

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE**

**CURSO DE MESTRADO**

**LEITURAS DE MUNDO... SABERES TRADICIONAIS... TERRITÓRIOS  
MATERIAIS E EXISTENCIAIS DE EDUCANDOS DA EJA DO CAMPO: Novos  
olhares através de oficinas pedagógicas, inspiradas em Paulo Freire**

**CAROLINA REZENDE DE SOUZA**

**BELO HORIZONTE**

**2013**

Carolina Rezende de Souza

**LEITURAS DE MUNDO... SABERES TRADICIONAIS... TERRITÓRIOS  
MATERIAIS E EXISTENCIAIS DE EDUCANDOS DA EJA DO CAMPO: Novos  
olhares através de oficinas pedagógicas, inspiradas em Paulo Freire**

Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação/  
Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado  
de Minas Gerais como pré-requisito para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, sociedade e Formação  
Humana.

Orientador: Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho

BELO HORIZONTE  
MINAS GERAIS - BRASIL  
ABRIL /2013

S729I

Souza, Carolina Rezende de

Leituras de mundo... saberes tradicionais ... territórios materiais e existenciais de educandos da EJA do campo: novos olhares através de oficinas pedagógicas, inspiradas em Paulo Freire / Carolina Rezende de Souza. – 2013.

145f. : il. enc.

Orientador: Dr. José Pereira Peixoto Filho  
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Bibliografia: f. 128 - 141  
Inclui anexos.

1. Educação popular -- Teses. 2. Educação de adultos – Morro Vermelho (Caeté, MG) -- Teses. 3. Educação rural – Teses. I. Peixoto Filho, José Pereira. II. Universidade do Estado de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação. III. Título.

Ficha catalográfica: Fernanda Costa Rodrigues CRB 2060/6 <sup>a</sup>

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Leituras de Mundo... Saberes Tradicionais... Territórios materiais e existenciais de educandos da EJA do Campo: Novos olhares através de oficinas pedagógicas, inspiradas em Paulo Freire

Carolina Rezende de Souza

Orientador: Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho

Aprovada em 15/05/2013

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. José Pereira Peixoto Filho/Orientador

Universidade do Estado de Minas Gerais/Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha

Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Educação

---

Prof. Dr. Jadir de Moraes Pessoa

Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Educação

---

Profa. Dra. Karla Cunha Pádua

Universidade do Estado de Minas Gerais/Faculdade de Educação

*“Eu atravesso as coisas — e no meio da travessia não vejo!*

— *só estava era entretido na ideia dos lugares de saída e de chegada.  
Assaz o senhor sabe: a gente quer passar um rio a  
nado, e passa;  
mas vai dar na outra banda é num ponto mais embaixo,  
bem diverso do que em primeiro se pensou (...)  
o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...”*  
(João Guimarães Rosa, 1986: 26-52)

*“Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nos fazemos”.*

*Paulo Freire*

*À minha mãe, meu pai (in memoriam), meus amigos  
e minha família. Agradeço por fazerem parte de  
minha história..*

## AGRADECIMENTOS

À minha mãe, minha família e ao meu pai que não se encontra mais entre nós. Pessoas essenciais na minha vida e na trajetória desta dissertação.

Ao professor José Pereira Peixoto Filho, pelas experiências compartilhadas que geraram tantos aprendizados neste desbravar que se revelou a produção de conhecimento no universo desta dissertação.

À Profa. Dra. Karla Cunha Pádua, à Prof. Dra. Daisy Moreira Cunha, pelas leituras atentas e valiosas contribuições, e ao Prof. Dr. Jadir Moraes Pessoa pela sua presença na banca de defesa.

Aos colegas do Mestrado e professores, pelas experiências compartilhadas. Angústias, muitas descobertas. Grandes conversas... Alegrias compartilhadas...

Ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Educação da FAE/CBH/UEMG, pela oportunidade de cursar o Mestrado e à Coordenação De Aperfeiçoamento Pessoal de Ensino Superior (CAPES/INEP) e Observatório da Educação do Campo (de março de 2011 a março de 2013) pelo financiamento da pesquisa.

Aos educandos a EJA do distrito de Morro Vermelho, à diretora da escola Silvana Sanches Lopes e à professora Rachel, pessoas tão especiais, por aceitarem o convite para a aventura de viver oficinas pedagógicas, proporcionando a esta dissertação toda a sua vivacidade, cor e riqueza no descortinar e desvelar de leituras de mundo... Saberes tradicionais... Territórios materiais e existenciais, grandes personagens presentes nos vários encontros que fizeram parte na tessitura desta trama, grandes companheiros e companheiras nesta longa estrada...

E, a Deus que guiou e iluminou o meu caminho.

## RESUMO

Esta pesquisa qualitativa, pautada por pressupostos da Pesquisa Participante é uma experiência em Educação Popular. É fruto de uma pesquisa com educandos da EJA, de uma escola localizada no distrito de Morro Vermelho, município de Caeté, estado de Minas Gerais. Este distrito possui cerca de 1.200 habitantes e localiza-se na porção Sul do município. Entre montanhas verdejantes, destaca-se o Morro de Santa Cruz, que faz parte da Serra do Gongo Soco. É um vilarejo histórico, palco da Guerra dos Emboabas, que se caracteriza pela ocorrência de vários eventos históricos que ainda perduram na memória coletiva de seus moradores. Caracteriza-se pela valorização do sagrado, da experiência religiosa, de uma cultura popular constituída de ricas tradições familiares e pela vivência de processos de intervenção como a mineração e a monocultura de eucalipto. Esta pesquisa adotou, como estratégias metodológicas, oficinas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire. Desse modo procurou resgatar e valorizar leituras de mundo, saberes tradicionais, territórios materiais e existenciais de educandos da EJA, de uma escola rural localizada no distrito de Morro Vermelho, no município de Caeté. Procurou contribuir na formação cidadã desses participantes trabalhando suas expectativas, saberes e necessidades. Participaram desta pesquisa, a professora da turma e onze educandos. Estes foram estimulados a desenvolver a criatividade, o diálogo, a autonomia e a autoria, por meio da utilização dos chamados mediadores culturais constituídos pela linguagem digital, artística, produções textuais, desenhos, produções artefatos culturais, objetos biográficos trazidos pelos sujeitos da pesquisa. Também foi usado como mediador cultural criado no universo desta investigação o *“Livro da EJA”*, além dos instrumentos de coleta de dados, as Rodas de Diálogo e a sistematização de experiências por meio da realização de produções textuais, ao final de cada oficina pedagógica. Foram realizados a observação participante, registros fotográficos, filmagens, gravações e registros em diários de campo das oficinas pedagógicas realizadas. A análise dos dados foi realizada em uma perspectiva dialético - hermenêutica, e da chamada sistematização de experiências. As oficinas pedagógicas permitiram descortinar as leituras de mundo, saberes tradicionais, territórios materiais e existenciais de educandos da EJA, além de revelarem potencialidades e limites no universo da Educação de Jovens e Adultos do Campo.

**Palavras-chave:** Leituras de mundo; Territórios materiais; Territórios existenciais; Saberes tradicionais; Educação de jovens e adultos; Educação popular; Cultura; Processos educativos; Oficinas pedagógicas; Paulo Freire

## ABSTRACT

This qualitative study, guided by assumptions of Participant Research is an experience in Popular Education. It is the result of a survey of adult education students in a school district located in Red Hill, Caeté municipality, state of Minas Gerais. This district has about 1,200 inhabitants and is located in the southern portion of the county. Between lush mountains, stands the hill of Santa Cruz, which is part of the Sierra Gongo Soco. It is a historic village, the scene of Emboabas War, which is characterized by the occurrence of several historical events that still linger in the collective memory of its inhabitants. It is characterized by the appreciation of the sacred, the religious experience of a popular culture consists of rich family traditions and the experience of intervention processes such as mining and monoculture eucalyptus. This research adopted as methodological strategies, pedagogical workshops inspired by Paulo Freire. Thus sought to redeem and enhance views of the world, traditional knowledge, and existential territories materials for students of adult education in a rural school district located in Red Hill, in the city of Caeté. Sought to contribute to the formation of these participants working citizen expectations, knowledge and needs. Participated in this research, the classroom teacher and eleven students. They were encouraged to develop creativity, dialogue, autonomy and authorship, through the use of so-called cultural mediators consisting of the digital language, artistic, textual productions, designs, productions cultural artifacts, objects biographical brought by the research subjects. It was also used as a cultural mediator in the universe created this investigation the "Book of AYE", and the instruments of data collection, the wheels Dialogue and systematization of experiences through performing textual productions, the end of each educational workshop. Were conducted participant observation, photographic records, films, recordings and records in field diaries of educational workshops held. Data analysis was performed in a dialectical perspective - hermeneutics, and called systematization of experiences. The pedagogical workshops allowed unveil the readings of the world, traditional knowledge, material and existential territories of students EJA, apart from revealing potentialities and limits the universe of Youth and Adult Field.

**Keywords:** readings of the world; territories materials; existential territories, traditional knowledge, education of youth and adults; popular education, culture, educational processes, educational workshops; Paulo Freire

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro com nomes utilizados para a identificação dos participantes da pesquisa.....55

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Oficina pedagógica de Leitura de Imagens.....	67
Figura 2-Oficina pedagógica de Leitura de Imagens.....	67
Figura 3- Oficina pedagógica para a produção dos desenhos.....	78
Figura 4- Oficina pedagógica para a construção dos desenhos .....	78
Figura 5- Oficina pedagógica para a construção dos desenhos .....	78
Figura 6- Oficina pedagógica para construção das caixas.....	78
Figura 7- Caixa produzida na Oficina Pedagógica.....	79
Figura 8- Caixa produzida na Oficina Pedagógica.....	79
Figura 9- Oficina Pedagógica para a elaboração de texto coletivo.....	82
Figura 10- Oficina Pedagógica para elaboração de texto coletivo.....	82
Figura 11- Oficina Pedagógica para digitação de textos coletivo.....	83
Figura 12- Oficina Pedagógica para digitação de textos coletivo.....	83
Figura 13- Oficina Pedagógica para digitação de texto coletivo.....	90
Figura 14- Oficina Pedagógica para digitação de texto coletivo.....	90
Figura 15- Oficina para construção do portfólio.....	93
Figura 16- Portfólio produzido.....	93
Figura 17- <i>Livro da EJA</i> .....	99
Figura 18- Oficina Pedagógica para a apropriação dos desenhos, caixas e objetos.....	99
Figura 19- Oficina Pedagógica para a apropriação dos desenhos, caixas e objetos.....	99

## LISTA DE SIGLAS

CNBB: Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.....	25
MCP: Movimento de Cultura Popular.....	17
MEB: Movimento de Educação de Base.....	14
MST: Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra.....	25
PRONERA: Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária.....	25
UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância.....	25
UFV: Universidade Federal de Viçosa.....	2
UEMG: Universidade do Estado de Minas Gerais.....	2
UFSJD: Universidade Federal de São João Del Rey.....	2
UnB: Universidade de Brasília.....	25
UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.....	25

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	01
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E ALGUMAS REFLEXÕES.....	09
2.1.1	Das primeiras experiências na Colônia, no Império, no final da década de 1950 e o legado da década de 60.....	14
2.1.2	A Educação de Jovens e Adultos na década de 1960: O legado do MEB (Movimento de Educação de Base) e do Movimento de Cultura Popular (MCP).....	14
2.2	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre a educação formal e a formação humana.....	17
3	ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS SUJEITOS DA EJA DO CAMPO: DOS PRESSUPOSTOS ESTIGMATIZANTES ÀS CONTRIBUIÇÕES DA TRAMA CONCEITUAL LEITURAS DE MUNDO E TERRITÓRIOS.....	20
3.1	Algumas reflexões sobre os conceitos estigmatizantes acerca da EJA: algumas reflexões.....	20
3.2	A Educação do Campo: primórdios, contexto de surgimento e pressupostos político-pedagógicos.....	23
3.3	As contribuições da trama conceitual leituras de mundo e Territórios: Para além dos pressupostos estigmatizantes na Educação de Jovens e Adultos do Campo.....	26
4	A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: ALGUMAS REFLEXÕES.....	30
4.1	Tessituras e fios de uma trama.....	30
4.1.1	A definição do objeto e do lócus da pesquisa.....	30
5	METODOLOGIA.....	36
5.1	Considerações iniciais.....	36
5.1.1	Algumas reflexões sobre as opções e escolhas epistemológicas de uma experiência em Educação Popular.....	36
5.1.2	Os desafios da construção metodológica de uma pesquisa participante e formação.....	41

5.2	A abordagem da pesquisa: pesquisa participante e pesquisa-formação.....	43
5.3	Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa participante.....	44
5.3.1	As oficinas pedagógicas e a utilização de mediadores culturais.....	44
5.3.2	Sistematização de experiências relativas às produções textuais coletivas, como estratégia de coleta de dados.....	46
5.3.3	A utilização das Rodas de Diálogo nas oficinas pedagógicas.....	47
5.3.4	O <i>Livro da EJA</i> como proposta didático-pedagógica e instrumento de coleta de dados no universo das oficinas pedagógicas.....	47
5.3.5	A observação participante.....	48
5.3.6	O registro da pesquisa de campo.....	48
5.4	Os instrumentos utilizados na análise dos dados.....	49
5.4.1	Sistematização das experiências como instrumento de análise dos dados.....	49
6	RESULTADOS ALCANÇADOS.....	51
6.1.	O cenário da pesquisa e os sujeitos participantes das oficinas pedagógicas.....	51
6.1.1	Panorama geral da escola onde a pesquisa foi realizada.....	51
6.1.2	Breve história da escola MAMP.....	53
6.1.3	A EJA na escola e os sujeitos participantes das oficinas pedagógicas.....	53
6.1.4	Caracterizando o distrito de Morro Vermelho.....	56
6.1.4.1	Localização.....	56
6.1.4.2	Aspectos históricos.....	56
6.1.4.3	Aspectos ambientais.....	57
6.1.4.4	Aspectos socioeconômicos.....	58
6.1.4.5	Aspectos culturais.....	59
6.2	As experiências das oficinas pedagógicas.....	62
6.2.1.	A primeira oficina pedagógica realizada: leitura de imagens com os educandos da EJA.....	62

6.2.2 Oficinas pedagógicas de materialização das leituras de mundo e territórios dos educandos da EJA.....	68
6.2.3 A realização de oficinas pedagógicas de materialização das leituras de mundo e territórios dos educandos da EJA.....	83
6.2.4 As oficinas pedagógicas para digitação dos textos coletivos produzidos.....	91
6.2.5 Oficina pedagógica para leitura e apropriação dos desenhos, artefatos culturais e objetos biográficos: A proposta didático-pedagógica e o mediador cultural <i>Livro da EJA</i> .....	94
6.3 Saberes tradicionais e territórios de educandos da EJA desvelados pelas oficinas pedagógicas.....	99
6.3.1 A constituição do território religioso sob olhares de educandos da EJA.....	100
6.3.1.1 A constituição do território religioso e a vivência do espaço sagrado: materialidade, conformação simbólica e cultura religiosa.....	100
6.3.1.2 O espaço sagrado e do espaço profano na visão de educandos da EJA .....	104
6.3.1.3 A constituição do território religioso, o exercício das performances culturais e da corporeidade: festas e rituais religiosos.....	105
6.3.1.4 A constituição do território religioso e a vivência do espaço sagrado: paisagens culturais, territórios simbólicos, enraizamento, saberes tradicionais e formação experiencial.....	108
6.3.2 O território familiar revelado por educandos da EJA nas oficinas pedagógicas.....	110
6.3. 2.1 A constituição do território familiar: Enraizamento, territorialidade, sociabilidade, solidariedade, valores tradicionais e a constituição do lar.....	110
6.3..2.2 O território familiar: (des) territorialidades, perdas e re-territorialidades.....	111
6.3.3 O território escolar revelado durante as oficinas pedagógicas.....	112
6.3.4 Percepção de educandos da EJA sobre as mudanças e transformações de seus territórios.....	113
6.3.4.1 O território de Morro Vermelho e seu papel na divisão social global do trabalho na percepção de educandos da EJA.....	113
6.3.4.2 Percepção de educandos da EJA sobre as possibilidades e diálogos entre o tradicional e o moderno na constituição dos territórios.....	114

6.3.4.3 Resistências e conflitos no diálogo entre o tradicional e o moderno na constituição dos territórios, na percepção de educandos da EJA.....	116
6.4 Sistematizando as experiências desenvolvidas com os educandos da EJA.....	117
6.4.1 Desafios e limites das oficinas pedagógicas: resistências, estranhamentos no exercício da expressão.....	117
6.4.2 As potencialidades educativas mediante as oficinas pedagógicas realizadas.....	119
6.4.2.1 Saber com prazer, exercício da subjetividade e catarse nas oficinas pedagógicas.....	119
6.4.2.2 O diálogo e o conflito como reveladores das potencialidades educativas das oficinas pedagógicas com os educandos da EJA.....	120
6.4.2.3 Intersubjetividade nas oficinas pedagógicas: o caminhar e o aprender com o outro.....	122
6.4.2.4 Alguns recursos metodológicos na alfabetização de jovens e adultos.....	122
6.4.2.5 Novos horizontes por meio das oficinas pedagógicas com educandos da EJA: a escola do campo como centro recriador da cultura popular.....	125
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	141
ANEXOS.....	145





## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação é fruto de uma pesquisa com educandos da EJA de uma escola localizada no distrito de Morro Vermelho, município de Caeté, estado de Minas Gerais. Esse distrito possui cerca de 1.200 habitantes e localiza-se na porção Sul do município, entre montanhas verdejantes, destaca-se o Morro de Santa Cruz, que faz parte da Serra do Gongo Soco. É um vilarejo histórico, palco da Guerra dos Emboabas, e de vários eventos históricos os quais ainda perduram na memória coletiva de seus moradores. Caracteriza-se, pela valorização do sagrado e da experiência religiosa e por uma cultura popular constituída de ricas tradições familiares.

E, como rico patrimônio cultural, possui duas igrejas barrocas: a Capela do Rosário e a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth, motivo para a valorização sendo que neste sentido ressalta-se a valorização do sagrado, da religiosidade, das festas comunitárias. Estas são custeadas pela própria comunidade por meio de recursos advindos da preparação de celebrações da Quaresma e da Semana Santa e das festas em honra a Nossa Senhora de Nazareth e Nossa Senhora do Rosário, da Festa do Aluá e a Banda Santa Cecília. Destaca-se no universo deste distrito a Cachoeira de Santo Antônio, além de alguns córregos e ribeirões.

Morro Vermelho encontra-se inserido no contexto da Estrada Real e no Circuito do Ouro, e é alvo de turistas que visitam o distrito em busca de suas festas, seu patrimônio histórico e arquitetônico e suas belezas naturais, principalmente, dos jeepeiros e amantes dos esportes radicais. A agropecuária, a pecuária para a produção de leite, criação de gado para corte, a criação de suínos, as olarias, a monocultura de eucalipto para a produção de carvão e lenha, iniciada por volta dos anos 1960, a mineração e a extração de minério são as atividades econômicas ali desenvolvidas.

O interesse por este distrito e para a elaboração desta dissertação deu-se em decorrência das experiências desta autora, realizadas durante a Graduação em Ciências Sociais, no período de 2008/2009 na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como bolsista de um projeto de Iniciação Científica, que visava a reconstrução da memória ambiental de uma comunidade rural localizada no distrito de Morro Vermelho. Assim este projeto, é fruto da então mestranda, em articular as questões socioculturais, históricas e

ambientais com pluralidade de sujeitos que ali viviam: crianças, adolescentes e adultos. Este estudo contribuiu para a promoção de aprendizados, trocas de experiências e, desta forma instaurando-se processos educativos de formação humana.

É também fruto da experiência como estagiária no contexto da Extensão Universitária, no Núcleo de Meio Ambiente e Urbanismo da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, durante a realização da graduação em Ciências Sociais. Esse momento se revelou essencial para a construção de uma produção de conhecimento e de pesquisa que deveriam ter significado e sentido para os sujeitos, contribuindo para a formação humana dos referidos atores sociais acima. Em ambas as experiências, a mestranda teve contato com as práticas das oficinas pedagógicas.

A entrada no Mestrado em Educação da FAE/CBH/UEMG e no Observatório da Educação do Campo (UFV, UEMG, UFSJD), bem como as leituras do livro *A Importância do Ato de Ler* de Paulo Freire (1989) e dos trabalhos de Braga (2010) e Berger (2009) revelaram-se divisores de águas importantes, para reflexões sobre como educandos da EJA constroem territorialidades, por meio de suas histórias e trajetórias singulares, verificadas nas suas diferentes relações com os lugares, sejam eles espaços materiais ou subjetivos.

Todas essas experiências e leituras possibilitaram reflexões e a constatação da importância de uma pesquisa que buscasse pensar o que significava ser sujeito da EJA, para além dos estereótipos e da mera condição de educandos. Para isso, caberia investigar como sujeitos históricos e socioculturais, ao longo de suas trajetórias, construíram e vêm construindo territórios materiais e imateriais, associados a suas leituras de mundo e saberes tradicionais que devem ser valorizados. Sendo assim, e mais do que isso, por meio da valorização de pressupostos e de abordagens que contemplem processos de investigação científica, que interajam com os processos educativos dos sujeitos participantes.

Nessa direção, considera-se que estudar a EJA é conhecer um mundo cujos indivíduos, por diferentes razões foram excluídos do mundo da escola. Um mundo sempre relegado ao segundo plano. Tais questões são reforçadas pelo fato de ainda vivermos em país que, do ponto de vista cultural, apresenta um comportamento elitista, arraigado no imaginário social. Daí a indiferença às manifestações das classes populares (CID LOPES, 2004), especificamente em relação aos sujeitos da EJA. Assim, vários estereótipos e estigmas impedem a devida compreensão de seus processos de ensino e aprendizagem (PEIXOTO FILHO, 1994).

Assim, para investigar a Educação de Jovens e Adultos do Campo necessitam-se levar em conta, construções didático-pedagógicas que se operacionalizem na realidade dos atores sociais envolvidos (JÚNIOR, 2011) e as diferentes formas com as quais esses sujeitos, por meio de suas diferentes leituras de mundo, constroem seus territórios. Esses territórios abrangem diferentes instâncias do espaço, bem como seus aspectos econômicos, culturais e socioambientais, nas suas dimensões físicas, materiais e nas suas dimensões imateriais, existenciais e subjetivas (BERGER, 2009).

Nesse sentido, são nesses espaços, em que se estabelecem as relações sociais, históricas, culturais. Tais espaços propiciam interações dialógicas e dialéticas, onde se realizam trocas de experiências, saberes e conhecimentos, valores, crenças e possibilitam a interação entre o local e o global, a inclusão e a exclusão (JÚNIOR, 2011). Assim são denominados os territórios materiais e existenciais, locais em que os educandos da EJA realizam cotidianamente diferentes leituras e releituras de mundos da vida, da natureza, dos objetos e outros seres que os cercam. Tudo isso revela significados, modos de vida, estratégias de sobrevivência como nos ensina Paulo Freire (1989), e também, saberes tradicionais que devem, sobretudo, ser valorizados.

Dessa forma, estudar o território na EJA revela-se extremamente rico e, ao mesmo tempo, é muito complexo. Portanto, acredita-se que tais investigações devam levar em conta a cultura, a identidade, as práticas cotidianas, as relações de poder, bem como outros enfoques e abordagens que se aproximem das *démarches* boaventurianas e freireanas. Tais enfoques e abordagens podem trazer à baila saberes e práticas esvaziadas pela ciência. Por isso, considera-se necessário investigar as relações entre EJA, territórios materiais, territórios existenciais, leituras de mundo e saberes tradicionais.

Assim sendo, as seguintes questões tornaram-se centrais para esta investigação: *como as leituras de mundo de educandos da EJA de uma comunidade rural localizada no distrito de Morro Vermelho revelam a constituição de territórios materiais e existenciais, nos quais realizam suas diferentes formas de existência, enraizamento, desenraizamento e desterritorialização? Tendo em vista as formas de organização capitalista no território do distrito, em análise, e que também evidenciam a construção de saberes tradicionais?*

Assim, esta investigação tem como objeto central de estudo compreender como os educandos da EJA, de uma comunidade rural, constroem seus territórios materiais e existenciais, associados as suas leituras de mundo e saberes tradicionais.

Nessa perspectiva, para o estudo da Educação de Jovens e Adultos do Campo, devem-se levar em conta práticas pedagógicas que possibilitem a eles a manifestação de expressões criativas e culturais, por meio das diferentes formas com as quais estes atores sociais constroem cotidianamente seus territórios materiais e existenciais. Desse modo, a sala de aula da EJA deve ser pensada como um lugar privilegiado de sistematização do conhecimento e os educadores como mediadores na construção do saber devem oferecer condições para a manifestação de vivências e práticas. A escola deve promover uma educação problematizadora em que a realidade é inserida no contexto educativo, privilegiando o diálogo, a reflexão e a criatividade. (FREIRE, 1989).

Para isso, as práticas e vivências devem ser alicerçadas por dispositivos como as oficinas pedagógicas. Estes se revelam essenciais no descortinar dos territórios materiais e existenciais de educandos da EJA e com implicações nos seus processos educativos. Para Costa, Nascimento & Gomes (2011), a oficina pedagógica revela-se um importante dispositivo que pode promover o protagonismo de sujeitos alfabetizando. E na visão de Moita & Andrade (2006), as oficinas pedagógicas são estratégias que dinamizam o processo de aprendizagem e o engajamento criativo de seus integrantes, tendo em vista a constituição de um espaço em que os ideais de transformação e diálogo são preconizados, e também a articulação entre saber popular e saber científico, o aprimoramento dos vínculos interpessoais, e a formação pela construção criativa e coletiva do conhecimento.

Neste sentido, outras questões de estudo também nortearam esta dissertação como: *Em que medida as oficinas pedagógicas realizadas contribuem para pensar a escola do campo, especificamente a EJA do Campo e seu currículo, como espaços da narração, do diálogo, da criatividade e da autoria? Elas propiciam a aquisição do “saber com prazer? E como resgate da subjetividade e da intersubjetividade? E quanto à revitalização da escola do campo, como locus de recriação e da expressão da cultura popular?*

Decidiu-se dessa forma, promover oficinas pedagógicas, inspiradas nos pressupostos político-pedagógicos de Paulo Freire. Por conseguinte, tomou-se, como material de análise, diferentes linguagens como estratégia de resgate e valorização de leituras de mundo, saberes tradicionais, territórios materiais e existenciais da supracitada escola rural, localizada no distrito de Morro Vermelho, no município de Caeté. A intenção era contribuir para a formação cidadã dos participantes, trabalhando suas expectativas, saberes e necessidades.

A relevância deste estudo está em considerar que as práticas efetivadas durante as oficinas pedagógicas podem valorizar o papel e o lugar dos alunos em sua complexidade e totalidade. Entendendo-se que por meio dessas práticas, novos enfoques poderão ser vislumbrados no que se refere aos sujeitos da EJA, valorizando suas leituras de mundo, as múltiplas linguagens, em detrimento dos estereótipos existentes e da mera condição de educandos.

Consideram-se ainda, para a construção de conhecimentos, os quais tivessem sentido e significados para os próprios sujeitos desta pesquisa, revelando-se, então, uma proposta de pesquisa-formação (JOSSO, 2004), baseada, inclusive, no imenso legado de Paulo Freire. Assim, é, relevante discorrer sobre a importância desta pesquisa ao valorizar as contribuições da cultura, da memória, do imaginário popular e as diferentes linguagens nos processos educativos. Desse modo, ela contribuiu com a Educação de Jovens e Adultos e com a Educação Popular.

Ao salientar a importância de estudos e investigações que valorizem as leituras de mundo e saberes tradicionais, associados às diferentes formas como os sujeitos da EJA constituem seus territórios materiais e existenciais, esta pesquisa apresenta contribuições para uma nova percepção do que vem a ser ruralidade. Enfim, o mundo rural é aqui pensado como um espaço de vida, trabalho, cultura, memória, identidade, além das visões estereotipadas que comumente marcam as percepções e imaginários sobre esses espaços e, mais do que isso, sobre os seus atores sociais, no caso, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do Campo.

Pela natureza qualitativa deste estudo, adotou-se a perspectiva da *Pesquisa Participante*, norteando-se pela abordagem dialético-hermenêutica e, por pressupostos epistemológicos que procuraram levar em conta o diálogo, a construção compartilhada, a convivência e a abertura ao outro. Para tal, contou-se com a participação de onze educandos da EJA do distrito de Morro Vermelho, com idades entre 35 a 70 anos e com a participação ativa da professora.

E como recurso didático, recorreu-se às oficinas pedagógicas buscando criar espaços para a utilização de diferentes linguagens, tais como: imagética, oral, escrita, artística e até mesmo digital. Nesse sentido, procurou-se estimular o diálogo, a construção compartilhada, a criatividade e a autoria dos sujeitos da pesquisa. É importante mencionar que foram utilizados, no universo desta investigação, o papel da produção e apropriação dos chamados

mediadores culturais pelos sujeitos na pesquisa, constituídos por desenhos, textos, artefatos culturais produzidos e objetos biográficos trazidos pelos próprios educandos.

O uso de mediadores culturais nesta investigação foi pensado também como forma de valorizar as diferentes formas de registro realizadas pelos sujeitos nesta investigação, na ótica do objeto gerador proposto por Ramos (2004) e dos objetos biográficos de Ecléia Bosi (2004). E, quanto aos recursos metodológicos, foram adotados a observação participante das atividades, os relatos em cadernos de campo, o registro fotográfico e filmagens. Associou-se a esse material, uma pesquisa bibliográfica e documental para o conhecimento da realidade do distrito de Morro Vermelho. As produções e os diferentes registros realizados pelos educandos da EJA foram valorizados no universo desta pesquisa também por constituírem-se materiais empíricos de grande importância, interpretados e analisados.

É importante salientar a relevância da pesquisa exploratória realizada com a professora e com a diretora da escola. Por meio delas, foi possível efetivar a sensibilização em torno do projeto, o conhecimento da realidade dos educandos, e de suas potencialidades, dificuldades, estabelecer vínculos e aproximação. Também a definição das datas das oficinas pedagógicas, no caso um dia por semana, sobretudo, às quintas-feiras.

Os dados coletados foram interpretados e analisados segundo uma perspectiva dialético-hermenêutica. Procurou-se, então, verificar nas narrativas dos diferentes sujeitos envolvidos, os sentidos e significados de suas leituras de mundo e territórios, bem como os significados e sentidos associados às experiências nas oficinas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva de Geertz( 1999) e Oliveira( 2010). Buscou-se, também, a realização de uma descrição densa das atividades realizadas nas oficinas pedagógicas na perspectiva de Geertz(1999).

Como se trata de um trabalho de investigação científica, neste caso, de uma experiência em Educação Popular, este estudo utilizou-se da metodologia da sistematização de experiências tendo, por objeto, os textos coletivos produzidos em sala de aula pelos sujeitos pesquisados ao final de cada atividade realizada. Para a sistematização dos dados, foi realizado o cruzamento dos registros contidos nos diários de campo, dos diferentes registros produzidos pelos sujeitos, as filmagens e registros fotográficos com as categorias teóricas e analíticas escolhidas. Esse movimento permitiu o distanciamento das práticas pedagógicas por meio da utilização de categorias analíticas e teóricas e assim, fazer uma interpretação crítica. A leitura atenta e a análise das transcrições das falas, dos registros em vídeo, fotográficos e

dos registros em cadernos de campo possibilitaram identificar os significados das oficinas pedagógicas para os alunos e agrupá-las por temas de análise. A divisão dos relatos em cadernos de campo, falas e discursos evidenciados nas oficinas pedagógicas e as produções dos educandos agrupados em temas de análise foi uma maneira prática de relacionar os dados coletados com os pressupostos teóricos e problema da pesquisa e, dessa forma, atribuir sentido às informações coletadas (BRAGA, 2010).

A propósito, eis algumas atividades realizadas e analisadas aqui:

- Conhecimento do distrito por meio de pesquisa bibliográfica, análise documental e secundária (teses, *sites* e outros documentos). Visita ao local, à diretora da escola e à professora da turma da EJA, mobilização e conhecimento da realidade dos educandos ;
- Realização de oficinas pedagógicas mediadas por imagens do território de Morro Vermelho no intuito de estimular a memória afetiva dos educandos da EJA e estabelecer contato com os sujeitos da pesquisa ;
- Realização de oficinas pedagógicas no intuito de estimular a partir de desenhos, construção de artefatos e outras formas de representação de suas leituras de mundo e territórios;
- Criação de um momento para narrativas das leituras de mundo e dos territórios pelos educandos como meio de revelação dos artefatos culturais produzidos e dos seus conteúdos;
- Realização de oficinas pedagógicas para sistematização das experiências desenvolvidas com os educandos da EJA por meio de produções textuais;
- Realização de uma oficina pedagógica para a construção do portfólio;

Isso posto, o desenvolvimento deste estudo será apresentando, em seis capítulos:

Após a introdução, que é o primeiro capítulo, segue o intitulado *A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: alguns apontamentos históricos e algumas reflexões*. Nele procura-se esboçar a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir da exposição das primeiras experiências no Brasil Colônia, até ao legado da década de 1960. Este capítulo procura, ainda, mostrar como a EJA no Brasil se situa entre o escolar e a formação humana, havendo necessidade da superação das dicotomias nesses processos e, então abarcar, a sua complexidade, nos contextos formais e não formais.

O terceiro capítulo intitulado *Alguns apontamentos sobre os sujeitos da EJA do Campo: dos pressupostos estigmatizantes às contribuições da trama conceitual leituras de*

*mundo e territórios* pretende mostrar os vários estigmas em relação à Educação de Jovens e Adultos do Campo no Brasil. Além disso, busca delinear a categoria território na sua perspectiva material e existencial. Também aponta as contribuições para a Educação do Campo e como essa categoria pode se articular com a categoria leitura de mundo de Paulo Freire. Tais questões evidenciam a relevância desta trama conceitual para a reflexão dos pressupostos e abordagens para além de perspectivas reducionistas e estigmatizantes existentes no universo da Educação de Jovens e Adultos do Campo.

O quarto capítulo intitulado *A trajetória de construção do objeto da pesquisa: Algumas reflexões* esboça o percurso de definição da temática e do objeto desta dissertação.

O quinto capítulo intitulado *Metodologia* apresenta as singularidades e escolhas epistemológicas da pesquisa e os desafios da construção de uma pesquisa participante e formação. Buscou-se, também, a caracterização da abordagem desta pesquisa, bem como os instrumentos de coleta e análise dos dados, e uma breve exposição acerca dos limites desta investigação.

O sexto capítulo intitulado *Resultados alcançados* dedica-se à caracterização do cenário da pesquisa de campo, o distrito de Morro Vermelho, à escola onde se realizou a investigação com os educandos da EJA participantes das oficinas pedagógicas, além de apresentar a análise dos dados coletados nas oficinas pedagógicas. Inicialmente busca-se realizar uma descrição densa das oficinas pedagógicas, identificando as posturas, comportamentos, conflitos, discursos, atores sociais e produções desenvolvidas.

Neste capítulo, posteriormente, por meio do cruzamento das falas, discursos e produções desenvolvidas com os pressupostos teóricos e categorias analíticas, buscou-se detectar, leituras de mundo, saberes tradicionais, territórios materiais e existenciais revelados pelos educandos da EJA nas oficinas pedagógicas. E, por fim, foi feita a análise dos dados por meio da sistematização das experiências realizadas, tendo em vista pressupostos teóricos e analíticos que permitiram a identificação dos limites e das possibilidades educativas dessas práticas.

Por último, nas *Considerações Finais*, procurou-se realizar um diálogo com as perguntas e pressupostos que orientaram a realização da pesquisa. Serão apresentadas algumas constatações que a pesquisa proporcionou e algumas considerações a respeito das possibilidades de outros estudos dessa natureza.

## CAPÍTULO II

### A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E ALGUMAS REFLEXÕES

No presente capítulo, optou-se por realizar um recorte para mostrar as contribuições das primeiras experiências de ensino no Brasil- Colônia, no Império, até as experiências no final da década de 1950 ao legado da década de 1960, representados pelo Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Além disso, pretende-se fornecer um panorama de como a Educação de Jovens e Adultos no Brasil se situa na complementariedade do formal e do informal.

#### **2.1.1 Das primeiras experiências na Colônia, no Império, no final da década de 1950 e o legado da década de 60**

Pensar a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, do ponto de vista histórico, implica um *desvelar* e imersão em uma trajetória marcada por movimentos que, ora evidenciam a marginalidade e a exclusão dos atores sociais, ora engendra movimentos de resistência e de promoção da cidadania dos sujeitos e dos grupos sociais. Essas visões e imaginários sociais em relação aos sujeitos analfabetos e seus processos de aprendizagens, ora os qualificam como sujeitos incapazes, ignorantes, e ora o qualificam como sujeitos históricos e ativos no âmbito de seus processos de ensino e aprendizagem. Em termos de análise, como a aqui proposta, significa, então, remontar as experiências desenvolvidas no Brasil- Colônia, já que, como salienta Paiva (1973) pensar a EJA e a sua história nos redimensiona ao estudo do sistema educacional desenvolvido pelos jesuítas, o qual visou à cristianização e sedimentação do domínio português, tendo em vista a difusão dos padrões e pressupostos da civilização ocidental cristã, por meio da educação e aculturação dos nativos indígenas.

Para essa autora, a educação popular naquele contexto era praticamente inexistente e incipiente, não conferindo atenção ao problema da educação popular de forma incisiva e intensiva. Segundo Paiva (1973), os jesuítas foram responsáveis pela criação das chamadas classes para *ler e escrever*, destinadas à educação de crianças, por meio da catequese, alfabetização e ensino da Língua Portuguesa. Essas classes, mesmo destinadas, em sua maioria, às crianças, buscavam, influência indireta nos indígenas adultos, em especial, aqueles detentores do poder tribal (PAIVA, 1973). O ensino em relação à população adulta nesse

período era reduzido à catequese, ao ensino agrícola e, neste sentido, raramente ligado ao ensino da leitura e da escrita (PAIVA, 1973). Essas questões se justificavam pelo fato de a mão de obra, naquele período não necessitar de preparo profissional nem do domínio da leitura e da escrita (PAIVA, 1973).

A autora ainda explica o pouco interesse pela educação popular e pelo ensino no contexto do Brasil – Colônia, pois, não se estimulava a participação política dos atores sociais e a educação não era considerada relevante. Além disso, naquele período, o isolamento cultural da colônia era necessário para impedir a chegada ao país de ideias e valores da Europa que poderiam influenciar e incentivar movimentos emancipatórios (PAIVA, 1973). No âmbito do regime escravagista, os negros não foram inseridos no sistema formal de ensino, havendo intenso combate aos cultos africanos e a educação destes sujeitos era realizada a partir dos sermões, objetivando a catequização por meio da moral cristã e da fé católica (PAIVA, 1973).

Acrescenta ainda que, para Paiva (1973), com a vinda da família real portuguesa, para o Brasil, foram realizadas algumas transformações no contexto da educação brasileira. Surgiu, assim, a necessidade de uma organização e estabelecimento de um sistema de ensino que atendesse à emergente demanda educacional da aristocracia portuguesa e permitisse, também, o acesso a ocupações tecnoburocratas. Como discute essa autora, tornava-se primordial o atendimento das necessidades da sociedade industrial e urbana que se instalava naquele período e exigia a obtenção de habilidades por meio da educação. Nesse cenário, foram criados cursos de caráter superior como Medicina, Agricultura, Economia Política, Botânica, além das Academias de Ensino Artístico, o Museu Real, a Biblioteca Pública, a Imprensa Régia (PAIVA, 1973).

Com a independência do Brasil, surgiram novas aspirações educacionais que objetivavam a viabilizar e ampliar a participação dos brasileiros nas atividades do Império, realizando-se, então, medidas de grande importância no universo da educação popular (PAIVA, 1973). Nesse sentido, a Constituição de 1824, que realizou uma reforma conhecida como Ato Adicional de 1834, responsável por garantir a gratuidade da instrução para todos os cidadãos, permitiu a descentralização da responsabilidade do Estado em relação ao ensino primário, que foi delegado à atuação das províncias. Esse Ato Adicional conferiu maior autonomia às províncias e a responsabilidade de oferecer e administrar a instrução primária, enquanto ao Governo Central, cabia o ensino secundário e superior (PAIVA, 1973). Segundo

Beisiegel (1974) após o Ato Adicional de 1834, as províncias ficaram incumbidas do ensino primário, surgindo importantes iniciativas em relação à educação elementar de adolescentes e adultos no País, neste período.

É importante, porém, salientar que, em decorrência da carência de recursos, as províncias pouco contempladas com a arrecadação governamental, não puderam realizar muito pela instrução popular, que se deu de forma precária, e, conseqüentemente, não garantiram as condições adequadas a sua difusão e qualidade (PAIVA, 1973). As experiências educacionais de cada província deram-se de forma diversa e desigual, estando relacionadas com o maior ou menor interesse dos grupos envolvidos pela evolução da instrução popular nesses contextos (PAIVA, 1973).

Muitas experiências em relação à educação de adolescentes e adultos foram então desenvolvidas nas diferentes províncias do Império (BEISIEGEL, 2004). Segundo Beisiegel (1974), as primeiras escolas noturnas de adultos datam dos tempos do Império e revelaram-se dispersas ao longo de toda a legislação escolar desse momento histórico. Para Paiva (1973), o surto do progresso por volta de 1870, influenciado pelas ideias liberais vigentes e pelas transformações na sociedade brasileira naquele período, intensificou as preocupações com os problemas educacionais e, por sua vez, foi responsável pelo surgimento de escolas noturnas, destinadas a adolescentes e adultos nas diversas províncias do Império, que se multiplicam a partir de 1880.

Assim, a primeira escola de que se tem notícia, Escola Noturna de São Bento, no estado do Maranhão, data de 1860 (PAIVA, 1973). A partir daí, as escolas noturnas multiplicaram-se nas várias províncias do Império. Esse fato é evidenciado pela constatação de que entre 1870 e 1880, praticamente, todas as províncias brasileiras possuíam escolas noturnas (PAIVA, 1973).

Logo após a Revolução de 1930, percebe-se que se intensificaram as reivindicações de medidas em favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União em favor do ensino público, obrigatório, laico e gratuito e, conseqüentemente, assim, o atendimento às reivindicações em prol da instrução passa a se consolidar no País (PAIVA, 1973). Para Beisiegel (1974), a Revolução de 1930 revelou-se responsável e decisiva na reformulação da atuação do Poder Público e da União na educação brasileira. Essas questões estão relacionadas ao novo contexto capitalista, político e econômico que passava a demandar novas exigências educacionais (VENTURA 2001).

Nessa época, as grandes massas de adultos analfabetos começaram a surgir nas preocupações políticas como um problema nacional, principalmente nos últimos anos do Estado Novo, a partir da Constituição de 16 de julho de 1934, na qual o ensino elementar passou a ser um dos objetivos da União (BEISIEGEL, 1974). É importante destacar a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos em 1938, que evidencia que o ensino de adultos passou a despertar interesse público e das administrações (PAIVA, 1973; BEISIEGEL, 1974).

Todavia é na década de 1940 que se consolida o empreendimento global do governo brasileiro e da União, na viabilização da educação de adultos e adolescentes uma vez que, nos períodos anteriores, as legislações revelaram-se fragmentárias e não estendiam, de forma ampla, os serviços educacionais, destinados a esses atores sociais (BEISIEGEL, 1974). Na opinião de Ventura (2001) e Paiva (1973), é na década de 1940 que se dá início à institucionalização e regulamentação da educação de adultos pela União.

