



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

## **EDUCAÇÃO E CULTURA POPULAR NAS ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Education and Popular Culture in the Specificities of Youth and Adult Education*

**RESUMO.** O artigo trata do encontro entre a Educação e Cultura Popular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no intuito de reconhecer traços da expressão cultural dos estudantes nas propostas pedagógicas de duas escolas brasileiras. A face cultural da identidade dos jovens e adultos é basilar à qualidade da EJA e subsidia a formação do educador para atuar na área. Os dados qualitativos construídos com observação, entrevistas e acompanhamento de quatro (4) estudantes em roteiros culturais apontaram que eles são produtores e consumidores da cultura local e participantes das atividades culturais escolares oferecidas. Os pontos aqui levantados por meio da escuta aos estudantes mostraram não só especificidades dos sujeitos que compõem a EJA, como também o conjunto cultural do qual fazem parte. Este estudo mostrou que a cultura popular ainda é tímida nas propostas pedagógicas, o que demonstra a necessidade de se estabelecer diálogo entre as demandas educacionais e culturais.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Educação e Cultura Popular; Especificidades.

**ABSTRACT.** This article deals with the convergence between Education and Popular Culture and Youth and Adult Education (YAE) in order to recognize traits of students' cultural expression in the pedagogical proposals of two schools in Brazil. The cultural face of youth and adult identity is of pivotal importance to the quality of YAE and supports the education of educators to work in the area. The qualitative data, which have been gathered from observation, interviews, and monitoring four (4) students on cultural tours, indicated that these students are producers and consumers of local culture and participated in school cultural activities. The points raised here by listening to the students showed not only the specificities of the subjects that make up the EJA, but also the cultural set of which they are part. This study showed that popular culture is still shy in pedagogical proposals, which demonstrates the need to establish a dialogue between educational and cultural demands.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Education and Popular Culture; Specificities.



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

## **Marcações introdutórias: primeiros passos ritmados:**

*“O Zé do Brejo quando se casariô  
Ele me convidariô  
Pruma quadrilha eu marcariá”*  
(Jacinto Silva / Onildo Almeida, 1981<sup>1</sup>)

Os primeiros passos ritmados visam fazer duas marcações na dança do texto. A primeira marcação diz respeito ao interesse do estudo que é buscar expressões culturais nas propostas de escolarização com os públicos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A maneira de alcançar o intento é considerá-los produtores de uma cultura singular, popular. Expressões culturais populares são entendidas aqui com base no legado dos movimentos de educação e cultura popular<sup>2</sup> promovidos nos anos de 1960 no Brasil.

Marcar esse ponto permite visibilizar especificidades culturais dos estudantes e tencionar a prática pedagógica a qual eles se submetem. Parte-se do princípio de que a atenção à riqueza das experiências culturais que formam as múltiplas identidades dos estudantes é basilar para a qualidade da EJA e subsidia a formação do educador para atuar na área, as políticas públicas e os debates sobre o currículo na EJA.

Nota-se que estão em questão os jovens e adultos das camadas populares, a segunda demarcação. Por camadas populares<sup>3</sup> entende-se aqui, com apoio de Arroyo (2017), grupos sociais em tensos percursos de humanização, marcados por situações econômicas e sociais adversas. As múltiplas identidades e as experiências culturais dos

---

<sup>1</sup> Composição intitulada "Gírias do Norte", lançada pelo selo Laço/Ariola no ano de 1981, conforme o Dicionário Cravo Albin da Música Popular Brasileira <[www.dicionariompb.com.br](http://www.dicionariompb.com.br)>.

<sup>2</sup> Cf. Estudo de Soares; Fávero (2009) aponta que no início dos anos de 1960 havia em torno de 70 movimentos de educação e cultura popular, sendo que os mais citados na literatura são o Movimento de Cultura Popular (MCP); a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler; o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Centro Popular de Cultura (CPC).

<sup>3</sup> Além de camadas populares, encontramos em Freire (2001) os seguintes termos: classes populares, grupos populares, comunidades populares, massas populares, áreas populares, trabalhadores populares, homens e mulheres populares, classes sociais populares e os populares.



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

grupos populares presenciadas cotidianamente na EJA, oriundas de vivências concretas, merecem ser consideradas no processo de escolarização.

Brandão afirma que “qualquer estrutura intencional e agenciada de educação constitui uma entre outras modalidades de articulação de processos de realização de uma cultura” (BRANDÃO, 2002, p. 139). Esta afirmação permite adentrar ainda mais na temática, indagando como a cultura dos sujeitos está sendo articulada no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos?

