

# ■ DOSSIÊ - RELATOS DE EXPERIÊNCIA

## ■ Os fios que tecem as trajetórias de vida no campo: Entrelaçamentos de saberes e fazeres na Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional Casa Grande no contexto da pandemia da Covid 19

*The threads which make the life pathways in the field: Intertwining of knowledges and practices in Youth and Adult Education at Casa Grande Educational Center in the context of Covid 19 pandemic*

 Jaqueline Lima e Silva \*

Recebido em: 22 jul. 2021  
Aprovado em: 6 maio 2021

**Resumo:** Este artigo traz um relato de uma experiência metodológica do ensino de artes partindo das autobiografias que entrelaçam as trajetórias que marcam a educação da EJA do Campo no recorte do Centro Educacional Casa Grande no Distrito Federal. Buscou-se transpassar as dificuldades encontradas pelos estudantes, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19, em uma proposta de construção estética e artística partindo escritas autobiográficas destes sujeitos. Foi preciso costurar as trajetórias de luta dos estudantes da EJA do Campo e ressignificar as dificuldades impostas também pela falta de inclusão digital, quando esta era o único meio. Uma revolução particular que encontrou na busca ativa, escuta sensível, ensino de artes e adequação às necessidades da Educação do Campo e da Educação de Jovens e Adultos, no resgate dos alunos à beira da evasão escolar.

**Palavras-chave:** Educação do campo. EJA. Trajetórias. Covid-19. Autobiografia.

**Abstract:** This article presents a methodological experience report about teaching arts taking as starting point autobiographies which cross journeys that define the countryside Education of Teenagers and Adults (EJA) within the context of Centro Educacional Casa Grande in Distrito Federal. It aimed to overcome the obstacles faced by the students, specially during Covid-19 pandemic, proposing an aesthetic and artistic construction through autobiographical writings. It was necessary to show the hard way of the EJA students from countryside and redefine the difficulties also imposed to them by the lack of internet access when it was the only form to obtain (education). A particular revolution which found within an active search sensitive listening, art teaching and the adjustment for the needs of the countryside education and the Teenagers and Adults education, the rescue of students from the edge of school dropout situation.

**Keywords:** Countryside education. Teenagers and Adults Education. Pathway. Covid-19. Autobiographie.

---

\* Jaqueline Lima e Silva é graduada em Artes Plásticas pela Universidade de Brasília e especialista em Artes pela Universidade Federal de Jacarepaguá. Mestranda em Artes pelo PROFARTES-UNB – Mestrado Profissional. Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Educadora social de artes na Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (SEDES). Atua como Gerente de Políticas Sociais na Administração Regional de Santa Maria. Contato: avlis6@hotmail.com

## Introdução

As trajetórias de vida dos estudantes da EJA do campo, perpassam um processo de construção que muitas vezes é silenciado e até mesmo ignorado em sua retomada nos estudos. Esquecer os contextos sociais, históricos e culturais destes sujeitos é dar continuidade a uma educação retrógrada que negligencia seus estudantes. Procurando mudar este itinerário, este percurso metodológico procurou dar voz aos estudantes do Centro Educacional Casa Grande, colocando-os como protagonistas de seu processo de aprendizado.

Objetivou-se partir de um hibridismo de linguagens artísticas que partia da escrita autobiográfica (literatura) dos estudantes; as levava até uma construção estética que emoldurava estas histórias e lhes dava visibilidade através de uma exposição em uma árvore (artes visuais); até chegar ao processo de espetacularização e dramatização destas histórias (teatro).

Desta maneira, compreendendo as especificidades dos estudantes da EJA do campo, foi necessário, especialmente durante a pandemia de Covid-19, encontrar meios que resgatassem os alunos de seus silenciamentos, no isolamento social, e os trouxesse de volta para a escola, mesmo que de maneira remota.

## EJA no Distrito Federal

No contexto da pandemia de Covid-19 no Brasil, já era de se esperar que os retrocessos e dificuldades de aprendizagem seriam uma herança difícil de lidar nos próximos anos. No entanto, quando se fala da Educação de Jovens e Adultos, que já vem de uma primeira interrupção abrupta nos estudos, perder estes alunos para a evasão escolar poderia significar um caminho sem volta. Mas antes de compreender estes estudantes no recorte da pandemia é preciso entender um pouco da história de luta deste segmento no Distrito Federal.

Dois histórias se entrelaçam na década de 60 em Brasília- Distrito Federal, a Criação da Universidade de Brasília e as primeiras vivências da Educação de Jovens e Adultos a partir dos Círculos de Cultura instituídos pelo Decreto nº 53.465 de 21 de janeiro de 1964 (RÊSES, 2017). Esses Círculos, a nível de Distrito Federal, ocorriam nas cidades satélites de Sobradinho, Candangolândia, Núcleo Bandeirante e Gama, onde atualmente exerceo a licenciatura em arte em uma escola do campo no Centro Educacional Casa Grande.

Os Círculos de Culturas eram frutos de uma metodologia de alfabetização desenvolvida por Paulo Freire e que o Ministério da Educação e Cultura adotou como um Programa Nacional de Alfabetização afim de atender às crescentes demandas para o ensino de jovens e adultos no início da década de 60, mas com o período

histórico marcado pelo regime da ditadura militar, o programa foi suspenso e o seu criador Paulo Freire, sofreu perseguições resultando em sua prisão.

A Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Distrito Federal retoma o fôlego com a retomada da democracia do país em 1985, iniciativas surgem de escolas de Sobradinho, Ceilândia, Paranoá, e há também presença e atuação de estudantes da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. É neste contexto e sobre essas influências que foi instituído no dia 20 de outubro de 1989 o Grupo de Trabalho Pró Alfabetização do Distrito Federal – GTPA-Fórum EJA/DF que continua atuante. Segundo Erlano Rêses (2017, p.34) "(...)se configura até os dias de hoje como espaço de articulação dos mais diversos coletivos comprometidos com a educação de jovens e adultos do DF e entorno, integrado como Fórum EJA e ao movimento nacional dos Fóruns estaduais". A Atuação do Grupo de Trabalho Pró Alfabetização do Distrito Federal – GTPA-Fórum EJA/DF está pautada na defesa dos direitos da Educação de Jovens e Adultos e tem como colaboradores os diversos seguimentos governamentais e não governamentais.

## Linhas e Pontos da escola do Campo

A "Educação do Campo" carrega em seu histórico de criação, uma marca de luta e abandono que ficou como herança de um país que não respeita sua própria história. No período histórico do império, o Brasil não contemplava em suas Constituições Federais a temática sobre a educação rural, mesmo sendo um país com procedência de economia agrária. Denota-se que as lideranças políticas da época não visualizavam o campo como território fértil para disponibilizar o acesso à educação, o que também evidenciava os vestígios de uma cultura de mão de obra escrava.