Ainda, nesse período, houve a instituição do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) em 1942 (PAIVA, 1973; BEISIEGEL, 1974; VENTURA, 2001). Com a efetivação do FNEP, a educação de adultos passou a ganhar maior autonomia em relação à educação popular, ampliando-se a oferta da educação a adolescentes e adultos no País (PAIVA, 1973). No ano de 1945, ocorreu a regulamentação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) (PAIVA, 1973; BEISIEGEL, 1974). Segundo Paiva (1973), com a regulamentação do FNEP, iniciou-se o período de auxílio, por parte do governo central, aos estados e, nessa perspectiva, a difusão do ensino elementar e da educação de adultos pela União.

Nesse contexto, com o fim do Estado Novo, o Brasil industrializa-se por meio da chamada substituição de importações. E, então, passou a demandar uma educação destinada à classe trabalhadora que visava, além da alfabetização, à qualificação e ao treinamento da mão de obra para o mercado industrial. Assim, formou-se um contingente eleitoral importante e necessário naquele período (VENTURA 2001). Em 1945, é importante frisar a atuação da UNESCO, no estímulo à viabilização de programas nacionais de educação de adultos analfabetos no Brasil (PAIVA, 1973; BEISIEGEL, 1974; VENTURA, 2001).

Em adição, no final da década de 1940, é relevante considerar a implementação das primeiras políticas nacionais de educação escolar para adultos que disseminaram as campanhas de alfabetização no Brasil (EITERER & REIS, 2009). Além dessas questões, é importante valorizar, no ano de 1947, a criação do Serviço Nacional de Educação de Adultos (SEA), no âmbito do Ministério da Educação e Saúde, que visava à capacitação e instrução

para o trabalho e para a participação política (BEISIEGEL, 2004; VENTURA, 2001; PAIVA, 1973). Esse fato deu início às campanhas nacionais de erradicação do analfabetismo no Brasil e a consolidação de um lócus próprio para a EJA no país (VENTURA 2001).

A primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos no Brasil foi iniciada em 1947 e ocorreu, primordialmente, por meio do voluntariado, por isso foi sistematicamente criticada a formação inadequada concedida aos professores (SOARES & VIEIRA, 2009). Segundo Paiva (1973), a primeira grande campanha de massa para a educação de adultos no país iniciou-se em 1947, com declínio em 1958, e extinção em 1963. Essa campanha foi baseada nos ideais de educação para a democracia, estabilidade das instituições, integração das massas marginalizadas ao processo político, e expansão das bases eleitorais, principalmente, no interior do Brasil. Essa campanha foi caracterizada como *fábrica de eleitores* (PAIVA, 1973).

De acordo com essa autora, no contexto dessa campanha, o analfabeto é visto como marginal e rejeitado pelos grupos socialmente superiores. Tais visões obrigaram a reformulação dos imaginários sociais em relação aos sujeitos analfabetos e seus processos de aprendizagem, qualificados posteriormente, como capazes e sujeitos históricos e socioculturais (PAIVA, 1973). É importante considerar que a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, realizou um movimento em prol do ensino rural, por meio das chamadas missões rurais. Ela ocorreu no mesmo ano do I Congresso de Educação de Adultos (PAIVA, 1973). Em 1958, no II Congresso Nacional de Adultos, ficou evidente o fracasso dessa modalidade de ensino (PAIVA, 1973, BEIGSEL, 1974, VENTURA, 2001), sendo apontada à necessidade de rediscussão de formas e conteúdos da educação de adultos no Brasil.

Nesse contexto, as experiências de alfabetização desenvolvidas por meio das ações do MEB (Movimento de Educação de Base) e as ideias de Paulo Freire são destacadas no âmbito desse Congresso e tornando-se referência das experiências desenvolvidas no início da década de 1960 pelos movimentos de educação e cultura popular. Nessa mesma perspectiva, segundo Peixoto Filho (1994) os questionamentos dos educadores a respeito das campanhas até então realizadas no II Congresso Nacional de Adultos foram essenciais à inauguração de novas formas de pensar e fazer pedagogia, esboçadas no Seminário Regional, preparatório para o congresso, em Recife e influenciaram, imensamente, a criação dos diversos movimentos de cultura e educação popular no Brasil, na década de 1960, os quais serão esboçados a seguir.

### **2.1.2 A Educação de Jovens e Adultos na década de 1960: O legado do MEB (Movimento de Educação de Base) e do Movimento de Cultura Popular (MCP)**

A educação brasileira na década de 1960 foi marcada por intensos movimentos em prol da alfabetização de adultos trabalhadores de áreas urbanas e rurais. Foi um período que trouxe fortemente a marca da cultura popular para o âmbito da educação, associada à consciência política e à transformação social, trazendo à baila a questão epistemológica da valorização do saber popular nas suas diferentes formas de expressão e linguagens (OLIVEIRA, 2011) e da cultura popular, agora associada à ética, à política e à humanização e, assim, vinculada ao trabalho, à história e à dialética (BRANDÃO, 2002).

Consolidaram-se, então, no Brasil, no início da década de 1960, diferentes movimentos que forneceram um legado inquestionável à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Popular, adquirindo, em conjunto, proporções nacionais, em torno da conscientização. Esses movimentos representaram, assim, um salto qualitativo em relação às campanhas e à mobilização contra o analfabetismo de jovens e adultos e, mais do que isso, afirmaram e consolidaram um compromisso com as classes populares urbanas e rurais em prol da educação, marcada por intencionalidade política e renovadora (FÁVERO, 1983). Nessa mesma perspectiva, Paludo (2008) afirma: “É nos anos 1960 com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares” (p.91).

Segundo Paiva (1973), a valorização da cultura popular no Brasil começou a se constituir no governo Juscelino Kubitschek, a partir da relativa liberdade de ideias, do grande estímulo concedido aos intelectuais, da atenção dada ao problema do voto dos analfabetos e da representatividade das massas, além das mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas nessa época. Elas favoreceram a consolidação dos movimentos de cultura e educação popular. Merecem destaque nesse período, as práticas pelo Movimento de Educação de Base (MEB), com grande representatividade de Goiás e do Movimento de Cultura Popular (MCP), cujas contribuições serão sistematizadas a seguir.

Assim sendo, o Movimento de Educação de Base (MEB), segundo Brandão (1980), deu-se em meio a um contexto histórico e sociopolítico de profundas transformações, diante de uma conjuntura nacional, na década de 1960, sob a tônica do desenvolvimentismo, e de uma conjuntura internacional, marcada pelas chamadas Encíclicas Modernizantes da Igreja. A Igreja, como reflete Rodrigues (2008), vivenciava mudanças de pensamento de suas bases

teológicas diante das novas exigências do mundo moderno, das alterações na estrutura familiar, da industrialização e no universo da classe operária.

Destaca essa autora, que a igreja passou então, a se posicionar perante os novos problemas impostos, os quais exigem superação das mazelas do capitalismo. Para isso, era preciso que ela se aproximasse das classes populares urbanas e rurais, como propunham as Encíclicas do Papa João XXIII, que apontam caminhos para as novas posturas da Igreja na década de 1960.

No Brasil, ainda segundo Rodrigues (2008), a Igreja nesse período, passou a se posicionar ante as questões sociais procurando coadunar-se com os interesses de governos como o de Juscelino Kubitschek e sua ideologia do desenvolvimento, que via, na educação, uma das formas de resolver os problemas do subdesenvolvimento. A Igreja então estabeleceu nessa época, alianças com o Estado, que não se revelavam submissas, mas foram fundamentais para o fortalecimento das ações religiosas na sociedade, fornecendo bases estritamente necessárias à criação do Movimento de Educação de Base (MEB) no governo de Jânio Quadros (RODRIGUES, 2008).

Portanto Peixoto Filho (2004) considera também fundamental entender o surgimento desse movimento, a partir de seus antecedentes, em torno da confluência dos interesses da Igreja e do estado no governo de Juscelino Kubitschek, tendo em vista a confluência entre Igreja, Estado e a ideologia do desenvolvimento. No governo Jânio Quadros, segundo este mesmo autor, deu-se a concretização do Movimento de Educação de Base (MEB) com a liberação de fundos para a sua implantação. O projeto de educação integral de Jânio buscava processos de elevação cultural através do rádio, cinema e teatro. O objetivo era a incorporação de todas as bases sociais e níveis de escolarização e o combate ao analfabetismo. Sendo assim, na confluência de interesses entre Igreja e Estado através da Conferência Nacional de Bispos do Brasil e pelo Decreto n. 50.370 de 21 de março de 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB) foi criado (PEIXOTO FILHO, 2004).

Esse momento de efervescência, pelo qual passava o Brasil na década de 1960, atingia, também o estado de Goiás, que, nesse período, apresentava uma população essencialmente rural, formada por camponeses (RODRIGUES, 2008). Alguns movimentos passaram, no estado de Goiás, a atuar em prol da melhoria das condições de vida e trabalho das comunidades, entre eles o MEB (Movimento de Educação de Base). Nesse movimento de Goiás, é necessário destacar o amplo papel e atuação de Dom Fernando Gomes dos Santos,

arcebispo de Goiânia. Ele participou dos encontros dos bispos no Nordeste realizado em Aracaju e conheceu as experiências lá desenvolvidas. Retornando a Goiás, buscou implantar um sistema semelhante na Arquidiocese de Goiânia como assinala Rodrigues (2008).

O Movimento de Educação de Base nos seus anos de maturidade, como reflete Brandão (1980), passou a se fazer presente nas bases, organizando os trabalhos sociopolíticos nas comunidades contando com a chamada Animação Popular, essencialmente no período de 1961- 1963. Essa iniciativa, a Animação Popular, segundo este autor, visava estimular o processo de organização dos grupos populares, seus representantes e líderes locais. As mudanças decorreram da necessidade da redefinição dos objetivos e conceito de educação de base, então relacionado e articulado com a conscientização, que engendraria uma nova postura político-pedagógica de transformação social. Além do mais, conferia-se mais vivacidade e dinamização aos processos e atividades realizadas, diante do fechamento de muitas escolas do movimento e da necessidade de novos instrumentos de motivação e de criação de vínculos com as comunidades (PEIXOTO FILHO, 2004).

Segundo Peixoto Filho (2004), a Animação Popular visava engendrar reflexões políticas oriundas das experiências das chamadas caravanas do MEB no Maranhão, que promoveram debates acerca das realidades locais e mais amplas. A realização de estudos, reuniões, festas, jogos, trabalhos de supervisão, encontros, jogos cênicos, recuperando-se o lúdico e a aprendizagem a partir dos problemas da realidade vivencial e da interlocução entre saberes populares e saberes científicos conferiram outro foco e orientação para os trabalhos e ações do MEB-Goiás.

A Animação Popular, nesse sentido, visava, não apenas à simples alfabetização, mas ao contato com o povo e as comunidades, articulando-se saberes populares com os saberes científicos e não a simples veiculação de informações e ensinamentos pré-elaborados. Visava à construção coletiva de soluções para os problemas das comunidades, à conscientização e à conquista de direitos (RODRIGUES, 2008). Enfim, a realização de atividades e processos educativos buscava a valorização da memória e da oralidade das sociedades camponesas.

Além do MEB Goiás e sua relevante atuação no universo da EJA e da Educação Popular no Brasil, é importante refletir acerca da atuação do Movimento de Cultura Popular (MCP) de Recife, que consistiu na criação de escolas para a população. Para isso, aproveitou os espaços e salas de entidades esportivas, religiosas, associações de bairros. Para Rodrigues (2008) o Movimento de Cultura Popular (MCP) foi criado no universo da administração do Prefeito

Miguel Arraes por estudantes, artistas e intelectuais pernambucanos unidos em prol da conscientização do povo brasileiro marginalizado, a partir da alfabetização e da chamada educação de base.

Segundo Silva (2006), o Movimento de Cultura Popular foi criado em 1960 vislumbrando a viabilização de programas de alfabetização, a criação de parques e praças de cultura, a difusão da arte regional e a promoção da educação de adolescentes e adultos. Pode-se considerar que esse movimento está relacionado com o surgimento da extensão universitária no Brasil, na década de 1960, por meio da importante atuação das entidades estudantis no desenvolvimento de programas de alfabetização de jovens e adultos e de atividades culturais voltadas à população pernambucana. Destaca-se, nesse contexto, o Serviço de Extensão Cultural (SEC), onde atuava Paulo Freire, junto à Universidade de Recife (PAIVA, 1974).

É importante destacar, no âmbito do Movimento de Cultura Popular (MCP), a experiência desenvolvida por Paulo Freire em Angicos, no estado do Rio Grande do Norte. Ele alfabetizou cerca de 300 trabalhadores em apenas 45 dias. Uma experiência bastante emblemática como uma alternativa à educação de adultos, que não se pautava por cartilhas prontas, mas por palavras geradoras e nos chamados círculos de cultura (STRECK & SANTOS, 2011).

Experiências como essas preconizaram o diálogo crítico sobre as injustiças sociais, a conscientização dos sujeitos acerca da realidade política do seu entorno e participação no processo coletivo, criativo e transformador. Tratava-se de um método que, buscava no universo vocabular e cultural dos educandos, elementos geradores de conhecimentos. Palavras e temas eram decodificados e recodificados no processo de alfabetização, pensado como processo permeado pela conscientização, humanização, libertação pelo diálogo e na horizontalidade das relações humanas. Oliveira (2011) destaca as contribuições das experiências de Paulo Freire na promoção de uma educação intercultural no Brasil, na medida que seus pressupostos políticos e pedagógicos valorizaram a cultura, o diálogo e a relação entre os diferentes saberes.

## **2.2 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: entre a educação formal e a formação humana**

Segundo Cavaco (2002) o termo Educação de Adultos apresenta um conteúdo polissêmico, nesse sentido, compreende um conjunto de modalidades educativas amplas e distintas, que abarcam processos educativos presentes ao longo da vida: a alfabetização, o

ensino formal, a formação profissional, a educação extraescolar, os contextos formais e informais. Portanto, engloba o estudo do processo de formação de adultos, na riqueza e diversidade dos contextos de formação experiencial. Contudo, esses processos, como questiona Cavaco (2002), adotados na educação de adultos apenas vinculam-se aos espaços da educação formal.

Por sua vez, na visão de Streck & Santos (2011), essa modalidade educativa esteve relacionada a um conjunto de referenciais que a vinculavam à escolaridade não realizada ou interrompida e baseada em um paradigma compensatório. Esse atributos concorreram para o seu enclausuramento nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço. Além disso, inspirava-se na escola de crianças e adolescentes, relações pedagógicas verticais e desconectadas da realidade, desconsiderando-se as especificidades dos diferentes indivíduos e grupos sociais envolvidos.

Considerando-se essas questões, como adverte Gomes (2005), é preciso compreender que a Educação de Jovens e Adultos está relacionada com diferentes processos, políticas e práticas educacionais referentes à juventude e aos sujeitos adultos, dentro e fora do contexto escolar. Segundo Dayrell (2005) a Educação de Jovens e Adultos revela-se bastante ampla e não se reduzindo apenas à escolarização, à mera transmissão de conteúdos, mas também abrangendo processos educativos de formação humana, revelados pelo importante legado deixado por Paulo Freire.

No que se refere à compreensão da complexidade desta modalidade de educação no Brasil, são valorizadas tanto as experiências realizadas no âmbito escolar, quanto as iniciativas realizadas em processos educativos não formais, voltados para a formação humana. Trata-se, pois de reconhecer as modalidades educativas não escolares, os saberes e conhecimentos resultantes da formação experiencial (CAVACO, 2002).

A esse respeito, ressalta-se que, embora a concepção dominante na sociedade costume vincular a Educação de Jovens e Adultos à escola, tem se ampliando, face das demandas e das necessidades da sociedade, apontando para a necessidade da valorização de espaços educativos diferenciados. Vale lembrar, que aqui, não se trata de desvalorização das experiências escolares de ensino formal desenvolvidos com jovens e adultos, mas apenas considera-se importante o resgate da contribuição dessa modalidade de educação para os processos educativos de formação humana, que vão além da definição dos sujeitos da EJA enquanto alunos (DAYRELL, 2005).

Enfim, trata-se de valorizar os saberes dos educandos dessa modalidade de ensino, como sujeitos históricos e inseridos em realidades socioculturais diversas, suas histórias de vida, temáticas relacionadas à defesa, à garantia dos direitos, à participação social, ao desenvolvimento local e à promoção da ressignificação da vida na sua relação com o saber escolar (STRECK & SANTOS, 2011). Nessa perspectiva, a educação é reconhecida como formação humana, capaz de valorizar as experiências, as vivências, as trocas, as relações com o mundo dos educandos, consigo mesmos e com o outro, como ensina Paulo Freire.

### CAPÍTULO III

## ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE OS SUJEITOS DA EJA DO CAMPO: DOS PRESSUPOSTOS ESTIGMATIZANTES ÀS CONTRIBUIÇÕES DA TRAMA CONCEITUAL LEITURAS DE MUNDO E TERRITÓRIOS

### 3.1 Algumas reflexões sobre os conceitos estigmatizantes acerca da EJA: algumas reflexões

De acordo com Peixoto Filho (1994), as concepções sobre o analfabetismo se baseiam em imaginários populares criados no meio acadêmico e escolar, nos quais são vistos como sujeitos ignorantes. Essa visão trouxe à baila concepções que não abarcaram a complexidade dos processos de ensino e aprendizagem desses atores sociais. Na opinião de Cavaco (2002), também, a questão do analfabetismo foi permeada por um imaginário que o pensava como problema social, tendo, como base, a elaboração de um discurso bastante singular sobre o que vem a ser o sujeito analfabeto.

Por outro lado, explica essa autora, esse discurso visava sensibilização da opinião pública e política para a gravidade da situação, com o intuito de obter recursos financeiros. Nessa direção, foram produzidos discursos que culminaram em efeitos perversos sendo os analfabetos estigmatizados. Daí surgiu a falsa idéia de homogeneidade, conceitos preestabelecidos, além das formas etnocêntricas de legitimação da responsabilidade e da culpa desses sujeitos. Assim, esse discurso possibilitou a interiorização de estigmas e a desvalorização dos saberes e da cultura desses atores sociais, cujas conseqüências e impactos foram negativos e prejudicaram os processos formativos desses indivíduos (CAVACO, 2002).

Também Arroyo (2005) discute a questão do imaginário comumente associado à formação dos sujeitos da EJA, cujas análises das trajetórias escolares se baseiam apenas em características como: evasão, reprovação, problemas de frequência, carências e lacunas. Também as contribuições de Rummert (2007) são fundamentais a este respeito, pois ela reflete sobre os processos de interiorização desse imaginário pelos sujeitos analfabetos. Ela acrescenta que o público da Educação de Jovens e Adultos possui *marcas de longa duração*, que foram sedimentadas ao longo de séculos de dominação no Brasil.

Paulo Freire (1989), discutindo a questão dos sujeitos oprimidos apresenta contribuições acerca desses imaginários sociais estigmatizantes e reducionistas referentes aos

sujeitos analfabetos. Segundo ele, esses estereótipos levam ao desprezo por si mesmos, convencendo-se de sua incapacidade intelectual.

Nessa direção são de extrema importância, as reflexões de Ferraro (2004). Ele reflete sobre uma sucessão de desconceitos que associaram os sujeitos analfabetos a características como: ignorância, cegueira, preguiça, doença e incapacidade. Desde o período da reforma eleitoral, no final do Império pela Lei Saraiva de 1881, já promoviam a estigmatização dos sujeitos analfabetos. Essas concepções esconderam e mascararam a realidade, revelando-se, assim, construções ideológicas, que engendraram silenciamentos e dominação, e, além de visarem à rotulação e à exclusão dos sujeitos analfabetos (FERRARO, 2004).

Por sua vez, Rodrigues (2008), discute o conceito de analfabetismo que imperou na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e, que inclusive, foi bastante criticada por Paulo Freire no II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Para essa autora, essa concepção via o analfabetismo como uma erva daninha que precisava ser exterminada, uma enfermidade ou chaga. O analfabeto era visto, então, como um homem *perdido* que necessitava da luz dos civilizados e cuja *salvação* encontrava, meramente, na repetição de palavras de forma mecânica. Era encarado como ser desprovido de saber, cultura e história, restando-lhe, apenas, aceitar e silenciar-se (RODRIGUES, 2008). Estas questões dialogam com Peixoto Filho (1994) ao discutir a visão de sujeitos analfabetos, do professor Cândido Jucá, extremamente elitista, autoritário e de culpabilização. Para esse professor, os analfabetos deveriam ser *despertados* pelo espírito da curiosidade que caracterizava os homens ditos civilizados (PEIXOTO FILHO, 1994).

Todos esses estereótipos e estigmas em relação aos sujeitos da EJA revelaram-se de forma acentuada, sobretudo no que tange os sujeitos das comunidades rurais. Estes foram historicamente marcados pela construção de imaginários pejorativos que geraram construções ideológicas buscando a viabilização de mecanismos de marginalização e de silenciamentos desses atores sociais. Destacam-se, neste sentido concepções reducionistas e estigmatizantes do que vêm a ser a ruralidade e o que se diz dos sujeitos do campo jovens e adultos.

Conclui-se desse caráter não-humanista, desprovido de reflexão e valores éticos, que não possibilitou a compreensão da história e do sentido do conhecimento produzido por estes sujeitos (MATOS, 2006 a) impossibilitava o diálogo, a tolerância e o “*encontro com o outro*” (MATOS, 2006 b). Essa situação provocava inconformismo intelectual e social, em relação a

um conhecimento que na verdade não lhes dizia respeito, aliás calcados em procedimentos predefinidos, que conferem à educação um efeito de barbárie (MATTEI, 2002).

A propósito, Almeida e Freire (2006), assinalam que a Educação de Jovens e Adultos do Campo foi marcada pela oferta de programas de alfabetização caracterizados pelo estabelecimento de parcerias com Organismos Internacionais como o FMI (Fundo Monetário Internacional), Banco Internacional de Desenvolvimento (BID) e Banco Mundial. Tais organismos desenvolveram iniciativas calcadas em visões urbanas e hegemônicas, desconsiderando-se os saberes e modos de vida desses trabalhadores e trabalhadoras rurais, submetidos à construção e à hegemonia do capital. A necessidade de leitura e escrita deveria ser enquadrada na reestruturação capitalista, atendendo, assim, às demandas do capital e, desta forma desprovidas de perspectivas emancipatórias, voltadas à cidadania e à formação humana desses sujeitos, os quais deveriam ser objetos de uma alfabetização massificadora, mecânica e instrumental (ALMEIDA & FREIRE, 2006).

Esse é o imaginário historicamente construído no Brasil sobre a ruralidade e os sujeitos do campo. Esta visão destes sujeitos ainda perdura na reprodução e perpetuação de diferentes formas de discriminação e preconceitos em relação à educação dos jovens e adultos que mal tiveram acesso à escola em tempo regular. Isso se encontra enraizado no imaginário social, caracterizado por percepções reducionistas da realidade desses sujeitos (CANDAU, 2003).

Esses preconceitos e diferentes formas de discriminação devem ser vistos como formas de violência simbólica. Como salienta Lopes (2006), a violência é uma categoria multidimensional, capaz de englobar diferentes aspectos de ordem socioeconômica, político-cultural e relacionados a desigualdades de ordem econômica e social, que atingem diferentes instâncias, de forma silenciada, reproduzida e reforçada pela ideologia hegemônica vigente.

Nascimento (2006) em seu artigo intitulado *As Escolas do Campo em Movimento* discute sobre a existência de muitos conceitos que qualificam os sujeitos do campo, extremamente valorativos, depreciativos e/ou pejorativos conferidos aos camponeses e às comunidades rurais. São estereótipos que se instalam no imaginário popular, vinculados ao atraso, à preguiça, à ingenuidade e à incapacidade intelectual, o que ele denomina racismo rural disfarçado. O autor ressalta que a própria sociedade brasileira foi responsável pela criação de estereótipos em relação aos camponeses, considerando-os como atrasados, e cita como exemplo, o personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato.

José de Souza Martins (1993), em pesquisa realizada em meados da década de 1970, notou que, após as mudanças econômicas iniciadas no começo do século XX, a afirmação da existência urbana se exprimiu, culturalmente, na construção de estereótipos negativos sobre o sujeito do campo. Ele notou que a figura do caipira teve, a partir de então, reafirmadas e atualizadas as suas conotações fundamentais: ingênuo, preguiçoso, desnutrido, doente, maltrapilho e rústico. Para tanto, esse autor apresenta a figura do Jeca Tatu, criada por Monteiro Lobato, como a melhor descrição desse estereótipo associado aos sujeitos do campo.

Nessa perspectiva, revelam-se, de extrema importância abordagens, e perspectivas desses sujeitos para além desses estereótipos e visões que ocultam a realidade e o entendimento da complexidade dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes da EJA, sobretudo dos do campo. Por conseguinte, são necessárias, abordagens políticas e pedagógicas que inaugurem novas concepções do que vem a ser a ruralidade, os sujeitos do campo e seus processos formativos.

### **3.2 A Educação do Campo: primórdios, contexto de surgimento e pressupostos político-pedagógicos**

Segundo Souza (2009), a educação rural no Brasil não construiu, ao longo de sua trajetória histórica, propostas democratizantes capazes de amenizar as desigualdades sociais e promover a inclusão social. Para esse autor, pautou-se em uma educação rural, que desconsiderou amplamente os conhecimentos e saberes das sociedades camponesas. Nesse sentido, a educação praticada no meio rural pode ser relacionada ao estabelecimento de uma educação do tipo bancária, imensamente criticada por Freire (1979). Por outro lado, a educação rural está baseada no entendimento de que os processos de ensino e leitura deveriam estar relacionados à fixação do homem no campo (ANTONIO & LUCINI, 2007).

Leite (1999) discute sobre os muitos estereótipos aplicados ao campo a partir da educação rural, e afirmando que por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores. Munarim (2008), nessa mesma perspectiva, constatou que a educação rural foi responsável por visões em relação aos sujeitos do campo de ordem urbanocêntrica e vinculadas a pressupostos ideológicos desenvolvimentistas e hegemônicos. Desse modo, essas visões foram responsáveis para que a educação do meio rural recebesse pouca atenção. Tal concepção é enviesada, do ponto de vista da sociedade e das instituições públicas e, mais do

que isso, essencial para a legitimação da subordinação estrutural dos povos do campo (MUNARIM, 2008).

Assim, nesse contexto, a educação rural marcada, já na década de 1960, emergem, no Brasil, movimentos que tiveram grande contribuição para a consolidação, na década de 1990, do que se denominou Educação do Campo. Tais movimentos enfatizavam a educação dos sujeitos do campo por meio de iniciativas que preconizavam a emancipação e a transformação social. Nesse sentido, é importante destacar as iniciativas do Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular (MCP) e das Ligas Camponesas. Os dois primeiros já foram delineados anteriormente. Cabe, então, apresentar as chamadas Ligas Camponesas.

Com efeito, para Rodrigues (2008) as Ligas Camponesas constituíram-se de organizações de camponeses, a maioria orientadas pelo Partido Comunista, que lutavam pela melhoria das condições de trabalho destacando-se Francisco Julião como uma das grandes lideranças radicais do movimento. A esse respeito, Candeias (2008) cita o Movimento Camponês na Paraíba. Para ele, tais questões iniciaram-se e despontaram com a atuação das Ligas Camponesas que se tornaram um dos mais importantes movimentos sociais camponeses, organizado na década de 1960 e com enormes capacidades de mobilização em defesa da Reforma Agrária e da causa camponesa. Também Xavier (2012) aponta as contribuições das práticas educativas da Liga Camponesa de Sapé por meio de suas assembleias, cirandas e comícios. A Liga Camponesa revelou-se, portanto, segundo esse autor, um importante lugar de educação por meio de iniciativas formais e não formais que valorizavam os saberes e fazeres cotidianos camponeses.

Todavia, a luta pela constituição de uma educação para os sujeitos do campo que se inicia e se desponta já na década de 1960, é assumida, sobretudo na década de 90 pelos movimentos sociais e sindicais rurais. Estes se organizaram em prol de uma luta nacional de busca e garantia de seus direitos à terra articulados aos direitos à educação (CALDART, 2000). Esse processo é reconhecido como Movimento Nacional de Educação do Campo, tendo em vista a prática e mobilização de uma pluralidade de sujeitos coletivos que buscam a viabilização de suas demandas e reivindicações no contexto de espaços escolares e não escolares (CALDART, 2000).

Munarim (2008) apresenta grandes contribuições para o entendimento do surgimento do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil. Para ele, a Educação do Campo revelou-se um movimento social, que teve como origem e nascedouro o Primeiro Encontro

Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), realizado em julho de 1997. Esse encontro, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. Nesse evento, esclarece Munarim( 2008), foi lançado o *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*, que pode ser considerado a certidão de nascimento do Movimento Nacional de Educação do Campo.

Outro evento decisivo na constituição da Educação do Campo, destacado por esse autor, foi a Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo, ocorrida em julho de 1998, em Luziânia, estado de Goiás. Ali, importantes sujeitos institucionais e coletivos se agregaram em parceria, para a sua realização como o MST, a UnB, a UNICEF, a CNBB e a UNESCO. Vendramini (2007), em consonância com essas premissas, afirma que a Educação do Campo foi incorporada na luta dos movimentos sociais e sindicais do campo, com o envolvimento de diversas entidades e órgãos públicos na I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, realizada em Luziânia, Goiânia, no ano de 1998 contando com a participação dos movimentos sociais, sindicais, organizações sociais do campo, universidades, ONGS, centros familiares de alternância, secretarias estaduais e municipais (VENDRAMINI, 2007).

Nesse sentido, a Educação do Campo apresenta algumas singularidades que devem ser consideradas. Isso se evidencia ao claro resgate das contribuições dos movimentos da década de 1960 na constituição de seus pressupostos político-pedagógicos. Tais questões estão relacionadas à constante busca pela valorização dos educandos como sujeitos constituídos de identidades próprias e senhores de direitos, sujeitos capazes de construir a própria história e, portanto, de definir o tipo de educação que necessitam como reflete Munarim (2008).

Conclui-se, então, que a Educação do Campo preconiza a humanização e a reafirmação dos indivíduos do meio rural como sujeitos criadores do próprio destino e da própria história, partícipes desses processos. Assim, devem ser valorizados seus saberes e fazeres, em diálogo com os conhecimentos científicos, devem possibilitar a interpretação crítica, e a intervenção (CALDART, 2000). Enfim, a vivência da realidade do campo, possibilita aos educandos assumir uma postura mais crítica ao aproximar-se das visões de mundo desses sujeitos. Tal movimento mostra-se protagonista ao se revelar contra hegemônica, ao propor práticas educativas marcadas por uma concepção bastante singular de mundo e de ser humano, pautadas pela humanização e emancipação (CALDART, 2000).

De acordo com esse raciocínio, a Educação do Campo deve valorizar as diferentes formas com as quais os indivíduos e grupos sociais constroem seus modos de pensar e organizar seus territórios. Nesse sentido, a educação pode contribuir para o fortalecimento dos indivíduos ao propor uma lógica pedagógica centrada no sujeito e não apenas na escola (FERRARI, 2011). Sendo assim, devem ser valorizadas também, as diferentes formas de apropriação do espaço e de configuração dos territórios dos diferentes indivíduos e grupos sociais, caracterizados por movimentos de resistências, de afirmação de suas identidades, de modos e espaços de vida (FERNANDES, 2006).

Por fim, Arroyo (2007) considera que a Educação do Campo, sobretudo, a formação de educadores do campo deve preocupar-se com a construção de seus pressupostos políticos e pedagógicos, com algumas especificidades relativas à valorização da força que o território, a terra e o lugar têm na formação social, política, cultural e identitária dos povos do campo.

### **3.3. As contribuições da trama conceitual leituras de mundo e Territórios: Para além dos pressupostos estigmatizantes na Educação de Jovens e Adultos do Campo**

Como assinala Segundo Paulo Freire (1989), os diferentes grupos sociais realizam leituras e releituras de seu mundo e da vida constituídos da natureza, objetos e outros seres que os cercam revelando significados, modos de vida e estratégias de sobrevivência, aos quais estão submetidos a um constante processo de leitura e releitura. Para esse autor, a leitura de mundo pressupõe processos que envolvem uma interação criativa, capaz de proporcionar aprendizados, um estar no mundo e um participar da vida, sujeito a constantes leituras e releituras.

Essas percepções de Freire encontram-se em sua obra *A Importância do Ato de Ler*. Nessa obra, o autor menciona a casa onde nasceu em Recife, as árvores, o quintal da casa, a natureza, os animais, os textos e palavras desses contextos vivenciados por ele na infância, que foram constituindo sua leitura de mundo, encarnavam em uma série de coisas, objetos, sinais nas suas diferentes formas visuais, auditivas e olfativas. Paulo Freire (1989) considera, então, que os educadores devem valorizar as diferentes formas de leitura de mundo que os grupos populares realizam. Essas leituras dizem respeito a um contexto local e global e às diferentes formas de explicação do mundo, compreensão de sua própria presença no mundo e dos seus saberes oriundos da experiência.

A apropriação desses saberes, então é essencial para a realização dos processos de identificação e pertencimento em relação ao mundo que cerca os diferentes indivíduos e

grupos sociais como salientam Mourão & Cavalcante (2006) sejam eles materiais, existenciais e subjetivos. Esse processo baseia-se numa interação dialética de transformação mútua entre os sujeitos, os grupos sociais e o mundo, capaz de proporcionar a construção de processos de enraizamento que denotam o caráter ativo desta interação e responsável pela construção de identidades sociais (MOURÃO& CALVACANTE, 2006).

Nesta dissertação, procurou-se unir os fios da categoria leitura de mundo de Paulo Freire e a categoria território nas suas dimensões materiais e existenciais. Para Ferrari (2011) o conceito de território encontra-se presente em diversos campos do conhecimento, englobando as ciências políticas, as ciências humanas e as ciências da natureza. Esse conceito é muitas vezes vinculado apenas ao espaço delimitado e controlado no qual se exerce poder, porém, deve ser pensado em sua totalidade, como produto também da apropriação e da valorização simbólica, como espaço das relações econômicas, como espaço de expressão das diferentes formas de interação, uso e apropriação dos recursos naturais (FERRARI, 2011).

Por conseguinte, no presente estudo, a noção de território deve abarcar pensar o mundo rural como espaço de vida, de trabalho e de lutas camponesas. Nesse sentido, inaugura-se uma nova concepção de ruralidade, para além do espaço rural pensado como espaço para produção agrícola, mas como espaço de vida, do mundo do trabalho e da cultura como reflete Vanderlei (2009) em suas dimensões políticas, culturais, econômicas e naturais (HAESBAERT, 2004, p.13). Santos (2002), considera o território como espaço da residência, das relações materiais e espirituais, da vida e do trabalho. Para ele, o território é constituído de um sistema de elementos de continuidades, descontinuidades, objetos e ações intimamente ligados e vinculados à técnica e às intencionalidades dos diferentes indivíduos e grupos sociais.

Na visão de Delepostes (2008), o território abrange as diferentes instâncias do espaço geográfico, nas suas esferas econômicas, políticas, culturais e socioambientais, atreladas aos seus atributos naturais e socialmente construídos. Abarca o vivido em toda a sua totalidade e em suas múltiplas dimensões, em suas formas possíveis de apropriação e, conseqüentemente, nos significados e sentidos para os diferentes sujeitos e grupos sociais (BERGER, 2009). No território, tais sujeitos estabelecem suas raízes, suas vidas, dele extraem sua subsistência, por meio dele formam suas famílias, estabelecem suas relações de amizade, vizinhança, organização (DELEPOSTES, 2008).

Fernandes (2002) também apresenta enormes contribuições para a discussão do conceito de território. Para ele, o território deve ser pensado na sua totalidade, diferenciando-se o território camponês e o território do agronegócio. Essa categoria possui uma dimensão mais ampla que a perspectiva setorial, que percebe os espaços rurais apenas do ponto de vista da agricultura e da produção de mercadoria, ao trazer à baila uma visão multifacetada que abarca todas as dimensões da existência humana, podendo ser um espaço da educação, da cultura, da produção, do trabalho, da infraestrutura, da política e em suas dimensões materiais e imateriais (FERNANDES, 2006).

Berger (2009) nessa mesma perspectiva partindo do seu conceito de trajetórias territoriais, diz que o território envolve a constituição de espaços físicos como bairros, cidades, e dimensões subjetivas, como o território familiar exemplificado pelo autor. Para ele, território envolve espaços físicos, e os espaços de relação como a família, espaços de socialização e sociabilidade. E assim, esses espaços subjetivos dão sentido aos sujeitos, dizerem quem são (BERGER, 2009).

No domínio das Ciências Sociais, o conceito de território é associado a uma dimensão de apropriação e/ou sentimento de pertencimento, seja esta apropriação no sentido de controle efetivo, por parte de instituições ou grupos sobre um dado segmento do espaço, seja na apropriação mais afetiva de uma identidade territorial (HAESBAERT, 2004). Em Haesbaert (2008), é possível encontrar uma discussão em que o território é compreendido em suas várias formas e dimensões, ou seja, em uma dimensão material-concreta (política, econômica) e uma dimensão subjetiva e/ou simbólica. Nesse sentido, o território envolve sempre, e ao mesmo tempo, mas em diferentes graus de correspondência e intensidade, uma dimensão simbólica, cultural, dentro de uma identidade territorial atribuída pelos grupos sociais, como forma de controle simbólico sobre o espaço onde vivem, e uma dimensão mais concreta, de caráter político-disciplinar: a apropriação e ordenação do espaço como forma de domínio e disciplinarização dos indivíduos (HAESBAERT, 2004).

É importante considerar que, por meio das apropriações, leituras e releituras do mundo, os indivíduos e grupos sociais constroem seus territórios materiais e existenciais que se revelam um campo em constante mudança, construção e reconstrução, em consonância com as trajetórias históricas dos grupos, em processos de enraizamento, desenraizamento, territorialização, desterritorialização e reterritorialização (HAESBAERT, 2004). Nesse contexto, é essencial considerar, também, os efeitos e impactos da globalização e do

desenvolvimento que vem ameaçando imensamente estes territórios, sobretudo, de muitas comunidades rurais no Brasil e no mundo (BRANDÃO, 2007; LUDWING, 2008).

Diante das concepções estigmatizantes em relação aos sujeitos da EJA, é necessário ir na contramão dos estereótipos que fazem parte do imaginário acadêmico e educacional sobre esses estudantes, e seus processos de ensino e aprendizagem como reflete Peixoto Filho(1994). Nesse sentido, é necessário um olhar que abarque a complexidade os compreenda para além de suas trajetórias truncadas como reflete Arroyo (2005) e os qualifique a partir de seus percursos de socialização, sociabilidade, acúmulo de saberes, aprendizagens e valores. Tudo isso devem ser amplamente valorizado nos processos educativos.

Cavaco (2002), nessa mesma perspectiva, apresenta contribuições importantes ao refletir sobre a necessidade da construção de conhecimentos científicos para além da estigmatização e discriminação dos sujeitos jovens e adultos não escolarizados. Como ensina Paulo Freire (1989), os sujeitos analfabetos, para além da internalização dos estigmas que legitimam suas incapacidades intelectuais, devem ser vistos como sujeitos históricos cujos processos de leitura e releituras de suas realidades e mundos da vida, permitem desvelar a realidade e qualificando-os em constante diálogo com o mundo e com seus contextos históricos, socioculturais e territoriais que se encontram inseridos.

Para além das visões e concepções reducionistas em relação aos sujeitos da EJA, habitantes do campo, é necessário considerar os processos de leitura e releitura de seus mundos. Nessa perspectiva, importa considerar que esses atores sociais constroem leituras e releituras do mundo e, assim, os diferentes territórios em que circulam, vivem e sobrevive, seus saberes tradicionais devem ser valorizados nos seus processos educativos.

Como se vê, a trama conceitual leituras de mundo e territórios apresenta contribuições que devem ser valorizadas, considerando o seu potencial para a superação das visões reducionistas e estigmatizantes em relação aos sujeitos desta modalidade educativa, já delineadas. Tais pressupostos possibilitam a valorização dos saberes tradicionais desses atores sociais e a promoção de seus processos educativos de formação humana, em uma perspectiva crítica e emancipatória.

## CAPÍTULO IV

### A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DA PESQUISA: ALGUMAS REFLEXÕES

#### 4.1 Tessituras e fios de uma trama

Descreve-se o caminho percorrido no processo de *tessitura* da pesquisa, o que se configurou o seu caminhar, que aos poucos definiu suas formas e configurações na trajetória de construção do objeto tendo em vista as contribuições das reflexões do sociólogo Pierre Bordieu(2007). Assim sendo, as primeiras escolhas, os encontros e desencontros que fizeram parte deste processo de investigação, a definição do objeto e do lócus de investigação, as primeiras intervenções e os primeiros encontros com os sujeitos pesquisados deste trabalho investigativo o qual, nesta perspectiva, engendrou processos criativos e inventivos do ponto de vista metodológico por parte da mestranda e de seu orientador que merecem ser aqui delineados.

##### 4.1.1 A definição do objeto e do lócus da pesquisa

Busca-se, delinear a trajetória de construção do objeto e da temática desta dissertação alicerçada nas reflexões e contribuições de Pierre Bordieu (2007) sobre o que vem a ser a construção do objeto. Este autor valoriza as importantes situações que surgem na relação subjetiva que o pesquisador trava com seu objeto (na sua participação com objeto que analisa), na qual será necessário que o pesquisador faça uma autoanálise (de onde ele veio, ou o seu percurso social, a sua trajetória de construção). É necessário, neste contexto, segundo o autor, um exercício intelectual de considerar e valorizar a construção de uma espécie de história social e gênese do processo de construção do conhecimento, que estão diretamente relacionadas com as subjetividades do pesquisador.

Inicialmente, é importante resgatar as possibilidades vislumbradas diante das experiências desenvolvidas na Iniciação Científica durante a Graduação, acerca do papel da valorização da memória e da cultura no desenvolvimento de experiências e práticas pedagógicas nos processos educativos de formação humana, que teriam significados para os sujeitos da pesquisa, no caso atores sociais de comunidades rurais atingidas por barragens. Mesmo antes da construção do projeto para submissão e participação no processo seletivo do Mestrado em Educação da FAE/CBH/UEMG nutria-se questionamentos e indagações acerca dos sérios impactos físicos, ambientais e socioculturais das usinas hidrelétricas nos modos de vida, nas memórias e na cultura destas comunidades.

Vislumbrou-se então as possibilidades da realização de um projeto, que priorizasse a investigação e, em que medida, práticas pedagógicas de reconstrução da memória ambiental, no caso de uma comunidade atingida por barragem na Zona da Mata Mineira, no Reassentamento Novo Soberbo, município de Rio Doce, estado de Minas Gerais, poderiam contribuir para os processos educativos de formação humana, destes atores sociais. Tratou-se de colocar estes questionamentos em prática e redigir o projeto para participação no processo seletivo do Mestrado em Educação da FAE/CBH/UEMG, no qual foi aprovada.

Posteriormente, procurou-se a definição de qual modalidade educativa poderia ser realizado o trabalho. Já havia sido desenvolvido um projeto de resgate da memória com a quarta série do Ensino Fundamental, de uma escola localizada em uma comunidade rural e, neste sentido, buscava-se experimentá-lo no universo de outra modalidade educativa. Diante de algumas reflexões constatou-se a relevância de um projeto baseado na perspectiva da memória, no caso da memória ambiental, para a modalidade educativa de Educação de Jovens e Adultos. Poderia ser desenvolvido um importante trabalho envolvendo a oralidade e a escrita com estes sujeitos. Tal escolha foi legitimada pela entrada no Mestrado em Educação da FAE/CBH/UEMG e no Observatório da Educação do Campo (UFV, UEMG, UFSJD), que promove o desenvolvimento de pesquisas, as quais articulam a Educação de Jovens e Adultos e a Educação do Campo.