Ainda demarcando a cultura dos estudantes da EJA, Freire (2003, p. 341) lembra que quando eles andam, andam “com a sua cultura”. No caso de andarem rumo à escola, local escolhido à realização do sonho de “ser mais” (FREIRE, 2005, p. 86), jovens e adultos entram levando bagagens culturais próprias a serem compartilhadas, ou são convidados a deixá-las do lado de fora, à espera do término das aulas, para levá-las de volta ao lugar de onde vieram? Tais bagagens são o que aprendem na e da cultura da qual são partes e participam, ou, como assegura Brandão, é “algo que cerca e enreda e vai da língua que falamos ao amor que praticamos, e da comida que comemos à filosofia de vida com que atribuímos sentidos ao mundo, à fala, ao amor, à comida, ao saber, à educação e a nós próprios” (BRANDÃO, 2002, p. 141).

Na mesma direção, Freire enfatiza que os homens e as mulheres<sup>4</sup> guardam em si a pluralidade. Dada a pluralidade, somente eles são capazes de transcenderem o determinismo situacional, de travarem relações incorpóreas com o espaço, de serem conscientes de sua temporalidade obtida precisamente quando “atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (FREIRE, 1979, p. 63).

Ao exercício do observar atentamente esse sujeito estudante da EJA esperançoso, segue-se o de estabelecer diálogo com seus saberes e permitir a incorporação de sua

---

<sup>4</sup> Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, Freire (1992) reexamina a utilização do termo *homem* em suas primeiras obras e passa a usar *o homem e a mulher*.



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

cultura em atividades que o permitam falar, jogar com as suas palavras, aquelas carregadas de vivências capazes de torná-lo sujeito do seu processo de aprendizagem. Abrir espaço para esse diálogo é deixar que o estudante fale de suas marcas, dos sentidos que essas marcas fazem dele o sujeito que hoje é (LARROSA, 2004).

Aposta-se na premissa freiriana de que a partir do momento em que os homens e as mulheres vão criando e recriando, por intermédio do conhecimento, posicionam-se de maneira crítica no mundo. Como aponta Freire, na medida em que o sujeito cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. Por este motivo, “obtem melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas” (FREIRE, 1979, p. 64).

O reconhecimento deste ser histórico, portanto ser de intervenções, exige uma abordagem diferenciada no trabalho pedagógico na EJA, ou seja, “há que ter um desenho curricular que explore as potencialidades dos sujeitos e não que os exclua, novamente, por suas limitações” (SOARES, 2019a, p. 23).

A escola precisa se cercar de mecanismos de acolhimento e de permanência, através de propostas pedagógicas voltadas para os sujeitos, que contenham os aspectos relacionados às suas histórias, ao diálogo com seus saberes e suas culturas, uma vez que a diversidade dos grupos sociais que são destinatários das políticas públicas de EJA questiona de imediato

la tendencia homogeneizadora que las formas escolares de enseñanza y aprendizaje asumieron en la modernidad, y coloca como requisito de calidad de los procesos formativos dirigidos a los jóvenes, adultos y adultos mayores la pluralidad de alternativas, la flexibilidad de formas de organización, y la pertinencia y relevancia de las propuestas curriculares (DI PIERRO, 2018, p. 7).



**Clarice Wilken de Pinho**  
Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais  
**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**  
Universidade Federal de Ouro Preto

## O legado da Educação Popular: anarriê

*“Alavantiú  
Chã de dama, anarriê...”<sup>5</sup>*  
(Jacinto Silva / Onildo Almeida, 1981)

Considera-se que para ir *en avant* é necessário dar um passo *an arrière*, descortinando as imagens do passado da educação de jovens e adultos. A busca de indícios de educação e cultura popular nas propostas escolares partiu do pressuposto de que há um legado da Educação Popular na história da EJA. Em suas contribuições ao Dicionário Paulo Freire, Brandão (2010, p. 103) afirma que cultura popular não é apenas um conceito científico herdado pelos cientistas sociais dos diferentes estudiosos das tradições populares, mas “a palavra-chave de um aberto e múltiplo projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros atores sociais e populares” (BRANDÃO, 2010, p.103). Fávero, por sua vez, destaca que é popular a cultura quando “é comunicável ao povo, isto é, quando suas significações, valores, ideais, obras, são destinadas efetivamente ao povo e respondem às suas exigências de realização humana em determinada época” (FÁVERO, 1983, p. 23).

Cultura popular é, portanto, a manifestação do modo de ver, de pensar e de dizer daqueles que pertencem às camadas populares. Brandão (2002, p. 68), afirma ainda, que “foi na década de 1960 que surgiu, e por algum tempo floresceu, um tipo relativamente inovador de prática pedagógica”. Quando valorizadas por pesquisadores, ouvintes e admiradores, as experiências populares ganham destaque.

Os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960, ao adjetivarem suas ações com a expressão “cultura”, dão coesão e fixam o trabalho na perspectiva da

---

<sup>5</sup> Segundo o Dicionário informal *online*, as palavras de origem francesa: “alavantiú: en avant, tout - todos vão pra frente” e “anarriê: an arrière - para trás” (<https://www.dicionarioinformal.com.br/>).