No Distrito Federal, as "Escolas do Campo" correspondem as antigas escolas rurais. Essas escolas, pressupõem uma metodologia de ensino que se adequa às realidades do campo, com calendário específico, valorização e adequação de aspectos culturais, econômicos, ciclos de produção, condições climáticas e tradições da comunidade camponesa (BRASIL, 2010).

O reconhecimento dos fazeres e saberes da comunidade do campo e o respeito às identidades dos sujeitos desta educação, fizeram parte dos caminhos trilhados para a implantação de políticas públicas, na busca de estabelecer a Educação do Campo como modalidade de ensino. Instituído dispositivos legais para a sua implantação a nível nacional. Passos importantes para romper com a ideia de superioridade do ensino urbano em relação ao ensino em área rural, como esclarecem as diretrizes pedagógicas da educação básica do campo para a rede pública de ensino do Distrito Federal:

O território do campo deve ser compreendido para muito além de um espaço de produção agrícola. Trata-se de território de produção de vida e de trabalho. Um trabalho diferenciado daquele que caracteriza o contexto urbano, porém igualmente relevante e respeitado. É nesse sentido que o enfoque da Educação **do e no** campo vem sendo constituído por aqueles que lutam pelo seu reconhecimento como um território diferenciado, nem melhor, nem pior do que o meio urbano, apenas diferente, outro contexto social, outra escolha, outra possibilidade de vida, igualmente relevante (BRASIL, 2001, p.14).

A educação **do e no** Campo objetiva que a teoria e prática docente seja desenvolvida no lugar onde a população do campo reside. Que estes sejam atuantes no processo de ensino e aprendizagem e que a sua diversidade cultural seja temática principal para o direcionamento da proposta pedagógica.

Difícil mesmo é compreender, por que uma educação que pressupõe tantas especificidades, teve de se contentar com seguir a orientação única de manter-se em ensino remoto durante os primeiros anos da pandemia de Covid-19 no Brasil. Pensando ainda na Educação de Jovens e Adultos, esta realidade se fez ainda mais cruel. O adulto, trabalhador agrário, além de precisar trabalhar para não sofrer ainda mais os impactos da pandemia, não possui muitas vezes nem sinal adequado de rede de internet ou celular. Como então, permitir que o ensino remoto seja a única opção para quem não detém esta alternativa? Foi preciso uma resistência cultural e intelectual da parte dos professores e alunos da EJA do Campo, para que através da busca ativa, mantivéssemos o mínimo do vínculo necessário para não perder de vez estes alunos para a evasão escolar.

Apesar de tantos, decretos, documentos e discussões, parece absurdo ainda termos de reiterar a necessidade de políticas públicas que fortaleçam a Educação do Campo. Especialmente em se tratando da EJA. Pensar que depois de tantos avanços e barreiras que culminaram na interrupção da educação destes brasileiros, ainda é preciso justificativa e luta que explique a necessidade de sua sobrevivência nos faz esperar pouco. Ainda assim, fazendo muito, indo além das ainda mais perturbadoras barreiras trazidas também pela pandemia, mas que podem ser superadas pela escuta sensível, criatividade e amor pelo aprendizado.

## A Arte para o estudante da EJA da Educação do Campo

A escola é um espaço fértil para a fruição estética, um espaço de convivência e compartilhamento de vivências. Onde ensino e aprendizagem se articulam e vínculos afetivos podem ser fortalecidos e pautados no respeito às diferenças. As experiências artísticas nesse contexto proporcionam e revelam momentos propícios

para transformações das visões de mundo a partir das singularidades dos alunos.

As experiências estéticas se deram partindo da multiplicidade cultural, das trocas de saberes, da interação entre professor e aluno, e foi nessas interações que se abriram as possibilidades para uma comunicação sensível e, conseqüentemente, para um fazer artístico que contemplava o desenvolvimento de cada sujeito, criando-se estratégias de transformações no seu modo de se perceber no mundo. Segundo Lima (2018, p. 551):

[...] o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas do campo deve estabelecer um diálogo permanente com os elementos simbólicos e materiais que compõem esse universo cultural, buscando pela imersão, compreender o modo como os sujeitos pensam este contexto e reelaboram suas estratégias de ação e relação com o mundo.

Nas salas de aula com jovens e adultos em uma Escola do Campo, se entrelaçam histórias de vida de homens e mulheres que migraram de diversas regiões do Brasil levando, em suas bagagens, suas histórias e geografias, além de trajetórias de vida que carregam sinais de silenciamento e opressão. Busquei na sala de aula, uma proposta de educação pautada na superação das desigualdades sociais que contribuisse para a autoestima e emancipação intelectual e profissional destes sujeitos. Refletindo sobre o contexto histórico e particular, reforçando o compromisso com uma prática transformadora, artística e política que viabilizasse a constituição de sujeitos de saberes, que se reconhecem no outro. Como afirma Reis (2011, p. 144):

[n]a narrativa de cada sujeito, uma história. Em cada história, um processo de desenvolvimento. E neste processo de desenvolvimento [...] [e]stá a garimpagem de indícios que revelam a possível ocorrência de transformação de cada sujeito ou sujeitos em sujeitos de amor, poder e saber.

Desta maneira, o mote central do projeto, pautou-se no universo a que cada um dos sujeitos da EJA na Educação do Campo pertencia ou buscava pertencer. Procurando compreender suas origens sociais, culturais, regionais e seus contextos familiares, a escrita autobiográfica se fez instrumento de pertencimento, autoestima e valorização destas histórias. Cada uma digna de seu próprio palco. Vislumbrada pelo ponto de vista fantástico e realista.

Por vezes, as ações e relações da comunidade escolar se fortalecem com o desenvolvimento de projetos artísticos, pois é sobretudo nessas situações que os universos dos alunos se cruzam. Se em atividades assim somos transformados, enquanto professores, o mesmo pode ocorrer com os alunos, que se deparam com abrangências que ultrapassam o ambiente escolar, se

inserindo na comunidade com a ação artística, social e política, como aponta Oliveira:

Pretendemos uma reflexão sobre práticas pretensamente comprometidas com uma comunidade, com questões sociais e culturais que envolvam uma localidade ou grupo social específico, por meio do fazer teatral. [...] No Brasil, por exemplo, enquanto área de pesquisa e extensão universitária, se institui a partir da necessidade de abrangência das práticas teatrais que ocorram fora dos muros da escola (2019, p. 139).