A partir daí, o projeto fora delineado e pautar-se-ia na investigação da contribuição de práticas pedagógicas de reconstrução da memória ambiental, no que se refere aos processos educativos de formação humana de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que foram atingidos pela Usina Hidrelétrica de Candonga, reassentados no universo do Reassentamento de Nova Soberbo, município de Rio Doce, estado de Minas Gerais. Em conversas com uma integrante do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), também membro do Observatório da Educação do Campo, a qual alertou para uma questão importante para esta pesquisa: Não havia a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Reassentamento de Nova Soberbo, mas poderiam haver alunos da EJA no município de Rio Doce atingidos pela Usina Hidrelétrica de Candonga e, que se revelariam importantes sujeitos desta pesquisa.

Começou-se então o processo de investigação sobre o universo do município de Rio Doce e a possibilidade de encontrar os sujeitos pesquisados, porém, tendo em vista uma ampla pesquisa realizada em meio eletrônico constatou-se, que o Consórcio Candonga que administra a Usina Hidrelétrica de mesmo nome, exercia uma enorme influência nos

processos educativos do referido município e financiava, inclusive, projetos de Educação Ambiental, na única escola que ministrava a Educação de Jovens e Adultos. Como trabalhar com a questão das barragens e usinas hidrelétricas em um contexto marcado pela forte influência do poder político das mesmas, inclusive no universo da educação? Estas questões com certeza inviabilizariam a pesquisa. Sendo assim, optou-se por não arriscar e procurar outro lócus de investigação, ainda pautando-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa, que procurava a interface da Educação de Jovens e Adultos do Campo, a questão da barragens e usinas hidrelétricas e a viabilização de processos educativos de formação humana a partir da reconstrução da memória.

É importante salientar que estas indagações culminaram na elaboração de um artigo aprovado e apresentado na 35 Reunião Anual da ANPED realizada em outubro de 2012, o qual visou analisar como as experiências de Educação Ambiental desenvolvidas pela Usina Hidrelétrica Risoleta Neves, pelo Consórcio Candonga caracterizam-se por processos que inviabilizaram a promoção de uma Educação Ambiental Popular, por parte das comunidades rurais atingidas por barragens, os quais constituíam-se em processos de Invasão Cultural e de imposição de formas de apropriação do território estritamente hegemônicas e pautadas em visões mercadológicas e mercantilistas.

A partir da realização de uma pesquisa bibliográfica por meio da leitura de artigos e trabalhos sobre a temática, a fim de encontrar um local para a realização da pesquisa, verificou-se no universo da Zona da Mata Mineira experiências de comunidades rurais, que, diante da intensa mobilização comunitária e com a participação de outros atores sociais como universidades e movimentos sociais lograram êxito na não viabilização de barragens como a Usina Hidrelétrica de Cachoeira da Providência, localizada no município de Pedra do Anta, estado de Minas Gerais.

Neste sentido, acreditou-se, que trazer uma experiência como esta seria muito singular para esta dissertação. Questionamentos que culminaram na construção de um artigo apresentado no *Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana Formacion de Élités y Educación Superior (Siglos XVI-XXI)* realizado na Universidade de Salamanca, Espanha, no mês de Julho de 2012. O trabalho apresentado visou analisar as experiências de assessoria de duas universidades mineiras às comunidades atingidas por barragens no estado de Minas Gerais, no caso a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a UFV (Universidade Federal de Viçosa).

Foram visualizadas possibilidades de estudo da experiência da Usina Hidrelétrica de Cachoeira da Providência, porém, constatou-se que a EJA era apenas ministrada em uma localidade na zona rural do município de Pedra do Anta denominada de Maravilha. Embora esta localidade não tendo sido atingida diretamente pela criação da barragem, partia-se do pressuposto que os sujeitos da EJA poderiam ter percepções e visões da construção deste empreendimento hidrelétrico. Neste contexto, tratou-se logo de iniciar mobilização junto à secretaria de educação do referido município.

Logrou-se êxito no contato inicial com a secretária de educação, que solicitou que o projeto fosse encaminhado por e-mail para que fosse analisado, porém, a mestrandia aguardou durante o período de cerca de um mês e não obteve resposta. Questões estas, que demonstraram o não interesse da secretaria de educação de Pedra do Anta em realizar o projeto em questão. E, mais uma vez o projeto teve de ter redimensionado o seu lócus de investigação. Tendo-se como pressuposto uma questão importante: o caráter prático, a localização e o tempo deveriam ser questões a serem equacionadas e articuladas, considerando-se, a partir disso, que se teria de abrir mão da temática das barragens e das usinas hidrelétricas.

Diante destas questões, o projeto vivenciou um redimensionamento por questões de ordem prática, tempo e localização. Em um momento de “insight” a mestrandia lembrou-se da escola localizada em um distrito do município de Caeté, estado de Minas Gerais onde desenvolvera um projeto, no contexto da Graduação e da Iniciação Científica visando à reconstrução da memória ambiental com alunos da quarta série desta escola, e que, na época, havia a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Questões estas, que facilitariam a mobilização para a realização do projeto, legitimada ainda pelo fato de a escola ter a singularidade de valorizar questões importantes como a cultura popular, cerne desta dissertação. Tratou-se logo de realizar mobilização junto à professora da Educação de Jovens e Adultos e à diretora da referida escola. Após esta mobilização o projeto foi plenamente aceito por ambas que deram todo aval e infraestrutura necessários para sua realização.

Este projeto caracterizado por toda uma trajetória de idas e vindas passara a desenvolver-se na escola, a qual a mestrandia realizara um projeto com a quarta série do Ensino Fundamental. Retornar à escola que a acolhera com tanta afetuosidade e, agora, desenvolvendo um trabalho com educandos da Educação de Jovens e Adultos causava

extrema felicidade. Havia a possibilidade de trabalhar com pais de alunos que havia desenvolvido um trabalho anterior. O que realmente aconteceu.

Após algumas leituras e uma revisão bibliográfica, percebeu-se a importância da categoria *território* no universo da Educação do Campo e sua abordagem multifacetada, que poderia estar articulada a duas categorias essenciais: leitura de mundo e saberes tradicionais. É importante considerar, que se buscava agora não mais adotar o enfoque da questão das barragens e usinas hidrelétricas diante do novo universo de investigação, mas vislumbrava-se agora as possibilidades de articular a Educação de Jovens e Adultos com projetos de desenvolvimento, que fazem parte da realidade do distrito de Morro Vermelho como a mineração e a monocultura de eucalipto. Um redimensionamento importante para esta dissertação, que deve ser valorizado. Constantes idas, vindas e desafios colocados à mestrandia.

Diante disto definiu-se o objeto de estudo desta dissertação: a compreensão de como educandos da EJA, de uma escola rural, localizada no distrito de Morro Vermelho, estado de Minas Gerais constroem territórios materiais e existenciais associados as suas leituras de mundo e saberes tradicionais.

É relevante, também, relatar as primeiras intervenções e os primeiros encontros, que se revelaram essenciais na constituição da tessitura desta pesquisa. O primeiro encontro aconteceu por meio da realização da mobilização inicial junto à diretora da escola e da professora da Educação de Jovens e Adultos, as quais conferiram aval e legitimidade para a realização do projeto, ressaltando inclusive a importância do mesmo e fornecendo à mestrandia um panorama da realidade dos alunos, suas potencialidades, dificuldades e onde foram definidos os dias que seriam realizadas as oficinas pedagógicas, no caso as quintas-feiras. Enquanto atividades extracurriculares, estas seriam atividades que a mestrandia teria toda autonomia para realizá-las. É importante considerar então que o processo de construção desta dissertação foi marcado pelo diálogo com a professora da Educação de Jovens e Adultos, onde a mesma revelou-se uma importante mediadora no processo de mobilização dos alunos para a realização da pesquisa.

Este primeiro encontro com a professora da EJA deu-se através da discussão compartilhada das práticas pedagógicas a serem desenvolvidas, adaptando-as à realidade dos alunos e da escola, onde a pesquisa foi realizada. Diálogos e conversas que foram realizadas

em contextos informais como a sala de professoras ou na cantina no momento do café da tarde.

O próximo passo seria o de organizar estratégias, que permitissem uma primeira aproximação dos educandos da EJA, sensibilizando-os para o projeto que estava sendo desenvolvido e que mais do que isto permitisse o conhecimento de suas dificuldades e potencialidades. Este processo engendrou as primeiras intervenções, por parte da mestranda, no universo desta pesquisa. Buscou-se então a realização de uma oficina pedagógica com estes educandos da EJA, por meio do trabalho com imagens de diferentes dimensões, do território do distrito de Morro Vermelho, que potencializariam seus processos de leitura do mundo e da palavra, a partir da construção de desenhos e da escrita. Tal atividade mostrou-se fundamental para que os educandos e a professora percebessem toda a intencionalidade do projeto e, neste sentido, para a realização da pesquisa.

A partir deste primeiro encontro estavam sendo criados, com os educandos e com a professora da EJA, os primeiros vínculos como alguém que lhes dava a palavra e os ouvia, mesmo com muitas resistências e receios por parte dos educandos que são naturais. Estes primeiros encontros, que se deram no universo desta primeira oficina pedagógica de leitura de imagens, mas estenderam-se em outros espaços como a participação e convivência por parte da mestranda no *jantar*. Com a professora e a diretora, as primeiras conversas foram realizadas no âmbito da sala dos professores e em outros espaços de convivência como na cozinha na hora do café da tarde. Primeiros encontros e primeiras intervenções que merecem ser valorizadas no processo de *tessitura* das tramas desta dissertação.

É importante considerar também, que longo da realização das oficinas pedagógicas, foram criados mecanismos de mobilização que buscaram a viabilização de vínculos com os sujeitos: a entrega de um convite que marcou o início da pesquisa e de uma *lembrança* ao final de uma das atividades realizadas. Todas as estratégias acima descritas, mostraram-se fundamentais no estabelecimento de laços com a professora da Educação de Jovens e Adultos e com os educandos da EJA, e possibilitaram uma imensa abertura, autonomia e participação dos mesmos na investigação.

## CAPÍTULO V

### METODOLOGIA

#### 5.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, busca-se delinear as singularidades das escolhas epistemológicas da pesquisa, e os desafios da construção de uma Pesquisa Participante com as classes populares. Buscou-se também a caracterização da abordagem desta pesquisa, os instrumentos de coleta, análise dos dados e uma breve exposição acerca dos limites desta investigação.

##### 5.1.1 Algumas reflexões sobre as opções e escolhas epistemológicas de uma experiência em Educação Popular

No campo epistemológico, no que diz respeito à produção de conhecimentos científicos em relação aos sujeitos das classes populares e os sujeitos do campo, o reconhecimento dos *outros* revela-se muito mais complexo, pois, hegemonicamente, o pensamento científico brasileiro, percebe estes sujeitos como *carentes* e *atrasados* e isto acontece em relação aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos do Campo, atores sociais desta pesquisa.

Estes estereótipos revelam-se nas formas de simplificação da realidade que não permitem ou dificultam a sua devida compreensão e, conseqüentemente o não reconhecimento do *outro*, no caso os sujeitos de pesquisas, desta forma nos impedindo de refletir e problematizar a realidade a ser investigada em sua complexidade, evidenciando preconceitos e verdades que são colocadas ao investigador (COSTA, 2002). Em processos marcados por definições acabadas, consolidadas, canonicamente definidas, que adotam posturas acríticas, no que se refere à produção do conhecimento em educação (BORBA, PORTUGAL & SILVA, 2008).

Estas simplificações da realidade obscurecem a própria compreensão da mesma, nos desafiando-nos a refletir criticamente sobre os sujeitos e as realidades de nossas investigações (TAVARES, 2009). Autores como José de Souza Martins revelam-nos importantes reflexões sobre as dificuldades dos pesquisadores que dedicam às classes populares, tendo em vista os inúmeros preconceitos que dificultam o diálogo (TAVARES, 2009). José de Souza Martins

(2000) considera que se corre o risco de fazer uma ciência estrangeira em relação aos sujeitos das classes populares.

Principalmente, no que se refere à educação, ainda reconhecemos os *outros*, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, como pobres, irracionais, carentes, incompletos, tendo em vista modelos de vida e culturas urbanos que são frutos de visões da ciência que estabelece narrativas universais, e os modelos de ciência racional, capazes de promover silenciamentos (DELGADO & MULLER, 2005). Para Byngton (1995) existe um hiato que dissocia o subjetivo do objetivo e esta dissociação permeou o final do século XVIII até o século XX.

Tendo em vista o pensamento positivista dos processos de construção do conhecimento, que promoveu dissociações entre o objetivo e o subjetivo, para este autor, esta dissociação, inserida no contexto da tecnologia e da industrialização inaugurou uma postura que permitiu a perpetuação de saber positivista, exclusivamente racional e objetivo, num processo que compara o saber científico com o de outras culturas, conferindo-lhe um caráter patológico, à mercê da objetividade.

Tavares (2009) procura refletir como o pensamento científico e acadêmico brasileiro é marcado pelas grandes dificuldades de aceitação do outro como legítimo. Estes pensamentos e concepções, frutos de uma sociedade brasileira de matrizes coloniais, escravocratas, marcadas por relações verticalizadas, autoritárias com assimetrias que impedem que os sujeitos sejam reconhecidos como sujeito de direitos (TAVARES, 2009). Da Matta (1979) demonstra como a sociedade brasileira é marcada por relações essencialmente verticalizadas e assimétricas por meio de expressões como *Sabe com quem está falando?*

Neste sentido, a mestrandia, oriunda de um contexto urbano, defronta-se com algumas verdades e preconceitos estabelecidos em relação aos sujeitos das classes populares, sobretudo aos sujeitos da Educação de Jovens do Campo. O desafio, no que se refere ao *desvendar* e se *aproximar* dos sujeitos da pesquisa, no caso os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, de suas leituras de mundo e saberes tradicionais exigiu, como refletem Delgado & Muller (2005), um movimento de estranhamento, de distanciamento e aproximação capaz de desconfiar de discursos, de verdades absolutas e de representações hegemônicas. Exigiu, ainda, processos que permitissem o ouvir, o respeito a outras vozes, o que não implicou em neutralidade, mas certo distanciamento necessário à atividade investigativa.

É necessário considerar processos, que envolvem uma *crise de compreensão* (MARTINS, 1993; VALLA, 1998), que, segundo estes autores, abarca reconhecermos, que muitas vezes, não são as classes populares que não entendem o que falamos, mas muitas vezes, somos nós pesquisadores que não reconhecemos sua lógica, interpretação de mundo e formas singulares de produzir conhecimentos.

Cabe, neste processo de *crise de compreensão*, tal qual refletem autores como Martins (1993) e Victor Valla (1998), considerar neste contexto no qual o racionalismo não consegue abarcar o contingente, o subjetivo, a riqueza da vida humana e cotidiana, além de outras dimensões e subjetividades, certificando que somos seres reflexivos, permeados de subjetividades, produtores de símbolos e significados (VIRGINIO, 2005). Virgínio (2005) reflete sobre a necessidade de os intelectuais que investigam as classes populares, adotarem o cuidado de evitar categorias analíticas inadequadas e generalizações que impeçam o desvelar da complexidade dos significados da realidade destes atores sociais.

Neste contexto, são importantes as reflexões de Lacerda (2011). Para esta autora, muitas vezes, incorremos por uma opção ou submissão a uma lógica positivista, que confere as nossas pesquisas o *olhar da falta*, o qual possibilita caminhos simplificadores que mais do que isto obscurecem o detalhe, o surpreendente, a curiosidade em meio ao inesperado fluir da realidade do cotidiano escolar. Neste processo, apenas busca-se o computar das dificuldades, abraçando verdades, em detrimento da busca da compreensão do movimento da complexa realidade. Para esta autora, a certeza estabelece-se, e neste sentido, o cotidiano tem seus detalhes e diferenças obscurecidos, engendrando-se o foco naquilo que pode ser universalizado e homogeneizado, tendo em vista discursos simplificadores e de recusa da complexidade deste universo escolar, que, de certa forma confere-nos segurança, não engendra questionamentos e debates.

É necessário, como reflete Lacerda (2011), deixar-nos levar pela complexidade das coisas e pela ideia do movimento que valoriza a vida, o movimento, e desta forma rompendo-se com um modelo estático que se revela classificador e excludente. O que implica nos deixar-nos surpreender pela realidade, não computando as dificuldades e o olhar da falta, comumente associado aos sujeitos de nossas pesquisas, mas em relações que possibilitam pensar o cotidiano escolar em seu movimento, num *continuum* repleto de diferenciações e não se refugiando em categorias, distinções que empobrecem nossa compreensão. Valoriza-se aquilo que é imprevisível, a surpresa, a imprevisibilidade e a dúvida que acompanham o fluxo

do cotidiano escolar, para que possamos compreender o que é processual, deixando-nos surpreender pela realidade, no detalhe do que é quase imperceptível (LACERDA, 2011).

Neste sentido, esta dissertação buscou adotar uma postura epistemológica, que, ao contrário de desvelar a realidade, por meio do discurso da carência e da falta em relação aos sujeitos da EJA e das classes populares, promoveu um descortinar da complexidade da realidade das oficinas pedagógicas desenvolvidas, na perspectiva que reflete Lacerda (2011). Enfim, um aprender a deixar que os *dados* aproximem-se de nós, mesmo que estas coisas pareçam em alguns momentos embaralhados, desconexos, confusos. Em processos que envolveram um aprender a ver abertura às coisas, de estranhamento que faz parte do próprio processo de produção da investigação. No caso desta pesquisa, desde o processo de aproximação dos sujeitos até o desenvolvimento das oficinas pedagógicas, propriamente ditas, com os educandos da EJA. Exigindo o que Tavares (2009) denomina de outro *ethos* de pesquisador: que, no esforço político-epistemológico de combate às simplificações e aos reducionismos nas relações de conhecimento, vem procurando instituir novas práticas sociais de conhecimento, centradas na complexidade dos processos humanos.

Considerando-se todas estas questões acima delineadas e este estudo como uma experiência em Educação Popular, esta investigação exigiu, por parte da pesquisadora, considerar as dimensões técnicas de uma pesquisa, bem como as suas dimensões éticas e políticas (RIOS, 1995). Desta forma, impôs uma postura e a construção epistemológica, que levassem em conta as possibilidades de construção teórica, sempre considerando a interface entre objetividade e subjetividade, saber popular e saber acadêmico, a convivência, a experiência, o diálogo, a alteridade, a abertura ao outro e a construção compartilhada. Enfim, buscou-se a realização de uma pesquisa que pudesse contribuir para os processos educativos de formação humana, dos sujeitos envolvidos, num processo que levasse em conta a relação intersubjetiva, a alteridade e a fusão de horizontes como reflete Costa (2002).

Para Borges & Dalberio (2007) diferentes concepções epistemológicas orientam as pesquisas em educação. Seria necessária a escolha de uma abordagem epistemológica que norteasse o percurso e a trajetória desta pesquisa, tendo em vista uma visão de mundo e a construção de conhecimento como acima delineadas, as quais orientaram os métodos e as técnicas na conquista dos objetivos da mesma (BORGES & DALBERIO, 2007) e os caminhos de construção do conhecimento no processo investigativo. Esta perspectiva

epistemológica, além de permitir a realização de uma investigação científica, busca também a realização de processos educativos de formação humana.

Neste sentido, a perspectiva teórica dialético-hermenêutica foi escolhida no universo da dissertação, na medida em que se revela uma abordagem e método de pesquisa, aos quais considera a produção de conhecimentos em dinâmicas, ao mesmo tempo, dialéticas, que valorizam as oposições e contradições e, também, hermenêutica, uma vez que parte da compreensão das diferentes mediações presentes na dinâmica social, por meio de um processo interpretativo, que valoriza a contingência da subjetividade ( ADAMS, 2002).

Tal abordagem implica uma análise reflexiva e dialética entre informações de campo, teoria, diálogo com os sujeitos pesquisados, diálogo-confronto com outras pesquisas e processos de sistematização (ADAMS, 2009). É relevante considerar, que a abordagem foi adotada no universo desta investigação durante as oficinas pedagógicas realizadas, bem como na análise e sistematização das experiências desenvolvidas.

Tal postura epistemológica e desafios político-epistêmicos de uma pesquisa com as classes populares (TAVARES, 2009) exigiu mecanismos e estratégias, que viabilizassem a aproximação com os sujeitos da pesquisa, a convivência, a experiência, a abertura ao outro, a alteridade e a construção compartilhada. Exigiu, também, a valorização das contradições, das continuidades e descontinuidades envolvidas nos processos educativos, que estão situados em contextos socioculturais e históricos marcados pela complexidade e pelo devir.

Delinear todas estas questões é fundamental, no contexto desta investigação, que engendrou uma postura epistemológica e político-epistêmica na sua trajetória e, que foi essencial durante a realização de todo o percurso da pesquisa em movimentos, que preconizaram a convivência, a abertura ao outro, a experiência e a alteridade. Elementos estes, que são fundamentais no desenvolvimento de uma experiência em Educação Popular.

Por fim, é importante considerar, que ao optarmos por esta postura epistemológica a mesma exigiu mecanismos, que promovessem a aproximação, à abertura ao outro, bem como movimentos marcados pelo distanciamento, pelo estranhamento também necessários em uma investigação e que permitiram à mestrandia a apreensão dos significados e sentidos das práticas pedagógicas desenvolvidas, seus limites e potencialidades.

### 5.1.2 Os desafios da construção metodológica de uma pesquisa participante e formação

A Pesquisa Participante exige uma postura e construção epistemológicas que levem em conta as possibilidades de construção teórica, a partir da interface entre objetividade e subjetividade, saber popular e saber acadêmico, as suas contribuições para processos educativos de formação humana dos sujeitos envolvidos. Neste sentido, é necessário que tenha todo o rigor na produção do conhecimento científico, considerando também, que as metodologias tradicionais não dão conta de seus pressupostos formativos, que denotam a sua singularidade.

Buscou-se uma construção metodológica, que conforme discorre Byngton(1995), resgate a subjetividade, a emoção e as crenças, os mitos dos diferentes grupos sociais. Segundo este autor, este movimento tem ocorrido diante da constatação da percepção do caráter maléfico da dissociação entre subjetividade e objetividade na construção dos saberes. Evidencia-se então um movimento de busca da construção de saberes pautados na totalidade e na globalidade, valorizando-se os desejos, imaginários, afetividades e conhecimentos práticos (DELGADO & MULLER, 2005).

Estas questões produziram inquietações e inseguranças constantes no universo das disciplinas do Mestrado, onde eram realizadas intensas e ricas discussões com os professores e demais colegas de turma acerca das metodologias de nossas pesquisas. Angústias e questionamentos constantemente socializados e compartilhados com o orientador e com os colegas das disciplinas. Inquietações, estas decorrentes de algumas *críticas*, pois consideravam uma metodologia delicada, desprovida inclusive de certo rigor científico. A mestranda e seu orientador aceitaram o desafio. Isto exigiu e estimulou a capacidade criativa e inventiva por parte de ambos do ponto de vista metodológico. Questões e processos, estes que demonstram como uma dissertação revela-se um cenário de construção científica, bem como um processo que pressupõe o exercício da criatividade e da inventividade.

Diante da natureza da investigação e de seus pressupostos epistemológicos delineados, era necessária a construção metodológica que preconizasse por alguns elementos fundamentais como a autoria, o diálogo, o imaginário, a sensibilidade, a afetividade e os processos criativos dos sujeitos envolvidos, que são elementos a serem valorizados considerando-se esta uma Experiência em Educação Popular. Sempre tendo-se como pressuposto a construção de conhecimentos científicos.

Considerando as especificidades de uma experiência em Educação Popular, a História Oral ou a opção pelo Grupo Focal em si mesmos não seriam suficientes. Era necessária a escolha por outra metodologia e diante de algumas leituras percebeu-se, que a metodologia das oficinas pedagógicas, alicerçadas pelas chamadas Rodas de Diálogo, poderiam dar conta das especificidades e singularidades desta dissertação e, mais do que isto, possibilitar a criação de contextos de construção de conhecimentos de forma compartilhada e de narração coletiva.

Porém, era necessário algo mais na construção metodológica desta pesquisa, considerando-se que alguns elementos seriam preconizados como a autoria e a criatividade. Vale ressaltar, na construção metodológica e na mediação da construção dos conhecimentos nesta pesquisa, o papel da utilização de diferentes linguagens e formas de registro por parte dos sujeitos da pesquisa: oral, escrita, textual, artística, imagética, digital, partindo-se do pressuposto da linguagem, não só como um elemento que nos permite representar o mundo, mas também criá-lo.

Diferentes linguagens a serem trabalhadas no universo destas oficinas pedagógicas com os educandos da Educação de Jovens e Adultos, que foram legitimadas por meio da leitura da dissertação de mestrado de Baccocina (2007), onde se percebeu a importância da arte, a partir do uso da imagem na potencialização das leituras de mundo de educandos da EJA. Alicerçadas pelo contato com a noção de objetos biográficos de Eléia Bosi (2004), de objeto gerador de Ramos (2004) e das premissas de Siman (2004) sobre os mediadores culturais. Tais leituras possibilitaram à mestrandia vislumbrar possibilidades metodológicas de construção e apropriação no universo das oficinas pedagógicas, que se mostraram capazes de estimular a narração, a oralidade dos sujeitos da pesquisa e a construção de significados, que puderam proporcionar aprendizagens e processos educativos.

É importante considerar, que estes desafios metodológicos não acabaram por aqui. A pesquisa de campo revelou desafios do ponto de vista metodológico, diante da inviabilidade de uma das metodologias, as Rodas de Diálogo, em uma das oficinas pedagógicas, o que engendrou novamente uma postura de criação e inventividade, por parte da mestrandia e seu orientador, de uma estratégia de coleta de dados, que se revelou uma construção didático-pedagógica.

Estes foram os muitos desafios e percursos delineados pela construção metodológica de uma Pesquisa Participante, que apontaram a importância de se pensar, como discorre

Byngton (1995), a interface da pesquisa com a vida, as emoções e as vivências dos pesquisadores, pensando o trabalho científico como uma construção simbólica.

Estas questões sugerem-nos considerar como reflete Adams (2009), que, em pesquisas como esta a opção metodológica não é aplicável como fórmula pronta, mas pressupõe o exercício da criatividade e o que o próprio campo nos direciona e possibilita. Trata-se, segundo este autor, de percorrer um caminho onde são necessárias opções, às vezes na insegurança, de maneiras criativas e inventivas para desenvolver os passos, que podem permitir conduzir aos objetivos estabelecidos (ADAMS, 2009). Questões estas que também devem ser consideradas na trajetória e tessitura desta dissertação.

## **5.2 A abordagem da pesquisa: pesquisa participante e pesquisa- formação**

A pesquisa descrita nesta dissertação faz parte de uma abordagem pautada na Pesquisa Participante e na Pesquisa-Formação. Segundo Brandão & Borges (2007), o enfoque da Pesquisa Participante procura romper com a visão sujeito-objeto, atentando-se para uma relação entre sujeitos-sujeitos, que, sobretudo, valoriza a relevância das diferentes culturas na construção do saber, tendo em vista uma articulação entre o saber científico e o saber popular.

Brandão (1999) destaca o papel do intelectual (o educador, o cientista social, o agente da mudança) na Pesquisa Participante, enquanto um ouvinte atento das decisões dos movimentos populares, ou das necessidades comunitárias efetivas. A Pesquisa Participante para este autor caracteriza-se por experiências pautadas no diálogo, na reciprocidade na construção de conhecimentos e pela criação com os sujeitos da pesquisa por meio da construção de espaços marcados pela partilha de saberes.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (1989) reflete sobre a importância de pesquisas que permitam o reconhecimento do direito, que os sujeitos das classes populares, serem sujeitos das pesquisas. Para Da Silva & Silva (1999) a Pesquisa Participante caracteriza-se pelo estabelecimento de relações de reciprocidade entre sujeito e objeto, relações dialéticas entre teoria e prática, pela não dicotomização entre sujeito e objeto, pela análise da realidade em uma perspectiva crítica, totalizante e na valorização do papel ativo de pesquisadores e pesquisandos na construção dos conhecimentos.

É importante considerar que se trata de uma Pesquisa-Formação, na perspectiva e contribuições de Josso (2004). Tal perspectiva segundo esta autora busca valorizar a experiência individual e coletiva como fonte produtora e fonte de saberes, com constante

preocupação para a produção de conhecimentos que façam sentido e com significados para os sujeitos participantes das pesquisas.

### **5.3 Os instrumentos de coleta de dados utilizados na pesquisa participante**

#### **5.3.1 As oficinas pedagógicas e a utilização de mediadores culturais**

Tratando-se de uma Pesquisa Participante objetivou-se uma metodologia condizente com tais propostas. No caso a metodologia escolhida foram as oficinas pedagógicas. Segundo Figueiredo, Nascimento, Silva & Souza (2006) a oficina pedagógica busca apreender o conhecimento a partir da relação entre teoria e prática, tendo como fundamento processos educativos que estimulem a sensibilização, a reflexão, a análise, a criatividade e a interação entre educadores e educandos, enquanto co-criadores na produção de conhecimentos e saberes.

As oficinas pedagógicas segundo Afonso (2003) proporcionam espaços democráticos de discussões e sensibilização em direção à reflexão. Não é terapia, nem aula, mas busca a elaboração de conhecimentos sobre o mundo e sobre o sujeito no mundo, vivências que possibilitam a interação, a criatividade e a expressão da diversidade. Mais do que a mera aquisição de informações, busca a elaboração de significados e o envolvimento dos sujeitos de maneira integral nas suas formas de pensar, sentir e agir (AFONSO, 2003). Neste sentido, como reflete Josso (2004), pensa os sujeitos em sua totalidade, enquanto seres de conhecimento, emoção, afetividade e imaginário.

Para Paviani & Fontana (2009) as oficinas pedagógicas possibilitam a oportunidade das vivências de situações concretas e significativas, baseadas no tripé sentir, pensar e agir com objetivos pedagógicos. Segundo estas autoras, nas oficinas pedagógicas, o foco tradicional da aprendizagem apenas voltada para a cognição é deslocado para a valorização da ação, da reflexão, da produção de conhecimentos teóricos e práticos de forma ativa e reflexiva.

Nesta pesquisa, as oficinas pedagógicas inspiradas nos pressupostos políticos e pedagógicos de Paulo Freire caracterizaram-se pela utilização dos chamados mediadores culturais, considerando que os processos de produção de conhecimentos, não ocorrem diretamente entre os sujeitos e objetos, mas pela ação mediadora de professores, linguagens, signos e objetos da cultura material, visual e simbólica como reflete Siman(2004). Mediadores culturais que puderam proporcionar vivências potencializadoras da criação, da

expressão e conseqüentemente das dimensões inventivas de cada sujeito, imensamente reprimidas (LEITE & OSTETO, 2004).

Foram utilizados uma diversidade de mediadores culturais na produção dos conhecimentos, no universo das oficinas pedagógicas, por meio do uso de diferentes linguagens como a imagética, artística e digital. Além da produção de desenhos, artefatos culturais, produções textuais, a utilização de fotografias, objetos biográficos e um dispositivo denominado de *Livro da EJA* criado no universo da dissertação. É importante considerar, que estas oficinas pedagógicas utilizaram-se de instrumentos como as Rodas de Diálogo e a chamada sistematização de experiências. Instrumentos e dispositivos que serão a seguir melhor caracterizados.

No universo destas oficinas pedagógicas foi valorizada uma materialidade e uma diversidade de formas de registro realizadas pelos educandos por meio de desenhos, artefatos culturais produzidos e de objetos trazidos pelos mesmos. Materialidade do passado e do presente, importante para o exercício da oralidade, da leitura e da apropriação por parte dos educandos, na ótica do objeto gerador de Ramos (2004). Para este autor, a materialidade e os objetos devem ser problematizados a partir do exercício da pergunta, do diálogo e da provocação, permitindo aos educandos a compreensão da historicidade, que existe na cultura material, nos objetos e assim potencializadores de suas leituras de mundo.

É importante considerar que toda esta produção desenvolvida no universo das oficinas pedagógicas revelou registros a partir de diferentes formas de linguagens, e assim instrumentos de formação capazes de possibilitar a autoria e a expressão dos sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas (LEITE, 2004).

O desenvolvimento das 13 oficinas pedagógicas com início no mês de agosto até o mês de dezembro de 2012 tornou-se possível por meio de um acordo realizado com a diretora da escola e a professora da Educação de Jovens e Adultos, durante pesquisa exploratória. Foram realizadas, sobretudo, às quintas-feiras no contexto da sala da própria turma e na sala de informática enquanto uma atividade extracurricular, que a professora da Educação de Jovens e Adultos também participou e conferiu toda autonomia para a viabilização. Em alguns dias, as oficinas pedagógicas foram desenvolvidas às quartas-feiras. Estas oficinas pedagógicas foram devidamente planejadas e discutidas previamente com a professora da turma e a diretora da escola, considerando as potencialidades e os limites dos educandos participantes da pesquisa.

Para que a aprendizagem destes alunos tornasse significativa, era necessário conhecê-los e realizar uma primeira aproximação. Para tanto, foram realizadas duas oficinas pedagógicas visando à leitura de imagens no mês de Agosto de 2012, na qual utilizou-se as Rodas de Diálogo. Nestas oficinas pedagógicas foram trabalhadas com os educandos da EJA, diferentes imagens do território do distrito de Morro Vermelho (casas, ruas, igrejas, escolas, natureza, festas) selecionadas por meio de pesquisa realizada na Plataforma GOOGLE e do acervo fotográfico de Araújo & Mahfoud (2002) no trabalho intitulado *Memória Coletiva e Imagem Fotográfica: elaboração da experiência em uma tradicional comunidade rural*, com ricas imagens da religiosidade e das festas em Morro Vermelho.

Foram realizadas quatro oficinas pedagógicas no mês de Agosto de 2012, nas quais foram produzidos desenhos e artefatos culturais, por parte dos educandos, que tiveram a oportunidade de expressarem suas leituras de mundo, territórios materiais e existenciais. Outras três oficinas pedagógicas foram caracterizadas pela realização de produções textuais coletivas, que visaram à sistematização das experiências realizadas em Agosto, Outubro e Dezembro de 2012. Estes textos coletivos, posteriormente, foram digitados, em duas oficinas pedagógicas realizadas em Setembro e Novembro de 2012, que buscaram o trabalho com o letramento. É importante considerar que estes textos foram trabalhados nas aulas de informática pela professora da EJA fora do espaço das oficinas pedagógicas realizadas pela mestrandia.

Por fim, foi realizada uma oficina pedagógica no mês de Outubro de 2012 que visou à construção de um portfólio, onde foram armazenadas as produções dos educandos da EJA e, uma última oficina pedagógica, que visou à apropriação e leitura dos desenhos, artefatos culturais produzidos e objetos biográficos, por meio de um mediador cultural criado no universo desta dissertação: *O Livro da EJA* no mês de Dezembro de 2012.

### **5.3.2 Sistematização de experiências relativas às produções textuais coletivas, como estratégia de coleta de dados**

A sistematização de experiências, segundo Adams (2009), busca garantir a participação de todos os envolvidos na pesquisa e, assim uma reflexão crítica por parte dos participantes do processo vivido em relação à experiência desenvolvida, que deve ser realizada, tanto pelos sujeitos da pesquisa, quanto pelos pesquisadores. Para Jara (1994) a sistematização de experiências se revela a interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento, reconstrução descobre ou explicita a lógica dos processos

vivididos, os fatores que interviram no processo, como se relacionam entre si e porque se deram desta forma.

Considerando-se estas questões e, esta, uma experiência em Educação Popular, a sistematização de experiências revelou-se de extrema importância no universo desta dissertação e, enquanto uma importante estratégia de coleta de dados relacionados à investigação das leituras de mundo, dos territórios materiais e existenciais dos educandos da EJA, bem como dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos da pesquisa às oficinas pedagógicas. No caso desta pesquisa, a sistematização de experiências revelou-se uma interessante técnica de coleta de dados, viabilizada por meio da construção de três produções textuais na sala de aula com os sujeitos participantes ao final das atividades realizadas.

### **5.3.3 A utilização das Rodas de Diálogo nas oficinas pedagógicas**

As Rodas de Diálogo estimulam os debates, a criação de espaços de diálogo, nos quais os sujeitos possam expressar-se, escutar os outros, a si mesmos, socializar saberes e trocar experiências, constituindo-se, como refletem Afonso & Abade (2008), um método capaz de trabalhar e incentivar a reflexão, o diálogo e a circulação da palavra. É necessário, neste contexto, considerar as possibilidades que as atividades grupais e métodos como as Rodas de Diálogo de proporcionar aprendizados com a diversidade, com o outro (KRAMER, 2004) e, principalmente encontros interculturais (JOSSO, 2004).

Mesmo com as várias resistências, no universo da oficina pedagógica proposta visando à leitura de imagens, a Roda de Diálogo constituiu-se uma metodologia possível de ser utilizada e extremamente rica. Porém, no contexto de outra oficina pedagógica, onde esta metodologia poderia ser utilizada, no caso no universo da apropriação das caixas, dos desenhos e objetos biográficos, a metodologia das Rodas de Diálogo revelou-se impossível.

### **5.3.4 O Livro da EJA como proposta didático-pedagógica e instrumento de coleta de dados no universo das oficinas pedagógicas**

Considerando as potencialidades das Rodas de Diálogo acima descritas, partia-se do pressuposto que a utilização deste instrumento seria importante na viabilização da oralidade, na apropriação da leitura, e da escrita por parte dos educandos da EJA, dos artefatos culturais produzidos, dos desenhos e dos objetos biográficos. Porém, diante das enormes resistências dos sujeitos participantes evidenciadas, a Roda de Diálogo tornou-se inviável.

Diante disto, a mestranda criou uma proposta didática e de coleta de dados, que permitisse o exercício da oralidade por parte dos educandos da EJA, considerando as várias resistências acima relatadas. Optou-se pela criação do mediador cultural intitulado *Livro da EJA*, onde os sujeitos pudessem sentir-se parte do processo e poderiam expressar-se melhor, bem como exercitar o processo de leitura e escrita.

O *Livro da EJA* foi uma estratégia didático- metodológica utilizada no universo das oficinas pedagógicas, em especial na fase de apropriação e leitura dos desenhos, artefatos culturais e objetos biográficos. Consistiu em um livro, que, por meio de alguns tópicos, permitia aos educandos a problematização, junto com a mestranda, sobre a materialidade produzida no universo das oficinas pedagógicas, e constituída dos objetos biográficos trazidos pelos mesmos na ótica do objeto gerador de Ramos (2004).

### **5.3.5 A observação participante**

Assumir a posição de educador e pesquisador, ao mesmo tempo, representa algo exigente. São necessários instrumentos adequados, para não abrir mão do rigor metodológico e proporcionar uma “vigilância epistemológica”. Para tanto, as atividades desenvolvidas com as oficinas pedagógicas foram caracterizadas pela observação participante. Objetivou-se, por parte da mestranda, através da observação participante, a compreensão e interpretação dos sentidos e significados associados às posturas, aos contextos, às narrativas dos participantes, às interações entre os mesmos em uma perspectiva que permitisse uma descrição densa que permitisse a apreensão das redes de significados dos fenômenos estudados, tal qual preconiza Geertz (1999). Buscou-se, nesta observação participante, os pressupostos preconizados por Roberto Cardoso de Oliveira (2010) acerca do “olhar, ouvir e escrever”.

Neste sentido, foi realizada a observação participante das oficinas pedagógicas desenvolvidas, identificando-se as posturas, os comportamentos e as falas, por parte dos sujeitos da pesquisa. No intuito de apreender os significados e sentidos estabelecidos na cultura, no universo das oficinas pedagógicas realizadas e no processo de desvelar e descortinar das leituras de mundo, saberes tradicionais, e os territórios materiais e existenciais dos educandos da EJA.

### **5.3.6 O registro da pesquisa de campo**

As oficinas pedagógicas foram objeto de registro em cadernos de campo (diário de campo), registro fotográfico, em áudio e vídeo. Para Oliveira (2010) o olhar, o ouvir podem

ser considerados como os atos cognitivos essenciais no trabalho de campo, mas o ato de escrever revela-se a configuração final do trabalho de campo e onde a questão do conhecimento torna-se tanto ou mais crítica, e uma prática indissociável do pensar. Neste sentido, foram realizados uma diversidade de registros que se constituíram essenciais como base para análise, interpretação, sistematização e textualização (OLIVEIRA, 2006) nesta dissertação de Mestrado.

## **5.4 Os instrumentos utilizados na análise dos dados**

### **5.4.1 Sistematização das experiências como instrumento de análise dos dados**

A sistematização de experiências é um mecanismo e instrumento importante da Educação Popular, que, além de poder garantir a participação de todos os envolvidos na pesquisa, poderá permitir uma reflexão crítica por parte da pesquisadora, aliando-se teoria e prática, permitindo a compreensão e interpretação do processo vivido em relação à prática desenvolvida (ADAMS, 2009). A sistematização de experiências se revela uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento, reconstrução descobre ou explicita a lógica dos processos vividos, os fatores que interviram no processo, como se relacionam entre si e porque se deram desta forma (JARA, 2004).

A sistematização de experiências foi realizada pela mestranda. No caso desta pesquisa, através do cruzamento da análise das posturas, falas e produções dos educandos evidenciadas pela análise dos registros em diário de campo, registros fotográficos, áudio, vídeo com categorias e pressupostos teóricos, que permitiram a sistematização de experiências e, assim um desvelar e um descortinar das leituras de mundo, dos territórios materiais e existenciais dos educandos da EJA, das potencialidades e limites das oficinas pedagógicas realizadas. Este movimento permitiu um distanciamento das práticas pedagógicas, onde a mestranda, munida de suas categorias analíticas e teóricas, buscou a interpretação crítica das diferentes formas de registro engendradas: relatos em cadernos de campo, materiais produzidos, registros fotográficos e fílmicos.

Esta sistematização de experiências foi realizada segundo os pressupostos da perspectiva dialético- hermenêutica, que buscou visualizar as dimensões educativas e os significados das leituras de mundo e territórios materiais e existenciais dos educandos da EJA, além das experiências observadas nas oficinas pedagógicas, na cultura estabelecida, nas falas transcritas e os comportamentos emocionais observados, registrados em cadernos de campo e nas produções realizadas na perspectiva definida por Geertz(1999) acerca da investigação das

chamadas redes de significados. Na perspectiva de Oliveira (2010) sobre a fase de textualização do processo caracterizado pelo que ele denomina de *olhar, ouvir e escrever* que se revela essencial na sistematização e interpretação dos dados coletados no trabalho de campo.

A partir da leitura atenta e a análise das transcrições das falas, registros em vídeo, fotográfico e registros em cadernos de campo consistiu na fragmentação do todo em unidades de significado que foram agrupados em temas de análise. A divisão em temas de análise dos relatos em cadernos de campo, discursos evidenciados nas oficinas pedagógicas e as produções dos educandos foi a maneira prática de relacionar os dados coletados com os pressupostos teóricos, o problema da pesquisa e, desta forma atribuir sentido às informações coletadas (BRAGA, 2010).