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

cultura popular de acordo com Brandão (2002). Desta maneira, os movimentos de educação e cultura popular diferenciam-se de outras iniciativas para jovens e adultos da época no âmbito governamental que utilizavam termos como educação fundamental, desenvolvimento (nacional, regional, socioeconômico, integrado), promoção social e organização, por exemplo.

O período em que eclodem os movimentos de educação e cultura popular no Brasil insere-se em contextos mais amplos que reverberam no país. Soares (2009) cita que a década de 1950-1960 foi de grande efervescência internacional fortemente marcada por acontecimentos que influenciaram o mundo como a Revolução Cubana; a Guerra Fria entre os Estados Unidos da América do Norte e a União Soviética; o Concílio Vaticano II, a conquista da independência de países africanos e as lutas pelos direitos dos negros nos Estados Unidos.

Na opinião de Carlos Brandão e Raiane Assumpção (2009), uma primeira experiência de educação com as classes populares (com essa concepção)

surgiu como um *movimento de educadores*, que trouxeram, para o seu âmbito de atuação profissional e militante, teorias e práticas do que então se chamou *cultura popular* e se considerou como uma base simbólico-ideológica de processos políticos de organização e mobilização de setores das classes populares para uma luta de classes dirigida à transformação da ordem social, política, econômica e cultural vigente (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 27-28, grifos dos autores).

Os movimentos de educação e cultura popular cresceram com rapidez. O fato de haver diferentes grupos na década de 1960 fez com que fosse organizado um encontro entre eles. Dentre os objetivos do encontro estava a troca de experiências e a obtenção de verbas federais para ampliação e fortalecimento das ações. Surge então, um marco importante para a Educação e a Cultura Popular no país denominado de I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, realizado em setembro de 1963, na cidade



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

do Recife (PE), organizado pelo Ministério da Educação e Cultura e pelo Movimento de Cultura Popular. O evento reuniu cerca de 200 delegados representantes de mais de 70 instituições e movimentos de educação e cultura popular. Após cerca de seis meses do encontro que os reuniu, grande parte de seus militantes foi perseguida e seus documentos destruídos com o Golpe Civil-Militar de abril de 1964.

Soares; Fávero (2009) descrevem que parte dos materiais produzidos para o Encontro estavam guardados na sede do bispado do Recife, tendo escapado de um incêndio e da água que o apagou. Outra parte “estava escondida em porões, sótãos, embaixo de caixas d’água etc. nas casas de pessoas que participaram do Encontro ou de seus familiares” (SOARES; FÁVERO, 2009, p. 7).

Soares (2009) destaca três pontos importantes que contribuem para a compreensão do Encontro. O primeiro deles é o reconhecimento da necessidade de reunir esses movimentos em um grande evento; o segundo, é a evidência de que existiam diversas atividades e vários movimentos de alfabetização, cultura e educação popular; o terceiro e último ponto é que as discussões durante o Encontro versaram sobre o significado e as experiências de alfabetização, cultura e educação popular, como previsto no anteprojeto do temário<sup>6</sup> preparado pelo Ministério da Educação e Cultura.

Mais tarde, o aprofundamento desse momento histórico é feito através dos depoimentos de educadores populares, professores universitários e participantes dos movimentos de educação e cultura popular dos anos 1960<sup>7</sup>. Retornar à história ajuda a “compreender e indicar os fundamentos necessários à formação do educador de jovens e adultos de modo mais consistente” (SOARES, 2019b, p. 80).

---

<sup>6</sup> O referido temário destaca os assuntos a serem discutidos no I Encontro: Perspectivas atuais da Educação e Cultura no Brasil; Educação e Cultura para o Século XX; novos métodos e técnicas de elevação do nível cultural do povo; o problema do analfabetismo; Educação e Cultura em áreas subdesenvolvidas: a experiência do Movimento de Cultura Popular, no Recife; Educação e Cultura em área desenvolvida: a experiência de *Peuple et Culture*, na França (SOARES, 2009).

<sup>7</sup> Na referida pesquisa foram entrevistados João Francisco de Souza, Germano Coelho, Paulo Rosas, Silke Weber, José Carlos Barreto e Vera Barreto, Aída Bezerra e Moacyr de Góes (SOARES, 2019b).



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

Os movimentos de educação e cultura popular da década de 1960 contribuíram com o processo de mobilização de segmentos da sociedade civil brasileira em torno da cultura e da educação. Conexão esta considerada base da educação popular.

Na medida em que a educação se une à cultura, faz sentido pensar a atuação docente nesse contexto. Tratando-se de estudantes jovens e adultos em busca de seus direitos à educação, ao conhecimento e à cultura, coloca-se a necessidade de se incluir na formação dos educadores da EJA elementos específicos da educação e cultura popular como organizado nos movimentos dos anos 1960. Para Arroyo, há certa urgência de os sujeitos professores reinventarem “artes, pedagogias, conhecimentos, currículos de sua formação inicial e continuada” (ARROYO, 2017, p. 7).