Os muros da escola verdadeiramente precisavam ser ultrapassados. Na pandemia, o ensino remoto nos fez adentrar as casas e realidades destes alunos. Mas era preciso muito mais, já que nem todos conseguiram se adequar ao novo formato. As práticas comprometidas com esta comunidade como enfatiza Oliveira, precisavam começar por cativar estes sujeitos. Trazê-los de volta à escola. Era preciso, na verdade, ir em busca destes.

Muitos estudantes da EJA no campo estão expostos a circunstâncias de opressão, vivenciando situações de subalternidade que deixam as marcas da invisibilidade. Trata-se de realidades em que o ato de ir para a escola se torna um ato de cidadania, de resistência, de luta por igualdade. Muitas vezes um momento de liberdade e até descanso para aqueles alunos que ainda se encontram inseridos no mercado de trabalho informal, com excessivas cargas horárias e sem nenhuma proteção social. A escola torna-se, assim, um lugar de inclusão social e garantia de direitos humanos.

## **Pandemia de Covid-19 e seus impactos na EJA**

No dia 11 de março de 2020, fomos surpreendidos com um decreto que suspendia as aulas por uma semana com o intuito de frear o avanço da pandemia mundial que começava a assombrar a todos nós. Não houve tempo de preparo, planejamento, formação dos professores para ensino remoto e muito menos para os alunos. O decreto simplesmente chegou e as aulas foram suspensas.

A obrigatoriedade das aulas de maneira exclusivamente remota só chegou em junho de 2020. Até este momento o sentimento era diverso. Havia o medo do vírus ainda desconhecido mas assustadoramente fatal, o medo de não conseguir continuar os estudos já que as dificuldades de aprendizado presencial distanciariam ainda mais os alunos dos professores, o medo por parte dos professores também, de não conseguir alcançar seus alunos de maneira virtual, o medo enfim, do fracasso escolar, vindo de vários núcleos pesarosos.

Refletindo sobre minhas experiências no ensino remoto em turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da EJA na escola CED Casa Grande, mais de um semestre

depois do início remoto das aulas em 2020, percebi a falta de entusiasmo dos alunos. Nos deparamos com o rompimento de vínculos afetivos, o baixo índice de participação na plataforma digital e, conseqüentemente, a evasão escolar. Estas considerações fizeram com que o desenvolvimento de projetos artísticos e também do aprendizado ficassem comprometidos. Antes, existia uma realidade de entusiasmo mútuo que provocava a imaginação e curiosidade para a criação de arte e compartilhamento de saberes. Agora o medo freava toda nossa criação.

Assim como esclarece Santos, era preciso mais do que um novo conhecimento, como as metodologias ativas e tecnologias para educação, era também preciso um novo modo de produção já que este conhecimento não era acessível aos alunos.

Em um contexto em que as expectativas de futuro da maior parte da população mundial não são as melhores, 'não é simplesmente de um conhecimento novo que necessitamos; o que necessitamos é de um novo modo de produção de conhecimento. Não necessitamos de alternativas, necessitamos de um pensamento alternativo às alternativas' (SANTOS, 2007, p. 20)

A atual crise mundial provocou sentimentos de incertezas e questionamentos sobre a vida que podem ser geradores de problemáticas para a criatividade, porém, segundo Fayga:

[o] potencial criador [...] se faz presente nos múltiplos caminhos em que o homem procura captar e configurar as realidades da vida. [...] A produtividade do homem, em vez de se esgotar, liberando-se, amplia-se. [...] Tensão psíquica, uma noção de renovação constante do potencial criador. É um aspecto, a nosso ver, relevante para a criação (OSTROWER, 2014, p. 27).

As problemáticas do contexto atual acabaram por aguçar nossas percepções. Havia questões capazes de impulsionar e provocar o potencial criativo de nós professores, mas também dos estudantes da EJA. Houve necessidade de constantes transformações a partir de uma necessidade de se realizar, de se alterar, assim como acontece com esses sujeitos em um processo de ressignificação do olhar dentro e fora dos espaços escolares, acadêmicos e domésticos. Hoje, esses espaços se misturam, se confundem e se interligam, trazendo uma nova necessidade de uma reconfiguração para a criação e fruição estética.

## **Sujeitos da educação do Campo**

O Centro Educacional Casa Grande, escola do campo da rede pública de ensino, localiza-se na Ponte Alta, área rural da cidade do Gama - Distrito Federal. Importante reiterar que as turmas da Educação de Jovens

e Adultos(EJA) são destinadas “(...) àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. Como enfatiza a LDB (BRASIL, 1996)”. O fluxo de aprendizado foi rompido por algum motivo que não nos cabe julgar, mas certamente estes motivos são parte importante também da formação social e cultural destes estudantes.

Para além das peculiaridades trazidas por estes estudantes buscando resgatar e retomar sua formação básica, também é importante enfatizar que estamos falando de uma escola do campo. Um núcleo rural, onde muitos estudantes são parte de um sistema duro de trabalho que pouco valoriza a emancipação intelectual. Por mais que a escola tenha chegado ao bairro destes estudantes, a extensão territorial ainda os distancia. Então além das horas de trabalho e estudo, há que se compreender que até o meio de transporte para chegar a escola é exaustivo. A escola possui 04 transportes escolares para buscar os alunos em chácaras, assentamentos e condomínios horizontais que são alcançados pela escola.

Apesar do número maior de matriculados, há em média 60 alunos frequentes na EJA do CED Casa Grande. Contudo, no retorno da pandemia esse número se tornou ainda menor. Para resgatar estes alunos da evasão, potencializada pela pandemia, foi preciso um esforço conjunto da comunidade escolar, mas eram nas aulas de artes que a desconstrução do processo de ensino e aprendizagem pautado no quadro, pincel, livro e disciplina do silenciamento e imobilidade, acontecia. Partindo das escritas autobiográficas descobrimos habilidades, talentos e ensaiamos nossa revolução escrevendo, pintando, cortando, costurando, colando, dramatizando as histórias, fazendo arte e vendo a poesia e riqueza cultural trazida em cada história contada.

As trajetórias de vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos se revelam como fontes de busca para a compreensão da pluralidade de itinerários que os trouxeram até uma escola do campo. São relatos e fatos da dinâmica social de grande relevância política e cultural que esboçam o cotidiano de vidas singulares. Esse sujeito deixa de ocupar um lugar estático para ocupar um lugar dinâmico onde ele mesmo vai alinhavando os recortes de suas experiências, tendo a oportunidade de se ressignificar perante o seu contexto.