Os temas de análise que surgiram das falas, registros em cadernos de campo e das produções dos educandos estão relacionados com as leituras de mundo e constituição dos territórios materiais e existenciais dos educandos da EJA, que evidenciaram alguns temas de análise relacionados à constituição do território religioso, que revelou alguns eixos temáticos como a vivência do sagrado na sua perspectiva material e simbólica, a vivência do espaço sagrado e do profano, a constituição das performances culturais e da corporeidade e a constituição das paisagens culturais, saberes tradicionais, do enraizamento e da formação experiencial. Os demais temas identificados estão relacionados com a constituição do território familiar, o território escolar, além da percepção, por parte dos educandos da EJA em relação às transformações nos territórios, que os cercam e evidenciam conflitos, resistências, articulação entre o tradicional e o moderno, o global e o local.

Os temas de análise que surgiram das falas, dos registros em cadernos de campo e das produções dos educandos estão relacionados também com os limites ligados ao exercício da expressão por parte dos educandos da EJA, as potencialidades educativas possibilitadas pelas oficinas pedagógicas, onde foram identificados alguns temas de análise como: o saber com prazer, a subjetividade, a catarse, a intersubjetividade, o diálogo e o conflito, a possibilidade do exercício da autoria e da criatividade na EJA e, como por meio das oficinas pedagógicas foi possível pensar a escola do campo como centro recriador da cultura popular.

## **CAPÍTULO VI**

### **RESULTADOS ALCANÇADOS**

O presente capítulo tem como objetivo inicialmente caracterizar o cenário da pesquisa, fornecendo ao leitor um panorama da escola MAMP, dos sujeitos participantes das oficinas pedagógicas e do distrito de Morro Vermelho, local desta investigação. Posteriormente, buscou-se descrever as experiências desenvolvidas, revelando posturas, cenários, atores sociais, produções individuais e coletivas, dificuldades encontradas, conflitos vivenciados e potencialidades evidenciadas. Desse modo, pretende-se realizar uma descrição densa tal qual reflete Geertz (1999) e Oliveira (2010) sobre o olhar, ouvir e escrever.

Em seguida será apresentada a análise da pesquisa realizada em uma perspectiva dialético-hermenêutica. Essa análise baseou-se nos seguintes dados: transcrições das falas, registros em vídeo, registro fotográfico e registros em cadernos de campo. Consistiu-se na fragmentação do todo em unidades de significado, que foram agrupadas em temas de análise. Serão apresentadas as análises e interpretações obtidas, conforme os temas de análise identificados nas falas, nos registros em cadernos de campo e nas produções dos educandos. Os temas se relacionam com as leituras de mundo, saberes tradicionais e constituição dos territórios materiais e existenciais. Os limites das oficinas pedagógicas realizadas e suas potencialidades educativas também constituíram temas de análise nesta investigação.

#### **6.1 O cenário da pesquisa e os sujeitos participantes das oficinas pedagógicas**

##### **6.1.1 Panorama geral da escola onde a pesquisa foi realizada**

A escola possui atualmente 123 alunos que cursam respectivamente a Educação Infantil, o Ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Localiza-se na Praça da Matriz do distrito de Morro Vermelho, ao lado da Igreja de Nossa Senhora de Nazareth. Possui ótimas instalações físicas e computadores, quatro salas de aula, uma sala com quinze computadores doados no ano de 2009 pela Secretaria Municipal de Educação de Caeté e uma sala da Educação Infantil. Nessa sala eram ministradas, também as aulas da Educação de Jovens e Adultos. Conta com um corpo docente formado por dez professores, duas estagiárias, duas professoras recuperadoras, uma eventual e sete professores regentes, a diretora, supervisora, uma auxiliar de serviços gerais, cozinheira e uma secretária.

Também existe uma sala onde são guardados livros e são realizadas atividades voltadas à ludicidade, à educação musical e ao incentivo à leitura. A escola possui um grande espaço com jardim e horta, uma cantina e uma cozinha onde são preparados os alimentos para os alunos. A sala da diretoria é marcada enormemente pela presença da religiosidade católica. Haja vista a presença de imagens de santos nesse espaço e em outros espaços da escola, inclusive, murais com mensagens, relacionadas à fé e à oração que fazem parte do cotidiano do distrito de Morro Vermelho.

Quanto ao corpo docente da escola, é formado principalmente por mulheres, naturais do distrito e do município de Caeté, como a professora que ministra a Educação de Jovens e Adultos. A escola atende ao Programa Mais Educação e faz parte do Projeto Gestão Integrada na Escola, através da Fundação de Desenvolvimento Gerencial (FOG) em parceria com a Secretaria de Educação de Caeté, que desenvolve um projeto que busca aproximar a cultura escolar e cultura popular. Essa proposta partiu da realização de um projeto que visa aproximar a cultura escolar e cultura popular. Esta proposta partiu da realização de um projeto que visa aproximar os educandos da escola à Banda Santa Cecília, uma das bandas mais antigas do estado de Minas Gerais. É patrimônio cultural do distrito de Morro Vermelho. O Programa também promove atividades que buscam a viabilização de projetos cujo objetivo é promover a socialização dos educandos. Desde o ano 2010, a escola vem realizando atividades lúdicas, voltadas à construção da cidadania dos alunos, identidade, a autonomia e a formação integral.

É importante destacar que a escola tem se caracterizado por iniciativas de mobilização social no contexto do distrito, como a realização de campanhas de conscientização em relação à dengue junto aos moradores de Morro Vermelho no ano de 2009. Entre os projetos que objetivam a aproximação entre a escola e as tradições populares de Morro Vermelho, pode-se mencionar o Projeto Charola, o Projeto Cavahada e o Aluá. Todos desenvolvidos com crianças e adultos. Este último foi desenvolvido com crianças e adultos visando à valorização da herança cultural afro-brasileira, vivenciada no distrito, tendo, como uma das atividades, uma Feira Cultural realizada no contexto da Escola MAMP. Tais projetos foram idealizados por sua atual diretora, que se encontra na gestão da escola MAMP desde o ano de 2007.

Outros projetos estão relacionados com a valorização da religiosidade local, especificamente, à Natividade de Nossa Senhora, à realização de peças teatrais como a peça *Fofinho* desenvolvida no ano de 2011 visando à integração de alunos e crianças com dificuldades de socialização.

### **6.1. 2 Breve história da escola MAMP**

A escola MAMP foi criada em 18 de fevereiro de 1982, pela portaria 1/1/82, com o nome de Escola Municipal de Morro Vermelho, e municipalizada de acordo com a Res. N8544/98. Mas a sua história começou nos primórdios de 1936, com o nome de Escola Estadual de Morro Vermelho, como Lar Escola e era mantida pelo Estado. Em 1936, o prédio escolar tinha três turmas com sessenta alunos. Segundo Alves e Mahfoud (2001), até o final da década de 50, no distrito de Morro Vermelho, a transmissão do conhecimento próprio da cultura formal escolar, o ensino da leitura e da escrita ocorria nas casas dos chamados aprendizes, transmitido por pessoas leigas, numa organização denominada lar-escola.

Através da Resolução SEE n.170 de 29/01/2002 e da Portaria 367/2007, no primeiro mandato do prefeito Ademir Carvalho no ano de 2007, a escola passou a ser chamada Escola MAMP, em homenagem a uma moradora bastante atuante no distrito, filha de lavradores que se dedicava, enormemente, à comunidade escolar. Ela era membro de entidades como a Conferência São Vicente de Paula, Apostolado da Oração e Pastoral da Criança do distrito de Morro Vermelho. A escolha do nome da escola deu-se por votação realizada entre os moradores de Morro Vermelho, após uma Celebração Eucarística em 19 de Novembro de 2006.

Como visto anteriormente, a cultura popular e escolar se entrelaçavam (ALVES & MAHFOUD, 2001) por meio dos chamados lares-escola que caracterizavam os processos educativos no distrito de Morro Vermelho. Mas, como afirmam esses autores, o interesse da comunidade pela educação formal fez com que o sistema de ensino-aprendizagem se transportasse para o contexto tradicional da escola. Com a criação da escola MAMP, e da atuação da sua diretora atual, houve uma retomada das relações e aproximações entre cultura escolar e cultura popular de Morro Vermelho. Como exemplo dessa iniciativa, citam-se os: Projeto Charola, o Projeto Aluá, o Projeto Cavallhada e um projeto relacionado à Banda Santa Cecília, conforme já mencionados.

### **6.1.3 A EJA na escola e os sujeitos participantes das oficinas pedagógicas**

A EJA na escola MAMP surgiu no ano de 2006 e até o mês de dezembro de 2012 era a única experiência de Educação de Jovens e Adultos dos distritos de Caeté (Roças Novas e Antônio dos Santos) ainda em atividade. Possuía uma turma voltada para a terceira série do Ensino Fundamental. Era constituída, essencialmente, por adultos naturais do próprio distrito

de Morro Vermelho que buscavam, na Educação de Jovens e Adultos, aprendizados da leitura e escrita, bem como melhorias na autoestima, sociabilidade e socialização. Como qualquer turma de Educação de Jovens e Adultos, nessa escola enfrentava-se o problema da evasão e da falta de frequência dos alunos. A propósito, segundo conversas informais com a professora e com os próprios educandos, o ano de 2012 seria o último ano de vigência dessa modalidade educativa na escola, tendo em vista o número reduzido de alunos na turma. Desse modo, a escola não conseguiria manter a existência da EJA.

Com referência ao funcionamento dessa modalidade de ensino, eram realizadas no turno noturno, no período de dezoito horas as vinte horas e trinta minutos, de segunda à sexta-feira, em um espaço voltado para a Educação Infantil. Os alunos da Educação de Jovens e Adultos se apropriavam deste espaço, das carteiras, das cadeiras em um lugar marcado pela presença de materiais produzidos pelos alunos da Educação Infantil.

Quanto ao currículo, era flexível, valorizava o cumprimento de conteúdos mesclados com elementos da cultura popular, da história de Morro Vermelho que possibilitassem a valorização da memória e a identidade dos próprios alunos. Aos alunos também era reservado um tempo de descanso que era aproveitado para fumar, conversar, ou simplesmente, para jantar. Como se afirmou anteriormente eram realizadas atividades que visavam ao cumprimento do conteúdo, e também à socialização desses jovens e adultos, como o bingo e computação. Tais atividades eram idealizadas pela própria professora da EJA e contavam com o apoio de outros funcionários da escola, como o da cozinheira.

Apresentados esses dados específicos do funcionamento da escola, cumpre apresentar, aqui, o critério de inclusão dos participantes desta pesquisa. Obviamente, serem sujeitos da Educação de Jovens e Adultos da escola MAMP, selecionados independente do gênero, cor e idade e que se dispuseram a assinar o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido. Para o conhecimento desses sujeitos e, conseqüentemente, da amostra da pesquisa, recorreu-se à pesquisa exploratória e conversa com a diretora e a professora da EJA. Por sua vez, os critérios de exclusão dos participantes estavam vinculados à possível desistência em colaborar com a pesquisa, mas tal decisão não acarretaria em nenhum ônus para o aluno.

Assim, foram selecionados, onze alunos, adultos, naturais do distrito de Morro Vermelho, além da professora da Educação de Jovens e Adultos, natural do município de Caeté. Em todo o trabalho, foi fundamental o papel da diretora e da professora da EJA para o desenvolvimento da pesquisa, principalmente pela autonomia concedida. Segundo uma

conversa informal com ambas, alguns educandos apresentariam dificuldades de abstração do conhecimento, o que dificultaria a participação deles e, como assinalou a professora, a turma apresentava resistência às atividades de escrita.

Quanto à caracterização dos sujeitos participantes das oficinas pedagógicas, sete eram mulheres e quatro homens. Todos eram naturais do próprio distrito de Morro Vermelho, com idades entre 35 a 70 anos. Dois educandos trabalhavam fora; outras quatro educandas eram donas de casa; um dos educandos não trabalhavam e estava sob os cuidados da sobrinha; os demais eram idosos aposentados. A maioria era casado, com filhos e netos. Havia viúvos, solteiros, por exemplo, que ficava sob os cuidados da sobrinha. Eles participavam de forma bastante irregular das oficinas pedagógicas. É importante destacar que as mulheres é que compareceram, com mais frequência, às oficinas pedagógicas desenvolvidas.

Por fim, deve-se salientar que, nesta dissertação, os educandos tiveram suas identidades preservadas considerando as exigências do Comitê de Ética da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Portanto, no universo desta pesquisa, optou-se por nomear as mulheres participantes das oficinas pedagógicas com nomes de flores e os homens com nomes de árvores do cerrado. Essa denominação revela toda uma simbologia considerando-se que o distrito se localiza numa região marcada pela vegetação do cerrado, em cuja comunidade rural são constituídos saberes tradicionais.

Quadro 1- Nomes atribuídos aos sujeitos da pesquisa

Nome	Sujeito da pesquisa
“Rosa”	Professora
“Margarida”	Educanda
“Dália”	Educanda
“Hortência”	Educanda
“Flor de Laranjeira”	Educanda
“Violeta”	Educanda
“Begônia”	Educanda
“Orquídea”	Educanda
“Jacarandá”	Educando
“Pequiizeiro”	Educando
“Buritizeiro”	Educando
“Murici”	Educando

## 6.1.4 Caracterizando o distrito de Morro Vermelho

### 6.1.4.1 Localização

Este distrito de Caeté, com cerca de 1.200 habitantes, localiza-se na porção Sul do município, a sessenta quilômetros de Belo Horizonte, dezesseis quilômetros de Raposos, quatorze quilômetros de Sabará e doze quilômetros de Caeté. Situa-se entre montanhas verdejantes, destacando-se o Morro de Santa Cruz, que faz parte da Serra do Gongo Soco.

### 6.1.4.2 Aspectos históricos

Morro Vermelho é um vilarejo histórico que se caracteriza pela ocorrência de vários eventos históricos, os quais perduram na memória de seus moradores e fazem parte da história nacional. A ocupação do distrito de Morro Vermelho remonta o ano de 1650, quando se iniciou a extração de ouro no Arraial de Viracopos. No século XVIII, Morro Vermelho viveu o apogeu e opulência do ciclo do ouro, contando com uma população com cerca de dez mil habitantes, constituída de tropeiros e escravos. Posteriormente, após a decadência do ouro, o distrito entrou em declínio, recorrendo ao cultivo da terra e à exploração do carvão.

O distrito foi palco de eventos históricos como a Guerra dos Emboabas, importante evento da História de Caeté e do Brasil, que teve início no distrito de Morro Vermelho em 1707, estendeu-se para Sabará, Ouro Preto, Mariana, Lafaiete, até São João Del Rei (GOLGHER, 1956).

Os principais envolvidos nesse conflito fratricida foram duas classes antagônicas: os forasteiros paulistas. Os primeiros foram considerados pelos emboabas como *bandoleiros sem lei*, nômades, que apesar de uma forma de vida mais *ameríndia* se vangloriavam de seus antepassados aristocratas (VITORIANO, 1985). Já os forasteiros foram, denominados pejorativamente de emboabas, recém-chegados das regiões costeiras ou de Portugal, apoiados primordialmente por aventureiros vindos da Bahia, Pernambuco e de outras regiões do Brasil, e se encontravam excluídos da exploração aurífera.

Essa guerra civil, iniciada em 1707 e finalizada por volta de 1709, teve como principal causa a cobiça e a disputa pela exploração das recém descobertas jazidas de ouro, na região das Minas Gerais. É importante considerar as suas causas étnicas, pois, como lembra Vitoriano (1985), os emboabas e paulistas “reciprocamente se voltaram, na explosão de ódios acumulados por estúpidos preconceitos de origem” (p.24)

Fato é que mais tarde, em 1715, o distrito foi palco de um importante evento histórico: o Levante do Quinto do Ouro que se caracterizou por uma insurreição contra o rei de Portugal pela cobrança do quinto sobre o ouro e pelo número de bateias empregadas pelo lavradio, em decorrência do grande extravio de ouro e contrabando que estavam ocorrendo na sociedade mineradora. Em 1715, Dom Brás Baltasar da Silveira, governador de São Paulo e Minas, segundo ordem do rei de Portugal, mandou cobrar o quinto sobre o ouro. Em represália a essa atitude do governador, ele foi encurralado pelos revoltosos de Morro Vermelho e Caeté, os primeiros a reagirem armados contra o fisco (VITORIANO, 1985).

Na sequência, no biênio 1873/1874, como muitas cidades mineiras, o distrito foi assolado por uma epidemia de bexiga, mais conhecida, hoje, como varíola, que causou danos e consequências à população, pânico e muitas mortes. Nos anos de 1886 e 1932 também ocorreram dois eventos históricos importantes. Um deles foi a Indulgência Plenária, que se caracterizou pela concessão de um título de nobreza a uma família local, dada pelo papa Pio XI, em 1932, como exemplo de família cristã a Antônio Evangelista Marques Guimarães e Elisa Guimarães, pais de seis filhos padres.

Outro evento ocorreu em 1894, quando um morador do distrito e mineralogista José de Sá Bittencourt orientou João Pinheiro a criar uma indústria de cerâmica que concedeu prosperidade ao município de Caeté. Outro evento importantíssimo na história do distrito e na história nacional foi a realização da primeira campanha das *Diretas Já*. No dia 7 de setembro de 1983, durante a Cavalhada, ocorreu em Morro Vermelho a primeira campanha das *Diretas Já*, realizada pelo diretório local do PMDB mineiro e idealizada pelo prefeito de Caeté Fernando de Castro. Esse espírito expandiu-se pelas metrópoles brasileiras, e, em 1984, de fato, o evento das diretas foi decisivo na consolidação da ordem democrática no Brasil.

Por conseguinte, Morro Vermelho possui uma vasta história que faz parte da memória coletiva e da identidade de seus moradores e, inclusive importante, na configuração da História Nacional.

#### **6.1.4.3 Aspectos ambientais**

No distrito de Morro Vermelho, predominam as formas de relevo conhecidas como *mares de morros*, que se caracterizam por constituírem um tipo de relevo acidentado, conhecidos como meias laranjas fortemente erodidos pelas chuvas. As serras e o distrito de Morro Vermelho pertencem à Cadeia do Espinhaço. No distrito e no seu entorno, a Serra do

Espinhaço assume o nome de Serra do Gongo Soco, que se estende até o Caraça. Na Serra do Gongo Soco, destacam-se o Morro de Santa Cruz, que possui um cruzeiro de quinze metros de altura. O distrito de Morro Vermelho também dá acesso à chamada *Serra do Gandarela*, uma serra imponente e azulada que compreende os municípios de Caeté, Raposos, Rio Acima e Santa Bárbara.

Morro Vermelho possui uma vasta rede hidrográfica constituída de rios perenes, que correm o ano todo. Destacam-se, no distrito, o Ribeirão Comprido, o Córrego Santo Antônio e a Cachoeira Santo Antônio, localizados próximo a plantações de eucalipto e matas de galeria. O distrito, assim como o município de Caeté, pertence à Bacia do Rio São Francisco. Sua rede hidrográfica apresenta-se muito degradada, devido essencialmente ao acúmulo desordenado de lixo, resíduos derivados da atividade mineradora, além de alguns impactos advindos do turismo.

O clima de Morro Vermelho é o tropical de altitude. O clima tropical de altitude apresenta duas estações do ano bem definidas: verão moderadamente quente, úmido e inverno seco e ligeiramente frio. Os mares de morros são um fator determinante no clima do distrito, considerando-se que a altitude é decisiva na caracterização do clima de uma área.

A vegetação do distrito de Morro Vermelho caracteriza-se por ser uma área de transição de Mata Atlântica para o Cerrado, através da chamada Floresta Estacional Semidecidual. Sua vegetação é constituída, também, de campos limpos (cerrado), campos sujos (cerrado), *cerrado latu sensu* (formações campestres e cerradões) e campos de altitude (Mata Atlântica). Há a presença de matas de galeria ao redor de córregos, ribeirões e cachoeiras do distrito. A vegetação é constituída de mata nativa, e de enorme presença de eucaliptos, introduzidos em Morro Vermelho por volta de 1960, utilizados primordialmente, para a produção de carvão e lenha.

#### **6.1.4.4 Aspectos socioeconômicos**

O distrito conta com a presença de uma escola, associações como a Associação de Artesãs de Morro Vermelho e a Associação Comunitária de Morro Vermelho. Possui entidades importantes como a Entidade Cavahada, a Irmandade Nossa Senhora do Rosário, uma igreja, a Matriz de Nossa Senhora de Nazareth, a Capela do Rosário e um posto de saúde. Apresenta algumas pousadas e restaurantes, além da presença de armazéns e bares. As

estradas são bastante precárias e de terra. No que se refere à religiosidade, a população é predominantemente católica.

Dentre as principais atividades econômicas de Morro Vermelho, destaca-se a monocultura de eucalipto, para a produção de carvão e lenha, iniciada por volta dos anos 1960. Hoje é praticada por pequenos produtores, primordialmente por uma empresa a HM Empreendimentos. A mineração, que remonta desde a ocupação do distrito em 1650, atualmente é caracterizada pela extração de ouro na Fazenda do Cutão, pela mineradora *Minas Sol Serras do Oeste* e, mais recentemente, a *Vale do Rio Doce*, na extração de minério.

Morro Vermelho é rodeado pela Estrada Real e o Circuito do Ouro, e é alvo de turistas que visitam o distrito em busca de suas festas, seu patrimônio histórico e arquitetônico, suas belezas naturais, principalmente os jeepeiros e amantes de esportes radicais. Isso explica a presença no distrito de algumas pousadas e restaurantes. O turismo, porém, ainda não é uma atividade consolidada e necessita de muitas melhorias quanto à infraestrutura.

O artesanato também é expressivo ali, com seus bordados, trabalhos com palha, fibra de bananeira e tecidos. Também a culinária, com seus queijos caseiros, doces e uma bebida típica denominada de aluá, que remonta o tempo dos escravos, feita com rapadura, água, abacaxi e se destaca a farinha de mandioca. A agropecuária é uma atividade isolada relevante, geralmente voltada para a subsistência e consumo da própria comunidade, realizada por pequenos produtores, que cultivam hortaliças. A pecuária se faz notar na produção de leite, criação de gado para corte e criação de suínos. Por fim, as olarias do distrito de Morro Vermelho consistem em uma atividade econômica importante.

#### **6.1.4. 5 Aspectos culturais**

Morro Vermelho é uma comunidade rural, caracterizada pela permanência das relações de parentesco e vizinhança, pela intensa valorização do sagrado e da experiência religiosa, pela preservação de fatos históricos relevantes na memória coletiva e de uma cultura popular constituída de tradições familiares. Comidas, contos populares, músicas, danças e festas passadas de geração em geração, conferem aos moradores uma identidade pessoal e comunitária. O distrito conta também com um rico patrimônio cultural representado por duas igrejas barrocas: a Capela do Rosário, construída pelo capitão mor Padre Rodrigues Durão e a Matriz de Nossa Senhora de Nazareth.

O sagrado, a religiosidade, bem como as festas comunitárias custeadas e financiadas pela comunidade com recursos advindos das preparações e celebrações da Quaresma e da Semana Santa, e as festas em honra a Nossa Senhora de Nazareth e Nossa Senhora do Rosário são responsáveis por condicionar o cotidiano e a dimensão temporal do distrito de Morro Vermelho, propiciando uma identidade pessoal e comunitária entre seus moradores.

Como se vê, ali reinam uma extrema valorização à fé e devoção à padroeira local Nossa Senhora de Nazareth. Desde 1704, é realizada, tradicionalmente no distrito, a festa em homenagem à Nossa Senhora de Nazareth, em setembro. Esse evento é realizado em dois momentos: a cavalhada e a festa propriamente dita. A festa de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, no distrito de Morro Vermelho é realizada em outubro na capela de Nossa Senhora do Rosário, durante um final de semana, quando ocorrem novenas, e manifestações culturais importantes do período colonial e de herança portuguesa como a contradança e o Aluá, contando com a presença de guardas de congado da região. Nessa festa ocorrem também o levantamento de mastros e a cavalhada-mirim realizada por crianças montadas em cavalos. A Cavalhada-Mirim surgiu há cerca de 20 anos e foi criada com o objetivo de despertar o interesse das crianças pela Cavalhada, preparando-os para assumi-la posteriormente na vida adulta.

Cabe registrar que a Cavalhada é outra manifestação cultural importante do distrito, trazida pelos portugueses e realizada desde 1776 em Morro Vermelho. Caracterizada pela encenação a cavalo, com dois grupos de cavaleiros que representam os conflitos entre mouros e cristãos evidenciando a interseção de Nossa Senhora de Nazareth que promove um pacto de paz.

Também as preparações e celebrações da Quaresma e da Semana Santa constituem marco relevante em Morro Vermelho. A Quaresma no distrito é comemorada por algumas cerimônias bastante singulares: a lavagem do Cristo com cachaça, a Encomendação das Almas nas madrugadas da Quaresma e a Procissão do Senhor dos Passos realizada no período da quarta-feira de cinzas até o Domingo de Ramos.

A Semana Santa em Morro Vermelho é caracterizada por algumas importantes celebrações e cerimônias que ocorrem na Capela do Rosário, na Matriz de Nossa Senhora de Nazareth e nas ruas do distrito. Durante a Semana Santa, também são realizadas com confissões individuais e comunitárias, vias-sacras, celebrações eucarísticas contando com a participação de crianças e jovens da comunidade, cantos e marchas fúnebres orquestrados em

latim do século XVIII pela Sociedade Musical Santa Cecília e pelo Coral Nossa Senhora de Nazareth de Morro Vermelho.

Outras manifestações culturais do distrito também merecem ser citadas: a *Contradança*, a *Festa do Aluá*, a *Banda Santa Cecília* e o *Coral Nossa Senhora de Nazareth de Morro Vermelho*. A *Contradança* é uma manifestação cultural conhecida em dois estilos caboclo-índio e português, que data da povoação do distrito, em 1700, trazida pelos portugueses ao Brasil e programada para divertir os senhores. Inicialmente, dançavam homens com homens, metade deles vestidos de mulheres. É uma das muitas manifestações culturais do distrito que lutam para sobreviver, dado o pequeno número de participantes.

A *Festa do Aluá* é uma das manifestações mais antigas de Morro Vermelho, datando de 1650, no Arraial de Viracopos. Segundo Agostinho Marques (1985), essa festa remonta o período em que os escravos, em suas senzalas, no intuito de cultuarem a santa de sua devoção, com medo da repressão dos senhores com caixas de latas, chocalhos, tamborins com couro de animais dançavam e cantavam versos pela madrugada. Por isso, o nome ao luar, ou aluá. A bebida era feita de restos de frutas, cascas que os grandes senhores utilizavam na alimentação. A bebida é feita hoje utilizando abacaxi, mandioca, rapadura e água.

A *Banda Santa Cecília* uma das bandas mais antigas de Minas Gerais, é importantíssima para o distrito. Existe há cerca de 300 anos, e nasceu junto com a *Cavallhada de Nossa Senhora de Nazareth*. Detém um vasto repertório que inclui músicas em latim do século XVIII, músicas populares, folclóricas, que no universo do distrito de Morro Vermelho, são passadas de geração em geração. O distrito também conta com a presença de um coral, o *Coral de Nossa Senhora de Nazareth de Morro Vermelho*, com músicas em latim do século XVIII, que, assim como a *Banda de Santa Cecília* tem um papel importante nos eventos da comunidade, durante a *Semana Santa* e a *Festa da padroeira local de Nossa Senhora de Nazareth*.

## 6.2 As experiências das oficinas pedagógicas

### 6.2.1. A primeira oficina pedagógica realizada: leitura de imagens com os educandos da EJA

A primeira oficina pedagógica foi realizada nos dias 2 e 10 de agosto de 2012 e objetivou a leitura de imagens de diferentes dimensões do território de Morro Vermelho. Foi desenvolvida, especificamente, na sala, onde eram ministradas as aulas da Educação de Jovens e Adultos. Contou com a participação fundamental da professora da EJA *Rosa*, que inclusive, sugeriu atividades e foi de grande valia na mobilização dos educandos.

Para a seleção de imagens, foram contempladas diferentes dimensões do território de Morro Vermelho, considerando-se os aspectos naturais, as festas, a religiosidade local e as transformações socioambientais ocorridas no distrito. Como já dito antes a oficina pedagógica caracterizou-se pela realização de uma Roda de Diálogo que estimularia a oralidade dos sujeitos participantes da pesquisa por meio de imagens. Como já relatado, essa seleção foi realizada mediante pesquisa na plataforma Google e a utilização de diferentes imagens da religiosidade e das festas do distrito de Morro Vermelho, como sugerem Araújo & Mahfoud(2002).

Posto isso, ao iniciar esta oficina, a professora da Educação de Jovens e Adultos *Rosa* deixou claro que poderiam comparecer poucos dos onze alunos que estavam frequentando as aulas assiduamente. Assim, participaram da primeira oficina pedagógica quatro alunos: duas mulheres *Margarida e Dália* e dois homens: *Jacarandá e Murici*. É importante destacar algumas observações apresentadas pela diretora e pela professora da EJA sobre o aluno *Jacarandá*. Segundo elas e, confirmado na leitura de um dos diários da turma, o aluno não abstraía conhecimentos e teria algumas dificuldades, inclusive, alguns problemas relacionados à falta de higiene o que incomodava os colegas da turma.

Conforme já dito em outro capítulo, por meio dessa aproximação com os sujeitos da pesquisa, além de conhecer suas dificuldades, potencialidades e sensibilização para a pesquisa que seria realizada. Buscava-se, também, mediante a linguagem imagética, potencializar as leituras de mundo e assim um *descortinar* as diferentes formas de constituição dos territórios materiais e existenciais desses educandos da EJA.

Dessa forma, compareceram à oficina pedagógica quatro alunos, duas mulheres e dois homens, e a professora da Educação de Jovens e Adultos *Rosa*. Um dos participantes dessa

atividade foi o aluno *Jacarandá*, considerado aluno com grandes dificuldades. No entanto, durante a atividade proposta, revelou uma presença muito participativa e até mesmo surpreendente, como será evidenciado posteriormente.

Tendo liberdade para realizar, da forma que quisesse, a *aula*, optou-se por alterar o espaço formal da sala de aula, para o desenvolvimento da atividade, pois tratava-se de um espaço essencialmente infantil. Assim, os alunos foram posicionados em círculos, e as imagens que trabalharíamos foram dispostas sobre a mesa facilitando a visão dos alunos, e assim, seriam motivados a manifestar suas leituras de mundo e seus diferentes territórios no universo de uma Roda de Diálogo.

Enquanto ambas, professora e pesquisadora, aguardavam os estudantes, uma cuidou de arrumar a sala, e a outra aproveitou o tempo para organizar seus pertences... Esse momento foi marcado pela intensa liberdade concedida pela professora, até mesmo de informalidade e, ao mesmo tempo, permeado, por grande ansiedade: Será que iriam gostar da atividade? Tratava-se de uma aula, fora do currículo, intitulada *aula* da Carolina, como ressaltado pela professora.

Afinal, chegou o primeiro aluno: *Murici*, tímido e desconfiado. Talvez com a *aula* diferente, o novo espaço que ali se instalara, a presença da mestrandia. Tudo isso tornava a sala diferente. Ou receio de que seria avaliado. A professora apresentou a mestrandia ao educando, e o projeto que seria realizado, e foi solicitado a que ele trouxesse um objeto ou fotografia. Em seguida foi entregue ao educando uma lembrança que confeccionara, para marcar o início do projeto. Ele tratou logo de lê-la enquanto era aguardada a chegada dos demais.

Não demorou muito e chegaram mais duas educandas: *Dália e Margarida*, também acanhadas e ressabiadas. Talvez pelos mesmos motivos de *Murici*. E, então, com os três educandos, foi iniciada a oficina pedagógica. Após a apresentação habitual, dos alunos, da pesquisadora, do projeto, eles foram informados de que a oficina pedagógica seria repetida com os que não haviam comparecido. Oferecidas lembranças, recomendou-se que eles trouxessem alguma fotografia ou objeto.

Em um dado momento *Margarida*, uma das educandas, manifestou-se de forma bastante interessante: “*Ih, eu não tenho nada não...*”. Sendo interpelada por *Dália* que disse: “*Lá no fundo você tem...*”<sup>1</sup>

Foram iniciadas as atividades com a participação ativa da professora da EJA *Rosa*. Os alunos eram estimulados a se expressarem. Para isso, lançou a pergunta: “*o que estas imagens do território de Morro Vermelho representam para vocês?* Tímidos, apresentaram, inicialmente, resistência em se expressarem. E a aluna *Margarida*, inclusive disse: “*Vou deixar para meus colegas falar...*”

Mas, com o estímulo da professora e da mestrandia, começaram, mesmo timidamente, a dialogar entre si, e com a professora da turma. Interpretando as imagens, revelaram suas leituras de mundo, descortinando os territórios em que circulam, vivem e sobrevivem.

Na verdade, os educandos estavam meio receosos e acanhados, porém, com o estímulo da professora e da mestrandia, aos poucos começaram a dialogar entre eles, com a professora e também com a mestrandia. Identificavam amigos e parentes. Mostravam aos colegas as imagens. A professora vivenciou momentos de aprendizagem com os relatos dos educandos e educandas, chegando a dizer: “*Hoje estou aprendendo muito com vocês.*”

Assim, interpretando e lendo as imagens, os estudantes associavam-nas as suas experiências individuais e coletivas e revelando suas leituras de mundo e as diferentes formas de apropriação de seus territórios. Desse modo, durante a oficina pedagógica as falas e os discursos dos educandos evidenciaram, mesmo com muitas resistências, como o território de Morro Vermelho nas suas diferentes dimensões, tornou-se espaço dotado de significados (TUAN, 1983). Essas questões, serão mais bem sintetizadas, mostrando-se um lugar pleno de significados e valores, em que se realizam a sociabilidade e a reciprocidade, primordialmente, nos contextos da religiosidade e das festas.

Conclui-se, portanto que evoca lembranças enquanto *lócus* das festas, da Cavahada, da realização da Festa de Nossa Senhora de Nazareth. Todos esses espaços foram revelados

---

<sup>1</sup> Dado obtido nas oficinas pedagógicas da aluna *Margarida*. Contrariando a ABNT, nos demais casos de informação verbal serão gravados em itálico com aspas. Desse modo, não sobrecaaregará o texto com notas de rodapé.

em alguns momentos da oficina pedagógica, por exemplo quando a educanda *Dália*, ao fazer a leitura de uma das imagens, no caso uma imagem que representava a Capela do Rosário, onde é realizada uma das manifestações culturais do distrito de Morro Vermelho, dissera que aquela imagem trazia-lhe grandes lembranças: *“Esta me faz lembrar porque meu filho participa da Cavallhada Mirim todo ano.”*

Nessa mesma perspectiva, o educando *Murici*, observando as imagens da Semana Santa lembrou-se do Ritual da Lavagem do Cristo com cachaça, durante a Semana Santa e descreveu o ritual, o que levou a professora a dizer o quanto estava aprendendo com os alunos, durante a oficina pedagógica. Nas palavras de *Murici*: *“Este é o Ritual da Lavagem do Cristo com Cachaça que o pessoal faz na Semana Santa”*.

Na oficina seguinte, chegaram à sala duas educandas idosas, *Orquídea e Violeta*, como nas anteriores, ressabiadas e desconfiadas. Feitas as apresentações de praxe, as imagens foram trabalhadas em conjunto com elas. Como na oficina pedagógica anterior, perguntou-se: *“o que estas imagens representam para vocês?”* Uma das senhoras, afirmou que não se lembrava de nada, e disse: *“Não tenho cabeça para isto.”* Porém, mesmo com grande resistência e algumas reclamações, *Orquídea* chegou a comentar com *Violeta*: *“O Morro mudou muito... Tá muito diferente.”*

Todavia, chamaram a atenção, nesta oficina pedagógica, os comentários sobre as imagens, da *Cachoeira de Santo Antônio*. Os educandos associaram a ela predicativos como *bonita*, mas também *perigosa*. Esses atributos levaram a educanda *Margarida* dizer: *“Ah, eu morava lá perto. Os moradores colocam placas para indicar o perigo da cachoeira, mas vêm os motociclistas e turistas e tiram as placas. Isto é motivo de brigas entre eles.”*

Mais tarde, chegou o aluno *Jacarandá* e tornando-se o clima um pouco tenso, como demonstrado nas expressões da professora da EJA e dos outros educandos. Talvez isso se devia ao medo da atitude e da reação desse educando em relação à atividade ali proposta. Sua participação, porém foi muito ativa e até mesmo surpreendente. O trabalho foi apresentado a ele, oferecida a lembrança e solicitado que trouxesse fotografias e objetos para as oficinas pedagógicas.

E então, ele, espontaneamente, foi pegando as imagens e indicando cada um dos lugares com seus respectivos nomes: *“Esta é a Casa Paroquial... Esta é a Cavallhada... A*

*Nossa Senhora de Nazareth...*”. Alguns eles não sabia o nome, mas descrevia-os com uma enorme riqueza de detalhes. Lembrou-se, inclusive a partir de algumas das imagens da Semana Santa levando-o a dizer que participava da Semana Santa vestido de romano, chegando até mesmo a perguntar: “*Eu estou aqui ?*”. E, em seguida, ele também conclui: “*Este negócio aí é coisa de retrato né.... Posso trazer um que tem a minha mãe? Só que tá lá em Belo Horizonte....*”

Posteriormente, a professora selecionou uma imagem que retratava a presença da mineração no distrito e indagou aos educandos: “*O que vocês acham que está retratado nesta imagem?*”. Ninguém do grupo se manifestou a respeito, mas disseram que não sabiam do que se tratava. Até que o *Jacarandá* disse: “*Ah é lá na Estrada perto de Raposos onde o pessoal fica trabalhando, não é?*”. E, de fato, ele estava explanando sobre a mineração e revelando sua percepção ambiental, as transformações ocorridas no território do distrito que os cerca. Tudo isso associado, à dinâmica do mundo do trabalho e capaz de mostrar como o lugar também traduz as contradições da globalização, e impõe novas dinâmicas e configurações às regiões de muitas comunidades rurais.

Como se vê, a participação de *Jacarandá*, considerado aluno com grandes dificuldades de aprendizagem, revelou grande leitura de mundo causando surpresa, inclusive, à professora e aos demais educandos que assim se manifestaram: “*É mesmo.... Olha ele, hein...*”

Essa oficina pedagógica foi repetida com dois educandos: *Buritizeiro* e *Begônia* posteriormente. *Begônia* via as imagens, mas apresentou muita resistência em se expressar, mesmo com os estímulos da professora e da mestrandia, e optou pelo silêncio. Já *Buritizeiro* destacou que uma das imagens remetia a ele lembranças. Era uma imagem da Cavahada, uma das festas mais importantes do distrito de Morro Vermelho. Ele disse: “*Esta me faz lembrar por que o meu filho corre todo ano.*”

Desse modo, a leitura dessas imagens da região de Morro Vermelho no processo de interação verbal, no qual os educandos negociaram a atribuição de sentidos como nos ensina Bakhtin(2006). E a partir do outro, constituído dos outros educandos, da pesquisadora e da professora também organizaram as suas interpretações das imagens, desencadeadoras de contextos dialógicos e de atitudes responsivas (BAKTIN, 2006).

Diante do exposto, avalia-se que a oficina pedagógica de leitura de imagens propiciou, inclusive, o contato com as diferentes imagens do território do distrito de Morro

Vermelho, apesar das resistências, dificuldades de expressão e estranhamento inicial. Ela propiciou novas, formas de leitura e processos de apropriação, invenção, além da produção de significados (CHARTIER, 2003). Observou-se, pois, a intrínseca relação entre texto e contexto (FREIRE, 1989). Possibilitou, ainda, um exercício do olhar marcado pela intencionalidade, um ato de significação (BOSI, 1988).

Ademais, a oficina pedagógica de leitura de imagens (FIG.1 e 2) possibilitou aos alunos, posteriormente, transformar suas leituras de mundo e seus territórios, em objetos criativos, desenhos, escritos repletos de significados (BACCCOCINA, 2007). Estabeleceram, mesmo que timidamente um diálogo entre eles mesmos, a mestranda e a professora. Esta inclusive *aprendeu muito* com os relatos dos alunos nessa atividade da leitura das imagens associadas as suas experiências de vida e à comunidade em que vivem. Em última análise, essa atividade foi fundamental para a criação de vínculos com os sujeitos da pesquisa e para que percebessem toda a sua intencionalidade.

**FIGURA 1-** Oficina Pedagógica de  
Leitura de Imagens



**FIGURA 2-** Oficina Pedagógica de Leitura de  
Imagens



### 6.2.2 Oficinas pedagógicas de materialização das leituras de mundo e territórios dos educandos da EJA

Ainda no dia 2 de agosto de 2012, depois do intervalo, em comum acordo com a professora, foi proposto aos educandos que sistematizassem as experiências de leitores das imagens com um desenho, uma frase, ou algo que expressasse o que havia sido desenvolvido. A professora *Rosa* escreveu no quadro o título sugerido pela mestrandia: *Minhas leituras de mundo e o território de Morro Vermelho* e, posteriormente, entregou aos educandos algumas folhas. Nessa aula, estavam presentes duas mulheres e dois homens: *Jacarandá*, *Murici*, *Dália* e *Margarida*.

No início, eles ficaram meio resistentes e achando que não sabiam nada, estavam retraídos. As primeiras reações dos educandos na proposição dos desenhos foi afirmar que não sabiam fazê-los. Sentiam-se incapazes e com grande estranhamento. Mas, com o estímulo da professora e da mestrandia foi fundamental. E, então, pegaram as imagens que foram utilizadas na atividade anterior, para a construção de seus desenhos. *Murici* pegou a imagem da Cavahada; *Dália*, a Capela do Rosário; *Jacarandá* e *Margarida* não pegaram nenhuma imagem.

Eis alguns comentários colhidos durante a tarefa: “*Eu não fiz muita coisa... Nada ainda*”. “*Ele é mais esperto que eu*”. Ou: “*Como meu desenho está feito!*” e como *Murici*: “*Quero solicitar a ajuda da filha para ficar melhor o meu desenho.*” na representação do cavaleiro e seu cavalo da Festa de 7 de setembro. Sendo interpelado por uma das educandas, no caso *Dália*: “*Não pode ser o da sua filha... Tem que ser o seu mesmo.*”

E assim, apesar das primeiras resistências, os primeiros desenhos foram realizados e com algumas frases. Isso, inclusive, causou surpresa à professora da EJA, pois apresentavam muita resistência à escrita. Em um dado momento, um dos alunos, *Murici*, afirmou que eles produziram e a professora disse: “*Ah! Ele deu uma boa ideia...*”. Aproveitou e solicitou ao educando que trouxesse algumas revistas, tendo em vista o interesse da pesquisadora em utilizar colagens, na construção dos desenhos e na construção das caixas.

Mais uma vez, o educando *Jacarandá* se destacou, também, quanto à materialização e às representações das leituras de mundo e seus territórios. Inicialmente, ele ao invés de desenhar, deu ênfase à escrita do título gravado pela professora da EJA, repreendendo o aluno *Murici* pela forma como escrevera. Foi advertindo-o de que a disposição das letras estava errada e que ele teria de corrigir.

Considerando o conhecimento revelado por *Jacarandá* quando da oficina pedagógica de leitura de imagens relativas às festas e à religiosidade local, resolveu-se ficar ao seu lado. Em uma relação dialógica trouxe algumas imagens da Cavallhada, de Nossa Senhora de Nazareth que potencializaram a leitura de mundo do educando. Ele tratou logo de representar o que ele denominou *Galera da Festa de Nossa Senhora de Nazareth* e foi descrevendo: “*Os cavaleiros, a entrada... A decoração...*” e relatou que sua irmã tinha uma foto com as barraquinhas, os cavaleiros da festa, sendo solicitado que ele a trouxesse.