Se um passo atrás levou ao encontro do lugar da cultura na educação pelos movimentos de educação e cultura popular, um passo à frente leva ao encontro dos sujeitos demandantes da educação de jovens e adultos em diálogo com as demarcações culturais pessoais.

A análise da educação e cultura popular na voz dos estudantes da EJA é oriunda do cotidiano de duas escolas da capital mineira, sendo uma pública e outra privada. Priorizou-se os momentos em que a cultura esteve em questão nos eventos internos (mostras culturais, exibição de filmes, shows, festas, contações de histórias de vida) e externos (visitas a museus, teatros, praças, shows). Dos eventos culturais internos destacam-se dois que os estudantes tiveram acesso: o Grupo de Dança Folclórica e o Projeto de Intervenção Teatral.



**Clarice Wilken de Pinho**  
Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais  
**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**  
Universidade Federal de Ouro Preto

## **Desenvolvimento da pesquisa: cada um no seu passo**

*“Marcariei uma quadrilha ritmada”*  
(Jacinto Silva / Onildo Almeida, 1981)

O próximo passo é apresentar alguns estudantes [dançantes] com intuito de aprofundar o tema da cultura popular. O grupo de dançantes forma um quarteto que foi sendo desvelado nas entrevistas individuais e nos caminhos diversos pela cidade, na medida em que a cultura os envolvia. O quarteto dançante é formado por Rubens, Belinha, Toninho e Inesinha<sup>8</sup>, os quais serão apresentados a seguir.

Rubens é autodeclarado afrodescendente. Na época da pesquisa tinha 62 anos de idade e já estava aposentado da Polícia Militar. É natural de Sabará, cidade histórica da região metropolitana de Belo Horizonte. Residia no bairro Pindorama a, aproximadamente, 12 km de distância da escola cujo trajeto fazia em transporte coletivo. Tinha um filho. cursava o último ano do Ensino Médio/EJA, no turno vespertino da escola municipal pesquisada. O envolvimento artístico de Rubens é com a música. Para ele, “a música é muito importante (...). Eu sou músico”.

A dançante mais jovem é Belinha. Ela é negra, tinha 18 anos de idade e cursava a 2ª etapa do Ensino Fundamental no turno da tarde na mesma escola que Rubens. É natural de Belo Horizonte e residia em Santa Luzia, cidade da região metropolitana da capital e está a cerca de 23 km de distância da escola, para a qual utiliza duas conduções no trajeto. Era solteira e não tinha filhos. Nos primeiros contatos com a escola, o coordenador a apresentou por ela gostar de artes “ela já fez teatro aqui no Projeto de Intervenção Teatral e faz dança, arte, essas coisas”, assim como a professora do mesmo projeto, para quem “Belinha já é uma velha conhecida nossa”. O material de registros do

---

<sup>8</sup> Nomes atribuídos em homenagem aos artistas brasileiros: Rubinho do Vale, cantador mineiro do Vale do Jequitinhonha; Dona Bela, referência no Congado Mineiro; Antônio Nóbrega, violinista, compositor, dançarino e trovador pernambucano e Inês Peixoto do Grupo Galpão, companhia de teatro de referência em Belo Horizonte.



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

Projeto que tivemos acesso, contendo várias fotos da Belinha em apresentações nos anos anteriores, confirmam as falas.

Toninho também é autodeclarado afrodescendente e estava com 50 anos de idade. Exercia a profissão de pedreiro autônomo. Era casado e pai de 5 filhos. Estudava na EJA da escola privada pesquisada, no turno da noite, cursando o 1º ano do Ensino Médio. Ele é natural e residente de Belo Horizonte, no bairro Cachoeirinha, que está a 5 km de distância da escola frequentada. Ia às aulas de carro próprio lotado de colegas que utilizavam a generosidade da carona. Já nos primeiros dias de contato, ele nos entregou um vídeo da comemoração do aniversário de 105 anos de sua mãe de consideração Dona Bela. Emocionado, relembrou as raízes dela no Congado, em que identifica seus primeiros passos culturais.

A última dançante é Inesinha. Senhora parda de 58 anos de idade à época da pesquisa. Era casada e sem filhos. Estudou na mesma instituição de Toninho, no turno da noite, na 2ª etapa do Ensino Fundamental da EJA. Natural e residente em Belo Horizonte, no bairro Lagoinha, que fica a menos de 3 km de distância da escola. Ela é anã, trabalha com um grupo de anões como animadores de festas e eventos. Quando está atuando se sente bem e complementa “eu gosto, não tenho vergonha não”.

As trajetórias foram se cruzando e os dançantes nos *convidando* à dança. Participar com eles dessas marcações qualificou a reflexão acerca da educação e da cultura popular na Educação de Jovens e Adultos, ao se misturarem no compasso da dança: realidades concretas, culturas e propostas pedagógicas.