Neste cenário, a arte parece encontrar um lugar privilegiado. O teatro, desde o primeiro processo de arrumação da sala com almofadas para as escritas autobiográficas, acolheu e ofereceu afeto. Servindo como provocador e ativador da memória corporal, social, familiar, cultural e pessoal, encontra nestas descobertas um mote para a criação artística e o desenvolvimento dos estudantes que o abraçam.

Os corpos da EJA do Campo contam histórias, desde seu nascimento, carregam as marcas dos pés no chão, da brita, do barro, cicatrizes deixadas pelos arranhões das plantações, ombros cansados pelo peso carregado e marcas deixadas pelo sol. Estes corpos se tornaram mais fortes e resilientes com o passar dos anos. Suas histórias, ainda mais consistentes e frutíferas. Quando as histórias da EJA do Campo se encontram, encontram-se também trajetórias entrelaçadas e neste lugar despertam pertencimento, acolhimento e afeto que vão além do propósito teatral, alcançam uma criação mais sensível e humana para a educação.

As mulheres matriculadas são minoria, comparando o número de matrículas dos homens. Contudo, são elas que participaram ativamente das atividades. Isso denota uma dedicação maior das mulheres que retomam os estudos mesmo frente aos inúmeros papéis que elas ainda precisam exercer nos seus contextos familiares. No entanto, também descortina um retorno ao contexto escolar mais acentuado por parte dos homens, o que também se justifica por ser ele ainda, principalmente no contexto rural e mais velho, o provedor financeiro que deve buscar nos estudos a melhoria na profissão.

A Educação de Jovens e Adultos tem a presença de estudantes jovens que migraram do ensino regular com distorção da idade-série, bem como estudantes adultos e idosos que estão afastados da escola há mais tempo. Esses últimos carregam na bagagem a imagem do professor como o detentor máximo do saber, e têm como referência uma escola tradicional, com aulas expositivas no quadro, reprodução de materiais e uso de bibliografias disponíveis na biblioteca da escola enviadas pelo Ministério da Educação.

Entre tantas diferenças que envolvem os formatos e didática dos estudos interrompidos, origens geográficas, etnias, profissões, idade e diversidade cultural, encontramos também beleza, unidade, parceria e estímulo entre eles para não deixar os colegas desistirem. Havia uma riqueza de histórias bibliográficas em constante transformação e construção que se fortalecia ali na Ponte Alta do Gama. E partimos dali com nossas bagagens para iniciar nossa viagem criativa.

### **A escrita autobiográfica do sujeito da Educação de Jovens e Adultos**

A proposta da escrita autobiográfica é uma prática de diálogo, uma escrita de si e uma provocação para o exercício de olhar para trás, como se pudesse puxar as linhas do seu tempo, alinhavando os recortes de acontecimentos, sensações, lugares e pessoas que teceram suas trajetórias de vida iniciando pela infância. Segundo Ferreira (2017),

[a] narrativa compreende uma escrita de si, um espaço para biografar-se. A narrativa acontece mediante uma tessitura de fios, retalhos que vão sendo justapostos, formando uma colcha de retalhos materializada a partir de argumentos, ideias e episódios reunidos e contextualizados através de experiências vividas. O ato de narrar é dimensionado, especialmente para repertórios da época da infância, trazendo à tona fatos e situações relevantes. Tais fatos e situações constituem um conjunto de fragmentos narrativos, onde há um processo contínuo e reflexivo entre o viver, contar, reviver e recontar de experiências vividas. (FERREIRA, 2017, p. 85).

Busca-se estabelecer um diálogo com o próprio eu, é também um exercício de reconstrução da memória afetiva e sensorial. É se enxergar, se ouvir, se sentir, estabelecer uma leitura do seu tempo, exercendo o papel de leitor, escritor, narrador de suas experiências vividas estando no papel central no próprio contexto sócio-histórico.

As trajetórias de vida dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos se revelam como fontes de busca para a compreensão da pluralidade de itinerários que os trouxeram até uma escola do campo. São relatos e fatos da dinâmica social de grande relevância política e cultural que esboçam o cotidiano de vidas singulares. Esse sujeito deixa de ocupar um lugar estático para ocupar um lugar dinâmico onde ele mesmo vai alinhavando os recortes de suas experiências, tendo a oportunidade de se ressignificar perante o seu contexto.

É um exercício de diálogo abrindo espaço para um imaginário possível de símbolos, imagens, sons, sabores, cheiros, selecionando e organizando os acontecimentos que marcaram as trajetórias de vida. Esse exercício dá uma liberdade para rememorar os percalços encontrados no caminho, como se pudesse, sob o olhar do presente, se reorganizar e se reinventar para tecer novos rumos entrelaçando suas histórias de vida à educação. Na concepção de Martins, Tourinho e Souza (2017),

[a] Arte instituindo pontes entre vida e educação, fornece à história de vida condições de possibilidade para que sensações, sonhos, emoções, situações de se colocar em lugar de “outro” possam se entrelaçar a episódios simultaneamente reflexivos, projetivos, imaginativos. Incorporando arte como parceira da vida e da educação, as narrativas contam de cada um, ao mesmo tempo que acolhem objetos, artefatos, visualidades, lembranças e projetos vividos- ou por viver- costurando-os como retalhos e pedaços de experiências que nos afetam e pelos quais somos afetados (MARTINS; TOURINHO; SOUZA, 2017, p. 14).

## Alinhavando as escritas

Iniciamos o processo de criação da escrita autobiográfica puxando os fios das memórias infantis, trazendo para o presente vivências e experiências do passado cercado por fragmentos imagéticos. Os relatos são uma

mistura daquilo que os alunos conseguem lembrar, o que ficou guardado na memória e o que foi narrado pelos seus familiares. Como afirma Venâncio (2008, p. 57): “[l]embrar da infância é colocar o passado em imagens. Surge aqui, a necessidade de reviver. Esta é uma memória interior que parte da experiência pessoal reanimada pelas peripécias cotidianas e o ambiente familiar. Casas, jardins, objetos”.

Em 19/08/1984 nasceu uma menina na cidade de Pedro II, Piauí. Minha mãe ficou muito feliz, meu pai não ficou porque ele queria um menino.

Quando eu estava com 3 meses de vida, uma jovem quebrou minha coluna, fiquei 5 anos sem andar. Com tratamento que fiz com médicos, fiquei curada venci uma deficiência. Devido ao acidente, os primeiros passos foram uma grande alegria, aos poucos ganhei o amor do meu pai, fui bem cuidada, amada pelos meus pais.