Em dado momento, entrou em conflito com uma de suas colegas (*Dália*) sobre como representar a bandeira de Nossa Senhora de Nazareth, que não era da forma pela qual ela estava falando. *Dália* retrucou: “*Hoje ele tá falando muito...*”. *Jacarandá* entrou completamente em conflito dizendo que teria de desmanchar todo o seu desenho, porque no papel não cabia o que queria representar. Fato é que ele queria também desenhar o cavalo da Festa de Sete de Setembro, porém com muita insistência conseguiu-se convencê-lo a não apagar o seu desenho. Aliás, um registro de extrema riqueza para a dissertação, dados os enormes detalhes expostos pelo aluno. Ao final, o desenho de *Jacarandá* foi considerado por seus próprios colegas um dos mais bonitos: “*Ficou melhor que o meu...*” disse um dos educandos, *Murici*, à *Jacarandá*.

Posteriormente, entregaram os desenhos com receio de que fossem mostrados a alguém. *Jacarandá*, ao ver a representação da Capela do Rosário, desenhada por *Dália*, disse à colega que não era assim que desenhava a Capela do Rosário. Finalizaram-se as atividades com uma oração em agradecimento e à participação de todos.

No dia 10 de agosto de 2012, repetiu-se essa oficina pedagógica com os educandos que não compareceram à anterior e foi sugerido que, depois do trabalho com as imagens, manifestassem da forma como quisessem diante da atividade realizada. Compareceram à oficina pedagógica *Margarida*, *Dália*, *Begônia*, *Violeta*, *Orquídea* e *Buritizeiro*. Como algumas educandas já haviam realizado essa materialização na aula anterior, *Margarida* e *Dália* optaram por construir as suas caixas. Os outros educandos que não haviam participado, foram estimulados a materializar alguma coisa como considerassem conveniente. Processo marcado por muitas resistências foi o exercício do desenho, mas algumas produções e registros foram extremamente ricos.

O próximo trabalho da oficina foi realizada numa sexta-feira, embora a professora havia salientado a possibilidade de ausência de muitos alunos. Na sala, os materiais seriam

utilizados como sementes, papéis crepom, tintas, pincéis, canetinhas, revistas algumas trazidas pelo educando *Murici* foram colocados sobre as mesas para que pudessem ter acesso. As carteiras foram posicionadas de tal forma que pudessem fazer suas produções e, ao mesmo tempo, interagir uns com os outros.

Depois de realizar o trabalho com as imagens com *Orquídea e Violeta*, marcado por algumas resistências, solicitou-lhes que elas materializassem o que expressassem o que aquelas imagens haviam lhes provocado as. Novamente, as alunas apresentaram resistência. *Orquídea* disse: “*Não tem como desenhar com a cabeça cheia...*”. “*Não tenho cabeça para isso*” e acrescentou: “*Isto é inventação de moda...*”. Observou-se novamente resistências em relação à corporeidade, especificamente relacionadas ao desenhar.

Mesmo com tantas resistências e reclamações, as duas senhoras fizeram os desenhos. *Violeta* desenhou a Capela do Rosário e *Orquídea* a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth. Ao elogiar o desenho de *Orquídea*, ela chegou a me dizer: “*Do jeito que meu desenho da Igreja tá feio eu vou ser excomungada por Nossa Senhora de Nazareth.*” Mesmo assim desenharam e coloriram suas produções.

*Margarida* mostrou à *Orquídea e Violeta* a igreja que desenhara na última oficina pedagógica e disse que os desenhos de ambas estavam muito melhores que o dela. Mas, as senhoras retrucaram dizendo que ao contrário, era a igreja dela que ficara bonita. *Buritizeiro* e *Begônia*, que já haviam trabalhado as imagens, não quiseram desenhar e apresentaram muitas resistências, e respeitou-se o desejo deles. Todos os desenhos, mesmo com as grandes resistências, foram extremamente ricos.

Posteriormente *Margarida e Dália* juntamente com *Orquídea e Violeta* começaram a produzir suas caixas, o que constituiu importante forma de potencialização das leituras de mundo das educandas. Essa atividade foi realizada muito mais descontraidamente, motivadas e não ofereceram resistências, para fazê-las como na criação dos desenhos. Selecionavam os papéis para encaparem suas caixas, as sementes para decorar. Selecionavam as imagens das revistas e as imagens trabalhadas na oficina pedagógica de leitura de imagens anterior para colarem em suas caixas. Elas conversavam entre si, pediam opinião umas das outras. Sugeriam *papéis que não manchassem*. Eram ajudadas pela professora da EJA e pela mestranda. Ajudavam umas as outras. Dedicavam-se à atividade, de forma bastante concentrada, sugerindo que a atividade era prazerosa e descontraída, permeada por conversas

entre a professora e os alunos sobre o fato de *Jacarandá* ter passado mal na aula anterior e, por esse motivo não tinha comparecido à aula naquele dia.

Percebeu-se, afinal, que essa funcionara como uma espécie de *terapia* para aquelas senhoras idosas *Orquídea*” e *Violeta*. Elas inicialmente, disseram que estavam com a cabeça cheia, não se lembravam de nada, logo não poderiam desenhar. Ao confeccionarem, suas caixas expressaram suas leituras de mundo por meio da seleção e colagem das imagens das revistas e das imagens trabalhadas na oficina pedagógica anterior que remetiam à acentuada religiosidade local, às festas, às igrejas, ao mundo e as suas experiências individuais e coletivas.

Mais tarde, chegaram *Buritizeiro* e *Begônia*, que não haviam participado da oficina pedagógica anterior. O trabalho foi apresentado a eles e foi solicitado que trouxessem um objeto e uma fotografia. Em seguida, foram trabalhadas as imagens do território do distrito de Morro Vermelho e sugerido que eles representassem o que elas lhes provocavam ao olharem as imagens e representassem por meio de um desenho ou uma pintura, tendo em vista os diferentes materiais à disposição dos dois educandos.

*Begônia* extremamente retraída esboçou alguns traços. Acho que queria representar a Capela do Rosário, mas imediatamente desistiu, desmanchou o seu desenho e optou por confeccionar a sua caixa. O mesmo aconteceu com *Buritizeiro* que tentou esboçar alguma coisa, mas desistiu e optou, também, pela construção da caixa. Novamente, presenciou-se resistência ao desenho pelos educandos da EJA. Talvez estivessem estimulados pelos outros colegas que já estavam envolvidos com a construção de suas caixas.

*Buritizeiro* não havia trazido sua caixa. Então *Orquídea*, que havia trazido uma a mais de casa fez questão de oferecê-la ao colega. A confecção das caixas por *Buritizeiro* e *Begônia* também ocorreu num processo descontraído, motivado e não oferecendo resistências como na criação dos desenhos. Seleccionavam os papéis para encaparem suas caixas, as sementes para decorar, seleccionavam as imagens das revistas e as imagens trabalhadas na oficina de leitura de imagens para colarem em suas caixas. Conversavam entre si, pediam opinião dos outros colegas. Eram também auxiliados pela professora da EJA *Rosa* e pela mestrandia. Tal oficina pedagógica aparentemente também parecia revelar o quanto o trabalho com a arte poderia tornar-se uma atividade terapêutica, como evidenciado e observado nos demais participantes.

Foi dado o intervalo para o jantar. Mas, somente as mulheres saíram da sala. *Buritizeiro* ficara na sala terminando sua caixa com a professora *Rosa*. Ao voltar à sala, os educandos ainda continuavam produzindo e enfeitando suas caixas. Assim que terminavam suas produções, colocavam-nas caixas: seus desenhos, seus objetos e as fotografias trazidas de casa. *Margarida*, que na última oficina pedagógica dissera que não tinha nenhum *guardado*, naquele dia trouxera uma foto de seu casamento e a colocou na sua caixa.

Por sua vez, *Violeta* colocou na caixa o seu *santinho* junto com seu desenho da Igreja de Nossa Senhora de Nazareth. *Dália* trouxe para colocar em sua caixa suas joias: pulseiras, colares e colocou junto com seu desenho da Capela do Rosário. *Begônia* trouxera um objeto, um *ursinho* dentro de uma caneca e o colocou dentro de sua caixa e *Buritizeiro* também colocou sua caixa para exposição.

As caixas ficaram sobre uma mesa e foram fotografadas pela mestranda. Ao final da oficina pedagógica, *Orquídea*, que apresentou grande resistência no início das atividades, exclamou algo bastante interessante e significativo: “*Hoje fizemos muita arte.*”. Ao desenharem e materializarem as suas leituras de mundo e territórios, mesmo com grande resistência, transformaram-nas em preciosos objetos criativos com as colagens, desenhos ou escritos plenos de significação, mesmo aqueles que não desenharam, mas vivenciaram a construção de suas caixas.

Na construção das caixas, ao encapá-las, selecionarem as sementes, as imagens e colagens e na construção dos desenhos, os educandos, por meio de práticas envolvendo o plano sensível, mobilizaram informações e saberes para dar sustentação ao próprio fazer, compreendido, também, como experiência sensível e inteligível. Enquanto faziam, comunicavam-se interiormente e exteriormente (DIEHL, 2006). A propósito Meira (2003) reflete sobre a vivência do fazer vinculada a “imagens materiais e formas que nascem de gestos” (p.81). Experiências fundamentais que despertam diferentes processos de produção do conhecimento, racional, cognitivo, sensível e do imaginário (JOSSO, 2004).

Quanto à oficina do dia 22 de Agosto de 2012, uma quarta-feira, conforme estabelecido com a professora da EJA *Rosa* e a diretora da escola, seria realizada uma oficina pedagógica para retomar a construção das caixas com os educandos que não terminaram, além da realização de um texto coletivo, para a sistematização das experiências já realizadas. Nesse dia, ficaram na escola só a mestranda e a cozinheira da escola. A professora teria de participar de uma Reunião Pedagógica na Secretaria Municipal de Caeté e não poderia dar aula. Desse

modo, a responsabilidade da turma seria da pesquisadora. Um desafio, entre muitos outros desta pesquisa, mas de extrema importância para a criação de vínculos com a turma.

Com efeito, compareceram à oficina pedagógica: *Buritizeiro, Margarida, Dália, Orquídea, Violeta, Jacarandá e Hortência*. Mas, *Hortência* e *Jacarandá* ainda não haviam confeccionado suas caixas. *Hortência* não havia participado de nenhuma oficina pedagógica realizada, porém, já havia trazido sua caixa, na qual continha seu nome e o objeto que havia sido solicitado. Como alguns já haviam participado das outras oficinas pedagógicas, logo já construíram suas caixas, outros não, o trabalho do dia seria produzir um texto coletivamente. Era necessário, então, que todos participassem e para que as atividades a serem desenvolvidas não se tornassem cansativas.

Com a chegada de *Orquídea, Violeta, Hortência* e *Margarida*, passou-se a explicar a atividade à *Hortência*. Ela pegou sua caixa, e algumas revistas e imagens que lhe foram dadas e começou a construí-la. Com algumas dificuldades, foi auxiliada pela educanda *Violeta*, que a ajudou a encapar a sua caixa. Depois chegou *Jacarandá*, tendo permissão para produzir a sua caixa também. Mas, ele afirmou que não “*sabia fazer*” e tratou logo de copiar, no seu caderno, do seu modo, o que havia sido escrito no quadro, como o título da produção coletiva textual, ao invés de construir sua caixa.

A construção da caixa para *Hortência* parecia ser extremamente significativa como havia sido para seus demais colegas. Uma atividade de distração, descoberta, mesmo com as dificuldades apresentadas. Ela materializava suas leituras de mundo por meio da seleção das imagens trabalhadas na oficina pedagógica anterior e das revistas e as colava na sua caixa, juntamente com algumas sementes coloridas. Fazia questão de mostrar às colegas e à mestrandas. Dava alguns toques com *canetinha* e recortava cuidadosamente algumas letras e palavras de revistas para colocar em sua caixa. A atividade se revelava, então, uma atividade terapêutica assim como refletem Diehl (2006) e Meira (2003)

Ao mesmo tempo que *Jacarandá* copiava o que estava escrito no quadro, *Hortência* construía sua caixa. Considerando-se que o tempo deveria também ser equacionado, iniciou-se a construção do texto programado, que visava à sistematização das experiências já desenvolvidas, como as dificuldades, os momentos positivos. *Orquídea, Violeta* e *Margarida*, foram mais resistentes, inicialmente dizendo: “*Eu não sei de nada...*” “*Eu não lembro de nada.*” Ou como disse *Margarida*: “*Eu não sou boa com esta coisa de texto não...*” Mas,

mesmo com as grandes resistências e tendo em vista a interação dialógica estabelecida com os educandos, embora timidamente, eles começaram a se expressar.

*Hortência* que não havia participado de nenhuma oficina pedagógica e estava construindo a sua caixa disse: “*Ela (Violeta) me ajudou a encapar a minha caixa...*” Diante dessa fala, escreveu-se no quadro como um dos pontos do texto: “*Ajudar uns aos outros*”. Ao perguntar-lhes acerca das dificuldades apresentadas, e imediatamente *Orquídea* e *Violeta* se manifestaram. Principalmente *Orquídea* disse: “*Há o desenho... Desenhar foi muito difícil... Nossa Senhora vai brigar comigo...*” E *Margarida* e *Violeta* logo concordaram com *Orquídea*. As alunas ainda falaram como as atividades foram boas e *Orquídea* reforçou que a atividade havia sido uma *distração e um experimento*. Tudo isso foi escrito no quadro da sala.

Vale destacar, esta fala de *Orquídea*: “*Ficamos emocionados com as festas ao olhar as imagens*” que também foi escrito no quadro. E *Jacarandá* continuava escrevendo e copiando do quadro, com algumas intervenções relativas a outros assuntos. Depois chegaram *Buritizeiro* e *Dália*, cujas participações foram fundamentais para a construção coletiva do texto, além do estímulo dado aos outros educandos. Quando eles chegaram, *Orquídea* disse: “*Ajudam aí com alguma ideia...*”

E, então, novamente o texto, ainda incompleto, foi lido para os recém-chegados e *Buritizeiro* acrescentou a importância de “*valorizar a Fé do Morro Vermelho, a Cavallhada que meu filho corre todo ano*”. E *Dália* relatou a experiência: “*Puxei lá do fundo da memória...*” Enfim, foi muito bom construir as caixas, onde eles guardavam seus objetos. Tudo foi para o quadro. E, assim, os outros participantes foram se manifestando. *Jacarandá* referiu-se às barraquinhas, às *galeras* da Cavallhada, à bandeira de Nossa Senhora de Nazareth e ao fato de vir todos os dias aprender a ler e a escrever. *Dália* citou o Congado, a Festa de Nossa Senhora do Rosário, o Aluá. *Violeta* lembrou-se da Festa de Nossa Senhora de Nazaré, São Sebastião, das novenas e da Festa de Nossa Senhora Aparecida. Tudo foi escrito no quadro e, constantemente, lido e relido com os educandos da EJA.

Quantas leituras de mundo foram reveladas! Quantos saberes relacionados à constituição dos territórios desses sujeitos! Todos eles deram origem a uma rica produção textual coletiva que foi imensamente trabalhada naquele dia com os educandos, em um processo dialógico de constante construção e reconstrução. Isso causou surpresa até para eles mesmos, quando foi apresentado o que haviam produzido coletivamente. Esse trabalho revelou sentidos e significados por meio das atividades desenvolvidas, potencializadoras dos

processos de leitura de mundo dos educandos. E, assim, o território de Morro Vermelho revelou um lugar pleno de significados, lócus da memórias das festas, da religiosidade, pertencimento, formação , corporeidade. Assim, local de aprender a ler, a escrever e, nesse sentido, a constituição do território escolar como evidenciado por *Jacarandá*. O texto coletivo produzido adquiriu a seguinte configuração:

*“Achamos muito bom, legal e ficamos felizes. Aprendemos mais, ajudamos uns aos outros. Só que a parte do desenho foi muito difícil. O problema foi o desenho. Construir as caixas onde guardamos nossos objetos foi um momento de distração experimento. Com as imagens ficamos emocionados por que lembramos das festas. Puxamos lá do fundo da memória... Achamos muito importante a fé do Morro Vermelho em Setembro com os embaixadores e corredores, os nove dias da Novena, a bandeira de Nossa Senhora de Nazareth, o aniversário de Nossa Senhora de Nazareth...*

*As barraquinhas, a missa, todo dia ir à escola para aprender a ler e escrever, as galeras da Festa de Nossa Senhora de Nazareth, a Semana Santa onde se vestem de romanos, as procissões, a missa cantada dia 08, o Aluá, a Festa de Nossa Senhora Aparecida e de São Sebastião.”*

A construção do texto coletivo contou com a participação de todos os educandos que estavam presentes. Durante sua produção, os trechos foram lidos repetidas vezes pela pesquisadora. Essa oficina pedagógica foi marcada por algumas intervenções necessárias para contornar situações que afetavam o processo de interação entre investigador e alunos. Citam-se como exemplo, certas colocações do aluno *Jacarandá* que, muitas vezes *tirava* o foco da atividade que estava sendo realizada e conseqüentemente, a atenção dos colegas. Às vezes desviava o tema da aula, para falar que a professora da EJA era nervosa, ou que na presente aula, eles ficavam *“alegres”*. Daí os educandos, em resposta à *Jacarandá* diziam que a professora chamava a atenção para o *bem dele*. Enfim, era preciso voltar para à construção do texto.

Vale lembrar, ainda, que foi preciso explicar-lhe que eram duas aulas diferentes e que cada uma tinha a sua importância. Portanto, naquele momento, a aula era de produção de texto. E ainda teriam que produzir as caixas. Desse modo, o processo de produção de textos foi permeado por negociações, considerando que ali não estava a professora da turma, mas a *mestranda-educadora* e os sujeitos da pesquisa deveriam vê-la dessa forma.

E então, no intervalo para o jantar, analisando esses episódios, percebeu-se o quanto a atividade realizada poderia ser transportada para fora do contexto escolar. Isso ficou claro ao ouvir *Jacarandá*, em conversa com *Hortênci*a, dizer: “*Hoje eu tô muito triste.*”. *Eu tô me lembrando muito da minha mãe e do meu pai. Eu moro com a minha sobrinha que toma conta de mim... Eu vou trazer uma foto que tem a minha mãe. Lembra quando eu ia visitar a minha mãe lá no São Vicente?*”. Depois foi esclarecido que ele não tinha pai e nem mãe. A conversa terminou com o aluno dizendo que queria trazer a sua certidão de nascimento e conversaria com a professora *Rosa*.

Acredita-se que essas questões, poderiam ter despertado outras relativas à identidade e à própria existência do indivíduo. Tudo isso levou esta pesquisadora a refletir sobre a importância da sua convivência com os educandos, nos diferentes espaços, inclusive, no horário do jantar, na escola. Esse espaço seria fundamental para a criação de vínculos com os sujeitos da pesquisa.

Depois do jantar, foi apresentado novamente a eles o quanto haviam produzido. Essa informação causou grande alegria, em meio às resistências iniciais enfrentadas, isto é, não sabiam produzir texto. Posteriormente, foi sugerido aos educandos que ajudassem os demais colegas a terminarem de construir suas caixas, por exemplo, *Jacarandá*, o que foi feito por *Hortênci*a. E começaram a ajudar *Jacarandá* na construção de sua caixa. Encaparam-na com verde e ele retrucou: “*Verde não, eu sou é atleticano...*” E, então, os colegas trataram logo de colocar um detalhe com papel preto e ele concordou. O colega *Buritizeiro* sugeriu à *Jacarandá* que ele colocasse a imagem de um santo, que estava em uma revista e ele não concordou. *Orquídea* sugeriu-lhe que ele colocasse o desenho de uma igreja de uma revista e ele disse: “*Essa não, tem que ser a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth mesmo...*” E ele pegou a imagem da Igreja de Nossa Senhora de Nazareth, que estava sobre a mesa e colocou em sua caixa. Em seguida, aceitou colocar imagens de duas santas que *Orquídea* recortara para ele.

Propuseram, ainda, a *Jacarandá* que procurasse, nas revistas, outras imagens para colocar em sua caixa. Ele *folheava* a revista e falava de outros assuntos. Novamente, essa atividade possibilitou processos de interação, cooperação e solidariedade, intersubjetividade, mesmo com a existência de alguns conflitos, que também marcaram os processos desenvolvidos.

Prosseguindo a história de *Jacarandá*, enquanto os colegas os ajudavam, ele resolveu voltar para seu lugar. Tendo em vista que, na última oficina pedagógica realizada, ele queria produzir um desenho, foi oferecido a ele um papel e ele então disse: “*Ah sei o que vou fazer...*”. E começou a desenhar a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth, com grande riqueza de detalhes. Isso causou grande curiosidade em *Violeta*, pois durante a realização do desenho, ficou ao seu lado e ele foi detalhando tudo que ia sendo representado e chegou até a dizer: “*Sabe como eu aprendi a desenhar a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth? Olhando ali.*”.

Esse comentário mereceu um elogio de *Buritizeiro*, que disse: “*Ah, ele é bom de desenho...*” Contudo, a demora na sua finalização, já estava causando ansiedade em uma das educandas idosas como *Orquídea*. *Jacarandá* foi um educando que, ao contrário da maioria que apresentara grande resistência, ao desenhar a cavalhada na oficina pedagógica anterior e naquela oficina pedagógica, a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth, a sua produção *fluía* com grande facilidade, com riqueza de detalhes inclusive evidenciando muita criatividade. Na hora de recortar o desenho que havia produzido contou com a ajuda do educando *Buritizeiro*. Tais questões evidenciam novamente como as práticas pedagógicas desenvolvidas proporcionaram o exercício da intersubjetividade, da cooperação, da solidariedade e da abertura ao outro como preconiza Paulo Freire (1989).

Depois que *Jacarandá* terminou o seu desenho, as atividades foram finalizadas. Junto às caixas foram colocadas as produções dos outros educandos para que fosse realizado o registro fotográfico, objeto da presente pesquisa. Posteriormente, uma das educandas quis mostrar um recorte de uma imagem de santo, de uma das revistas, e então guardara em sua caixa.

Em resumo, nas oficinas pedagógicas vivenciadas, muitas foram as dificuldades, resistências, negociações, estranhezas, ansiedades, expectativas entremeadas pelo desafio de conduzir um horário inteiro com a turma. Mas a experiência foi rica e significativa, gerando resultados e registros a partir da produção de desenhos (FIG. 3, 4, 5 e 6) e das caixas (FIG. 7). Como ilustram as figuras a seguir:

**FIGURA 3-** Oficina pedagógica para produção dos desenhos



**FIGURA 4 –** Oficina pedagógica para construção de desenhos



**FIGURA 5-** Oficina pedagógica para a construção dos desenhos



**FIGURA 6-** Oficina pedagógica para a construção das caixas



Aos poucos, essas caixas de sapato ou caixas diversas que, com certeza, se transformariam em lixo revelaram-se objetos criativos plenos de significados e sentidos (BACCOCINA, 2007) proporcionando leituras de mundo e dos territórios desses educandos da EJA, que poderiam ser apropriadas, por meio de novos modos de ler como reflete Baccocina (2007).

Esses artefatos culturais produzidos (FIG. 7 e 8 ), já no seu exterior, reveladores de leituras de mundo (a partir de colagens e imagens) expressos nas produções escritas, desenhos e objetos biográficos trazidos pelos educandos teriam, então, o papel de mensageiros da experiência e objetos significativos que poderiam produzir narrativas do vivido (PELIZZONI & MIRANDA, 2008). Enfim, as caixas vão se fazendo um *local de memória*, metamorfoseando objetos simples e cotidianos em objetos especiais, permeados de significados e afetos que os tornam preciosidades capazes de vivificar memórias esquecidas (PELIZZONI & MIRANDA, 2008). Desse modo, os objetos tornam-se formas de formas de comunicação, reflexão, problematização e diálogo (RAMOS, 2004). Numa palavra, tornam-se significativos mediadores culturais (SIMAN, 2004).

**FIGURA 7-** Caixa produzida



**FIGURA 8-** Caixa produzida



Dando continuidade ao trabalho, a atividade do dia 4 de Outubro de 2012 seria a produção de outro texto coletivo com vistas à sistematização das experiências desenvolvidas, para então elaborar um portfólio contendo, também, textos digitados no computador. Novamente a mestrandia tinha o desafio de conduzir a atividade, já que a professora não estava presente. Nesse dia, compareceram *Begônia, Pequizeiro, Dália, Margarida, Orquídea* e *Violeta*. As resistências iniciais foram bastante comuns, mas, aos poucos, os educandos foram se expressando e surpreendendo-se com o que estavam produzindo.

É importante considerar que, durante a construção do texto, mesmo em meio a constantes resistências, os vínculos estavam sendo estabelecidos e os sujeitos da pesquisa estavam atribuindo significados ao trabalho que estava sendo desenvolvido. A satisfação com esse trabalho, porém era percebida, nas falas. Por exemplo, quando revelaram a angústia pelo término da EJA na escola, e ao perguntarem se a mestrandia voltaria para visitá-los. Portanto alguns vínculos ali estavam sendo estabelecidos.

O horário do jantar era aproveitado para discussões bastante descontraídas na companhia das mulheres que participaram de todas as oficinas pedagógicas realizadas. Dando sequência a aula, o texto foi lido novamente com os alunos, e, novamente, a surpresa com a produção realizada. Agradecendo a presença de todos, finalizaram-se as atividades daquele dia. A seguir, será apresentado o texto produzido, que evidencia os sentidos e significados às atividades desenvolvidas, no caso, a construção do portfólio e com os textos coletivos digitados no computador, que serão mais bem sistematizados posteriormente:

*“Achamos legal. Foi importante porque aprendemos coisas novas ao fazermos o texto no computador. No início foi difícil, mas aprendemos mesmo não sabendo se ficou bom ou ruim. Ensinaamos e aprendemos com o outro o que não sabíamos. Vivemos momentos de brincadeira e leitura. No computador é mais fácil escrever do que no quadro, onde temos que olhar e “quebrar a cabeça”. É só apertarmos as teclas... Bem mais moderno, mas não adianta só apertar as teclas, é importante ler o que estamos escrevendo. Foi muito importante construirmos o portfólio onde arquivamos nossos trabalhos para depois lembrarmos. Decoramos, pensamos, trabalhamos em grupo. E terminamos o textos em nome de Anézia Maria Pinheiro.”*

É importante considerar que outro texto coletivo foi produzido durante outra oficina pedagógica realizada no mês de dezembro de 2012. O texto produzido foi fruto de uma tentativa, por parte da mestrandia, de realizar uma primeira leitura e apropriação das caixas, desenhos e objetos trazidos pelos educandos. Na verdade, revelou-se, também, uma estratégia adotada na tentativa de perceber a inviabilidade ou viabilidade da realização das Rodas de Diálogos no universo da investigação.

Assim sendo, diante da constatação da inviabilidade das Rodas de Diálogo, evidenciadas por meio das reações dos educandos durante este primeiro estímulo à oralidade por parte dos participantes, e conforme sugerido, também, pela professora, decidiu-se realizar uma produção textual coletiva que possibilitasse uma primeira apropriação das caixas, dos desenhos e objetos trazidos. Mesmo com as resistências comuns, evidenciadas por expressões como *“Nossa professora to muito nervoso... Sei nada não... “Minha mão tá até suando”...*,

esta oficina pedagógica gerou uma produção textual bastante significativa, que potencializou as leituras de mundo dos educandos e de seus territórios.

Essa oficina pedagógica foi decisiva para a confirmação da inviabilidade da Roda de Diálogo a ser realizada e a necessidade da criação de outro recurso que permitisse o exercício da oralidade e da expressão aos educandos da EJA. As caixas, seus conteúdos e os objetos foram colocados sobre as mesmas dos alunos, então, procurou-se realizar um exercício que lhes permitisse relacionar as caixas, os objetos e os desenhos produzidos com as suas trajetórias de vida, permitindo um primeiro exercício da palavra, descortinando suas leituras de mundo, desvelando seus diferentes territórios. Assim, adotou-se a perspectiva do objeto gerador proposto por Ramos (2004), problematizando através dos desenhos, artefatos culturais produzidos e objetos biográficos trazidos pelos próprios educandos.

Como se vê, em meio a tantos estranhamentos e dificuldades de expressão, mesmo com os vários vínculos criados ao longo das mediações pedagógicas desenvolvidas e potencializadas por meio de alguns momentos surpreendentes, foram encontradas novas possibilidades de desenvolver o trabalho. Assim, diante da sugestão da professora foi realizado um texto coletivo com a participação de toda a turma que estimulasse a primeira leitura e apropriação dos objetos, das caixas e dos desenhos produzidos, considerados importantes mediadores culturais, na ótica do objeto gerador proposto por Ramos (2004) e dos objetos biográficos, como aponta Ecléia Bosi (2003).

Assim sendo, *Murici*, em um dado momento, apresentou a foto que trazia de sua avó de 108 anos e mostrou à professora e à mestranda. Então, foi solicitado aos educandos que, com base nas fotos de *Murici*, nas caixas produzidas, nos objetos trazidos por eles e pelos colegas buscassem ideias para produção de um texto coletivo. Alguns elementos foram aparecendo relacionados às suas trajetórias, leituras de mundo e os seus territórios como: religiosidade, fé, a família, festas. Esses aspectos foram grafados no quadro e discutidos com os educandos. Novamente, mostram resistência em falar e se expressar. Mas, de forma bastante dialógica, por meio da pedagogia da pergunta e da problematização, o texto coletivo começou a ser produzido.

Nesse processo, foi importante a participação da professora da EJA *Rosa* mostrando como elementos citados eram importantes para eles, e se relacionavam com a identidade de cada um. Ela também discutia as questões com os educandos, ao mesmo tempo que trabalhava com diários de classe. Em seguida, foi solicitado que copiassem do quadro o texto

produzido a fim de estimular a escrita. Liam com bastante atenção percebendo a pontuação, a construção das frases, identificando erros como foi percebido por *Orquídea*. E ficaram bastante surpresos com a produção realizada.

Posteriormente ao jantar, os alunos retornaram à sala para terminar a cópia do texto produzido. Intensamente lido e relido, eles iam identificando as construções das frases, a ortografia, a pontuação. Em um dado momento, *Jacarandá*, surpreendentemente, começou a desenhar um eucalipto. Seu desenho motivou a reflexão sobre os processos como a mineração e a plantação de eucalipto fazem parte do território do distrito de Morro Vermelho. Ninguém manifestou, até que *Orquídea*, uma das mais resistentes que reclamava intensamente nas oficinas pedagógicas, disse: “*Ah promovem o desenvolvimento e trazem mais empregos*”.

Todos concordaram com ela e, assim, essa questão foi inserida no quadro negro, incorporando-se ao texto que era produzido. Terminada a escrita dos textos, que foram entregues à mestrande, agradecemos a presença de todos e a atividade da oficina pedagógica foi encerrada naquele dia. Eis a produção textual realizada nessa oficina:

*“Na nossa história, enquanto alunos e moradores de Morro Vermelho, algumas coisas são importantes: a festa é importante, porque vemos visitantes, as procissões e as novenas... A família é tudo para nós, como vemos através das fotos de nossos casamentos, parentes e também da religiosidade representada em nossas caixas, nossos santinhos... Algumas atividades como a mineração e o eucalipto trouxeram desenvolvimento empregos.”*

Como já dito, as oficinas pedagógicas (FIG. 9 e 10) causaram muitas resistências, mas geraram produções textuais extremamente ricas e bastante significativas. A última produção textual deve-se ressaltar, foi imensamente trabalhada pela professora *Rosa* nas aulas de informática com a turma. Abaixo, seguem algumas fotos das oficinas:

**FIGURA 9-** Oficina pedagógica para a elaboração do texto coletivo



**FIGURA 10-** Oficina pedagógica para a elaboração do texto coletivo



### 6.2.3 As oficinas pedagógicas para digitação dos textos coletivos produzidos

No dia 13 de setembro de 2012 considerando a possibilidade de utilização do computador, recorreu-se a esse recurso tomando-o como mediador cultural nas oficinas pedagógicas. A informática fazia parte das aulas ministradas pela professora *Rosa*. Esse fato possibilitou a inclusão digital nessa oficina dedicada ao trabalho com a construção de frases, vocabulário, pontuação e ortografia.

Atualmente, escolas contam com o computador como instrumento de aprendizagem, mas na maioria das vezes, os professores não desfrutam dele como recurso de aprendizagem. Isso não ocorria na escola em questão. A professora *Rosa* fazia uso dessa tecnologia promovendo a inclusão digital no desenvolvimento, com os alunos, de atividades de letramento digital. Portanto, esse trabalho deveria ser valorizado no universo desta investigação.

Feito esse recorte, porém necessário, cabe informar que a realização das oficinas pedagógicas para digitação dos textos coletivos produzidos em classe foram desenvolvidas por esta mestrandia e também, nas aulas da professora (FIG. 11 e 12). O trabalho era discutido, previamente, com a diretora e com a professora da escola, ambas concordaram em incluí-las nesta pesquisa e concederam toda autonomia necessária. Os textos foram digitados no computador, alguns foram impressos e armazenados em uma pasta especial inicialmente e, posteriormente, foram incluídos no portfólio produzido coletivamente com os educandos. As fotos abaixo retratam essas oficinas:

**FIGURA 11-** Oficina pedagógica para digitação dos textos coletivos



**FIGURA 12-** Oficina Pedagógica para digitação dos textos coletivos



No dia dessa oficina, os alunos chegaram ainda meio tímidos e acomodaram-se na sala de informática. Todos se sentaram nos mesmos lugares usuais naquele espaço. Antes do início da aula, ou melhor, de iniciar a digitação do texto, foi apresentado aos alunos *Murici* e *Pequizeiro* o texto produzido na aula anterior, que estava escrito no quadro da sala de informática. *Pequizeiro* era um educando que não havia participado de nenhuma oficina pedagógica. Portanto foi apresentado a ele, o projeto que era desenvolvido, e qual a atividade que seria desenvolvida naquele dia, no caso, a digitação do texto coletivo produzido.

Iniciando então, a aula, *Orquídea*, que apresentava grande resistência ao longo das oficinas pedagógicas disse: “*Ah, eu vou demorar um pouquinho...*”. Essa fala levou a professora da turma dizer a todos que o trabalho era importante, que não tivessem medo, e o que fizessem já era significativo inclusive, para acompanhar a evolução do processo de cada um. Em conversa com a professora, ela salientara a importância dessa atividade, porque os alunos teriam a oportunidade de corrigir seus erros e seria mais fácil o registro para o papel.

Feita a leitura do texto com os educandos que não haviam participado da oficina pedagógica anterior, nenhum deles quis acrescentar nada ao texto coletivo que fora produzido. E, então, a atividade que seria desenvolvida foi apresentada aos educandos, agora, pela linguagem digital. Com os alunos devidamente posicionados diante de seus computadores, de posse dos textos impressos iniciaram a digitação da atividade proposta nessa oficina pedagógica.

Alguns apresentaram mais dificuldades que outros. Por exemplo, *Hortência* não realizava a cópia do texto como os demais. Havia um programa específico, mas mesmo assim parecia se sentir parte daquele contexto e da atividade que estava sendo desenvolvida e digitava as letras de forma mecânica. Também *Jacarandá* digitava letras de forma aleatória. Às vezes digitava outras coisas, às vezes o texto, mas mesmo assim, também parecia se sentir parte da atividade que estava sendo realizada na oficina pedagógica mediada pela linguagem digital.

Mesmo com algumas dificuldades e limites relacionados à visão, já que alguns eram muito idosos, os educandos revelavam grande concentração e curiosidade. Liam o texto em voz alta, identificavam erros, exploravam as teclas com cuidado e dedicação. Muitas vezes, a sala ficava silenciosa, às vezes, grande descontração pelos assobios do educando *Murici*.

Fato é que a oficina pedagógica foi uma descoberta, imperou um clima tranqüilo, sem a costumeira resistência como se deu na oficina voltada para o desenho. Os colegas se ajudavam, pediam ajuda à professora, à mestranda, que discutiam com os alunos questões relacionadas à construção das frases, ortografia, uso das teclas, pontuação, nomes próprios, uso de letras maiúsculas e minúsculas. Esses conhecimentos eram repassados aos outros educandos. Essas situações evidenciavam que a cooperação, a solidariedade e a intersubjetividade, um caminhar para si, mas também um caminhar com o outro são comportamentos que podem ser adquiridos, também, usando os recursos da informática, conforme nessas oficinas pedagógicas.

Mesmo com dificuldades apresentadas, os alunos realizavam a atividade com grande dedicação e concentração, revelando autonomia, e nos momentos solicitados contavam com a ajuda da mestranda e da professora que os explicavam de forma a não induzi-los, mas buscando problematizar as questões apresentadas. Até os que não haviam participado da produção do texto coletivo na oficina pedagógica anterior, sentiam-se pertencentes àquele contexto de digitação. Sentiam-se pertencentes àquele contexto de digitação do texto coletivo produzido para o computador. Sentiam-se felizes com cada descoberta realizada. E então, os educandos foram terminando a digitação dos seus textos e decidiu-se imprimi-los. Em seguida, cada um assinou o seu texto, conferindo pertencimento e autoria à atividade realizada.

Imprimidos os textos de *Margarida*, *Orquídea*, *Violeta*, foram coletados na pasta própria e colocamos os textos impressos na pasta própria para armazenamento das produções realizadas nas oficinas pedagógicas desenvolvidas. Mas infelizmente aconteceu um imprevisto que fez parte do processo desta investigação. Sem querer, *Violeta*, esbarrou em um fio e as produções dos demais colegas foram perdidas. Ela ficou muito constrangida, porém os colegas confortaram-na dizendo que estas coisas aconteciam mesmo. Diante disso, a professora da turma decidiu que trabalharia com os faltosos das oficinas pedagógicas anteriores e com os educandos que haviam perdido suas produções, dando-lhes a oportunidade de digitá-las de novo. Assim, poderia acompanhar a evolução de seus processos, seus avanços.

Para o dia 20 de setembro de 2012, estava planejado iniciar a construção do portfólio. Nele seriam arquivadas as produções realizadas ao longo da pesquisa. Mas a professora da turma não concordou. Como as oficinas pedagógicas eram elaboradas de forma dialógica,

com a professora, ela achou melhor terminar primeiro todo o processo, tendo percepção dos avanços e a autonomia dos alunos para depois fazer o portfólio.

E, deixou claro que considerava necessário continuar a digitação dos textos no computador, tendo em vista os grandes avanços apresentados, e o interesse dos alunos nela. Na avaliação da professora, os educandos revelaram conhecimentos sobre pontuação, ortografia, construção das frases, acentuação, uso das teclas, e logo eram visíveis os progressos.

Nesse mesmo dia, a professora *Rosa* apresentou à mestranda um modelo que fizera para os alunos digitarem os textos no computador, com espaço para eles assinarem e datassem as suas produções. A atitude da professora evidencia que a aula era conduzida de forma compartilhada e dialogada com a professora da EJA e, ainda, ela estava atribuindo significados às atividades que eram desenvolvidas nas oficinas pedagógicas.

Vale lembrar que os textos da primeira oficina pedagógica haviam sido salvos no computador e o trabalho teve continuidade. Depois do incidente, a professora desenvolvera a atividade ao longo de suas aulas, mas sempre salvando os trabalhos realizados. E então, foram imprimidos todos da primeira oficina pedagógica, da segunda e de todas as outras. Tratava-se de importantes formas de registro a serem armazenadas no portfólio da turma, fundamental para o acompanhamento do desempenho dos alunos.

A oficina pedagógica desse dia apresentou algumas dificuldades que devem ser explicitadas. Primeiro, não foram encontrados os textos realizados durante as aulas da professora da EJA, mas com grande insistência da professora e espera paciente dos educandos, conseguiu-se recuperá-los.

Outro problema diz respeito à presença de alguns alunos que não compareceram às aulas anteriores e, conseqüentemente, às oficinas pedagógicas. Assim, inesperadamente, apareceu *Flor de Laranjeira*, que já havia desistido, mas compareceu às aulas de digitação da produção textual anterior. Novamente foi preciso explicar o projeto da pesquisa e entregar o texto para a educanda digitar.

Na sequência, *Hortência* continuava o processo de digitação de seu texto, em um editor de textos diferente dos outros colegas, e de forma bastante mecânica, apenas digitava letras e *Jacarandá*, em alguns momentos digitava o texto, e em outros, digitava letras de forma mecânica e aleatória como revelado na oficina pedagógica anterior. Outros

apresentavam rapidez e desenvoltura como *Margarida* e *Flor de Laranjeira*. Outros tendo concluído seus textos, procuravam ajudar os colegas como *Margarida*, que auxiliou as colegas *Dália* e *Begônia*. Ela ensinou o que haviam aprendido, como se acentuava uma palavra, como se elaborava uma frase, lia em voz alta o texto com as colegas. E assim, num clima de grande concentração, a oficina pedagógica (FIG. 9), tornou-se um espaço de aprendizagem que propiciava aos alunos novas relações com o conhecimento. Ao contrário da resistência apresentada à escrita e ao desenho, mostravam, cada vez mais desenvoltura na atividade que realizavam, autonomia e superação de dificuldades, em comparação com a primeira oficina pedagógica realizada.

Para isso, procuravam ler os seus textos em voz alta, identificando seus erros, questões relacionadas à pontuação, construção de frases. *Begônia*, por exemplo, antes de começar a digitar seu texto, tratou de lê-lo com bastante atenção. Com muitas dificuldades, encontrou-se o texto de *Murici*. Ele o finalizou, e depois de imprimir foi colocado na pasta, destinada a arquivar as diferentes formas de registro. E como suas colega, terminado seu trabalho, tratou logo de ajudar o colega ao lado *Pequizeiro*, que apresentava algumas dificuldades. Mas, segundo a professora, apresentava grandes avanços e desenvolvia a atividade com maior autonomia. *Murici* também colocava em prática os conhecimentos apreendidos e discutia em voz alta com o colega. Ao mesmo tempo ajudava a educanda *Flor de Laranjeira* e, apenas solicitava ajuda da professora e da mestranda, quando necessário. Enquanto isso, a professora insistia em procurar os textos salvos no computador. *Flor de Laranjeira* apresentou grande desenvoltura no desempenho da atividade proposta.

Com muita insistência, encontrou-se também o texto de *Orquídea*. Ela terminou-o, e depois de impresso, foi colocado na pasta própria. Como ela havia acabado, seu exercício, tratou de auxiliar a colega ao lado, *Violeta*. Ela era uma das educandas que mais gostava da atividade e sentia prazer em realizá-la, como lembrou a professora.

Desse modo, calmamente *Orquídea* lia o texto em voz alta para *Violeta*. Mostrava-a onde necessitava de correção, chamava a atenção às questões relacionadas à pontuação, ortografia, a construção de frases e repassava os conhecimentos apreendidos durante a oficina pedagógica e, durante as aulas de informática, realizadas com a professora. Em alguns momentos, requisitavam a ajuda da mestranda e da professora. Na maioria do tempo, desenvolviam a atividade com bastante autonomia. E, assim, auxiliada por *Orquídea*, *Violeta* avançara bastante. Também, *Begônia* e *Dália*, foram auxiliadas por *Margarida* e por outros

colegas que haviam terminado seus textos. A finalização dos textos causou grande alegria e contentamento às educandas *Begônia* e *Dália*. *Dália* exclamou: “*Olha consegui acabar meu texto*”.