**Clarice Wilken de Pinho**  
Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais  
**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**  
Universidade Federal de Ouro Preto

## **Análise dos dados: cultura popular e escola**

*“Cantei côco pra valê  
Todo mundo cum seu parιά”*  
(Jacinto Silva / Onildo Almeida, 1981)

Vivemos em uma sociedade que considera os níveis de escolaridade mais importantes do que o conhecimento que se constrói e se carrega ao longo da vida. Nessa sociedade excludente, os estudantes da EJA aproximam-se uns dos outros em suas histórias de vida que, mesmo sendo amplamente diversas, converte-os em pares. Pares esses formados por uma massa considerada de excluídos do sistema formal de ensino, ou seja, um “elevado número de cidadãos e cidadãs brasileiros, jovens e adultos, que não haviam concluído a escolaridade básica, muitos deles nem as primeiras letras” (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 3).

Mesmo que o conhecimento da prática estivesse acima da escolaridade, a sociedade colocaria regras para mensurá-lo. Brandão; Assumpção (2009) sugerem que há na educação uma “cultura rebelde” que transcende o tempo e o espaço, portanto, o ontem e o agora. Por cultura rebelde, esclarecem os autores, entende-se o que é referente à resistência, à construção contra hegemônica na perspectiva da autonomia dos sujeitos no processo histórico. E afirmam:

O domínio da cultura erudita sobre a popular é *ativo*: mobiliza recursos, canais, meios, pessoas especializadas, grupos de controle, de propaganda, de educação, recupera técnicas, inova, amplia e testa a sua estratégia; absorve, esvazia, retraduz, invade domínios e formas de expressão cultural do povo (BRANDÃO; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 60).

A ausência da cultura popular no território nobre do conhecimento científico “representa uma tentativa de manter ausente as marcas culturais, valorativas, que estão presentes em toda produção do conhecimento e das ciências” (ARROYO, 2011, p. 345). A



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

separação hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento da experiência reforça tal gradação entre os sujeitos do conhecimento científico e os sujeitos do conhecimento da experiência. Ou como sugere Arroyo, os setores populares produtores de cultura, não de conhecimentos científicos, encontram “suas formas de pensar-se, de pensar o mundo não reconhecidas como conhecimento, apenas representações culturais imprecisas. Saberes e culturas populares não merecem ocupar o território do conhecimento sério” (ARROYO, 2011, p. 345).

Se estão ausentes dos currículos, estarão presentes neste artigo pelas histórias de vida dos quatro dançantes. A diversidade que se buscou contemplar a partir do nível de escolaridade, gênero e geração permitiu observar como a educação e a cultura popular perpassam a vida de diferentes sujeitos.

Os passos das propostas pedagógicas que a escola propõe para o baile na EJA estão no ritmo dos estudantes? Como inserir na proposta pedagógica a cultura popular se esta resiste a enquadramentos disciplinares? É uma cultura “indisciplinada”, conforme Arroyo (2011, p. 357). Há um cenário de propostas de escolas e de redes que tentam responder a esta questão ao abrirem espaços para que os sujeitos, professores, crianças e adolescentes, jovens e adultos se descubram como sujeitos de direitos.

As bagagens culturais que se carrega ao longo da vida, apontam para a importância de um tema que não pode ficar de fora dos debates. Desta maneira, questionar em que medida a cultura colabora com a qualidade da EJA é apontar para uma educação que valorize e respeite o saber popular no interior de sua proposta educativa.

Segundo Streck; Esteban (2013, p. 7), uma das características fundamentais da Educação Popular é “inserir-se como instrumento pedagógico na sociedade que se movimenta em busca de dignidade, justiça e integridade da vida”. Desta maneira, os lugares da educação popular não são estáticos, ou seja, “sendo visceralmente contrária à dogmatização, ela [educação popular] se reinventa em outros espaços quando instituições e grupos procuram domesticá-la” (Ibidem, p. 7). Os autores chamam a atenção para a



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

história da educação popular que continua acontecendo com novas visões e novas ferramentas, sem contudo, perder de vista a vivência do seu público.

Como possibilidade de identificar os traços da educação e da cultura popular que continuam acontecendo, foram realizados acompanhamentos dos projetos de dança e teatro no interior das escolas pesquisadas, durante os ensaios e as apresentações. Mas, não foram suficientes. A partir do momento de cumplicidade cultural, emergem convites atrativos, como, ouvir o Coral Lírico de Minas Gerais - projeto Lírico ao meio-dia - no Palácio das Artes, no centro de Belo Horizonte; observar a Oficina Valores de Minas - projeto Plug Minas - no bairro Horto; participar das festas de São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, de São João Batista e Nossa Senhora do Rosário nos bairros São Benedito e Vila Acaba Mundo, respectivamente. Por fim, acompanhar a Trupe de Palhaços - Shopping Xavantes, região central da cidade.