Apesar da vida difícil financeiramente e problemas de saúde adquirida por negligência, minha infância foi boa, na medida do possível.

Essa foi a minha infância!

(Memórias afetivas da infância (2021) – Lucineide, EJA, 2º segmento, 5ª etapa)

São trajetórias que vão desenhando os itinerários da vida e que revelam a simples, mas significativa, vida no campo. Revelam também momentos difíceis em suas vivências familiares e sociais. São infâncias em que o sofrimento esteve presente junto a um amadurecimento precoce devido a uma gravidez na adolescência, por exemplo. Percebendo esses aspectos, senti a necessidade de criar um questionário narrativo para colher mais informações sobre momentos específicos da infância, para compreender as configurações familiares com suas crenças e mapear os lugares de origem de cada aluno.

Utilizamos também os recursos imagéticos das fotobiografias por serem importantes artefatos para a escrita autobiográfica e fontes significativas de pesquisa que narram determinados momentos em cenários socio-histórico-culturais, que são carregados de narrativas orais, símbolos e afetividade.

Os alunos foram provocados a vasculharem seus álbuns de fotografias antigas com a presença de familiares e amigos e a descreverem com detalhes algum momento memorável. O mesmo exercício deveria ocorrer com fotografias atuais para que eu pudesse visualizar os seus contextos.

Partimos para a escrita autobiográfica do presente, do atual contexto sócio-histórico marcado pela pandemia da COVID-19, a fim de compreender a dinâmica social desse sujeito da Educação de Jovens e Adultos, as suas dificuldades frente ao isolamento social e os impactos do distanciamento social.

Minhas tarefas diárias são me levantar cedo, lavar louça, arrumar casa. O que gosto de fazer para relaxar é tomar banho de piscina. Tenho um pouco de dificuldade para estudar. Tenho 3 filhos e entre esses 3 filhos tem um de 3 aninhos que merece toda atenção. Gosto de ajudar meus filhos nas atividades de casa. Nesse isolamento social, tenho vontade de visitar meus pais. Sinto falta deles. Assim que passar essa pandemia desejo ir à casa dos meus pais abraçá-los, beijá-los muito. Sinto também saudades da convivência da escola. A minha motivação para continuar os estudos é porque pretendo ter um emprego descente para cuidar melhor dos meus filhos(...)

(Contexto sócio-histórico do presente (2021) – Leidiane, EJA, 2º segm.6ª etapa)

Relacionamos passado e presente e partimos para a elaboração dessas escritas com a atividade de criação de projeção futura, na qual os alunos foram provocados para serem criadores de suas histórias de acordo com suas expectativas de futuro. O sujeito assumia o papel de escritor e narrador, seguindo um roteiro permeado de sonhos, ideias e aprendizagens e partia, metaforicamente, para outro lugar, podendo escolher o que carregar e o que aliviar na bagagem.

Estarei em uma sala de aula recheada de crianças, no ano de 2025. Esse lugar com certeza vai ser lindo, grandioso e muito alegre. Estarei ensinando todas essas belas crianças com toda a minha dedicação, amor e carinho. Estarei transmitido e compartilhando meu conhecimento a elas com a finalidade de levar a todas as crianças o conhecimento. Estarei fazendo isso para mim e por elas também, porque não basta ser professora. Você tem que ter amor no que faz. Todos que me rodeiam com certeza estarão comigo num futuro não tão distante.

(Expectativas de futuro (2021) – Gabrielle, EJA, 2º segmento, 7ª etapa)

## Tecendo Sentidos e Trajetórias do Campo

As aulas do segundo semestre de 2021 iniciaram no dia 03 de agosto. Data que marca a retomada das aulas semipresenciais. Este marco, no entanto, não trouxe todos os alunos de volta à escola. Grande parte dos alunos continuaram no modo remoto por questões de saúde, respaldados pelos decretos distritais. Ainda assim, voltar a ver os alunos foi um reencontro que trazia saudade, boas lembranças e esperança. Naquele momento pudemos nos conhecer melhor, saímos do virtual para o presencial, para o tangível. As máscaras cobriam ainda parte dos rostos, mas os olhares denunciavam as surpresas e curiosidades em que o distanciamento social, de quase dois anos, provocavam em todos nós.

Aos poucos a escola era preenchida com os sons dos ônibus, das cadeiras sendo arrastadas, das conversas dos alunos, o estacionamento sendo ocupado pelos carros, motos e bicicletas, e dos livros da biblioteca

sendo retirados dos seus lugares. Sinal de que o tão esperado retorno e recomeço eram concretos.

No dia 24 de agosto de 2021 iniciamos as atividades coletivas. Quando reunimos todos os alunos das turmas em que atuo, da 5ª etapa à 8ª, foi o primeiro passo para os desdobramentos das escritas autobiográficas desenvolvidas no primeiro semestre. O número bastante reduzido, tanto de alunos quanto de alunas, refletia o difícil primeiro semestre virtual que distanciava ainda mais os estudantes da escola. Por isto foi necessário reunir alunos de todas as turmas para que houvesse quórum para a atividade que ainda assim reunia uma média de 14 alunos das 4 etapas juntos. É importante ressaltar que a EJA do sofreu impactos ainda mais atenuantes na pandemia de covid-19. A falta de inclusão tecnológica provocada por falta de investimentos, poucos recursos dos estudantes para adquirir aparelhos ou sinal de internet, principalmente em uma Escola do Campo, descortinava uma realidade desigual e ainda mais dura para estes alunos.

Se antes, o cansaço do longo dia de trabalho já era um agravante para estes estudantes, é completamente compreensível que durante a pandemia, exigir um tempo extra de estudo para alcançar a tecnologia necessária para participar das aulas virtuais se tornou um atenuante que afastou os alunos da escola. Han aborda no livro “A Sociedade do Cansaço”, um retrato de uma sociedade que já antes da pandemia vivia em um esgotamento de multitarefas exigido por um sistema que faz questão de indivíduos inquietos, hiperativos, que precisavam se arrastar em um cotidiano produtivo e que nem sempre é bem sucedido (HAN, 2015).

Sabendo que a EJA recebe uma faixa-etária que é ainda mais atingida pela pandemia de covid-19 e que um dos principais sintomas pós-infecção é a fadiga e cansaço causados pelo vírus, foi inevitável perceber o impacto destes atenuantes na evasão escolar do público da educação de jovens e adultos.