*Jacarandá* continuava digitando letras aleatórias; Às vezes, digitava o texto, mas na mesma hora desfazia-o. Mas o importante é que, mesmo com as dificuldades, ele se sentia também se sentia parte desse processo e realizava a atividade com concentração e interesse, mesmo falando de outros assuntos que causavam irritação aos outros educandos.

Um fato que marcou profundamente a oficina pedagógica diz respeito à educanda *Hortência*. Ela não produzia um texto como os colegas, apenas digitava letras de forma bastante mecânica. Mas fez questão de assinar uma das cópias do texto na oficina anterior do qual participara da confecção.

Concluindo, mesmo alguns que não haviam ajudado na produção do texto coletivo, como *Flor de Laranjeira*, *Pequizeiro*, e *Murici* se envolviam com a atividade que estava sendo desenvolvida. Importante, nesse trabalho, merece ser destacado, foi a abertura ao outro, às dificuldades do outro, que a oficina pedagógica proporcionou. Percebeu-se também que os educandos tinham ampla consciência das limitações de *Hortência* e *Jacarandá*. Em nenhum momento, porém, censuram-nos. Pelo contrário, tentavam fazer com que eles se sentissem parte daquilo que produziam. Por exemplo, tentavam fazer com que eles se sentissem parte daquilo que produziam. Por exemplo *Violeta*, referindo à *Hortência*, exclamou: “*Nossa ela terminou rápido o texto dela*”.

Quanto à programação do dia 8 de novembro de 2013, as atividades nas oficinas pedagógicas foram retomadas por meio da digitação do último texto produzido coletivamente. Antes, porém, discutiu-se com a professora se ela concordava com o planejamento daquela aula. Assim, considerando-se que os educandos gostaram da atividade, demonstrando já grande autonomia, a continuidade do trabalho seria mais uma possibilidade de intensificação de aprendizados obtidos, relacionados ao letramento digital.

Afinal, depois de um curto afastamento da escola devido a alguns feriados, recessos escolares à participação da Trigésima Quinta Reunião Anual da Anped. Considerando-se que os educandos gostavam de realizar a atividade e revelavam já grande desenvoltura, e ainda a possibilidade de intensificação dos aprendizados obtidos, relativos ao letramento, optou-se pela continuidade da oficina pedagógica de digitação dos textos coletivos produzidos pelos

educandos. Como o trabalho nas oficinas havia sido interrompida, houve a necessidade de retomada dos vínculos com a turma, o que foi marcado pela oferta de uma lembrança, acompanhada de um convite para as próximas atividades que seriam realizadas, além de uma cópia do texto que havia sido produzido no modelo criado pela professora da EJA para ser digitado.

Então, chegando à escola, a primeira providência seria encontrar a professora na sala de professores e discutir o planejamento daquele dia. Ela achou ótima a continuidade da continuidade da digitação dos textos pelos educandos, porém, informou que a aula de informática, havia sido usada durante a semana, e, além disso, *relampejando* muito, logo poderia comprometer o trabalho. Esse fato causava grande tristeza em uma das educandas. Mas, ao contrário dos dias anteriores que havia chovido muito, o dia foi ensolarado até o horário da realização da oficina pedagógica.

Naquele dia os educandos foram chegando, sentando-se em suas cadeiras, respectivamente. Mais tarde, chegaram *Margarida, Murici, Jacarandá, Dália*, e depois *Begônia*. A aula foi iniciada enfatizando a importância de reencontrá-los, e da continuidade das atividades de informática, orientando a atividade, entregando o convite para a próxima atividade e a *lembrança* que havia produzido, o que causou grande alegria. A preocupação era retomar vínculos com a turma.

Com efeito, a oficina transcorreu como as anteriores. Os alunos realizavam, com desenvoltura, o processo de digitação dos textos coletivos produzidos no computador e revelando grande autonomia. Todos com interesse, concentração, silêncio, em um clima bastante descontraído demonstrando prazer em realizar o trabalho. Era uma atividade de descobertas das letras, das teclas, que, estimulava a reflexão. Alguns com menos dificuldades, como *Margarida, Violeta, Orquídea* e *Murici*. Todos liam o texto em voz alta, identificavam seus erros, as teclas a serem utilizadas. De vez em quando, solicitavam à professora e a mestrandas, mas desenvolviam o trabalho com mais autonomia.

Assim, mesmo depois de já algum tempo longe do computador, o trabalho foi rendoso. Alguns apresentavam mais dificuldades *Violeta*, mas era auxiliada por *Orquídea* que discutia em voz alta o texto, colocando em prática os conhecimentos apreendidos novamente, e *Dália* e *Begônia* foram auxiliadas por outros como *Margarida*, que também discutia os erros, os usos das teclas com as colegas. O fato de terminarem os seus textos causava extrema felicidade à *Begônia*” e *Dália*. O educando *Jacarandá*, nessa mesma oficina pedagógica,

digitava, às vezes, letras, às vezes, o texto proposto do seu jeito, e em alguns momentos copiava o rótulo da embalagem do doce que fora a lembrança recebida naquele dia.

Como mostram as figuras (FIG. 13 e 14) essa oficina pedagógica fora marcada por um clima de descontração e também por momentos de conflitos. *Jacarandá*, por exemplo, cantava, falava de outros assuntos que irritavam os demais colegas e a professora que pedia que ele parasse. Isso causava extrema irritação ao educando *Murici*, além dos problemas de higiene do educando.

Chegou a hora do jantar e como não havia cozinheira, a professora teve de providenciar uma refeição à base de biscoitos e suco para os alunos. O jantar em companhia dos educandos transcorreu em um clima bastante descontraído. A preocupação era com *Jacarandá* que comia muito e eles tentavam policiá-lo. Ele tinha graves problemas de pressão alta que mereciam bastante atenção. A convivência nesses espaços, como o do jantar, também era fundamental para promover a aproximação entre os alunos.

Voltando à sala de informática, os alunos foram terminando os textos, e impressos foram colocados na pasta própria. Os que não haviam assinado, assinaram os trabalhos. A atividade que seria desenvolvida na próxima oficina pedagógica foi anunciada aos educandos. No caso, seria realizada a construção do portfólio da EJA.

Vale lembrar que o último texto produzido em uma das oficinas pedagógicas realizadas, relativo à apropriação das caixas, dos desenhos e objetos foi trabalhado pela professora da EJA, durante as suas aulas e também armazenado no portfólio construído.

**FIGURA 13-** Oficina pedagógica para digitação dos textos coletivos



**FIGURA 13-** Oficina Pedagógica para digitação dos textos coletivos



Concluindo, as atividades desenvolvidas nas oficinas pedagógicas trabalharam a digitação dos textos coletivos produzidos permitem ressaltar a relevância de práticas que possibilitem a apropriação das tecnologias e uso do computador para desenvolver a leitura e a escrita dos alunos da modalidade EJA. Novas e modalidades de práticas sociais de leitura e escrita, propiciadas pelas recentes tecnologias têm permitido o letramento na cibercultura (SOARES, 2006).

Além do mais, essas práticas permitem visualizar as potencialidades da tela como um novo espaço de escrita que traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, escritor e texto, leitor e texto, e mais do que isso, do ser humano e conhecimento, diferente da criação de um texto no computador, o texto digital apresenta múltiplas facetas, gira, dobra-se e desdobra-se a vontade do leitor, diferente do texto escrito no papel que se revela linear e materialmente definido (SOARES, 2006).

Tais práticas trazem à tona não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novas maneiras de leitura e escrita, novos estados ou condição para aqueles que exercem práticas de leitura e escrita por meio do uso do computador e das tecnologias digitais como as vivenciadas pelos educandos da EJA, do distrito de Morro Vermelho. Esses aspectos podem ser evidenciados por um dos textos coletivos produzidos pelos educandos nas oficinas de informática. O processo de escrita tornou-se mais fácil do que escrever no papel e olhando o quadro negro, pois tinham de *quebrar a cabeça*. Ao contrário, o uso do computador, além de se revelar *mais moderno*, também possibilitou o exercício do pensamento, pois segundo eles: “*Não é só apertarmos as teclas, temos que ler o que estamos escrevendo.*”

#### **6.2.4 A oficina pedagógica para construção coletiva do portfólio da EJA**

No dia 27 de outubro de 2012, realizou-se uma oficina pedagógica destinada à construção do portfólio, no qual seriam armazenadas as produções dos educandos. Como sempre, previamente discutiu-se com a professora na sala de professores o tema da aula recebendo o apoio e toda a autonomia para desenvolver o trabalho.

Compareceram à oficina pedagógica nesse dia, *Margarida, Hortência, Orquídea, Violeta, Murici e Pequizeiro*. Essa oficina pedagógica contou com a presença da professora que, durante a atividade, procurava não interferir no processo criativo, apenas quando estritamente necessário. O início da atividade foi permeado por algumas dificuldades, como a cola quente que não funcionou, o que mobilizou, principalmente, o educando *Murici*, mas solucionada com a ajuda da professora *Rosa*.

Chegaram inicialmente *Orquídea* e *Violeta*. A atividade foi apresentada aos educandos, bem como os materiais que poderiam ser utilizados enquanto era aguardada a presença dos demais. Inicialmente, *Orquídea* disse: “*Eu não tenho jeito para isto*” e junto com *Violeta* ficaram por conta de selecionar as imagens para a construção do portfólio. Isso não aconteceu. Elas e outras educandas encaparam o fichário que constituiria o portfólio. Em seguida, chegou *Margarida*, foi apresentada a atividade que seria desenvolvida e as alunas começaram a encapar o fichário. Selecionaram o melhor papel. Como a cola branca normal não daria certo, com a ajuda da professora iniciaram o processo utilizando a cola quente, com bastante cuidado.

Depois chegaram *Pequizeiro* e *Hortência*. A atividade foi apresentada novamente também, os materiais e os educandos passaram a dividir as tarefas. Enquanto as educandas encapavam o fichário, *Hortência*, *Pequizeiro* e *Murici* selecionavam as imagens para a decoração do portfólio. Alguns como *Hortência* apresentaram algumas dificuldades, inclusive motoras, em recortar as figuras, mas isso não a impedia de sentir-se parte do processo que estava sendo desenvolvido. *Pequizeiro* reclamava da dificuldade em escolher as imagens para decorar o portfólio, já que todas eram muito bonitas, segundo ele.

Cuidadosamente selecionavam o melhor papel, mediam, viam como ficava melhor, enquanto outros separavam as imagens que ficariam melhor no portfólio. A atividade foi bastante descontraída e parecia uma terapia para os participantes, como ocorrera na construção das caixas, um aprender com prazer. Pareciam se sentir autores dessa produção coletiva revelando bastante autonomia e criatividade na condução da atividade. Quando precisavam de alguma ajuda, solicitavam à professora e à mestranda. A atividade, como será evidenciado posteriormente, por meio do texto coletivo elaborado, possibilitou o exercício do pensamento e da criatividade ao decorarem portfólio. E, mais uma vez o exercício da cooperação, da solidariedade foi notório enquanto trabalhavam em grupo e dividiam tarefas.

Durante essa atividade vários assuntos foram abordados. Mas, de modo geral a conversa girou em torno das imagens que retratavam o cotidiano do distrito de Morro, de alguns moradores presentes nas imagens, do mal-estar sofrido pelo aluno *Jacarandá* na última aula e o não comparecimento dele à aula naquele dia. Também houve conversas conjunto com a professora sobre a realização de um trabalho com receitas típicas, e sobre o fato de a EJA acabar no ano de 2012.

É importante destacar que a professora da EJA *Rosa* procurou não interferir no processo de criação dos alunos, durante a construção do portfólio. Apenas apresenta sugestões, ensinando-os a fazer uma moldura para colarem as imagens no portfólio. Aliás, aprenderam pois, de forma bastante concentrada e autônoma, construíram as molduras e colaram as imagens que eram cuidadosamente selecionadas por eles. Tais experiências proporcionaram descobertas, aprendizados de ordem do sensível e inteligível por meio da arte.

Terminado o trabalho, passou-se a assinatura dos trabalhos. Resolveram colar as imagens dentro e fora do portfólio. Para isso, mediam e debatiam como ficava melhor, dividindo as tarefas entre eles. Posteriormente, ao jantar, retornaram à construção do portfólio que foi rapidamente finalizado gerando grande alegria ao final. Esse trabalho possibilitou o exercício da autoria, da autonomia, da criação culminando numa rica produção coletiva, conforme ressaltou *Violeta*: “*Olha como ficou bonito*”.

Como se vê, a atividade (FIG. 15) era realizada de forma bastante descontraída, proporcionando prazer, e sem grandes resistências, como em outras oficinas pedagógicas. Possibilitou a cooperação, a solidariedade entre eles, a abertura ao outro e às suas dificuldades, no caso de *Hortência*, por exemplo. Apenas desejavam que o trabalho ficasse melhor, e fazendo-a se sentir parte daquilo que estava sendo produzido, no caso o portfólio. (FIG. 16)

**FIGURA 15-** Oficina Pedagógica para a construção do portfólio



**FIGURA 16-** Portfólio produzido



### **6.2.5 Oficina pedagógica para leitura e apropriação dos desenhos, artefatos culturais e objetos biográficos: A proposta didático-pedagógica e o mediador cultural *Livro da EJA***

Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos podem ser analisados em duas dimensões: externa, envolvida das colagens e das imagens e outra interior, revelada nas produções escritas, desenhos e objetos biográficos trazidos para a Roda de Diálogo a ser realizada. Portanto, esses recursos poderiam se constituir importantes mediadores culturais, capazes de proporcionar a criação de sentidos, significados e contextos de aprendizagem como reflete Siman (2004) e o desvelar de leituras de mundo e territórios de educandos e educandas da EJA.

Vale lembrar que dessa oficina pedagógica a professora não participou, pois estava envolvida com diários de classe e com a formatura do segundo período que ela também ministrava aula na escola, em outro horário.

Considerou-se necessário, antes da realização da Roda de Diálogo por meio das caixas, seus desenhos e objetos por eles trazidos, que eles se familiarizassem com os materiais produzidos percebendo então, toda a intencionalidade da atividade que seria desenvolvida. Conforme já relatado aqui, a Roda de Diálogo foi inviabilizada diante das várias resistências apresentadas e diagnosticadas. Portanto, neste dia optou-se pela construção de um texto coletivo, como primeira leitura e apropriação dos desenhos, objetos e caixas que foram produzidas pelos educandos da EJA. Novamente, conforme relatado anteriormente percebeu-se a inviabilização das Rodas de Diálogo gerando alguns questionamentos e inquietações por parte da mestrandia: *como estimular a oralidade e apropriação dos desenhos, objetos e caixas produzidos diante da grande resistência apresentada pelos educandos da EJA ?*

Foi necessária portanto, uma construção didático-pedagógica que possibilitasse aos educandos da EJA, a leitura e a escrita. Concluiu-se que era necessário trabalhar com algo concreto, para que se sentissem como autores e, mesmo com as dificuldades, que seriam inevitáveis, poderiam se expressar melhor e realizar a leitura de seus desenhos, objetos e caixas produzidas. Seria preciso adotar uma proposta metodológica no universo da oficina pedagógica para que revelassem seus discursos, narrativas e, conseqüentemente, suas leituras de mundo, territórios materiais e existenciais.

Sendo assim, certa da inviabilidade das Rodas de Diálogo, criou-se uma proposta didático-pedagógica denominada de *Livro da EJA*. Trata-se de um mediador cultural utilizado

nesta dissertação, essencial para a apropriação da leitura por parte dos sujeitos da pesquisa. Assim, mesmo ainda com as grandes resistências apresentadas, como revelado nas falas de alguns educandos: “*Minha mão tá suando...*”. “*Tô muito nervoso, professora.*”, esse recurso foi importante.

O *Livro da EJA* foi constituído de espaços para os educandos preencherem sobre cada um dos desenhos, sobre as caixas produzidas e sobre os objetos biográficos trazidos por cada um deles e, assim, buscavam problematizar esta materialidade na perspectiva do objeto gerador proposto por Ramos (2004). Com os objetos sobre as mesas, as caixas e os desenhos, iniciaram-se as leituras e apropriações pelos educandos. Alguns haviam produzido caixas, desenhos e trazido objetos. Outros apenas trazido objetos e fotografias. E outros ainda, não haviam construído desenhos, nem trazido objetos. Mesmo assim, era necessário promover a participação de todos, durante a oficina pedagógica a ser realizada.

A apropriação dos objetos, desenhos e das caixas produzidas foi realizada no dia 11 de dezembro na sala da Educação de Jovens e Adultos. Foi explicado o trabalho que seria realizado para a elaboração do *Livro da EJA*. Nele eles escreveriam sobre os desenhos, sobre as caixas e objetos biográficos. Os tópicos que seriam abordados no livro foram escritos no quadro, problematizados com os educandos. Começaram, então, a se expressar, um por vez. Falaram primeiro dos seus desenhos, dos seus objetos e das caixas produzidas, mesmo com poucas palavras, excesso de timidez, nervosismo e intimidação. Isso se evidenciava nas faces de alguns educandos imensamente ruborizadas ou, mesmo, a opção pelo silêncio.

O trabalho foi iniciado com a apropriação dos desenhos da educanda *Orquídea*. Como ela havia produzido o mesmo desenho que a educanda *Margarida*: a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth, as educandas decidiram criar juntas o que registrariam no *Livro da EJA*. No Registrados no quadro negro os principais pontos mencionados, foram feitas a elas as seguintes perguntas sobre os desenhos *O que o desenho representa? Qual a relação dele com a sua vida? Por que é importante para você?* Ao que elas responderam sobre a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth afirmaram: “*Muito importante, porque é padroeira do Morro Vermelho. Tem missa todo domingo e adoração ao Santíssimo.*” Essas respostas foram escritas no quadro, lidas por elas, juntamente com os participantes e depois escritas no livro pelas duas educandas.

Depois foi a vez do educando *Murici* falar um pouco sobre o seu desenho. Respondendo à pergunta a ele dirigida, disse que representava um cavaleiro. E ao perguntar-

lhe qual a relação havia com a vida dele e qual a importância, ele afirmou: “*É o cavaleiro do Morro Vermelho na Festa de Nossa Senhora de Nazareth...*”. Também foram escritas suas restas no quadro e lida pela pesquisadora junto com o educando e, depois, ele anotou no *Livro da EJA*.

Posteriormente, foi a vez de *Jacarandá*, que não quis escrever no seu livro e apenas comentou sobre seu desenho: “*As barraquinhas com comidas, a Bandeira de Nossa Senhora de Nazareth que os cavaleiros saem de Caeté e chegam até o Morro, os shows, as galeras da Festa de Nossa Senhora de Nazareth, ir à escola aprender a ler e a escrever e ver as crianças brincar...*”. Embora ele não quisesse escrever no livro, seu comentário, foi escrito no quadro negro tal como realizava com os demais.

Por sua vez *Dália* e *Violeta* haviam desenhado a Capela do Rosário. Nesse caso, primeiramente, foram discutidos os pontos anteriores aos desenhos realizados. Assim, *Violeta* ao falar da Capela do Rosário, afirmou: “*É uma igreja muito pequena. Têm todo o mês de outubro... Muito divertida... Tem o Aluá, os cavaleiros Mirins.... Fogos...* E *Dália*, comentou seu desenho da Capela do Rosário, afirmou: “*A Igreja do Rosário é uma igreja muito pequena. Têm festa todo mês de outubro.. Muito divertida...*”

Vale lembrar que todos prestavam a atenção na fala do colega, liam o que estava escrito no quadro e, cada um, anotava tudo e preenchiam o livro. Mesmo aqueles que não produziram desenhos, observavam atentamente o que estava sendo problematizado e escrito no quadro pela mestrandia.

Prosseguindo o trabalho, passou-se à apropriação dos objetos biográficos trazidos pelos educandos e como nos desenhos, os principais pontos no quadro apresentados eram registrados no quadro e problematizados com os sujeitos. Por exemplo: *O que é este objeto que trouxe para a oficina? Se é uma foto, quem está nesta foto? O que esta foto representa? Por que ele é importante para você? Como está relacionada com a sua vida?* Assim, com *Orquídea*, revendo as questões escritas no quadro foi feita a pergunta sobre o objeto trazido por ela cuja resposta foi: “*Este anjinho ganhei na escola pela professora Raquel e por isto é importante pra mim...*”.

Posteriormente, foi a vez de *Begônia*. Foram feitas a ela as seguintes perguntas sobre o objeto trazido para a escola: “*Uma xicrinha com ursinho e uma florzinha... É importante pra mim porque meu filho me deu de presente no Dia das Mães.*” A educanda leu o que havia

produzido no quadro e copiou no seu livro. Em seguida, foi a vez de *Pequizeiro*, que não havia trazido nenhum objeto, produzido nenhum desenho e nenhuma caixa. Mas, mesmo assim, foi feita uma questão que seria importante para ele. *Pequizeiro* citou o seu filho, tendo a intervenção do educando *Murici*. *Pequizeiro* afirmou: “*Rian, meu filho... Ele é tudo pra mim porque ele me dá muita alegria.*”.

Para *Margarida*, *Dália* e *Murici* realizarem as apropriações e leituras de seus objetos biográficos, foram problematizadas questões discutidas anteriormente e escritas no quadro. *Margarida*, sobre a fotografia que trouxera para a oficina pedagógica: “*Uma foto. É o meu casamento. Representa tudo pra mim*”. *Dália* sobre seu objeto: “*Um brinco. É importante para mim porque minha vó usava, uma lembrança de família.*”. E *Murici*, sobre uma foto de sua avó e sua mãe: “*Uma foto. Minha mãe é muito importante para mim que foi ela me trouxe ao mundo. Devo a vida a minha mãe...*”. Cada um por vez copiou do quadro as notas e preencheu as lacunas no seu livro.

Finalizou-se a oficina pedagógica com a apropriação das caixas produzidas. *Pequizeiro* e *Murici* não haviam produzido suas caixas e *Jacarandá* afirmou: “*Não sei falar sobre minha caixa.*”. Porém, todos ouviam atentamente os colegas e liam tudo que estava sendo escrito no quadro. Os pontos foram para o quadro e foram feitas perguntas sobre as caixas como: *Como é a caixa que produzi na oficina? O que você representou na sua caixa? Como ela se relaciona com a sua vida? Em viver no Morro Vermelho?*”.

Com *Begônia* recorreu-se a questões escritas no quadro, para problematizar a caixa produzida pela educanda. Sobre sua caixa disse: “*Bonita e demorei a enfeitá... Nossa Senhora de Nazareth. Representa religião, Nossa Senhora.*”. *Dália* sobre sua caixa: “*A minha caixa representa uma grande lembrancinha onde guardarei minhas joias e será uma recordação do trabalho.*”

*Margarida*, sobre a sua caixa, afirmou: “*É verde, grande... Muito bonita... Um leão, uma Hóstia... Representa religião.*”. *Violeta* sobre sua caixa: “*Um desenho do padre, uma Nossa Senhora Aparecida e vai servir para guardar meus objetos. Representa religião. Vou à missa todo domingo.*” E por fim, *Orquídea* sobre a sua caixa, disse: “*Muito trabalho.. Feita com muito carinho.. Imagens de Nossa Senhora.. Coração... Anjinhos.. Representa religião... Muita amizade...*”. Todos, novamente, copiaram do quadro o texto e preencheram as lacunas no seu livro.

Ao longo dessa oficina pedagógica, muitas foram as dificuldades, resistências, excesso de timidez, intimidação, conflitos. No entanto, ao longo do processo, eles admiravam e participavam das falas dos colegas, intervinham, durante a confecção do *Livro da EJA*. Ajudavam os colegas que tinham mais dificuldades. Alguns ao fazerem o mesmo desenho se ajudavam. Liam tudo que estava escrito no quadro, discutiam com o colega como fazia *Murici*. Estimulavam os colegas com mais dificuldades a se expressarem.

Mesmo com as dificuldades vivenciadas, essa proposta didático-pedagógica, talvez por lidar com algo mais concreto, palpável, possibilitou a invenção de novos modos de leitura (BACCOCINA, 2007). Esse mediador cultural, criado no universo desta dissertação, pode ser considerado, então, um espaço concreto de escrita pois revelou um campo físico e visual ao permitir que a escrita ali se instalasse, condicionasse e possibilitasse as relações entre escritor e leitor, escritor e texto, leitor e texto (PONTES, 2011).

Além do mais, essa proposta permitiu que os educandos associassem as diferentes imagens reveladas pelos desenhos, pelas caixas e objetos biográficos, às suas experiências individuais e coletivas. Desse modo foi possível obter uma visão abrangente das leituras de mundo, saberes tradicionais, territórios materiais e existenciais. Considerou-se, pois, que a leitura é um processo complexo que envolve não apenas a palavra, mas também a imagem e os aspectos mais diversos do mundo (JUNGER & VERGANANO, s/d; MARTINS, 2005). Assim, as leituras revelaram percepções do mundo desses educandos (FREIRE, 1989).

Nessa oficina, os alunos, por meio do *Livro da EJA* (FIG-17) os alunos realizaram importantes leituras na apropriação dos desenhos, das caixas e dos objetos, revelando-se ricos e profundos leitores, mesmo alguns que tinham mais dificuldade. Essa dificuldade talvez se relacione à forma como era vistos e aos diversos estereótipos comumente associados aos sujeitos da EJA.

Em suma, a oficina pedagógica (FIG. 18 e 19) realizada para a apropriação das caixas e de seus conteúdos possibilitou novas posições no mundo e reforçou o campo da percepção diante dos objetos, caixas, materiais produzidos e objetos trazidos por meio da pedagogia da pergunta. Essa oficina estimulou os aprendizados e reflexões a partir da cultura material em sua dimensão de experiência socialmente engendrada abarcando múltiplas relações entre passado, presente e futuro (múltiplas temporalidades). Possibilitou desvendar leituras de mundo e reflexões sobre as tramas entre sujeitos e objetos (RAMOS, 2004). E proporcionar uma aventura afetiva (BOSI, 2004) constituída de uma rede de significados gerando

aprendizagens, permeadas por processos de reflexão, diálogo e circulação da palavra como nos ensina Paulo Freire.

**FIGURA 17:** *O Livro da EJA*



**FIGURA 18-** Oficina pedagógica para apropriação desenhos, caixas e objetos



**FIGURA 18-** Oficina pedagógica para apropriação de desenhos, caixas e objetos



### **6.3 Saberes tradicionais e territórios de educandos da EJA desvelados pelas oficinas pedagógicas**

Após a descrição densa das atividades realizadas nas oficinas pedagógicas, busca-se, por meio de algumas categorias analíticas e pressupostos teóricos, o desvelar dos territórios materiais e existenciais, revelados pelos educandos da EJA nas oficinas pedagógicas desenvolvidas. Assim, por meio de cada uma das atividades, discursos e das análises das produções realizada como desenhos, textos e artefatos culturais produzidos, pôde-se constatar que esses atores sociais se apropriam dos territórios na suas condições materiais de reprodução da vida, bem como nas suas dimensões existenciais, simbólicas e éticas que dão

sentido a quem são e aos contextos históricos e socioculturais em que se inserem. Tais questões foram sistematizadas a fim de fornecer ao leitor um panorama dos territórios materiais e existenciais evidenciados no universo das oficinas pedagógicas, tendo em vista alguns eixos temáticos e de análise identificados.

Nessa perspectiva, foram identificados a constituição do território religioso e alguns de seus principais elementos revelados por meio das festas, rituais religiosos e outras práticas que marcam experiências e vivências com o espaço sagrado também foi identificada a constituição do território familiar e do território escolar. E, por fim, a percepção, por parte desses educandos, das transformações nos diferentes territórios que vivem, circulam e sobrevivem, evidenciando questões como: a interface e o conflito entre o tradicional e o moderno, o global e o local.

### **6.3.1 A constituição do território religioso sob olhares de educandos da EJA**

#### **6.3.1.1 A constituição do território religioso e a vivência do espaço sagrado: materialidade, conformação simbólica e cultura religiosa**

A constituição do território religioso foi revelada no decorrer das oficinas pedagógicas realizadas, por meio dos discursos dos educandos da EJA e das produções por eles elaboradas. O território religioso constitui-se pelas festas, rituais religiosos e outras práticas, que fazem parte do cotidiano do distrito de Morro Vermelho. Essas práticas estão presentes nas experiências religiosas de homens e mulheres do interior de Minas Gerais, na sua perspectiva material e simbólica. Para Brandão (2004), a melhor maneira de compreender a cultura popular é através de estudos sobre religião, pois, para ele, é ali que ela aparece viva e multiforme.

Eliade(1999) define o sagrado, opondo-o ao que é denominado profano. Para essa autora, para o ser humano religioso, o espaço sagrado tem valor existencial, fundante e central na constituição de seu mundo. O sagrado se manifesta por meio da hierofania, o que torna esse espaço único e singular. Na perspectiva de Eliade(1999), pode-se pensar a noção de espaço sagrado como *locus* religioso, regido pelas hierofanias, que são as manifestações do sagrado que fundam ontologicamente o mundo dos atores sociais que vivenciam as experiências religiosas.

E, para Burmann(2009), é por meio de espaços consagrados que o ser humano religioso expressa, de modo mais completo, sua atitude religiosa através de diversos ritos. O

sagrado que se manifesta em espaços concretamente estabelecidos em torno do qual giram os mais diversos rituais (BURMANN, 2009). Na visão de Laganá(1986), para alguns grupos sociais, o espaço não se apresenta de forma homogênea, mas sofre uma ruptura, em um lugar determinado por uma hierofania, efetuando uma diferença entre espaço sagrado e espaço profano, entre Cosmos e Caos. Hierofania significa exatamente manifestação do sagrado e é o processo a partir do qual qualquer objeto deixa de ser simplesmente aquilo e passa a ter um significado especial, o sagrado se manifesta e enche-se de *potência*.(LAGANÁ, 1986).

Assim sendo, segundo Rosendhal (2005), o território é dividido em lugares do cosmos, comprometidos com o domínio sagrado, e marcado por signos e significados e em lugares do caos, que designam uma realidade não divina. O cosmo qualifica-se como território sagrado, enquanto o caos representa ausência de consagração, sendo um território profano, e assim não religioso.

É importante considerar alguns elementos fundamentais no que se refere à constituição do espaço sagrado: o ponto fixo e o seu entorno, formas espaciais da hierofania materializada no objeto impregnado do sagrado. O entorno possui os elementos necessários ao crente para a realização de suas práticas e de seu roteiro devocional (ROSENDHAL, 2005). O espaço sagrado é o *locus* de uma hierofania, isto é, uma manifestação do sagrado, que permite a definição de um ponto fixo, ponto de toda a orientação inicial, o centro do mundo (ROSENDHAL, 2005).

Para essa autora, a construção do espaço sagrado seria constituída por meio da manifestação direta do divino através da hierofania, em certas coisas, objetos ou pessoas, evidenciando o aspecto material e concreto do espaço sagrado. O poder sagrado manifesta-se espacialmente por uma organização territorial e espaços qualitativamente fortes, nos quais o sagrado evidenciou-se. Tudo é potencialmente sagrado, mas, apenas em alguns lugares escolhidos, o potencial de sagrado é realizado, e reflete as percepções dos grupos envolvidos. Aí, a religião apropria-se de determinados segmentos do espaço que, para o sujeito religioso, têm um sentido de obrigação e encoraja a devoção, aceitação intelectual e compromisso emocional do devoto. (ROSENDHAL, 2002).

Percebe-se essas questões na constituição do território religioso revelado por meio dos discursos e das produções dos educandos durante as oficinas pedagógicas realizadas. Esses discursos revelam como a constituição do espaço sagrado no distrito de Morro Vermelho se manifesta, de modo especial, concreta e materialmente por meio de recintos sagrados que

asseguram a comunicação com o mundo dos deuses (ELIADE, 1999) e dos templos que são referenciais de identidade e essenciais na preservação da religião e da cultura, da celebração da religiosidade comunitária e na conexão da comunidade de fé e seu Deus. (BURMANN, 2009)

Assim, quatro estudantes representaram, por meio dos desenhos, e caixas produzidas nas oficinas a Capela do Rosário e a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth. Portanto as colagens das imagens das igrejas e da Capela do Rosário expressam a relevância desses espaços materiais e recintos para a vivência do sagrado que constituem o território religioso no distrito de Morro Vermelho.

Desse modo, as oficinas pedagógicas possibilitaram perceber que na constituição desse território religioso, o espaço sagrado se manifesta simbolicamente. Para Pereira & Gil Filho (2012) é necessário considerar o espaço sagrado material, ou seja, os locais onde ocorrem a manifestação do sagrado, enfim o sagrado que se revela materializado na paisagem através de formas espaciais como as igrejas e capelas. É importante considerar o universo de significados a elas incorporados, no movimento de dar sentidos às coisas e à vida. As dimensões físicas e simbólicas do fenômeno religioso, a partir do sentir, mediado simbolicamente, constrói-se a realidade religiosa, expressa nas narrativas, representações ou nas diversas performances rituais, realizadas pelo sujeito religioso. (PEREIRA & GIL FILHO, 2012)

O espaço sagrado, por esta perspectiva, não se trata apenas de um espaço localizável, mas diz respeito a uma série de experiências religiosas, nas quais o espaço sagrado emerge em sua total complexidade que deve ser considerada (PEREIRA & GIL FILHO, 2012). O espaço sagrado pode ser revelado por meio de procedimentos rituais, que Rosendhal (2005) repetições de *hierofanias primordiais*.

A análise dos discursos dos educandos da EJA e das produções elaboradas durante as oficinas pedagógicas evidenciou que a vivência do espaço sagrado, e conseqüentemente, a constituição do território religioso também ocorrem pela manifestação simbólica do sagrado, por meio das festas, rituais e outras práticas religiosas. Essas manifestações revelam a constituição de uma cultura religiosa que evidencia seus símbolos. As oficinas a seguir descrevem como são revelados seus símbolos pelos educandos:

*Oficina Pedagógica para Leitura de Imagens:*

-Nessa oficina pedagógica, a Festa de Nossa Senhora do Rosário foi ressaltada pela educanda *Dália*, ao dizer: *“Ah esta me faz lembrar a Cavallhada Mirim porque meu filho corre todo ano”*. A Cavallhada Mirim ocorre durante a Festa de Nossa Senhora do Rosário, realizada pelas crianças. A oficina pedagógica que tratou dessa questão, mostrou as experiências religiosas ocorrem por meio de rituais religiosos durante a Semana Santa, por exemplo *Jacarandá* e *Murici*. Já *Jacarandá* contou por meio de uma das imagens, que se veste de romano na Semana Santa e *Murici* relatou por meio de umas das imagens ritual da Lavagem do Cristo com Cachaça que também acontece na Semana Santa.

*Textos coletivos produzidos:*

-As experiências religiosas oriundas das festas realizadas no distrito, citadas em um dos textos coletivos produzidos foram: Festa de Nossa Senhora de Nazareth, Festa de Nossa Senhora do Rosário, Festa de São Sebastião, Congado, Aluá, Festa de Nossa Senhora Aparecida, Congado. Em outro texto coletivo, a Festa de Nossa Senhora de Nazareth foi destacada pelas procissões, novenas, missa cantada dia 8, a bandeira de Nossa de Nazareth, as barraquinhas, o aniversário de Nossa Senhora de Nazareth, e as galeras de Nossa Senhora de Nazareth. A devoção à padroeira Nossa Senhora de Nazareth também foi lembrada em um dos textos coletivos produzidos. Essas experiências religiosas evidenciando a constituição de uma cultura religiosa aparecem nos textos coletivos produzidos, nos quais os educandos destacam: *“a importância da fé do Morro Vermelho”*. Em outro texto coletivo, a importância da religiosidade é revelada pelas caixas produzidas e objetos trazidos por eles, como os santinhos de uma das educandas (*Violeta*).

*Oficina Pedagógica para apropriação dos desenhos, caixas e objetos biográficos:*

A Festa de São Sebastião foi particularmente ressaltada por uma das educandas (*Violeta*) por meio do objeto trazido por ela: *“Ah este objeto é São Sebastião. Ele é importante para mim, porque ele é milagroso, sua festa é no mês de Janeiro e sou sua devota”*. Nessa oficina pedagógica, a Festa de Nossa Senhora do Rosário foi ressaltada por duas educandas (*Violeta e Dália*) em especial, comentaram seus desenhos sobre a Capela do Rosário. Disse uma das educandas: *“É uma igreja muito pequena. Tem festa todo mês de Outubro... Muito divertida...”* E a outra educanda: *“É uma igreja muito pequena... Tem todo mês de outubro... Muito divertida... Têm o Aluá... Os Cavaleiros Mirim.. Fogos.”*

Afinal, nessa oficina pedagógica, ao se apropriarem de suas caixas, todos afirmaram que elas representavam a religião. Isso mostra que a experiência religiosa se dava por meio de outras práticas. Duas educandas (*Margarida e Orquidea*), diante dos seus desenhos sobre a Igreja de Nossa Senhora de Nazareth, afirmaram que vão à missa todos os domingos.

Por fim, a experiência simbólica com santos de devoção foi representada nas caixas por todos os educandos da EJA: Nossa Senhora de Nazareth, Nossa Senhora Aparecida, Maria e outros santos de devoção considerados importantes para os educandos. Observou-se assim, a constituição de uma cultura religiosa constituída de mediadores (santos, papa, padres) e símbolos, (anjos, coração, hóstia, cruz, pão) que foram representados pelos educandos nas caixas produzidas.

### **6.3.1.2 O espaço sagrado e do espaço profano na visão de educandos da EJA**

Loboda (2010), em seu artigo intitulado *Entre o Sagrado e o profano: Usos e funções dos espaços públicos na cidade contemporânea*, busca identificar como se estabelecem as relações entre o sagrado e o profano, tendo em vista a utilização dos espaços públicos na contemporaneidade, seus múltiplos usos e funções relacionadas ao lazer e por meio das crenças religiosas. Jovchelovitch(2000), citado por Loboda(2010), fundamentado no pensamento arendtiano da pluralidade, considera como elemento essencial da vida pública e na constituição dos espaços, as relações entre o sagrado e o profano.

Para Burmann(2009), a oposição entre sagrado e profano nem sempre é possível. Para ele, o espaço que, em determinados instantes pode estar servindo a fins devocionais, pode, posteriormente, servir a fins profanos. Os espaços e territórios, nesse sentido, revelam multiusos, sem que haja a necessidade de consagração ou desconsagração (BURMANN, 2009). Para Souza (2004), é característica das festas populares, a imbricação entre o sagrado e o profano, cujo entendimento implica considerá-los em conjunto. Deve-se considerar a interface entre as práticas devocionais, orações, simpatias, igualmente à diversão, ao lazer, à bebedeira (SOUZA, 2004).

O mesmo espaço sagrado, utilizado com fins religiosos e devocionais é utilizado como local de vendas materiais e financeiras realizadas como fonte de sobrevivência por alguns atores sociais. Essas questões também foram evidenciadas no universo das oficinas pedagógicas realizadas e cujas produções mostraram a constituição do território religioso,

sobretudo, por meio das festas religiosas, a constituição do espaço sagrado que se revela complementar à configuração do espaço profano, conforme descritas a seguir:

*Oficina pedagógica para construção dos desenhos:*

-No momento da confecção do desenho sobre a Festa de Nossa Senhora de Nazareth, em especial sobre o espaço da festa, o educando *Jacarandá* destacou a presença das *barraquinhas*, local da venda de comidas e bebidas, em meio à utilização do espaço com fins devocionais.

*Texto coletivo produzido:*

-Durante a construção de um dos textos coletivos, o educando *Jacarandá* destacou a presença de barraquinhas como atividade principal da Festa de Nossa Senhora de Nazareth.

*Oficina pedagógica para apropriação e leitura dos desenhos, caixas e objetos:*

-O educando *Jacarandá*, ao comentar o seu desenho sobre o espaço da Festa de Nossa Senhora de Nazareth destacou a presença dos shows. Nessa mesma oficina pedagógica, duas educandas (*Dália e Violeta*) falando de seus desenhos da Capela do Rosário lembram das festas que se revelam *divertidas*, ali realizadas.

### **6.3.1.3 A constituição do território religioso, o exercício das performances culturais e da corporeidade: festas e rituais religiosos**

Na constituição do território religioso, como visto anteriormente, a vivência do espaço sagrado na sua materialidade e simbolismo, pode se revelar complementar à constituição do território profano. Por meio dos discursos e das produções elaboradas no universo das oficinas pedagógicas, perceberam-se ainda, alguns elementos importantes na constituição das territorialidades por meio das festas e rituais religiosos realizadas no distrito de Morro Vermelho. O exercício da performance cultural está diretamente relacionada com o exercício da corporeidade.

De acordo com Richard Schechner(2003), a performance cultural é importante para o reforço da identidade social de um determinado grupo social ou sociedade específica. Para Teixeira (2009) a performance pressupõe um acontecimento cultural, um ato deliberado de vivenciar e comunicar, o aqui e agora das ações humanas com toda a sua carga expressiva e singular. E a expressividade é um componente primordial, na realização das performances

culturais expressas nas manifestações constitutivas do patrimônio intangível ou imaterial de uma determinada cultura local.

Enfim, por meio de formas de se colocar no espaço, formas para serem vistas por parte de alguns indivíduos e grupos sociais (BAPTISTELLA, 2010). Victor Turner (1974), fundador da chamada Antropologia da Performance, reflete sobre a existência de momentos de suspensão de papéis, instantes extraordinários, relacionados ao metateatro da vida social.

Para Santos (2006), a dimensão da performance cultural, em especial das festas públicas de candomblé, é garantida pela força atrativa das linguagens expressivas integrantes de sua estrutura ritual, que valoriza os elementos do espetáculo. Para esse autor, um dos principais enfoques da performance é considerar as estruturas culturais e sociais como dinâmicas, cujos atores sociais têm papel fundamental na sua produção. Para Chávez (2008) nessa mesma perspectiva, as performances culturais dizem respeito às diferentes formas como os atores sociais e a sociedade se representam e constituem a si mesmos e os demais, e as experiências são comunicadas por meio de formas expressivas, vividas, significadas, e experimentadas com a intervenção da memória. Assim, cada momento vivido se converte em um momento recordado.

As performances culturais têm, na corporeidade, o seu principal canal de expressão e comunicação no âmbito das festas e rituais religiosos que elas envolvem. A corporeidade é resultado da experiência íntima do ser humano com seu corpo e junto a outros seres na tentativa de organizar seus lugares (TUAN, 1980). Uma dimensão espacial e territorial é nitidamente relacionada à ideia de corporeidade (SOUSA, 2011).

A partir do movimento, do deslocamento e das trajetórias espaciais são elaboradas as corporeidades, e assim, as marcações e qualificações de elementos simbólicos e materiais do espaço geográfico (SOUSA, 2011). Connerton(1999) reflete sobre as práticas corporais que podem comunicar mensagens, transmitir conhecimentos e memórias. Para Sousa (2010) a ideia de corporeidade está envolvida na produção de identidades socioespaciais. Segundo Carlos (2007) é através do corpo que os indivíduos e grupos sociais constroem e apropriam-se dos espaços apropriáveis para suas vidas.