Observa-se que a participação de Inesinha em eventos culturais remonta quinze anos. Começou quando trabalhava em um barzinho, à noite, de quarta a domingo, sendo assim descoberta. O fato de ter baixa estatura fez com que ficasse conhecida. Ela conta que “trabalhava entre anões, nos barzinhos, e a gente era só atendente e as pessoas começaram a chamar a gente pra fazer eventos”. Dentre as atividades que realiza, Inesinha conta que “faz recepção em portaria, faz segurança, brinca com o pessoal, diverte o pessoal, faz brincadeiras com o pessoal. Eu visto de noiva, faço barzinho, tenho terno, [...] eu visto de duende, os meninos brincam e a gente corre atrás”.

A estudante reafirma o papel do artista na sociedade, chamando a atenção para o seu valor, pois, “eles me convidam pra participar de programa de televisão, convida o grupo pra brincar, o povo acha que a gente é brinquedo, né? Mas é um brincar de trabalho, eu gosto de brincar trabalhando”. Nota-se que Inesinha não almeja projeção cultural ao falar: “quando eu estou na televisão eu não ligo não, não cresce muito à mente não. Eu acho que eu não nasci pra isso não (risos)”. Ela se fez artista, conhecedora da cultura que desenvolve e do potencial que tem junto aos pares do grupo de anões.



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

Belinha também possui uma trajetória artística ampliada: “antes de entrar no Valores eu fiz teatro aqui na escola e antes de entrar no teatro aqui eu comecei balé. Depois eu fui pro Centro Cultural da UFMG. Ali tem Grupo Congado e teve o teatro”. Sua narrativa contribui com o entendimento de que todos são sujeitos de cultura. Ela ilustra a necessidade do diálogo entre a escola e os conhecimentos adquiridos em outros espaços de vivência.

Porque até no ano retrasado não tinha teatro aqui no colégio não, né? Aí eu comecei a perguntar pro pessoal ‘gente, aonde que tem teatro aqui?’. Até então não tinha. Aí eu fui perguntando, até que eu conheci a professora Emília, ela falava que trabalhava com negócio de distribuir livros para as escolas e tinha também o teatro. Aí eu falei ‘olha professora, eu quero participar, eu quero participar’. Aí ela ‘ah, você tem que levar autorização da escola que você tá, pra você poder fazer’. Aí eu comecei a fazer (Belinha).

Seu desejo exemplifica o que Freire aponta com “[...] descruza os braços, renuncia a ser simples espectador e exige participação. Já não se satisfaz em assistir; quer participar; quer decidir” (FREIRE, 1979, p. 38). Abrir espaços para a cultura popular pode tornar a escola mais atrativa a outros participantes: “a dança mexe com tudo, por fora e por dentro. Os outros colegas iam querer também porque os outros jovens hoje em dia vão mais pro lado artístico do que para os estudos. A gente conhece vários outros artistas como Pina Bausch, Klauss Vianna, Ana Botafogo” (Belinha).

Enquanto Belinha desenvolve relações com o teatro, Rubens se encontra na música. Bem-humorado, mora com um cachorro que entende seus comandos com as poucas palavras que fala em inglês. Com brincadeira afirma, “eu converso com ele em inglês *sit, good night* (risos)”. A relação de Rubens com a música vem desde tenra idade. Ao se recordar, conta que a mãe era religiosa, portanto, “estudava música com doze anos na Igreja Evangélica, estudava trombone. Com isso, minha mente foi mudando, mudança de juventude para adulto. Eu fui regente de coral na igreja. Depois que eu entrei pra polícia, eu tocava na banda da polícia”. Logo em seguida, o trabalho na cavalaria



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

interrompe o toque na banda, “eu entrei com a mentalidade direto pra banda de música. Mas eu fui sorteado pra cavalaria. Eu servi a fileira nove anos, nesse intermediário de tempo, a música ficou parada”.

Hoje na EJA, Rubens destaca o interesse por várias atividades culturais que a escola oferece, afirmando que estas participações permitem-no conectar com algumas lembranças, por exemplo, “às vezes eu queria tanto que voltasse aquela época, era fanfarra, um conjunto de percussão, geralmente formado com dois, três, pistolas, o trombone”. Rubens chama a atenção de que valorizar as experiências culturais dos estudantes é de grande importância para o processo educativo. Na sua opinião, “a escola influencia muito, na questão social, na questão financeira, na ampliação dos meus conhecimentos, esses são os meus objetivos. Quanto mais a escola abrir espaço pra questão cultural, ainda é pouco, ainda é pouco, pra te ser sincero”. A fala de Rubens provoca a escola a se abrir cada vez mais à cultura popular. Constituem as identidades, as marcas dos sujeitos que circulam nas escolas de EJA.