O ponto inicial para alinhar este projeto de pesquisa partia da escrita autobiográfica e troca destas histórias viabilizando momentos de leitura dramática das escritas como exercício de trocas de vivências e socialização das trajetórias de vida dos estudantes da EJA”. Fiori (2011, apud FIORI, 2011, P.12) reitera que: “Talvez seja este o sentido mais exato da alfabetização: aprender a escrever a sua vida como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se”. Foi através deste resgate que pudemos vislumbrar estes estudantes em evidência, com histórias tristes, alegres ou perspectivas prósperas de uma vida melhor.

A primeira atividade que impulsionava a troca, consistia em uma dinâmica com barbante. Os alunos pegavam o barbante e se apresentavam dizendo o seu nome, idade, onde moravam, há quanto tempo estavam fora

da escola, há quanto tempo em Brasília, como foi o afastamento compulsório da escola, e principalmente quais os saberes e fazeres que eles traziam em suas bagagens de memórias. Finalizando a apresentação o aluno jogava o barbante para outro e assim sucessivamente até que se formasse uma trama de linhas, era uma configuração dos diversos trajetos que ali naquela sala de aula se entrelaçavam. Criando assim uma grande teia de memórias e experiências.

A construção imagética desta teia de experiências compartilhadas, iluminou olhares e abriu tímidos sorrisos dos rostos cansados dos alunos. De repente a fria sala de aula noturna abarrotada de cadeiras se reconfigurou imageticamente e aguçou sentidos da oralidade. Segundo Gilbert Durand:

No domínio da fantástica pura, no sonho, os observadores ficam sempre surpreendidos pela oposição da fulgurância dos sonhos e do lento processo temporal da percepção. (...) A imagem, pelo contrário, engendra loucamente em todos os sentidos, sem se preocupar com as contradições, acontece um luxuriante "enxame" de imagens. Sobre o pensamento que raciocina do mesmo modo que sobre o pensamento que percepção pesa ainda o caminhar laborioso da existência, enquanto o pensamento que imagina tem consciência de ser satisfeito instantaneamente e arrancado ao encadeamento temporal (DURAND, 2012, p. 398).

Em outras palavras, após um dia cansativo de trabalho e precisando nos reinventar na pandemia de Covid-19, era difícil enxergar beleza. Deixar-se penetrar pelo universo onírico e tecer histórias árduas como vitórias a serem compartilhadas era um alento inspirador. Ao se deparar com a imagem da teia, do espaço harmonioso com almofadas em círculo, podia-se esquecer um pouco do cansaço e permitir-se ser tocado de maneira sensível pelo "enxame" de imagens.

Em outra atividade coletiva, desenvolvemos a proposta para que alunas, alunos e a pesquisadora levassem as suas memórias da infância. Para estimular imageticamente àquela atividade, levei uma mala antiga do meu pai da época quando ele migrou de Minas Gerais para Brasília nos anos 70 em busca de oportunidades em uma cidade tão jovem. A mala simbolizando a bagagem e tudo o que nela levamos e trazemos: documentos, fotografias, roupas, memórias, tudo aquilo que é selecionado como importante e indispensável para uma viagem. Ao resgatar fatos vividos na história passada, o relato o torna mais palpável. Dramatizando tais memórias, mesmo que oralmente, a memória criativa e significativa, ativa a troca, enriquecendo-se ainda mais de lembranças.

Para estimular as e os estudantes imageticamente, foram selecionadas, impressas e plastificadas, imagens coloridas (como se fossem cartões) que pudessem

remeter a alguns momentos da infância, como: bonecas de pano, carrinhos, chupetas, pipas, festas de aniversário, o circo, animais de estimação e doces. Essas imagens foram colocadas dentro da mala disposta no centro do círculo, então começamos a desenvolver questionamentos sobre o que aquele objeto representava, as respostas foram: viagens, chegadas, partidas e lembranças. Essas respostas abriram caminhos para iniciar a atividade onde cada aluno e aluna narraram sobre os seus locais de partida, os seus locais de origem: Minas Gerais, Ceará, Piauí, Tocantins, Goiás, Pará e Brasília, e quais as lembranças traziam em suas bagagens.

Abrimos a mala, tiramos os cartões de imagens e os organizamos no chão, os alunos começaram a caminhar em volta observando e selecionando algumas imagens que pudessem dialogar com as suas vivências e lembranças da infância. Após as escolhas todos se sentaram novamente e foi reservado um tempo para que pudessem observar as imagens e estabelecer conexões com o seu passado, com a sua infância.

Segundo Gilbert Durand (2012, p. 39): "a imaginação motivada pelas imagens, é a origem de uma libertação. E a motivação, forma uma categoria compacta, se assim podemos dizer, de determinação". Foi então a partir desta provocação que os olhares atentos impulsionaram outras imagens e lembranças fazendo da sala de aula um mar colorido de memórias.

Em outro momento, a proposta da atividade era construir uma moldura para as escritas autobiográficas utilizando os diversos elementos visuais trazidos na mala. A moldura com os elementos visuais é como se pudéssemos dizer que, por trás de cada história revivida, pensada, escrita e lida, carregasse diversos fragmentos cheios de significados. Criar uma moldura também simbolizava o autocuidado, valorização de cada história vivida. Uma forma de dizer que cada história era importante e merecia status de obra de arte para contemplação de forma a eternizá-los expondo as singularidades compartilhadas e sentidas.

Gilbert Durand explicita que a educação é carente de metáforas vivas, necessárias para um aprendizado continuado. Para além da educação formal, existe um currículo educacional paralelo, voltado para uma educação fática, mais humana e abrindo espaço para a vida e não somente para conteúdos formais (DURAND, 1997). Se essa é uma verdade para o ensino básico, é ainda mais válida para estes alunos da escola do campo.

Os alunos compartilharam os elementos visuais e também inspirações criativas. Trocaram ideias de como e qual material usar primeiro; o que seria a base mais resistente para a moldura; como os botões estariam dispostos; quais cores de fitas dialogavam ou não com as flores do tecido de chitão; se os recortes das escritas autobiográficas ficariam na horizontal, vertical

ou diagonal; mais para a direita, esquerda, acima ou abaixo; a juta inteira ou desfiada; fitas ou o barbante seriam utilizados para a fixação de apoio, entre outras confabulações. Os deixei livres para que pudessem experimentar os elementos e estabelecer trocas criativas estabelecendo diálogo com os demais.

Pensar nesta moldura os permitiu se deter um pouco mais em sua personalidade e em outros personagens contados. Como Michael Chekhov explica: “Quanto mais amiúde e mais atentamente você olhar dentro de sua imagem, mais depressa ela despertará em você aqueles sentimentos emoções e impulsos volitivos tão necessários a interpretação” (CHEKHOV, 2003, p. 30).