Nesse sentido, os discursos e produções dos educandos desenvolvidos nas oficinas, evidenciaram, da mesma forma que as festas e rituais revelaram seus territórios, e

performances culturais que têm na corporeidade seus principais canais de expressão. Assim, a seguir, será apresentado o trabalho das oficinas, do ponto de vista das performances:

*Oficina pedagógica de leitura de imagens:*

-Uma das educandas, *Dália*, sobre uma das imagens trabalhadas afirmou: “*Ah esta me faz lembrar a Cavahada Mirim porque meu filho corre todo ano*”. Outro educando, *Buritizeiro*, por meio de uma das imagens da Cavahada afirmou: “*Ah esta me faz lembrar porque meu filho corre todo ano*”. O verbo *correr* está ligado ao exercício das performances culturais e das corporeidades no universo das festas. Percebeu-se o exercício das performances culturais e das corporeidades nessa oficina pedagógica também, quando o educando *Jacarandá* mencionou que se vestia de romano na Semana Santa e quando o educando *Murici* relatou o ritual da Lavagem do Cristo, com cachaça que também ocorre na Semana Santa.

*Oficina Pedagógica para apropriação e leitura dos desenhos, caixas e objetos biográficos:*

-Um dos educandos, *Jacarandá*, sobre o seu desenho do espaço da Festa de Nossa Senhora de Nazareth, relatou: “*A Bandeira de Nossa Senhora de Nazareth é trazida pelos cavaleiros de Caeté até o Morro*”. Nessa oficina pedagógica outro educando, *Murici*, ao apresentar seu desenho, disse: “*Ah este é o Cavaleiro que corre na Festa de 7 de Setembro*”. Outras duas educandas, *Dália e Violeta*, referindo-se aos desenhos da Capela do Rosário, frisaram que naquele espaço realizam-se festas como o Aluá e a Cavahada Mirim. Afinal, em todas as apresentações, foram observadas performances culturais e o exercício da corporeidade.

*Oficina pedagógica para construção de desenhos:*

-Ao realizar seu desenho, o educando *Jacarandá* retratou o espaço onde se realiza a Festa de Nossa Senhora de Nazareth. Em seu desenho, com a bandeira de Nossa Senhora de Nazareth, ele destaca a performance da Cavahada, um dos momentos da Festa de Nossa Senhora de Nazareth.

*Textos coletivos produzidos:*

-Evidenciamos também para a elaboração dos textos coletivos, buscaram-se as performances culturais e das corporeidades por meio das festas religiosas realizadas no

distrito de Morro Vermelho. As festas citadas em um dos textos coletivos produzidos foram: Festa de Nossa Senhora de Nazareth, Festa de Nossa Senhora do Rosário, Festa de São Sebastião, Congado, Aluá, Festa de Nossa Senhora Aparecida. Em outro texto coletivo, a Festa de Nossa Senhora de Nazareth foi citada e caracterizada, segundo os educandos, pelas procissões, novenas, missa cantada dia 8, a bandeira de Nossa de Nazareth, as *barraquinhas*, o *aniversário de Nossa Senhora de Nazareth* e as *galeras* de Nossa Senhora de Nazareth. A devoção à padroeira Nossa Senhora de Nazareth também apareceu em um dos textos coletivos produzido.

#### **6.3.1.4 A constituição do território religioso e a vivência do espaço sagrado: paisagens culturais, territórios simbólicos, enraizamento, saberes tradicionais e formação experiencial**

Os rituais religiosos, as festas, ou outras práticas relacionadas com a vivência dos espaços sagrados acima descritos e revelados pelos discursos e produções dos educandos da EJA, durante as oficinas pedagógicas, mostraram a delimitação de espaços sociais, realizados dada a existência de uma identidade territorial construída e que se territorializa mediante o uso de diferentes lugares (ALMEIDA, 2011). A identidade territorial viabilizada por meio do uso e apropriações criam um sentimento de pertencimento e domínio de determinados lugares (SOUSA, 2010). No caso em pauta, isso ocorre por meio das festas e rituais religiosos revelados por meio das oficinas pedagógicas. Tais questões, evidenciam a constituição de uma geografia concreta, que por sua vez, revela a constituição de uma geografia simbólica, em que o espaço passa a revestir-se de uma dimensão mítica, diante da apropriação do mesmo por uma coletividade.

Enfim, a constituição de uma paisagem cultural rica de símbolos, simbolizações impressas no espaço, materializações com significações imateriais para os sujeitos e coletividades (BONJARDIM, JÚNIOR & DOURADO, 2011) revela um sentimento de enraizamento por meio da constituição desse território religioso, na perspectiva de Simone Weil (2001). Para essa autora, o enraizamento é a necessidade mais importante da alma humana e envolve a participação ativa dos atores sociais na existência de uma coletividade e na totalidade da vida moral, intelectual e espiritual, num amplo diálogo entre passado, presente e futuro. A autora afirma:

O enraizamento é talvez a necessidade mais importante e mais desconhecida da alma humana. É uma das mais difíceis de definir. O ser humano tem uma raiz por sua participação real, ativa e natural na existência de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Participação natural, isto é, que vem automaticamente do lugar, do nascimento, da profissão, do ambiente. Cada ser humano precisa ter múltiplas raízes. Precisa receber quase que a totalidade de sua vida moral, intelectual, espiritual, por intermédio dos meios de que faz parte naturalmente”. ( WEIL, SIMONE, 2001, p.61).

Para Beck, Guiddens & Lash (2012), a tradição agrega e monitora a ação e a organização tempo-espacial de uma comunidade, parte do passado, presente e futuro dessa comunidade, nesse sentido, está diretamente ligada à memória. Cunha (2009) considera que o saber tradicional está relacionado com a combinação de pressupostos, formas de aprendizado, de pesquisa e experimentação. Para Diegues & Arruda (2001), os saberes tradicionais são compostos por um conjunto de saberes e saber-fazer a respeito do mundo natural e sobrenatural, transmitidos oralmente de geração em geração. Já Brandão (1999) reflete sobre as diferentes formas como os diferentes indivíduos, por meio de suas culturas, criam, reproduzem, sentem e pensam seus modos de se relacionar com o mundo e com a natureza, em um sentido concreto, apropriável, que garante a sobrevivência material e simbólica do grupo social e sua cultura.

Nesse sentido, a constituição do território religioso por meio das festas, rituais e outras práticas evidenciadas por meio dos discursos e produções no universo das oficinas pedagógicas realizadas revela-se enquanto um importante *locus* da formação experiencial conforme definem Cavaco (2002) e Pessoa (2005) por meio da transmissão de saberes tradicionais. Tais festas, rituais e práticas são, então, fundamentais na constituição da memória espacial e territorial que se revela pedagogizante (SOUSA, 2010; SOUSA & BARLETTO, 2009; PESSOA, 2005).

Para Pessoa (2003), os processos de aprender e ensinar, presentes nas festas populares, realizados mediante a transmissão oral dos saberes da cultura popular por meio da convivência social revelam-se espaços de trocas sociais e pedagógicas. Essas questões ficaram evidentes nos discursos de dois educandos durante a oficina pedagógica de leitura de imagens, ao referirem-se à participação da Cavalhada e da Cavalhada Mirim de seus filhos constituíram, manifestações culturais importantes do distrito de Morro Vermelho.

### **6.3. 2 O território familiar revelado por educandos da EJA nas oficinas pedagógicas**

#### **6.3. 2.1 A constituição do território familiar: Enraizamento, territorialidade, sociabilidade, solidariedade, valores tradicionais e a constituição do lar**

A constituição do território familiar pelos educandos da EJA revelou-se presente nas oficinas pedagógicas. A família, nessa perspectiva, pode ser considerada como um território, pois está relacionada com o conjunto, projetos e representações, comportamentos dos sujeitos. O território não é simplesmente o físico, mas o espaço em que são estabelecidas as relações sociais por parte dos sujeitos (BERGER, 2009). Portanto é uma grande mediadora na apropriação do espaço e da constituição das experiências territoriais dos diferentes indivíduos e grupos sociais.

Nas oficinas pedagógicas, a constituição do território familiar foi percebida no respeito aos adultos e mais idosos, evidenciando a presença e de valores tradicionais ligados a conhecimentos relacionados às festas e, também espaço de formação experiencial (CAVACO, 2012; PESSOA, 2003; 2005). O território familiar se mostra como *lócus* em que se estabelece uma rede de relações pautadas pela solidariedade e sociabilidade entre os membros desses grupos sociais (CÂNDIDO, 2003). Nesse sentido, está a constituição do lar (BERGER, 2009).

Desse modo, pode-se relacionar a constituição do território familiar dos educandos da EJA do distrito de Morro Vermelho com o sentimento de enraizamento de Weil (2001). Para esse autor, o território familiar é constituído de práticas, valores e costumes que dão sentido às experiências individuais e coletivas dos indivíduos e grupos sociais, num amplo diálogo entre passado, presente e futuro. Assim sendo, os territórios familiares dos alunos da EJA, detectados de diferentes formas durante as oficinas pedagógicas realizadas nas produções:

#### *Oficina Pedagógica de Leitura de Imagens:*

-Dois educandos (*Buritizeiro e Dália*) contaram que os filhos *correm* na Cavalhada e na Cavalhada Mirim respectivamente através das imagens trabalhadas.

#### *Oficina pedagógica realizada para apropriação dos objetos:*

Um dos educandos, *Murici*, diante da fotografia trazida, exclamou: “*Ah esta fotografia é importante pra mim porque é minha vó e minha mãe. Minha mãe que me trouxe ao mundo. Devo a minha vida à minha mãe...*”

*Oficina pedagógica realizada para apropriação e leitura dos objetos:*

-Uma das educandas, *Margarida* diante da fotografia que trouxera de seu casamento, disse: “*Ah esta foto é muito importante pra mim porque é a foto do meu casamento. É tudo pra mim*”. Outra educanda, *Begônia*, trouxe um objeto, um presente dado pelo filho e relatou: “*É muito importante pra mim porque meu filho me deu no Dia das Mães*”. Outra educanda, *Dália*, que trouxera um brinco e afirmou: “*É importante pra mim porque minha vó usava, uma lembrança de família.*” E outro educando, *Pequizeiro*, que não havia participado da construção dos desenhos, das caixas e nem trazido objetos, lembrou-se do filho: “*Ah o que é importante pra mim? Ah, meu filho Rian é tudo pra mim porque ele me dá muita alegria.*”

*Texto coletivo produzido na primeira apropriação das caixas, desenhos e objetos biográficos:*

-Este texto coletivo também evidenciou a importância do território familiar para os educandos da EJA.

### **6.3. 2.2 O território familiar: (des) territorialidades, perdas e re-territorialidades**

Nas oficinas pedagógicas, foi possível verificar a constituição do território familiar dos educandos da EJA, na perspectiva abordada por Berger (2009). Portanto, ela é também por processos de desterritorializações, e território familiar pode evidenciar processos de desintegração por meio de falecimentos de familiares. Posteriormente à desterritorialização e desintegração desse território familiar, podem ocorrer processos de re-territorialização (BERGER, 2009).

Estas questões foram evidenciadas por meio da participação de um dos educandos, *Jacarandá* em dois momentos bastante singulares: durante uma oficina pedagógica e durante um jantar (a mestrandia presente e colegas) no dia em que foi realizada a produção das caixas com os educandos da EJA. *Jacarandá* disse: “*Hoje eu to muito triste*”. *Eu to me lembrando muito da minha mãe e do meu pai. Eu moro com a minha sobrinha que toma conta de mim... Eu vou trazer uma foto que têm a minha mãe. Lembra quando eu ia visitar a minha mãe lá no São Vicente?* Esse território familiar foi marcado por processos de desterritorializações, perdas diante da morte de familiares, como a de seus pais, e por re-territorializações posteriores.

Por fim, na oficina pedagógica realizadas, em especial na oficina pedagógica realizada para a apropriação das caixas, desenhos e objetos produzidos pelos educandos da EJA, enquanto os educandos apresentavam seus relatos sobre a importância da família por meio de objetos e fotografia, *Jacarandá* fez questão de frisar : “*Ah é muito triste perder pai e mãe... Eu moro hoje com a minha sobrinha que cuida de mim...*”

### **6.3.3 O território escolar revelado durante as oficinas pedagógicas**

O território escolar também aparece nos discursos dos educandos no universo das oficinas pedagógicas e nas produções realizadas. Como reflete Silva (2007), ao contrário de imaginários e estereótipos que comumente associam as vivências do espaço escolar às suas trajetórias truncadas de exclusão, os educandos da EJA puderam usufruir do espaço escolar como um espaço da criatividade, da inventividade, da subjetividade, das possibilidades de reviver ações, sentidos e sentimentos. Nada disso lhes era permitido. Assim, mesmo com os vários limites impostos pelo espaço escolar, como evidenciaram os educandos da EJA do distrito de Morro Vermelho, as oficinas possibilitaram expressar suas experiências de vida.

Como discorre Berger (2009), a busca pela EJA engendra uma série de agenciamentos, o que torna esta experiência territorial, ou seja, leva esses indivíduos a buscarem a EJA em função dos lugares que possam vir a ocupar. É importante, então considerar a extrema valorização conferida ao território no universo das oficinas pedagógicas, talvez em virtude de, naquele momento, ser o último ano da Educação de Jovens e Adultos no distrito de Morro Vermelho. A seguir, são apresentados os territórios escolares desses alunos:

#### *Textos coletivos produzidos:*

-Os educandos buscaram finalizar o texto homenageando Anézia Maria Pinheiro, que dá nome à escola. Vê-se assim, a importância do território escolar para esses atores sociais. Em outro texto coletivo, produzido por um educandos, *Jacarandá* destaca a importância de “*Aprender a ler e escrever todo dia.*”

#### *Oficina pedagógica para a apropriação e leitura dos desenhos, caixas e objetos biográficos:*

-Um dos educandos, *Jacarandá* novamente destaca a importância de “*Aprender a ler e escrever todo dia*” e “*Ver as crianças brincá na escola*”. Outra educanda, *Orquídea*, ao comentar o objeto que trouxera, afirmou: “*Ah este anjinho ganhei na escola pela professora Raquel e por isto é importante para mim.*”

### **6.3.4 Percepção de educandos da EJA sobre as mudanças e transformações de seus territórios**

Para Cavaco (2002), os sujeitos não-escolarizados conseguem refletir e se posicionar criticamente perante as alterações sociais, econômicas e políticas que atingem os contextos socioculturais que os cercam. No caso das oficinas pedagógicas realizadas observou-se que, como destacado por Cavaco (2002) na medida em que os educandos revelaram percepções quanto às transformações ocorridas nos diferentes territórios. Tais mudanças acarretaram resistências e conflitos entre o moderno e o tradicional, além de interfaces entre o local e o global. Isso está claro no discurso da educanda *Orquídea*, em uma das oficinas pedagógicas, de leitura de imagens: “*Nossa, o Morro mudou muito, tá muito diferente...*”

#### **6.3.4.1 O território de Morro Vermelho e seu papel na divisão social global do trabalho na percepção de educandos da EJA**

Como reflete Carlos (2002), os diferentes sujeitos, por meio de suas diferentes apropriações do espaço, constroem seus lugares. Isso foi mostrado, durante as oficinas pedagógicas que tratavam da constituição do território religioso, do território familiar e do território escolar. Para Carlos (2007), os lugares se exprimem pelas relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados e exprimem-se modos de uso, as condições mais banais, nos sentidos, pensados, apropriados e vividos através do corpo, no qual se processa a vida. Para Ludwing (2008), o lugar é dotado de significados àqueles que o vivenciam e têm particularidades históricas. Por meio delas se desenvolve um modo de vida específico, de acordo com a organização social e cultural, mas considerando-se sua inserção na sociedade global.

No processo dinâmico que permeia o mundo na atualidade, as formas e funções espaciais e territoriais se transformam, de maneira cada vez mais fugaz (LUDWIG, 2008). Esses fenômenos se vinculam à acumulação do capital, que faz do solo mercadoria inserida no processo de reprodução do capital, e subordina a produção, o que também pode ser verificado nas áreas rurais (LUDWING, 2008).

Nessa perspectiva, os lugares como reflete Brandão (2007), revelam-se interessantes para o capitalismo e para a lógica de reprodução econômica, já que o capital precisa de condições adequadas para se afirmar. Desse modo, invade todos os âmbitos possíveis, extravasando sua lógica, sem circunscrições territoriais que garantam a sua reprodução.

Santos (1994), nessa mesma perspectiva, a relação do lugar com o mundo garante a possibilidade de sua realização mais eficaz. Para se tornar espaço, o mundo depende das virtualidades do lugar. O lugar está vinculado à totalidade espacial e, nesse sentido, revela-se globalmente ativo (SANTOS, 1994).

Voltando a Carlos (2007), a redefinição do lugar diante à globalização, passa a vincular-se à organização global dos usos e, assim produto da divisão social e técnica do trabalho. Relativizam-se, na concepção desta autora, o sentido de localização e articulação do lugar com a mundialidade. O lugar revela-se parte integrante de uma totalidade espacial, fragmentada na divisão social do trabalho, e não uma forma autônoma dotada de vida própria, mas integrante do caráter social e histórico da produção do espaço geográfico global. Tais percepções são evidenciadas pelos discursos dos educandos e nas produções realizadas nas oficinas pedagógicas realizadas, como descrição a seguir:

*Oficina pedagógica de leitura de imagens:*

-Um dos educandos, *Jacarandá*, ao olhar uma das imagens sobre a mineração, relatou: *“Ah é lá na Estrada perto de Raposos onde o pessoal fica trabalhando, não é ?”*.

*Texto coletivo produzido na oficina pedagógica para uma primeira apropriação dos desenhos, caixas e objetos:*

-Este texto coletivo revelou a percepção dos educandos sobre a mineração e a monocultura de eucalipto no distrito: *“A mineração e o eucalipto geram desenvolvimento e empregos”*.

#### **6.3.4.2 Percepção de educandos da EJA sobre as possibilidades e diálogos entre o tradicional e o moderno na constituição dos territórios**

Considerando-se que, no processo dinâmico que permeia o mundo na atualidade, as formas e funções espaciais e territoriais também se transformam de maneira cada vez mais fugaz, os territórios devem ser pensados como refletem Moreira & Espanhol (2003). Assim, considerou-se, aqui, que o território é uma construção social, permeada por relações cotidianas que engendram ora cooperação, conflitos, resistências, adaptações; e, ora, um conjunto de conhecimentos que ultrapassa o local e se relaciona com a repercussão dos eventos globais que se materializam nos locais. Referem-se a articulações endógenas e exógenas, a dialética entre tradicional e moderno, transformações sociais, resistências do

velho à chegada do novo (MOREIRA & ESPANHOL, 2003). Para Santos (1994), o lugar é depositário final dos eventos, na dialética entre externo, interno, novo, velho, local e global.

Sendo o lugar uma construção social que evidencia conflitos, resistências na dinâmica do interno, o externo, o novo, o velho, o local e o global é importante considerar na construção dos territórios materiais e existenciais dos educandos da EJA, o que reflete Dubar (1998). Para essa autora, os processos de socialização e construção das identidades sociais envolvem aspectos objetivos e subjetivos relacionados às trajetórias dos sujeitos, em que esses atores sociais realizam transações objetivas e subjetivas. O resultado é a manutenção de antigas identidades sociais e o surgimento de novas em processos de construção de identidades para si e para o outro (DUBAR, 2005). Assim, ora dão continuidade à tradição, ora criam rupturas para o novo e, então, a convivência entre o tradicional e o moderno pode ser constatada. (CAVACO, 2002). A dialética entre mudança e a permanência é evidenciada. (CÂNDIDO, 2003).

Nesse contexto, tal como reflete Silva (2012), no que se refere às tradições, é importante considerar que são historicamente construídas, recriadas, reestruturadas e modificadas. Para Pessoa (2005), no contexto das festas populares, são evidenciados processos de reinvenção dos saberes tradicionais. Assim, como para Moreira (2012), que afirma que o festar é ressignificado com a presença dos turistas e a valorização dos elementos como shows, inseridos no espaço da festa, os encontros com novos valores e costumes. Essas ações também foram evidenciadas ao longo das oficinas pedagógicas e das produções ali geradas, especificamente, no universo do território das festas, como descrito a seguir:

*Texto coletivo produzido em uma das oficinas pedagógicas:*

-O texto coletivo ressalta a importância das festas para os educandos, e também para os visitantes (abertura ao outro)

*Oficina Pedagógica para apropriação dos desenhos, caixas e objetos biográficos:*

-Um dos educandos, *Jacarandá*, citou shows realizados durante a Festa de Nossa Senhora de Nazareth. Essa festa caracteriza-se pela permanência de valores tradicionais que convivem com valores da modernidade, como os shows.

### 6.3.4.3 Resistências e conflitos no diálogo entre o tradicional e o moderno na constituição dos territórios, na percepção de educandos da EJA

Em uma das oficinas pedagógicas realizadas, especificamente, na primeira leitura das caixas, objetos e desenhos produzidos, um dos educandos, *Murici*, ao apresentar o seu objeto, relatou: “*Esta fotografia é da minha avó e da minha mãe... Elas são muito importantes pra mim. A família é muito importante para mim... É um absurdo, porque hoje muitas mães tem filhos e abandonam eles...*” No discurso desse educando, perceberam-se resistências ao articular valores tradicionais com o modo de vida moderno (CAVACO, 2002), que impõe novas configurações, inclusive, ao território familiar no meio rural. Tais questões mostram, conforme afirma Dubar (2005), que na construção das identidades sociais, podem ocorrer confrontos e não reconhecimentos.

Os conflitos, que têm como pano de fundo algumas transformações nos espaços rurais, sobretudo nos modos de vida e, conseqüentemente, nas relações sociais estabelecidas, se evidenciam a ressignificação dos valores tradicionais da própria família rural (BRUMMER, 2004). O território familiar, na perspectiva de *Murici*, é manifestado a partir de valores tradicionais, inclusive, de respeito aos mais idosos. Essa configuração, porém, entra em conflito com a nova família que se institui no contexto do distrito em que vive. E como resultado desse conflito, cita-se o exemplo desse educando: “*mães abandonando filhos*”

Essas resistências e conflitos, na articulação entre o tradicional e o moderno, no que se refere à constituição dos territórios, decorrem das novas atribuições dos espaços rurais como evidenciado em uma das oficinas pedagógicas realizadas, em especial, no universo da oficina pedagógica de leitura de imagens.

Com efeito, a globalização acarretou várias transformações que afetaram o mundo do trabalho e levaram a vinculação das atividades produtivas à lógica da racionalidade e de valorização do capital (ANTUNES & ALVES, 2004). Esse contexto global propiciou novas relações nos espaços rurais e, assim, novas visões do que vem ser a ruralidade, não se considerando esses espaços apenas voltados à produção agrícola (VANDERLEI, 2009). Moreira & Hespanhol (2003) afirmam que os espaços rurais estão constantemente submetidos a transformações econômicas, sociais, culturais e espaciais que dizem respeito às novas funções, novas formas de ocupação e às atividades não agrícolas que passam a permear os cotidianos das famílias rurais.

Essas novas atribuições aos espaços rurais também podem evidenciar conflitos. Afinal, o lugar concretiza o que ocorre no espaço mais amplo e onde se dão as contradições, os conflitos e resistências entre o cotidiano historicamente estabelecido, baseado em valores tradicionais, as novas atribuições que pretendem lhe atribuir (LUDWING, 2008). No universo da oficina pedagógica de leitura de imagens, ao visualizarem uma das imagens, especialmente a Cachoeira de Santo Antônio, um dos educandos falou: *“Ah esta é a Cachoeira de Santo Antônio... Ela é muito bonita”*. Isso levou outro a afirmar: *“Ah ela é muito bonita, mas é muito perigosa...”*. Outra educanda, *Margarida* disse: *“Eu morei lá perto... Lá acontecem algumas brigas porque os moradores colocam placas pra indicar o perigo, mas vem os motociclistas e tiram.”*

Esse discurso de *Margarida* revela os conflitos e resistências decorrentes das novas atribuições dos espaços rurais, por exemplo, o turismo que entra em conflito com o cotidiano historicamente estabelecido pelos moradores e a atribuição deles em relação a esse território no caso apontado acima, novas necessidades materiais, econômicas, políticas, econômicas e culturais passam a fazer parte do universo dos espaços e territórios rurais.

## **6.4 Sistematizando as experiências desenvolvidas com os educandos da EJA**

### **6.4.1 Desafios e limites das oficinas pedagógicas: resistências, estranhamentos no exercício da expressão**

Foram evidenciados, no decorrer das oficinas pedagógicas, bloqueios ao envolvimento sensível dos educandos mostrando dificuldades em participar da aula em alguns momentos: na construção dos desenhos, na construção dos textos coletivos, e na apropriação dos desenhos, objetos e caixas produzidas. Tais dificuldades evidenciaram os limites das oficinas pedagógicas desenvolvidas revelados por resistências, protestos, conflitos e muitos estranhamentos. Por isso, necessitam ser considerados por meio de expressões ditas pelos alunos: *“Eu não tenho jeito pra isto não”*, *“Ah, eu não tenho cabeça pra isto...”* *“Tô no mundo da lua”*, *“Não sei nada não”*; *“Isto é inventação de moda...”*, *“Nossa Senhora de Nazareth vai me excomungar por causa do meu desenho”* *“Ah eu não sou boa com esta coisa de texto não”* *“Tô muito nervoso professora”* *“Tô até suando”*

Também nos textos coletivos, os educandos destacaram a dificuldade de realizar o desenho: *“Ah o problema foi o desenho”* e em algumas atividades como o uso do computador: *“Não sabíamos se estávamos certos ou errados...”*. Além disso, as faces dos educandos

marcados marcadas pelo intenso rubor, pelas caras fechadas ou o silêncio indicavam problemas relacionados aos exercícios solicitados.

Assim, dificuldades, conflitos e resistências vivenciados na última oficina pedagógica mostraram que era inviável estimular a oralidade dos participantes, por meio da Roda de Diálogo. Portanto, era preciso adotar outra estratégia metodológica que permitisse a expressão dos educandos da EJA, participantes da pesquisa.

Por um lado, considerou-se que as dificuldades de expressão, estranhamentos e resistências revelados pelos educandos da EJA, no universo das oficinas pedagógicas, se relacionavam com os vários estereótipos atribuídos a esses atores sociais (RUMMERT, 2007). Como se sabe, eles são colocados em patamar de inferiorização e estigmatização inibindo-os de expressar de diferentes formas e de revelarem suas corporeidades que são desprezadas e suprimidas (DIEHL, 2006) e que dizem respeito a operações discursivas que não se fazem sem violência (BONDÍA, 1996).

Tais questões podem ser explicadas pelos vários estereótipos associados aos sujeitos da EJA, fruto do contexto sociocultural contemporâneo que vive uma espécie de *processo anestésico*, como citado por Duarte Júnior (2003). Ele explica que a anestesia é cultivada na sociedade hoje, tornando-se intangível tudo que se relaciona com a possibilidade de experimentar sentimentos. Nessa direção, Walter Benjamin (1984) reflete sobre a perda da capacidade de narrar uma consequência do esvaziamento da experiência do homem moderno.

O corpo, nessa perspectiva, revela-se violentado e vivencia processos de adestramento dos seus movimentos em prol da ciência, da técnica e da lógica mercadológica. E, nesse sentido, desvalorizam-se questões como a subjetividade e a experiência (RODRIGUES & CARRIATO, 2009) que inviabilizam o sentir e o expressar por parte dos diferentes atores sociais. Todo esse contexto descrito de alguma forma impacta os diferentes setores da vida sociocultural, inclusive, a educação. Esta, segundo Simone Weil (2001), vivencia processos de desenraizamento, e, à medida que se desvincula da vida, torna-se fragmentada e especializada. Assim se explica a educação conferida aos sujeitos das classes populares e aos sujeitos da EJA.

Essas observações são fundamentais para o entendimento das inúmeras resistências, protestos e dificuldades de expressão, por parte dos educandos da EJA no universo das oficinas pedagógicas realizadas.

## 6.4.2 As potencialidades educativas mediante as oficinas pedagógicas realizadas

### 6.4.2.1 Saber com prazer, exercício da subjetividade e catarse nas oficinas pedagógicas

As oficinas pedagógicas relativas à leitura de imagens, à construção dos desenhos, textos coletivos e caixas; à digitação dos textos coletivos e à apropriação desse material, mesmo com resistências e estranhamentos retratados nos discursos dos educandos, proporcionaram o *saber com prazer* e, conseqüentemente, o exercício da subjetividade. Elas possibilitaram pensar o cotidiano escolar de modo diferente, e buscar múltiplas formas de experimentação e de expressão (DIEHL, 2006). Um viver prazeroso, com sabor especial, um saber de si (DIHEL, 2006) que propiciaram um viver prazeroso, com sabor especial, um saber de si (DIHEL, 2006).

Nesse sentido, pode-se pensar em práticas pedagógicas em que aprender seja *maravilhar-se*, como nos ensina Paulo Freire (1989). Assim é essencial, na criação novos sentidos para existência, que do conhecimento revele prazer, emoção estética (CARBONELL, 2010). Nesse sentido, permitiu-se aos educandos da EJA o acesso as suas subjetividades, o despertar e o aprimorar da sensibilidade, descobrindo-se sobre si mesmos e apropriando-se de suas vidas por meio da experiência (BONDÍA, 2002). Assim, ligando-os conhecimentos com os diferentes referenciais e formas de experenciar o nosso ser, é que construímos nossas subjetividades e existencialidade, ou seja, um *caminhar para si* (JOSSO, 2004) por meio do descortinar e do desvelar de territórios materiais e existenciais, leituras de mundo e saberes tradicionais.

Tudo isso foi constatado em algumas expressões apresentadas pelos educandos, ao longo das oficinas pedagógicas, ao elaborarem e, digitarem os textos coletivos, ao construírem suas caixas e o portfólio: “*Ah fizemos muita arte hoje...*” “*Nossa consegui acabar meu texto...*” “*Nossa como ficou bonito...*”( o portfólio). Em um desses textos coletivos, os educandos da EJA ressaltam: “*Com as imagens nos emocionamos*”; E outro, sobre a construção do portfólio, afirmam: “*Decoramos, pensamos...*”; Em outro, sobre a digitação ressaltaram: “*Não é só apertar as teclas, é importante ler o que estamos escrevendo...*”

Desse modo vividas no universo das oficinas pedagógicas, como a construção das caixas e do portfólio coletivo tornaram-se artes terapêuticas, pois proporcionaram o enfrentamento e (re)significação dos sentimentos por meio das atividades artísticas desenvolvidas . As atividades relacionadas à produção artística como a construção das caixas

e do portfólio promoveram prazer e encantamento, um estado de bem-estar individual e social, cooperação entre os educandos. A vivência do fazer da arte pôde ser comparada a uma forma de terapia (DIHEL, 2006) e de catarse, ao permitir aos educandos uma existência social objetiva, possibilitando, assim, que eles se relacionassem com seus sentimentos como um objeto, como algo externo que se interioriza (VYGOTISKI, 1999).

Assim, sendo, os educandos da EJA experimentaram uma espécie de libertação de obstáculos que os impediam de exprimir, ou, de ser eles próprios. Esse percurso envolve a alternância entre a introversão e a extroversão, e isso deve ser considerado (RODRIGUES, 2005). Tudo isso foi observado nos textos coletivos produzidos quando os educandos ressaltam que o processo de construção das caixas se revelou um *experimento* e uma *distração*. O mesmo foi dito quanto à construção do portfólio ao decorarem-no como destacado neste texto coletivo produzido.

#### **6.4.2.2 O diálogo e o conflito como reveladores das potencialidades educativas das oficinas pedagógicas com os educandos da EJA**

O diálogo, na perspectiva de Paulo Freire, permeou toda a trajetória das oficinas pedagógicas, desde as primeiras discussões com a professora e a diretora da escola, até as aproximações com os sujeitos. Também com os educandos da EJA em outros espaços, como o jantar da turma desencadeou todo o processo de desenvolvimento das oficinas pedagógicas e a produção de conhecimento.

Assim, a interação com os alunos se deu numa perspectiva de acolhimento, que não determina as questões, mas problematiza-as com os sujeitos participantes das oficinas pedagógicas, respeitando seus limites, valorizando seus saberes, vislumbrando possibilidades, suas potencialidades. E, assim, diante do conflito, construíram-se mecanismos para o diálogo fosse viabilizado, como evidenciado, por meio da construção do *Livro da EJA*. Essas relações dialógicas foram fundamentais para a criação dos vínculos necessários para que os sujeitos da pesquisa, inclusive a professora da turma, percebessem a intencionalidade da pesquisa que estava sendo desenvolvida, e sentissem-se coautores desta construção.

Todavia, paralelo ao diálogo, outro desafio permeou o universo das oficinas pedagógicas: o conflito. Os conflitos, muitas vezes, são vistos como negativos, associados ao barulho, ao embate, à bagunça. Mas nesta pesquisa, na perspectiva preconizada por Paulo Freire, ele revelou-se pedagógico e educativo, pois permitiu a provocação, o posicionamento,

o confronto de ideias, interesses e foi essencial para o amadurecimento intelectual dos diferentes atores sociais, para o exercício da intersubjetividade, que será objeto de reflexões posteriores.

Por conseguinte, o conflito, ocorreu nas oficinas de diferentes maneiras entre os próprios educandos, e foram essenciais na criação dos vínculos entre esses atores sociais no contexto da pesquisa gerando a abertura e a intersubjetividade já acima relatadas. Citam-se, como exemplo, os muitos conflitos gerados entre o educando *Jacarandá* e os demais educandos. Mas, os educandos respeitavam-no e procuravam compreender a realidade do *Jacarandá*, considerando suas potencialidades (grande talento no desenho) e participação importante nas oficinas pedagógicas, como na realização da leitura de imagens.

Todavia, houve situações conflituosas também, durante as oficinas pedagógicas, entre a pesquisadora e os educandos em momentos que exigiram negociações, diante da intervenção de alguns educandos como *Jacarandá*, ao desviar o foco das atividades propostas. Ocorreram conflitos também relacionados à resistência dos educandos à atividade dos desenhos, dos textos, ao trabalho com as caixas, desenhos e objetos conforme já relatado. Eles inibidos, não queriam falar do material produzido. Portanto, vivenciou-se o desafio ao transformar o conflito em diálogo.

A propósito, eis alguns trechos dos alunos que revelam situações conflituosas: “*Ah eu não consigo...*” “*Eu não sei...*” Daí, buscou-se estimular o diálogo como: “*Ah você consegue...*” “*Você sabe sim, vamos lá...*” “*O que você fizer já está bom*”. Assim, bastava um simples processo de problematizar e escrever no quadro os pontos significativos para que ricas produções fossem geradas.

A transformação desses conflitos em diálogo pela mestrandia foi essencial na construção de vínculos com os sujeitos da pesquisa, gerou produções de extrema riqueza por meio de desenhos, artefatos culturais produzidos e os textos coletivos produzidos e digitados. Possibilitou a elaboração de um mediador cultural no universo da investigação atento às necessidades dos educandos, o *Livro da EJA*, que se revelou um espaço concreto de leitura e escrita no contexto desta investigação.

Considerando tudo isso, o diálogo e o conflito transformaram as oficinas pedagógicas em possibilidades educativas e, nesse sentido, devem ser ressaltadas.

### **6.4.2.3 Intersubjetividade nas oficinas pedagógicas: o caminhar e o aprender com o outro**

Ao mesmo tempo que as oficinas pedagógicas proporcionaram a vivência da subjetividade, promoveram, a vivência da intersubjetividade. Isso ficou claro na participação do grupo, que cooperava com os colegas, respeitando-os e aceitando-os (DIHEL, 2008; FREIRE, 1989). A propósito, Bakhtin(2006) considera o ser humano, um ser impossível de ser concebido fora de suas relações com o outro. Para Vygotsky(1991), a construção social da significação do psiquismo humano funciona como base nos sentidos e significados construídos historicamente e compartilhados culturalmente. .

Assim, pode-se dizer que as oficinas proporcionaram a abertura ao outro, a confrontação intersubjetiva e experiências interculturais que envolveram um caminhar para si com o outro (JOSSO, 2004). Essa abertura ao outro se revelou dialógica e, ao mesmo tempo, ética como nos ensina Paulo Freire (1980). Proporcionaram um caminhar com o outro, que considera as suas limitações a participar do grupo, no caso as oficinas pedagógicas realizadas. Tais questões se evidenciaram nos textos coletivos produzidos ao destacarem: “*Ensinamos e ajudamos uns aos outros*”. Em outro texto coletivo sobre a construção do portfólio e a digitação do texto, no computador destacaram: “*Trabalhamos em grupo*”.

Verificou-se, também, a intersubjetividade entre os alunos ao valorizarem as potencialidades do outro. Isso foi observado, no decorrer das oficinas pedagógicas, especificamente, em relação ao educando *Jacarandá*. Mesmo sendo considerado um aluno difícil pelos colegas, alvo de muitos conflitos nas oficinas pedagógicas, em muitos momentos os educandos participantes, faziam questão de destacar suas qualidades. Por exemplo: *Jacarandá* desenhava bem e fazia questão de observar curiosamente, os desenhos dele como a educanda *Violeta*. Também, ao ressaltarem a participação dele na oficina pedagógica de leitura de imagens na qual *Jacarandá* fora o único educando que conseguiu perceber a presença da mineração, por meio de uma das imagens.

### **6.4.2.4 Alguns recursos metodológicos na alfabetização de jovens e adultos**

As oficinas pedagógicas desenvolvidas por meio do lápis, dos olhares, do computador, da construção dos desenhos, das caixas, dos textos coletivos, do portfólio, do uso do computador, da leitura das caixas, desenhos e objetos possibilitaram o exercício da criatividade e da autoria, no universo da Educação de Jovens e Adultos do Campo. É

importante pensar os processos criativos vivenciados nas oficinas pedagógicas como possibilidades de criação artística, como processos vinculados a todo ato humano de criar e recriar a realidade e inaugurar novos modos de existir (BACCOCINA, 2007). Enfim, deve-se pensar no sujeito da experiência aberto à sua própria transformação (BONDÍA, 2002).

Nesse sentido, as oficinas pedagógicas, mesmo com os seus limites, resistências e estranhamentos permitiram a criação artística aos educandos da EJA. Estimularam suas percepções, descobertas de possibilidades e enfrentamento dos limites impostos por si mesmos e pelo material, em processos que deram forma aos significados relacionados ao próprio viver (DIHEL, 2006).

Ademais, as oficinas pedagógicas proporcionaram processos de criar e recriar da realidade, que envolveram o exercício da capacidade de escolha e da capacidade crítica, segundo situações existenciais e pressupondo, então, uma vocação ontológica humana. Nesse sentido, superaram o conceito de criatividade, pensando-a como capacidade inerente da inteligência humana, mas relacionada com a apropriação, produção de cultura e história e com a descoberta dos indivíduos como seres de diálogo e protagonistas de seus tempos, como nos ensina Paulo Freire (1980).

Assim sendo, os processos de criação vivenciados nas oficinas pedagógicas permitiram o exercício da autoria na perspectiva preconizada por Fiori (1983) no Prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*. O autor ressalta a importância da criação de contextos e espaços que permitiram a descoberta e a conquista como sujeitos de sua própria destinação histórica. E, assim, permite “escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, experienciar-se, historizar-se” (FIORI, 1983 p.93).

Afinal, as oficinas pedagógicas possibilitaram aos educandos da EJA a criação de múltiplas linguagens, logo autores de seus produtos (FISS, 2009). E isso, se fez presente por meio do lápis, do computador, dos olhares, dos instrumentos, e das experiências de vida que subsidiaram a criatividade e a expressão de forma autoral. Dialogando com as premissas de Paulo Freire, Fiss( 2009) reflete que a autoria na Educação de Jovens e Adultos pode ser viabilizada por meio de uma proposta maior, de vocação ontológica do homem ser sujeito de sua própria história, de descoberta e produção de sentidos. Os sujeitos educandos da EJA puderam construir as suas autorias ao assumir, no contexto das oficinas pedagógicas, posições sociais que, de alguma forma, romperam com abordagens tecnicistas e massificadoras,

promovendo o reviramento de sentidos, fixos e estabelecidos sobre os espaços escolares (FISS, 2009).

Em última análise, as vivências nas oficinas pedagógicas proporcionarem, então, processos de criação artística e envolveram a criação e recriação da realidade, a produção de história e cultura, o exercício da autoria, por meio de novos modos de leitura e escrita. Por tanto, esse trabalho abriu novos horizontes para a reflexão dos processos de alfabetização e letramento no universo da Educação de Jovens e Adultos, para além de visões que os reduzem às habilidades e técnicas, como formas culturais de resistências engajadas que valorizem os contextos socioculturais e históricos dos educandos, como nos ensina Paulo Freire. Tais processos como apontado por Freire propiciaram a leitura de mundo, leitura da palavra e a leitura da palavramundo. Essas práticas, mais interrogaram do que responderam, foram pautadas pela pedagogia de invenção em que ao educandos foram convidados a produzirem as escritas de suas histórias e participarem da cultura como sujeitos que se fazem discursivamente na práxis histórica (FISS, 2009).

#### **6.4.2.5 Novos horizontes por meio das oficinas pedagógicas com educandos da EJA: a escola do campo como centro recriador da cultura popular**

As oficinas pedagógicas forneceram subsídios para a reflexão da escola do campo, como centro recriador da cultura popular. Possibilitaram reinvenção da escola do campo, por meio do resgate e da valorização de leituras de mundo, saberes tradicionais e das diferentes formas com as quais educandos da EJA constroem, cotidianamente, seus territórios materiais e existenciais. Nesse sentido, possibilitaram pensar a escola do campo como *lócus* da preservação e socialização de marcos culturais e do resgate, no cotidiano da escola, do compartilhar de experiências e lugar de encontro de pessoas, com a história, com a vida, do ser, do fazer e de processos de subversão das estratégias escolares excludentes (PÉREZ, 2003). E, assim, como “lócus de preservação e socialização de marcas culturais, afirmando o espaço da formação como um lugar de recriação de saberes, histórias e memórias” (ARAÚJO, PÉREZ, TAVARES, 2006, p. 28).

Por fim, a reinvenção da escola do campo e de seu cotidiano como *lócus* de recriação da cultura popular, por meio de tais movimentos e posturas como os preconizados pelas oficinas pedagógicas, revelou-se fundamental para o redimensionamento das relações de ensino e viabilização de aprendizagens mais significativas para os educandos das classes

populares, acolhendo e aceitando a sua cultura, sua linguagem, rompendo-se, dessa forma, com perspectivas etnocêntricas que marginalizam e excluem esses atores sociais (PÉREZ, 2003). Tudo isso foi fundamental para a reflexão da escola do campo como aquela que não se desvincula da cultura e da vida (FREIRE, 1989; LEITE, 2004 a, b, c). Enfim, como espaço privilegiado de apropriação e produção da cultura (LEITE, 2004) desconstruindo didatismos e estereótipos comumente associados aos sujeitos da EJA (RUMMERT, 2007).

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“A leitura do mundo precede a leitura da palavra”*

Paulo Freire

Qual a sensação que se percebe, agora, no momento da escrita destas últimas linhas? Contente e, ao mesmo tempo, ainda cheia de inquietações. São páginas preenchidas por múltiplas falas, discursos, produções e posturas de personagens como estudantes e personagens, a própria mestrande e educadora da EJA.

Personagens encontrados, ouvidos e, juntos elaboramos esta dissertação, ainda inacabada. Essa criação envolveu inúmeras resistências, estranhamentos, conflitos, mas também proporcionou o diálogo, o saber com prazer, processos de criação, autoria, de subjetividade, de intersubjetividade, de abertura ao outro. Um caminhar para si e com o outro. E mais do que isso, as oficinas pedagógicas revelaram múltiplos olhares, múltiplas leituras de mundo, múltiplos territórios materiais e existenciais de personagens que, para além dos estereótipos e a condição de educandos, se revelaram importantes sujeitos históricos e socioculturais.