No caso de Toninho, seu interesse é contar a própria história no Congado. A chegada ali, em tempos passados, deu-se de forma despretensiosa, porque, segundo ele, “a gente ia no congado pra comer, pra beber, pra namorar”. Com o tempo, o entendimento sobre a profundidade da manifestação cultural muda a relação dele com o Congado, afinal:

Depois você vai criando as responsabilidades dentro da própria comunidade, você entra como dançante, depois você passa como caixeiro de trás (...) aí você passa para caixeiro de guia, que tem mais responsabilidade, de cantar, de bater direito, de corrigir a fila, então, uma sequência de coisas. Você começa a aprender até chegar lá. Eu comecei assim, como um nada e parei como vice-presidente dessa guarda (Toninho).

A narração de sua experiência cultural leva à entrevista que Brandão realizou com o lavrador Antônio Cícero, o Ciço, na cidade de Caldas/MG, sobre uma folia de reis. Ciço comenta que “inda ontem o senhor me perguntava da Folia de Santos Reis que a gente



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

vimos em Caldas”. Ele fala sobre o aprendizado no movimento, pois, os “[...] menino tão ali, vai vendo um, outro, acompanha o pai, um tio. Vai assim, no ato, no seguir do acontecido. Agora, nisso tudo tem uma educação dentro, não tem?” (BRANDÃO; BEZERRA, 1980, p. 9). Toninho coincide com Ciço, quanto ao aprendizado que existe entre as gerações.

Eu aprendi demais, eu aprendi a respeitar a religião, a conhecer os santos, aprendi muitas coisas, os cantos, enfim, tudo, porque o Congado te ensina como entrar e como sair de algum lugar. Você chega, você dá uma boa noite, você chega, você dá um bom dia, você sai, você dá uma boa noite, um até logo, você nunca sai calado, você aprende a dialogar através dos cantos. É muito importante” (Toninho).

Da participação no Congado para o Grupo de Dança da escola não foi uma passagem brusca para Toninho. A dança proporcionou-lhe o sentimento de “ser mais” (FREIRE, 2005, p. 86), conforme explicou: “me sinto um artista (risos). Me sinto um artista, sinceramente. É assim, gostoso, você faz com prazer e o trabalho tá sendo gratificante e valorizado por quem tá vendo, a pessoa vê e se sente bem, ‘foi jóia’, ‘foi bom’”. Ao sentimento de artista soma-se a gratificação com o trabalho cultural: “então, aquilo te faz bem, te engrandece, à partir do momento que você tá fazendo uma coisa e a pessoa tá se sentindo bem também, pra você é mil vezes melhor, pra mim, no meu caso “Toninho, você virou um artista””, confirma ele. Seu depoimento incide diretamente na aceção de que as atividades culturais no interior das escolas contribuem para a valorização, o reconhecimento e o sentimento de pertença dos seus estudantes.

Ainda assim, Toninho percebe algumas lacunas na oferta das atividades culturais. Seu olhar atento observou que “às vezes tem pessoa aí que quer participar, mas às vezes o horário é muito apertado, você entendeu? Então pra chegar aqui é uma dificuldade, às vezes não é porque a pessoa não quer, ‘cara, você é enrolado, tal’, mas não é”. Na opinião do artista, “teria que ter um horário específico pra essa dança, dentro do horário da escola. Esse seria um ponto principal, você ter condições, porque não adianta você querer e não



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

ter condições. Eu quero dançar, mas pra mim chegar aqui seis horas não dá”. A questão encontra respaldo no exemplo: "eu largo serviço cinco horas, pra mim chegar aqui seis horas, eu chego seis e vinte, seis e meia, igual sempre eu estou chegando. ‘Nossa, hoje eu vou chegar cedo, se eu chegar atrasado eu vou brigar comigo mesmo’, acontece, entendeu?”, completa Toninho.

A arte na voz dos dançantes contribui para a percepção da importância do encontro entre o desejo cultural pessoal e as propostas culturais no espaço escolar. Inesinha afirma que gosta de participar de todas as atividades: "todas, de dança, de todas. Eu acho muito importante juntar a dança com os estudos, é muito importante. Eu não tinha essa oportunidade em outro espaço, estou tendo lá agora”. De forma semelhante, Rubens expressa: “pra te ser sincero, eu gosto de todas atividades culturais que a escola oferece, mas a vontade é tanta, aquela ansiedade, que eu acho que exagero um pouco (risos). A escola tem feito muitas programações [...]”. Como não se cansa de buscar, Belinha evidencia: “ah, eu amo! Depois que eu comecei, eu não quis mais parar. [...] Aí eu aproveito, se deixar eu faço tudo (risos)”. Enfim, transforma Toninho, pois, “a dança te libera, você se sente um passarinho. Eu quando estou dançando eu me sinto à vontade. É uma maravilha. Eu acho que seria um bom caminho pra uma educação futura, para os alunos que queiram participar da cultura, aprender a dançar”.

Os pontos aqui levantados por meio da escuta aos estudantes apontam não só especificidades dos sujeitos que compõem a EJA, como também o conjunto cultural do qual fazem parte. Cada um a seu modo, em sua peculiaridade. Nota-se que Belinha trouxe as vivências do teatro; com Rubens veio a música; Inesinha é perita nas artes de entretenimento; Toninho, já referência no Congado, adere à dança na escola.