Em alguns pontos lidos nos quadros de memória, algumas linhas atravessavam o papel e a lembrança e se cruzavam com as linhas de outras histórias. Os olhares passaram a comunicar, o balançar e inclinar da cabeça confirmavam em alguns momentos em que a emoção transbordava gestualidade, as palavras também ousavam dizer. Mas elas não comunicavam com facilidade. Além da timidez e cansaço do dia de trabalho, as máscaras camuflavam. Havia o pedaço de tecido que cobria as nossas bocas e deixava a leitura e a expressão ofegante. Ainda assim ousavam falar. Uma palavra ou uma frase às vezes eram suficientes para transbordar em emoção e troca. A esta altura a segunda dose da vacina de covid-19 já estava circulando e a vontade de tirar a máscara era insistente, mas precisávamos continuar nos protegendo.

Entre alguns dos maiores ganhos do processo, destaque mudanças e avanços nas participações presenciais. A sala de aula acolhia, sem cadeiras, com almofadas em círculo, abraçando aqueles corpos cansados do dia de trabalho. Já conhecendo a proposta da aula, os alunos já ajudavam na adequação do ambiente, algo que já se dava de maneira instintiva e sensível. Como se todos ali já soubessem a riqueza trazida dentro de si, de suas bagagens e das bagagens dos colegas dispostos a compartilhar. Sujeitos, agora ativos, da proposta de transformação da escola do campo. Mas a ideia estética de nosso círculo foi além da sala de aula desta vez.

Ao nos aproximarmos do fim de 2021, era preciso encerrar aquele primeiro ciclo de trocas. Começamos nosso encontro saindo da sala, caminhamos por toda a escola incluindo o estacionamento cercado por árvores e onde a iluminação era pouca. Buscamos as árvores como uma galeria a céu aberto. Uma morada que acolhesse os quadros de memória. Onde estes seriam pendurados e expostos. Como frutos de um tronco fortalecido, como os próprios alunos da escola do campo. A árvore sintetizava muitos dos sentidos compartilhados. Raízes que representavam as origens distintas e base forte de cada sujeito formado por estas origens, o tronco juntaria estas histórias e sujeitos, os próprios seres ali

diante de nós, os galhos os percursos percorridos em cada história de maneira singular e compartilharíamos estes frutos em forma de memórias a quem quisesse também ser atravessado por elas.

A coragem é uma das condições essenciais ao ato criativo. Outra condição básica ao ato criativo é a liberdade. De acordo com as emoções que surgem a partir das imagens, iniciamos um processo, no qual as emoções são “olhadas” e elaboradas através de expressões e movimentos no corpo do indivíduo. (...) a criatividade ocorre sempre num ato de encontro e deve ser compreendida tendo como centro este encontro (VERAS, 1999, p. 174).

Partindo do pensamento de Renato Veras, foi preciso coragem, liberdade e compreensão das emoções que vieram à tona na prática das escritas autobiográficas. Pois foi preciso adaptar esta proposta, já que a chuva teimava em ameaçar desaguar nossos frutos. Para que pudéssemos continuar com a ideia da árvore como suporte para as histórias, discutimos e propomos trazer um galho grande com as folhas para fixá-lo em uma lata com areia para simbolizar as árvores que estavam do lado de fora. Um aluno que tem carro trouxe a lata com areia e o diretor da escola foi convidado para participar colhendo um galho de árvore da área verde da escola.

A grande maioria dos alunos usa do transporte escolar para chegar até a escola, por morar em condomínios ou chácaras distantes, aonde nas intermediações não há papelaria com materiais pedagógicos. Para além das limitações com recursos financeiros e tempo hábil fora do horário de trabalho isto dificultava a compra de materiais para a confecção do cenário. Também não é novidade que a escola pública não costuma ter estes materiais de maneira abundante ou mesmo suficiente.

Ainda assim, ousamos buscar estes materiais. Criamos um cenário para representar o espaço onde ficam as árvores na escola com pouca iluminação noturna. Unidos na missão de expor nosso trabalho, professora e estudantes começamos a pesquisar ali mesmo, cada um com seu celular. Achamos uma proposta de luminária feita com saco de papel de cor marrom. Sacos vazios, preenchidos com areia e iluminados pelas velas enraizadas na areia. Quando a ideia surgiu, os materiais não estavam ali dispostos pela escola. Mais uma vez partimos para adaptações. Fayga Ostrower escreve com clareza deste princípio de criar, recriar e adaptar:

Tudo que se ordena, afasta por aquele momento, o resto do acontecer. É um aspecto inevitável que acompanha o criar, (...) já nos prenuncia o problema da liberdade e dos limites. (...) o processo de criar incorpora um princípio dialético. É um processo contínuo que regenera por si mesmo e onde o ampliar e o delimitar representam aspectos concomitante, aspectos que se encontram em oposição e tensa unificação. Cada etapa que delimita, participa do ampliar (OSTROWER, 2020, p. 26).

Buscando este princípio dialético, em que o problema delimitava, mas também ampliava horizontes de criação, lembrei que no trabalho havia vários envelopes de cor marrom que estavam em desuso. Há muito as correspondências oficiais deixaram de ser enviadas de forma material e passaram a acontecer via sistema SEI<sup>1</sup>. Testamos a iluminação, juntos, decidimos cortar os envelopes e fixar as velas no chão não sendo necessário mais areia para as luminárias, pedimos para o coordenador da escola apagar as luzes dos corredores e apagamos a da sala de aula, o resultado era o que esperávamos, a iluminação tímida e amarelada das árvores do estacionamento da escola.

Cenário concluído com êxito mas também com muita dedicação, empenho e prazer dos alunos, que souberam aliar teoria e prática. Não havia dúvidas que aquele momento de aprendizado e troca de conhecimentos era um dos mais ricos desde o início do ano letivo. Segundo Flávio Desgranges (2006), o conhecimento vem da prática, da troca, da escuta, e preparar um aluno para escutar aos outros e a si próprio, é prepará-lo para aprender efetivamente.

Chegado o dia de montagem do cenário, montamos a árvore no centro da sala, colocamos o galho em uma lata com areia e à sua volta acendemos as luminárias no chão, abrimos a mala, tiramos os quadros das escritas autobiográficas e as penduramos no galho das árvores, como se fossem os seus frutos, resultado da semente lançada no primeiro semestre de 2021. Sementes germinadas ao longo dos meses de forma cuidadosa para que aquele momento pudesse acontecer. Algo tão incerto frente as dúvidas de futuro que o cenário sócio-histórico da pandemia da Covid-19 nos impunha.