As oficinas pedagógicas marcadas por olhares, leituras permeadas por diálogos que evidenciaram mais perguntas do que caminhos preestabelecidos. Viveu-se o inesperado, o plural. Os embates proporcionaram experiências de formação e transformação. Nos belos e inesquecíveis encontros, foram vivenciadas a alegria, a gratidão e a amizade, como evidencia esta passagem: *“Eu estava contando sobre o trabalho que você estava fazendo com a gente pra minha patroa... Ela falou que talvez você faz Psicologia e eu pensei por quê ... Ah porque você faz a gente pensar e faz lembrar do passado”*.

Como efeito, esta pesquisa valorizou o rigor teórico e metodológico, mas dialogou com a vida, com a cultura popular e com a história dos sujeitos da EJA. Esta, talvez seja a última página, mas outras poderão ser escritas a partir delas estimulando novas pesquisas voltadas para os sujeitos da EJA, para além dos estereótipos. É preciso que eles sejam vistos como sujeitos que constroem saberes tradicionais, leituras de mundo. Esses territórios necessitam ser valorizados nos seus processos educativos e de ensino-aprendizagem, buscando novas abordagens e dispositivos, como se fez aqui por meio das oficinas pedagógicas. Inclui-se nesta perspectiva, a escola do campo, devendo ser analisada com local de recriação da memória e da cultura popular.

territórios materiais e imateriais que devem ser valorizados nos seus processos educativos e de ensino-aprendizagem com novas abordagens e dispositivos, como as oficinas pedagógicas. E mais do que isto, busquem pensar a escola do campo como lócus de recriação da memória e da cultura popular.

Atualmente, assistiu-se ao crescimento dos lugares de representação e participação política, como exercício de empoderamento social de diferentes atores sociais no cenário brasileiro. Daí, a necessidade da ampliação da esfera pública de direitos e, sem dúvida, da promoção dos direitos subjetivos, principalmente no que diz respeito a grupos historicamente marginalizados como os educandos da Educação de Jovens e Adultos do Campo. Tal articulação somente será possível, quando inscrita na esfera da experiência concreta e imaterial da vida em sociedade realizada no contexto dos territórios, sejam eles materiais, sejam existenciais relacionados aos saberes tradicionais de diferentes indivíduos e grupos sociais.

Portanto, como substância das relações da vida na sua materialidade e imaterialidade, o território se destaca como referência importante e fundamental na garantia, promoção e reparação de direitos humanos e subjetivos, no universo da Educação de Jovens e Adultos do Campo. Nessa direção, as comunidades rurais como o distrito de Morro Vermelho, local deste estudo, terão que lutar para manter a permanência das turmas da EJA. Assim, esta dissertação constitui um grito e um clamor em prol da permanência das escolas do campo, e da valorização das potencialidades desse ensino e dos saberes de seus educandos. É preciso que os direitos desses atores sociais sejam reconhecidos como protagonistas de suas histórias e trajetórias.

Em última análise, este estudo propôs analisar a Educação de Jovens e Adultos por meio de práticas que consideravam a pluralidade, permitindo que homens e mulheres se revelassem protagonistas de suas trajetórias individuais e coletivas, de suas vidas e em movimentos voltados para a humanização, a problematização. Assim, a escola, seja ele neste caso urbana ou rural deve garantir a promoção da escolarização, aliada à promoção dos direitos subjetivos. Nesse processo, devem permitir a identificação, o enraizamento e o pertencimento ao território da cidade, do campo, da comunidade, da metrópole, do país, conscientizando-os dos direitos coletivos ao acolher e reconhecer a diversidade como possibilidade de efetivação democrática dos direitos e não como aceitação das desigualdades sociais. Desse modo, este texto foi um exercício de cidadania, de superação de estereótipos e

das múltiplas lacunas que fazem da esfera pública brasileira, uma utopia não concretizada, como foi o próprio método de Paulo Freire, inspiração destas oficinas pedagógicas, que lutou e deixou-nos um imenso legado.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Telmo. *Pesquisa participativa como mediação pedagógica da educação popular*. 2009. IN: 32 REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Caxambu, 2009. GT: 06 Educação Popular. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT06-5171--Int.pdf>> Acesso em: 23/04/2012.

AFONSO, L. *Oficinas em dinâmica de grupo: um método de intervenção psicossociológica*. Belo Horizonte: Edições do Campo Social, 2003.

AFONSO, Lúcia; ABADE, Flávia Lemos. *Para reinventar as Rodas*. Belo Horizonte: Rede de Cidadania Mateus Afonso Medeiros (RECIMAM), 2008. Publicação eletrônica. Disponível em: [http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/pdfs/Livro\\_eletronico.pdf](http://www.ibjr.justicarestaurativa.nom.br/pdfs/Livro_eletronico.pdf) Acesso em: 12/05/2011.

ALMEIDA, Ronaldo de Sousa; FREIRE, Ludmila de Almeida. Reprodução do capital e educação. Implicações para a Educação de Jovens e adultos-EJA do campo. In: ENCONTRO INTERNACIONAL TRABALHO E PERSPECTIVAS DOS TRABALHADORES. **Anais**. Fortaleza: Editora UFC, 2006. Disponível em: <[www.labour.ufc.br-evento-aprovado-arquivos](http://www.labour.ufc.br-evento-aprovado-arquivos)> Acesso em: 12/06/2011

ALMEIDA, Maria Geralda. Festas rurais e turismo em territórios emergentes. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona., v.15, n.918, p.180-91, abril. 2011. Disponível em <<http://www.ub.edu/geocrit/b3w-919.htm>> Acesso em: 10/01/2013

ALVES, A. P. MAHFOUD, M.. Cultura popular e cultura escolar em Morro Vermelho. In: V CONGRESSO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES: HUMANIDADES E DEMOCRACIA - **Caderno de Resumos**. Ouro Preto: UFOP, 2001. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/CMS/cms1605.htm>> Acesso em: 12/02/2010.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na Educação do Campo: Processos históricos e pedagógicos em relação. *Cad. Cedes*. Campinas. v. 27, , n.72, mai./ago. 2007. Disponível em< <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 20/01/2012

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovani. As mutações do mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em:< <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>Acesso em: 20/12/2012

ARAÚJO, Renata Amaral; MAHFOUD, Miguel. Memória Coletiva e Imagem Fotográfica: Elaboração Experiência em uma Tradicional Comunidade Rural. *Memorandum* p. 68-103, 2002. Disponível em: World Wide Web: <[www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos02/araujo02.htm](http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos02/araujo02.htm)>Acesso em: 28/03/2011.

ARAÚJO, Mairce; PÉREZ, Carmen Lucia Vidal; TAVARES, Maria Teresa Goudard. Patrimônio, Memória e Formação de Professores: outros diálogos na Formação Docente. In:

29ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT08-1933--Int.pdf>> Acesso em: 23/02/2012.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, n. 72, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 12/04/2011.

BACCOCINA, Eliane A. *Leituras de mundo, saberes e modos de existência de educandos e educadores: contribuição para a invenção de modos de aprender e ler*. Dissertação de mestrado. Rio Claro, 2007. 220p. Disponível em <[http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137064P2/2007/bacocina\\_ea\\_me\\_rcla.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/brc/33004137064P2/2007/bacocina_ea_me_rcla.pdf)> Acesso em: 12/03/2012.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAPTISTELLA, Rosana. Festas populares: lugares, territórios, experiências. Moringa. *Teatro e Dança*. João Pessoa, n.1, v. 1, p. 79- 86, Jan, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/download/4799/3626>> Acesso em: 12/04/2012

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. A Educação Popular do Campo e a realidade camponesa. IN: 30 REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Caxambu, 2000. GT 06: Educação Popular Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3377--Int.pdf>> Acesso em: 12/01/2010

BECK, Ulrich; GUIDDENS, Anthony & LASH, Scott. *Modernidade reflexiva: trabalho e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 2012.

BEIGESSEL, Celso de Rui. *Estado e Educação Popular: Um estudo sobre a educação de adultos*. 1ª ed. São Paulo: Pioneira, 1974, 189 p.; 2ª ed. Brasília: Líber.

BENJAMIM, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaios sobre Literatura e História da Cultura*. Obras Escolhidas. Volume I. 5. Ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BERGER, Daniel Godinho. *Trajéorias territoriais dos jovens da EJA. Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC. Centro de Educação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Florianópolis, 2009. 202Pp.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Rev. Bras. Educ.* .n.19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <[educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf](http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n19/n19a03.pdf)> Acesso em: 10/02/2011

BONDÍA, Jorge Larrosa. Narrativa, identidad y desidentificación. In: *La experiencia de la lectura: Estudios sobre Literatura y Formación*. Barcelona (Espanha): Laertes, 1996.

BONJARDIM, Solimar Guindo; JUNIOR, Benizário Côrrea de Souza; DOURADO, Aurea Matos. Seguindo a procissão: a paisagem e o território das festas religiosas no estado de Sergipe. In: XI CONGRESSO LUSO AFRO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. *Anais Salvador*, 2011. Disponível em: [http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307671440\\_ARQUIVO\\_Seguin doaprocissaoartigoenviado.pdf](http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1307671440_ARQUIVO_Seguin doaprocissaoartigoenviado.pdf) > Acesso em: 20/03/2012

BORBA, Siomara, PORTUGAL, Adriana Doyle & SILVA Sérgio Rafael Barbos. Pesquisa em educação: a construção teórica do objeto. *Ciências e Cognição*. v.13, n.1, p. 12-20, Mar, 2008. Disponível em: < [www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/.../468](http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/.../468) > Acesso em: 12/03/2011.

BORDIEU, Pierre. *A Distinção – Crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp, 2007.

BORGES, Maria Célia; DALBERIO, Osvaldo. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. *Revista Iberoamericana de Educacion*. n. 5,v. 43, p. 15-18. 2007. Disponível em:< <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2358469> > Acesso em: 10/05/2010

BOSI, Alfredo. Fenomenologia Do Olhar. In: NOVAES, Aduino (org.). *O Olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOSI, Ecléia. *O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Ateliê Editorial. 2004.

BRAGA, Luciana Lacerda Dias. *Percepções e vivências do espaço na EJA: Em zigue-zague, chegar ao final do corredor*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica de Petrópolis. 2010. 110p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues *O afeto da terra*. Campinas, Unicamp, 1999. (Pesquisas). p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *De tão longe eu venho vindo: símbolos, gestos e rituais do catolicismo popular em Goiás*: Goiânia: Ed. UFG, 2004. p.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.p.

BRANDÃO, Carlos. Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2002.p.

BRANDÃO, Carlos. *Território e Desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global*. São Paulo: Editora da Unicamp, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação. *Revista de Educação Popular*, vol. 6, n.1, 2007. Disponível <[www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducop/article/view/180](http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducop/article/view/180)>. Acesso em: 12/04/2011

BRUMMER, Anita. Gênero e agricultura: a situação da mulher na agricultura familiar no RS. *Estudos Feministas*, Florianópolis, n.1, v.12, p.12-15, Jan/Ab. 2004. Disponível em:<[www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21699.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21699.pdf) > Acesso em: 12/03/2011

BYNGTON, Carlos Amadeu B. A pesquisa científica acadêmica na perspectiva da Pedagogia Simbólica. In: FAZENDA, Ivani. *A pesquisa em Educação e as transformações do conhecimento*. 6. Ed. Campinas/ SP: Papirus, 1995(43-73).

BURMANN, Claudir. Espaço e espaço sagrado: um olhar a partir de uma comunidade luterana. *Protestantismo em Revista*, v. 19, p. 60-68, Mai/ago. 2009. Disponível em:<[http://www3.est.edu.br/nepp/revista/019/ano08n2\\_06.pdf](http://www3.est.edu.br/nepp/revista/019/ano08n2_06.pdf)> Acesso em: 12/02/2012

CANDAU, Vera Maria (coord.) *Somos todos iguais. Escola, discriminação e educação em direitos humanos*. Rio de Janeiro: DDPPA, 2003(15-31).

CANDIDO, Antônio. *Os parceiros do Rio Bonito: Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida*. São Paulo: Livraria Duas Cidades/Editora 34, 2003. p.

CARBONELL, Sonia Alvares. *Educação Estética para jovens e adultos: a beleza no ensinar e no aprender*. São Paulo: Cortez, 2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH, 2007.

CALDART, Roseli. *A Escola do Campo em Movimento*. Brasília, DF: *Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo*, 2000. Coleção Por uma Educação Básica do Campo,

CANDEIAS, Cesar Bezerra Nonato. *Pedagogia do Movimento Camponês na Paraíba: Ligas Camponesas aos Assentamentos Rurais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFPB, 2008.

CAVACO, Carmen. *Aprender Fora da Escola. Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa. 2002.

CUNHA, Manuela Carneiro da *Cultura com aspas e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CHARTIER, Roger. *Práticas de leitura. Trad, Cristiane Nascimento*. São Paulo. Estação Liberdade, 2003. p.

CHÁVEZ, Nelson E. Pereyra. Historia, memoria, identidad y performance en la fiesta: la Semana Santa de Ayacucho. *Dialogia*, v.4, p.222-263. 2008. Disponível em:<[dialnet.unirioja.es/.../3175536.pdf](http://dialnet.unirioja.es/.../3175536.pdf)> Acesso em: 10/12/2012.

CID LOPES, Paula da Silva Vidal. *Imaginário Social e resgate da memória cultural e afetiva na comunidade de Rio das Pedras (Uma proposta para a Educação de Jovens e Adultos)*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRJ, 2004. p.

CONNERTON, P. Práticas Corporais. In: *Como as sociedades recordam*. 2 ed. Oeiras: Celta, 1999. p. 83-119. P.

COSTA, Maria Cristina Silva. Intersubjetividade e Historicidade: Contribuições da Moderna Hermenêutica à Pesquisa Etnográfica. *Revista Latino-americana de Enfermagem*, v.3, n. 10, , p. 372-82, maio-junho. 2002. Disponível em: <[www.eerp.usp.br/rlaenf](http://www.eerp.usp.br/rlaenf)> Acesso em: 10/03/201.

COSTA, Juliana Clara Maria da; NASCIMENTO, Joseane Maria do; GOMES, Genival da Silva. Oficina pedagógica como ferramenta para a construção da cidadania. IN: V COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE. Anais. Sergipe, 2011. Disponível em: <<http://www.educonufs.com.br/vcoloquio/cdcoloquio/cdroom/eixo%202/PDF/Mic.pdf>>. Acesso em: 12/03/2012.

DA MATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis – para uma sociologia do dilema brasileiro*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1979.

DA SILVA, Maria Ozanira; SILVA. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

DAYRELL, Juez Tarcísio Dayrell. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio José Gomes Soares; Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. *Cadernos de Pesquisa*. n. 125, p. 161-179, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0935125.pdf>> Acesso em: 10/02/2011

DELEPOSTES, Aline Guizardi. *Ameaçados pela Pequena Central Hidrelétrica de Cachoeira da Providência - MG: Identidade territorial e redes sociais como elementos de resistência*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Extensão Rural, UFV, 2008. p.

DIEGUES, A. C.; ARRUDA, R. S. V. (org.) *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente; São Paulo: USP, 2001.

DIEHL, Viviane. *Educação do Sensível: Modelando o barro e ressignificando o corpo*. Dissertação apresentada ao curso de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Rio Grande do Sul. 2006.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível* 2ª edição. Curitiba: Criar edições Ltda, 2003.p.

DUBAR, Claude. *Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, Claude. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Ed. Soc.* n. 62, v.19, abril. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301998000100002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000100002)> Acesso em: 12/03/2011

EITERER, Carmem L.; REIS, Sônia Maria A. O. Educação de Jovens e Adultos: entre regulação e emancipação. IN: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel de Oliveira (orgs). *Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, p. 179-215, 2009.

ELIADE, Mircea. *O sagrado e o profano: a essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FÁVERO, Osmar (Org). *Cultura Popular e educação popular: memória dos anos 60*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Os campos de pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias fundamentais*. São Paulo: UNESP, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo\\_bernardo.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf)> Acesso em: 12/03/2011.

FERRARI, Clara Teixeira, M. Sc., *Territórios e Educação do Campo nas Serras do Brigadeiro*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFV, 2011. p.

Orientadora: Lourdes Helena da Silva. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, Abril de 2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo no Brasil: Desconceitos e políticas de exclusão. *Perspectiva*, Florianópolis n. 01, v. 22, p. 111-126, jan./jun. 2004. Disponível em:<[educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n01/v22n01a07.pdf](http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v22n01/v22n01a07.pdf) > Acesso em 12/01/2011.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de; SILVA, José Roberto da; NASCIMENTO, Elizângela de Souza. Metodologia de oficina pedagógica: uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. *Revista Eletrônica Extensão Cidadã*. v.2, p.12-24.2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/extensaocidada/article/view/1349>>. Acesso em: 12/02/2011>

FISS, Dóris Maria Luzzardi. Alfabetização letramento e autoria na EJA: Os processos de assessoria e formação de educadores. In: RODRIGUES, Maria Bernadette Castro e DALLAZEN, Maria Isabel. *Tópicos educacionais I*. Porto Alegre: Editora da Universidade – UFRGS, 2009.

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

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra,. 1987.

FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. (Prefácio). In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de; NASCIMENTO, Elizângela de Souza; SILVA, José Roberto da Silva & SOUZA, Viviane de. Metodologia de oficina pedagógica: Uma experiência de extensão com crianças e adolescentes. In: V SEMPE. Seminário para projetos de extensão local **Anais**. Paraíba, UFPB, 2003. Disponível em: <[www.prac.ufpb.br/.../sempe/vsempeanais/comunicacoes.doc](http://www.prac.ufpb.br/.../sempe/vsempeanais/comunicacoes.doc) > Acesso em 12/02/2011.

GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic. 1999.

GOLGHER, Isaias. *Guerra dos Emboabas: a primeira guerra civil nas Américas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1956. p.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: Leôncio José Gomes Soares; Maria Amélia Gomes de Castro Giovanetti; Nilma Lino Gomes. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOMES, Roberta de Jesus; SILVA, Paulo Adriano Santos. A influência das manifestações religiosas na produção do território. In: XVII ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS. **Anais**. Belo Horizonte, UFMG, 2012. Disponível em: <[www.eng2012.org.br/.../caderno-de-atividade-web.pdf](http://www.eng2012.org.br/.../caderno-de-atividade-web.pdf)> Acesso em: 10/03/2012.

HAESBAERT, R. Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade. In: HEIDRICH, A. L.; COSTA, B. P.; PIRES, C. L. Z; UEDA, V. (Orgs.) *A emergência da multiterritorialidade. A ressignificação da relação do humano com o espaço*. Porto Alegre: Editora da UFRGS; Canoas: Editora da ULBRA, 2008.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HIRATA, Helena. Globalização e divisão sexual do trabalho. *Cadernos Pagu*. n.17, p. 139-156, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n17-18/n17a06.pdf> > Acesso em: 12/02/2012.

JARA, Óscar. *Para sistematizar experiências*. Una propuesta Teórica y practica. San José: Alforja, 1994.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

JUNGER, Cristina Vergano; VERGANO, Solange de Souza. *Leitura de palavra, Leitura de imagem, leitura de mundo: a formação do formador de leitores*. Circulo Fluminense de Estudos Linguísticas. s/d. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/ixcnlf/9/10.htm>>. Acesso em: < 12/03/2011 >

JÚNIOR, Flávio Boleiz. Educação de Jovens de Jovens e Adultos: Territórios e subjetivação. *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, v. 10, p. 79-88, jan./dez. 2011. Disponível em: <[www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/.../20266](http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/.../20266)> Acesso em: 23/03/2012

KRAMER, Sonia. Professoras de educação infantil e mudança: Reflexões a partir de Baktin. *Cadernos de Pesquisa*. v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742004000200011](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200011)> Acesso em: 12/03/2011

LACERDA, Mistsi Pinheiro. O cômputo das dificuldades. *Eccos Revista Científica*, n. 25, p. 181-194. Jan/Jun. 2011. Disponível em: <[www.doaj.org/doaj?func=fulltext&aId=1285444](http://www.doaj.org/doaj?func=fulltext&aId=1285444) > Acesso em: 12/012/2012

LAGANÁ, Liliana. O sagrado e o profano na percepção do espaço. Conferência realizada no Departamento de Geociências da USP, 1986. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/.../8676](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/.../8676)> Acesso em 22/12/2012

LEITE, Maria Isabel. Linguagens e autoria: Registro, cotidiano e expressão. In: *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2004a.

LEITE, Maria Isabel. Escola: Espaço de Autoria e expressão. In: ANPED SUL -2004b. GT: Educação e Cultura. Disponível em: <[http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo\\_escolares/LEITE\\_autoriaexpressao.pdf](http://www.museudainfancia.unesc.net/memoria/expo_escolares/LEITE_autoriaexpressao.pdf)> Acesso em 12/03/2011

LEITE, Maria Isabel. *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2004c.

LEITE, S. C. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Maria Isabel; OSTETTO, Luciana Esmeralda. Do cinzento ao multicolorido: linguagem oral, linguagem escrita e prática pedagógica na Educação Infantil. In: *Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão*. Campinas: Papirus, 2004.

LOBODA, Carlos Roberto. Entre o sagrado e o profano. Usos e funções dos espaços públicos na cidade contemporânea. In: ANAIS DO XVI ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS: CRISE, PRÁXIS E AUTONOMIA: ESPAÇOS DE RESISTÊNCIA. Anais. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <[www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=3218](http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=3218)> Acesso em: 12/03/2011.

LOPES, J. S. Miguel. O Senhor das moscas; os labirintos do poder e da violência numa antropologia da cultura. In: José de Sousa Miguel Lopes; Inês Assunção de Castro Teixeira. (Org.). *A diversidade cultural vai ao cinema*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, v. 1, p. 65-87.

LUDWIG, M. P. Para além da paisagem: a modernidade que ameaça submergir o lugar. In: ROTHMAN, F. (Ed.), *Vidas alagadas: conflitos socioambientais, licenciamento e barragens*. Viçosa-MG: UFV, 2008. p. 235-253.

MARQUES, Agostinho. *Passagens por "O Morro Vermelho"*. Belo Horizonte: Littera Maciel, s.d.

MARTINS, José de Souza Martins *A chegada do Estranho*. São Paulo. Editora Hucitex, 1993.

MARTINS, Raimundo. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda e HERNANDEZ, Fernando (orgs.) *A formação do professor e o ensino das artes visuais*. Santa Maria: Editora UFSM, 2005, p. (133-145).

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MATOS, Olgária. Democracia midiática e República cultural. In: *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006 a p. (7-34)

MATOS, Olgária. A Identidade: o estrangeiro em nós. In: *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Editora Nova Alexandria, 2006 b (p 51-66).

MATTEI, Jean-François. A barbárie da Educação. In: *A barbárie interior: ensaio sobre o i-mundo moderno*. São Paulo: Editora UNESP. 2002(p.183-229)

MEIRA, M. R. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, A. D. (Org.). *A educação do olhar no ensino das artes*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOITA, Filomena Cordeiro; ANDRADE, Fernando César. O saber de mão em mão: A Oficina Pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. IN: 29 REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Caxambu-MG, 2006. Disponível em: <[www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf](http://www.filomenamoita.pro.br/pdf/GT06-1671.pdf)> Acesso em: 12/03/2012.

MOREIRA, Jorgeanny de Fátima Rodrigues. Folias e festas no/do lugar Kalunga: o catolicismo popular e a tradição reinventada. . In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA UFG/JATAÍ: HISTÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL. **Anais**. Goiânia, Setembro, 2012. Disponível em: <[http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(116\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(116).pdf)> Acesso em: 12/01/2011.

MOREIRA, Erika Vanessa; HESPANHOL, Rosângela. O lugar como uma construção social. *Revista Formação*. v. 2, n.14, p.48-60. 2003. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/645/659>> Acesso em: 12/03/2012

MOURÃO, Ada; CAVALCANTE, S. O processo de construção do lugar e da identidade dos moradores de uma cidade reinventada. *Estudos de Psicologia*, v. 11, . n. 2, p. 143-151, 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2006000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2006000200003&script=sci_arttext)> Acesso em: 12/03/2011.

MUNARIM, Antônio. Movimento Nacional de Educação do Campo: Uma trajetória em construção. In: 31 REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Caxambu, Outubro, 2008.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e Cultura: As Escolas do Campo em Movimento. *Fragmentos de Cultura*, v.16, n. 11/12, nov./dez.2006. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/viewFile/184/147>> Acesso em: 12/03/2011.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Cultura e Interculturalidade na Educação Popular de Paulo Freire. *Eccos Revista Científica*, n. 25, p.120-23, jan/ jun. 2011 Disponível em: <[www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708007](http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71521708007)> Acesso em: 12/03/2011.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. O trabalho do antropólogo: olhar, ouvir e escrever. *Revista de Antropologia*, USP, v.53, n.2, Jul/ Dez. 2010. Disponível em: <[http://www.fflch.usp.br/da/arquivos/53\(2\).pdf](http://www.fflch.usp.br/da/arquivos/53(2).pdf)> Acesso em: 12/05/2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.

PAIVA, Vanilda. Extensão Universitária em Brasil. *Revista Nueva Sociedad*, v.15, p-68-83, 1974. Disponível em: <[www.nuso.org/upload/.../75\\_1.pdf](http://www.nuso.org/upload/.../75_1.pdf) > Acesso em: 12/03/2011.

PALUDO, Conceição. Movimentos sociais e educação. In: RABELO et all (Org.). *Vivências e práticas pedagógicas: sistematizando a turma Antônio Gramsci*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*. n. 2, v. 14, n. 2, maio/ago. 2009. Disponível em: <[www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/.../15](http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/.../15) > Acesso em: 12/02/2011.

PEIXOTO FILHO, José Pereira. *A Educação Básica de Jovens e Adultos: a trajetória da marginalidade*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação/UFRJ, 1994.

PEIXOTO, J.P. *A travessia do popular na contradança da educação*. Goiânia. Editora da UCG, 2004.

PELIZONI, Gisela Marques; MIRANDA, Sonia Regina. De relicários a janelas: objetos materiais como mensageiros da (investig)ação escolar. *Educ. rev.* n.47, p.23-26, Jun. 2009. Disponível em:< [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982008000100012&script=sci_arttext) > Acesso em: 12/03/2011.

PEREIRA, Clevisson Junior; GIL FILHO; FAUSTO, Sylvio. Geografia da religião e espaço sagrado: diferenças entre as noções de lócus material e conformação simbólica. *Ateliê Geográfico*. n.1, v.6, p-35-50, Abril. 2012. Disponível em:<<http://www.revistas.ufg.br/index.php/atelie/article/view/18760>> Acesso em: 12/12/2012.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. O Lugar da Memória e a Memória do Lugar na Formação de Professores: a reinvenção da Escola como uma comunidade investigativa. In: 26º REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Caxambu: 2003. Disponível em:<[www.anped.org.br/reunioes/26/.../carmenluciavidalperez.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/.../carmenluciavidalperez.rtf) > Acesso em: 12/02/2011.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. *Professoras Alfabetizadoras. Histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PESSOA, Jadir Moraes. Mestres de caixa e viola. IN: 26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Anais**. Poços de Caldas (MG), Outubro, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a05v2771.pdf>> Acesso: 12/01/2013.

PESSOA, Jadir de M. *Saberes em festa: gestos de ensinar e aprender na cultura popular*. Goiânia: Editora da UCG/Kelps, 2005.

PONTES, Regina Célia Mussi. A escrita de diários em aulas de matemática: Espaço de formação e aprendizagem. In: III SEMINÁRIO EDUCAÇÃO MATEMÁTICA. **Anais**. Campinas, 2011. Disponível em: <[alb.com.br/arquivo-morto/edicoes.../sm15ss05\\_01.pdf](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes.../sm15ss05_01.pdf)> Acesso em: 12/01/2012.

PRADIER, Jean-Marie. Etnocologia. In: GREINER, C.; BIÃO, A. *Etnocologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1998.

RAMOS, Francisco Régis Lopes. *A danação do objeto: o museu no ensino de História*. Chapecó: Argos, 2004.

RIOS, Terezinha Azeredo. A ética na pesquisa e a epistemologia do pesquisador. *Psicol. rev.* (Belo Horizonte) [online].n.19, v.12, p.80-86. 2006. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167711682006000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167711682006000100008&lng=pt&nrm=iso)>.

RODRIGUES, Luís Filipe Slagado Pereira. *A arte como catarse*. Trabalho realizado para a disciplina de Perspectiva Terapêutica das Artes Plásticas no âmbito do Mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Disponível em: [www.formate.com/.../1474-a-arte-como-catarse.html](http://www.formate.com/.../1474-a-arte-como-catarse.html)> Acesso em: 12/05/2012.

RODRIGUES, M. E. *Enraizamento de esperança: as bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás*. Tese de Doutorado. UFG. Universidade Federal de Goiás, 2008.

RODRIGUES, Alexandra Arnold; CANIATO, Angela Maria. Corpo- mercadoria, sob o controle e punição: Prenúncios de uma subjetividade aniquilada. *Rev. Mal-Estar Subjetividade*. n.2, v.9, p.12-17. 2003. Disponível em: <[pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid). > Acesso em: 12/01/2012.

ROSENDAHL, Zeny. Território e territorialidade: Uma perspectiva geográfica para o estudo da religião. In: ROSENDAHL, Zeny e CORREA, Roberto Lobato (Orgs.). *Geografia: temas sobre cultura e espaço*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2005.

ROSENDAHL, Zeny. Território e Territorialidade: Uma perspectiva Geográfica para o Estudo da Religião. In: ROSENDAHL, Z e CORRÊA, R.L. (org) *Geografia: Temas sobre Cultura e Espaço*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2005, p. 191-226.

ROSENDAHL, Zeny. Geografia da Religião: uma proposição temática *GEOUSP- Espaço e Tempo*. n.11, p.9-19, 2002.

RUMMERT, Sonia Maria. A “marca social” da educação de jovens e adultos trabalhadores. IV Simpósio Trabalho e Educação. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, v. 1, n. 4, agosto 2007.

SANTOS, Milton. *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. - 4. ed. 2. reimpr - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1994. .

SANTOS, M. Território e Dinheiro. In: Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF. *Território, Territórios*. Niterói: PPGeo-UFF/AGB-Niterói, RJ. 2002. p. 17 – 38.

SANTOS, Eufrázia Cristina Menezes. Performances culturais nas Festas de Largo da Bahia. IN: 30º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS. *Anais*. Caxambu, 2006. Disponível em:<<http://www.antropologia.com.br/arti/colab/a40-esantos.pdf>> Acesso em: 12/01/2013.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies, an introduction*. London: Routledge, 2003.

SILVA, Fernanda Maura Marciano da. Educação de Jovens e Adultos e Inventividade do espaço escolar: Caminhada por memórias, produções de subjetividades e representações espaciais. Dissertação de Mestrado. UFJF, 2007.

SILVA, Amanda Camylla Pereira. Xaxado: a construção da identidade e da memória social do cangaço. In: III CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DA UFG/JATAÍ HISTÓRIA E DIVERSIDADE CULTURAL. **Textos completos**. Goiânia, 2012. Disponível em: <[www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20\(48\).pdf](http://www.congressohistoriajatai.org/anais2012/Link%20(48).pdf)> Acesso em: 10/11/2012

SILVA, Maria do Socorro Silva. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

SIMAN, Lana de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos”. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ: 2004.

SOARES, Eder. *A dialogicidade freireana na Educação de Jovens e Adultos*. Tese de Doutorado. Faculdade de História, Direito e Serviço Social. Universidade Estadual Paulista. Franca, 2006. Disponível em: [http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bfr/33004072067P2/2006/soares\\_e\\_dr\\_fran.pdf](http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bfr/33004072067P2/2006/soares_e_dr_fran.pdf)> Acesso em: 20/01/2012.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: Letramento na cibercultura. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002 Disponível em< <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 13/02/2013.

SOARES, Leôncio; VIEIRA, Maria Clarisse. Trajetórias de formação: contribuições da educação popular à configuração das práticas de educação de jovens e adultos. In: SOARES, L.; SILVA, I.O. (Org.). *Sujeitos da educação e processos de sociabilidade: os sentidos da experiência*. 1ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 153-178.

SOUSA, Patrício Pereira Alves. As geografias da memória: o lugar festivo como biografia espacial. *Revista RA'E GA – O espaço geográfico em análise*, Curitiba, n.20. p.81-93. Editora UFPR. 2010. Disponível em: <[ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/.../13755](http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/raega/article/.../13755)> Acesso em: 12/02/2011

SOUSA, Patrício Pereira Alves; BARLETTO, Marisa. Identidades, memória espacialidade na Festa do Rosário. *Mercator*, v.8, n.17, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/viewArticle/252>> Acesso em: 12/07/2010.

SOUSA, Patrício Pereira Alves de. Ensaando a corporeidade: corpo e espaço como fundamentos da identidade. *Geografares*, n. 7, 2009. Disponível em: <[periodicos.ufes.br/geografares/article/download/149/75](http://periodicos.ufes.br/geografares/article/download/149/75)> Acesso em: 12/05/2011

SOUSA, Patrício Pereira Alves de. *Corpos em drama, lugares em trama: Gênero, negritude e ficção política nos Congados de São Benedito (Minas Novas) e São José do Triunfo (Viçosa)-MG*. Dissertação de Mestrado, UFMG. Instituto de Geociências. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2011.

SOUZA, João Carlos de. O caráter religioso e profano das festas populares: Corumbá, passagem do século XIX para o XX. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n.48, p.331-35. 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882004000200014&script=sci_arttext)> Acesso em 12/04/2102

SOUZA, Murilo Mendonça. A educação popular no campo: entre o saber camponês e o conhecimento científico. *Revista Educação Popular*. v. 8, n.1, p.64-75, jan/dez.2009 Disponível em: <[www.revistadeeducacaopopular.proex.ufu.br/.../getdoc.php?](http://www.revistadeeducacaopopular.proex.ufu.br/.../getdoc.php?)> Acesso em 13/09/2010.

STRECK, Danilo R. & SANTOS, Karine. Educação de Jovens e Adultos: Diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular. *EccoS – Rev. Cient*, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2)> Acesso: 23/04/2012.

TAVARES, Maria Tereza Goudard. A chegada da “estranha”: Desafios político-epistêmicos da pesquisa com as camadas populares. GT 06: Educação Popular. In: 32 REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais**. Caxambu, 2009. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/32ra/.../GT06-5808--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/.../GT06-5808--Int.pdf)> Acesso em: 12/05/2012.

TEIXEIRA, João Gabriel L.C. Performance e identidade: o estado das artes populares no Planalto Central do Brasil. *Comunidade Virtual de Antropologia*. Edição. 48. 2009. Disponível em:< <http://www.antropologia.com.br/arti/arti48.htm>> Acesso em: 12/04/2012

TURNER, Victor. *O processo Ritual*. Petrópolis. Vozes, 1974.

TUAN, Yi-fu. *Topofilia - Um Estudo da Percepção, Atitudes e Valores do Meio Ambiente*. São Paulo/ Rio de Janeiro: DIFEL, 1980.

VALLA, V. V. Apoio social e saúde: buscando compreender a fala das classes populares. In: COSTA, M.V. *Educação popular hoje*. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

VANDERLEI, Maria Nazareth Baudel. *O mundo rural como um espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n.72, p.21-135, maio-ago. 2007. Disponível em: <[www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br)>. Acesso em 19/05/2011.

VENTURA, J. P. O PLANFOR e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores: a subalternidade reiterada - Dissertação Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, UFF, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Psicologia da Arte*. (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 1999 (Original publicado em 1965)

VIRGÍNIO, Alexandre Silva. Pressupostos epistemológicos para se pensar o popular. *Katálisis*.v.8.n.1. Jan/Jul. 2005. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/7100>>. Acesso em: 12/06/2012

VITORIANO, João Nicodemos. *Compilação da história de Caeté através dos autores*. 1985. São Paulo: Multiexpress, 1985.

XAVIER, Wilson José Félix. A Educação para a luta como trajetória possível para uma luta pela educação: A Liga Camponesa do Sapê como lugar de educação (1958-1964). In: IX SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL. *Anais*. João Pessoa, 2012. Disponível em:<[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario9/](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/)> Acesso em: 12/01/2012

WEIL, Simone. *O Enraizamento*, São Paulo: EDUSC, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO A- OFICINA PEDAGÓGICA 1

**Público -alvo:** Alunos da Educação de Jovens e Adultos do distrito de Morro Vermelho e professora da EJA.

**Local:** Sala da EJA da escola Municipal Anézia Marinha Pinheiro, distrito de Morro Vermelho, município de Caeté, estado de Minas Gerais.

**Objetivos:** Sensibilizar os alunos para o desenvolvimento do projeto e estimular a oralidade bem como a memória afetiva dos participantes a partir do trabalho com imagens das diferentes dimensões do território de Morro Vermelho no contexto da realização de uma Roda de Diálogo.

**Recursos e materiais:** Imagens de diferentes dimensões do território de Morro Vermelho a serem trabalhadas com os educandos da EJA

**Esquema da oficina pedagógica:**

\*Apresentação da pesquisadora e apresentação dos participantes;

\*Sensibilização em torno da temática do projeto;

\*Trabalho com imagens de diferentes dimensões do território do distrito de Morro Vermelho no contexto da Roda de Diálogo e estímulo das narrativas e da oralidade dos participantes a partir das imagens tendo em vista algumas questões:

*O que estas imagens representam para você ? Como elas se relacionam com a sua vida?*

\*Finalização da atividade e agradecimentos;

**Observações:** Esta oficina pedagógica foi realizada duas vezes com os educandos da EJA.

### ANEXO B- OFICINA PEDAGÓGICA 2

**Público- alvo:** Alunos da EJA do distrito de Morro Vermelho e professora da EJA

**Local:** Sala da EJA da escola Municipal Anézia Maria Pinheiro, distrito de Morro Vermelho, município de Caeté, estado de Minas Gerais.

**Objetivos:** Materializar a partir de desenhos e outras formas de representação, os territórios propiciando as leituras de mundo por parte dos educandos e educandas da Educação de Jovens e Adultos.

**Recursos e materiais:** Imagens de diferentes dimensões do território de Morro Vermelho, papéis, figuras de revistas, pincéis, folhas de papel, entre outros materiais a serem utilizados;

**Esquema da oficina:**

\*Apresentação da atividade proposta;

\*Início da atividade a ser realizada;

**Observação:** Esta oficina pedagógica foi realizada duas vezes com os educandos.

### **ANEXO C- OFICINA PEDAGÓGICA 3**

**Público-alvo:** Alunos da EJA do distrito de Morro Vermelho e professora da EJA

**Local:** Sala da EJA da escola Municipal Anézia Maria Pinheiro, distrito de Morro Vermelho, município de Caeté, estado de Minas Gerais.

**Objetivos:** Construção das caixas com os educandos da EJA que traduziriam suas leituras de mundo e como local para armazenar materiais produzidos, como objetos e fotografias a serem trazidas pelos participantes da pesquisa.

**Recursos e materiais:** Imagens de diferentes dimensões do território de Morro Vermelho, papéis, sementes, revistas, pincéis, folhas de papel, caixas trazidas pelos educandos, entre outros materiais a serem utilizados.

**Esquema da oficina:**

\*Apresentação da atividade proposta;

\*Início da oficina pedagógica;

\*Finalização da oficina pedagógica;

**Observação:** Esta oficina pedagógica foi realizada duas vezes com os educandos da EJA.

### **ANEXO D- OFICINA PEDAGÓGICA 4**

**Público- alvo:** Alunos da EJA do distrito de Morro Vermelho e professora da EJA

**Local:** Sala da EJA da escola Municipal Anézia Maria Pinheiro Escola Municipal Anézia Maria Pinheiro, distrito de Morro Vermelho, município de Caeté, estado de Minas Gerais.

**Objetivos:** Ao final de cada oficina pedagógica realizar uma produção textual coletiva, a fim de sistematizar as experiências.

**Recursos e materiais:** Quadro da sala da EJA;

**Esquema da oficina pedagógica:**

\*Explicação da oficina pedagógica;

\* Início da da produção textual;

\*Finalização da produção textual e agradecimentos;

**Observação:** Foram realizadas 3 oficinas pedagógicas que visaram à produção textual coletiva e a sistematização de experiências com os educandos da EJA.

#### **ANEXO E- OFICINA PEDAGÓGICA 4**

**Público- alvo:** Alunos da EJA do distrito de Morro Vermelho e professora da EJA

**Local:** Sala de Informática da Escola Municipal Anézia Marinha Pinheiro, distrito de Morro Vermelho, município de Caeté, estado de Minas Gerais.

**Objetivos:** Digitação dos textos coletivos produzidos com o objetivo de estimular o trabalho com letramento (pontuação, ortografia, leitura e escrita).

**Recursos e materiais:** Textos coletivos produzidos, impressos e os computadores da sala de informática;

##### **Esquema da oficina:**

\*Entrega dos textos impressos aos educandos

\*Início das atividades

\* Finalização da oficina pedagógica e agradecimentos;

**Observação:** Foram realizadas 2 oficinas pedagógicas visando à digitação dos textos coletivos. Esses textos foram trabalhados pela professora da EJA no decorrer de suas aulas com os educandos.

#### **ANEXO F- OFICINA PEDAGÓGICA 5**

**Público- alvo:** Alunos da EJA do distrito de Morro Vermelho e professora da EJA;

**Local:** Sala da EJA na escola Municipal Anézia Marinha Pinheiro, distrito de Morro Vermelho, município de Caeté, estado de Minas Gerais.

**Objetivos:** Apropriação das caixas, desenhos e objetos biográficos pelos educandos da EJA do distrito de Morro Vermelho, estimulando a problematização e a narração por meio do *Livro da EJA*;

**Recursos e materiais:** Caixas, desenhos produzidos pelos educandos e objetos trazidos para as oficinas pedagógicas.

##### **Esquema da oficina pedagógica:**

\*Apresentação da oficina pedagógica proposta;

\*Início da oficina pedagógica, no caso estimular, por meio da problematização e a apropriação das caixas, os educandos da EJA do distrito de Morro Vermelho a revelar suas visões de mundo, também usaram-se questões preestabelecidas através do *Livro da EJA* que

foram colocadas aos sujeitos da pesquisa, a fim de problematizarem os objetos, desenhos e caixas produzidas. Eis as perguntas apresentadas:

-“O que o desenho representa? Qual a sua relação com a sua vida? Por que é importante para você?”

-“O que é esse objeto que trouxe para a oficina? Se é uma foto, quem está nessa foto? O que esta foto representa? Por que ele é importante para mim? Como está relacionado com a sua vida?”

-“Como é caixa que produziu na oficina? O que você representou na sua caixa? Como ela se relaciona com a sua vida? Em viver no Morro Vermelho?”

\*Finalização da oficina pedagógica e agradecimentos;

**Observações:** Foi realizada uma única oficina pedagógica para a apropriação dos desenhos, caixas e objetos biográficos trazidos pelos educandos da EJA.

## **ANEXO G- OFICINA PEDAGÓGICA 6**

**Público- alvo:** Alunos da EJA do distrito de Morro Vermelho e professora da EJA

**Local:** Escola Municipal Anézia Marinha Pinheiro, distrito de Morro Vermelho, município de Caeté, Minas Gerais.

**Objetivos:** Construção coletiva do portfólio

**Recursos e materiais:** Diferentes imagens do distrito de Morro Vermelho, cola, sementes, papéis, tesoura, entre outros materiais;

**Esquema da oficina pedagógica:**

\*Explicação da oficina pedagógica

\* Início da construção do portfólio

**Observações:** Foi realizada uma única oficina pedagógica para a construção do portfólio.