Apagamos as luzes dos corredores e da sala de aula, e acendemos as luminárias à vela. A ideia era pouca luminosidade para que, propositalmente, a escolha das escritas autobiográficas fosse aleatória. Não nos detivéssemos a nenhuma afinidade para além do imaginário nos remetendo ao fruto colhido da árvore.

A atividade criativa consiste em transpor certas possibilidades latentes para o real. As várias ações, frutos recentes de opções anteriores, já vão ao encontro de novas opções, propostas surgidas no trabalho, tanto assim que continuamente recriam no próprio trabalho uma mobilização interior, de considerável intensidade emocional (OSTROWER, 2020, p. 26).

Foi neste impulso de criar e recriar que a mobilização interior veio para nossa culminância transbordando em intensidade emocional. Os alunos foram convidados a transitar em volta da árvore observando-a e estabelecendo uma comunicação com aquela imagem. O que criamos através daquele cenário, fora uma instalação artística, o que no campo das artes é uma alteração

no espaço afim de que o público possa interagir com o espaço físico e reflita criticamente através desta interação. Assim, partindo de suas trajetórias de vida, seus saberes e fazeres trazidos em suas bagagens. Então ascendemos as luzes logo depois que cada aluno pegou uma das escritas autobiográficas. Para que pudessem desenvolver a leitura e se apropriar daquelas histórias.

Neste momento, pudemos misturar público, personagens e atores. A instalação fez-se teatro, misturando estes papéis em uma grande celebração que dava visibilidade para a história autobiográfica destes sujeitos. De repente, todos demonstravam confiança e entusiasmo para a prática que antes, no momento de retorno das aulas presenciais, era motivo de desconforto e dificuldade e até pânico. O medo da leitura em voz alta na presença da professora e dos demais alunos já não impactava nossa prática. Mesmo que fora compreensível depois do tempo em que estivemos em distanciamento social.

Finalizamos nosso ano letivo e prática com as leituras autobiográficas com olhares saudosos que sorriam. A boca camuflada e ofegante pela máscara de proteção, ainda necessária, expressava. Com cada vez menos receio, com cada vez mais euforia e vontade de estar ali. As imagens criadas no imaginário, resgatadas da memória ou construídas naquele presente de fazer artístico sensível, transbordavam nos olhos agradecidos. Assim concluímos esta etapa, na certeza de que outras ainda mais frutíferas, nos aguardavam para o ano de 2022.

Ainda há passos largos a serem dados até que verdadeiramente a EJA e a Educação do Campo alcancem a valorização e suporte digno de seus estudantes. Ainda assim os professores e alunos continuarão resistindo e questionando as estruturas sociais que não abarcam toda a riqueza que eles tem a oferecer.

Os estudantes da EJA do campo são homens e mulheres fortes, dispostos a sacrificar seu lazer, descanso e tempo com a família para batalhar por uma transformação social que seja digna de sua trajetória. Não há passado fraco que impulse um futuro promissor. Há bases consistentes como as raízes das árvores do cerrado, fortalecidas pela educação agrária. A mesma que cultivou e levantou os alicerces de nosso país.

## Considerações finais

O ano de 2021 trouxe dificuldades mas também um emaranhado de possibilidades capazes de valorizar as histórias destes homens e mulheres afim de dar-lhes a importância que lhes é devida. As fotos autobiográficas, as escritas de suas histórias, os áudios de *whatsapp* e até mesmo os telefonemas que transmitiam sons do dia a dia no campo traziam as casas e assentamentos do campo de volta para o ambiente escolar, mesmo que de maneira remota.

Quando a pandemia permitiu o retorno destes sujeitos para a escola, pudemos estimular os entrelaçamentos autobiográficos através das oficinas artísticas e aos poucos o número de alunos na escola voltou a aumentar. Depois de tantos fatores que potencializaram as ausências, a arte pôde ser presente e estimular presença.

Os ganhos para a pesquisadora também perpassam a criação de percurso metodológico que fica como herança de um ensino mais sensível e integrado para as próximas turmas. As escritas autobiográficas que partem das histórias da infância até o contexto presente e chegam ao desejo de um futuro mais próspero e digno

de suas lutas, também é herança de aprendizagem mútua entre estudantes e pesquisadora. Como também são as oficinas e dinâmicas que estimulavam a troca destas histórias autobiográficas.

Não foi possível enxergar ganhos significativos com a tecnologia, pois quando havia sinal de internet não havia aparelho tecnológico e vice-versa. O que evidencia uma carência nas Escolas do Campo que não corresponde a única alternativa dada aos estudantes durante o isolamento social. Por isto, muitas vezes uma ligação já era revolucionária. E foi através de espaços de escuta sensível que estes estudantes puderam ser resgatados. ■

## Notas

<sup>1</sup> Sistema Eletrônico de Informações. Ferramenta de gestão de documentos e processos eletrônicos que tem como objetivo promover a eficiência administrativa. SEI - Sistema eletrônico de informações. Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/>. Acesso em: 19 de jan. de 2022.

## Referências

BRASIL. Lei n 0 9394/96, de 20 de Dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 24 de janeiro de 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010** – Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Câmara de Educação Básica – MEC/CNE/CEB, 2010.

CHEKHOV, Michael. **Para o Ator**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FERREIRA, L. C. P. Narrativas Autobiográficas: entre lembranças, experiências e Artefatos. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, v. 2, n. 4, p. 75-87, 29 abr. 2017.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

LIMA, Elmo de S. Arte e educação nas escolas do campo: do reconhecimento das tradições à releitura crítica do mundo. **Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 27, n. 2, p. 549-563, 2020.

OLIVEIRA, Wellington de. Teatro em comunidade na zona de contato: reinventando a práxis. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 137-149, 2019.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

REIS, Renato Hilário dos. **A constituição do ser humano: amor-poder-saber/alfabetização de jovens e adultos**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SABBATINI, Renato. **Idade Avançada e Funcionamento Cerebral**. Disponível em: <https://www.sabbatini.com/renato/correio/medicina/cp000929.html>. Acesso em: 20 de Fev. de 2022.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SIMÕES, Regina. **Corporeidade e Terceira Idade: A Marginalização do Corpo do Idoso**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

MARTINS, R; TOURINHO, I; SOUZA, E. C. de. Entrelaçamentos entre História de vida, Arte e Educação. In: MARTINS, R; TOURINHO, I; SOUZA, E. C. de (org.). **Pesquisa Narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2017. p. 13-21.

VERAS, Renato. et al. **Terceira Idade: Alternativas para uma Sociedade em Transição**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: UERJ/ UnATI, 1999.