Os dançantes do trabalho mostram que têm assunção da própria cultura e do desejo de encontrar traços dela no processo de escolarização. Uma proposta pedagógica de EJA, portanto, deveria ser capaz de interligar expressões culturais multifacetadas como princípio de trabalho.



**Clarice Wilken de Pinho**  
Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais  
**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**  
Universidade Federal de Ouro Preto

## Considerações finais

*“Afinal de contas, a cultura,  
que eu acho que é tudo isso,  
e mais do que isso,  
é uma coisa que não nos deixa.  
Você quando anda,  
anda com a sua cultura.  
E não há como sacrificar  
sua identidade cultural”  
(Paulo Freire)*

Os passos ritmados do artigo expõem a contradança da Educação de Jovens e Adultos com a Educação e Cultura Popular. Para tanto, foram feitas marcações norteadoras. As primeiras tratam dos caminhos que já foram trilhados em termos de cultura popular. Em seguida, ao aliar cultura popular e EJA em uma contradança ritmada pelos pares dançantes, enuncia traços culturais de tais pares, “afinal de contas, a cultura, que eu acho que é tudo isso, e mais do que isso, é uma coisa que não nos deixa” (FREIRE, 2003, p. 341). Neste sentido, os sujeitos que compõem as turmas de EJA expressam sua cultura de forma variada.

As práticas culturais nas escolas, de acordo com os estudantes dançantes, podem ser melhor organizadas para atender as relações deles com as culturas. Isso porque são estudantes que possuem tempos limitados, seja pelo trabalho ou pela vida. Por este motivo, uma das necessidades levantadas por eles é em relação aos horários das atividades culturais. O lugar ocupado por elas era marginal, pois não estavam inseridas nas propostas pedagógicas. O fato de as atividades culturais estarem fora das atividades das escolas aponta que ainda há que se discutir muito as relações entre a oferta de EJA e a cultura dos estudantes.

O diálogo na escola entre culturas apresenta-se pouco expressivo. Talvez, se justifique pelo que Brandão afirma não ser possível um trabalho de cultura popular



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

desligado do processo de conscientização. Por conscientização entende-se que, nesse caso, os educandos dançantes carregam em cada passo seus traços culturais. Por este motivo, afirma o autor, a proposta dos movimentos de cultura popular dos anos 1960 redimensiona o valor original dela, sendo que a variedade de experiência de “criação cultural deveria emergir e transformar-se na e como ‘a história humana’, através de um trabalho que afirmasse a liberdade, negando a possibilidade de domínio de grupos e classes sociais uns sobre os outros” (BRANDÃO, 2009, p. 732).

Ainda assim, as poucas atividades oferecidas afirmam a riqueza da dança e do teatro que buscaram o sujeito-espectador e o transformaram em sujeito-protagonista. O evento interno de contação das histórias de vida valorizou as múltiplas identidades presentes no cotidiano do aprender a ler e escrever, dando sentido à busca da leitura do mundo. Os filmes e as palestras trouxeram uma outra forma de dialogar com o conhecimento, não só presente nas salas de aula ou disponíveis por um só educador.

Aos eventos externos em museus, teatros, praças e shows oferecidos pelas escolas, somam-se os convites isolados dos estudantes dançantes a lugares que a cultura dialoga com seus cotidianos. O Coral Lírico, a oficina Valores de Minas, as festas de Congado e a trupe de palhaços, demarcaram uma movimentação cultural que o olhar do currículo tradicional não teve alcance e tencionam o debate aqui apresentado.

Dessa forma, o estudo apontou que as propostas pedagógicas ainda são para eles e não com eles e o quanto falta estabelecer diálogo entre a formação cultural do estudante (o côco de cada um) e as atividades escolares de forma integradora. Aponta também que sem levar em conta esse diálogo, a saída possível para o dilema da escola para a EJA com qualidade deixa de avançar. Isso porque, estar diante de iniciativas que buscam, timidamente, reconhecer a face cultural dos seus sujeitos permitiu uma reflexão necessária sobre a riqueza da cultura popular associada ao processo educativo. Portanto, o debate em torno da cultura dos estudantes e as propostas pedagógicas segue em aberto e merece atenção quando está em jogo atender jovens e adultos da EJA.



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BEZERRA, Aída. (Orgs.). **A Questão Política da Educação Popular**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1980.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como cultura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, ed. rev. e ampl., 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. In: **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n. 138, p.715-746, set./dez. 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Cultura Popular. In: STRECK, D. R.; REDIN, E. e ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Sobre a educação que se atreveu a ser “popular”. Sobre a educação que se atreveu a ser “do oprimido”. In: JARA, Oscar. **A educação popular latino-americana: histórias e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos**. São Paulo: Ação Educativa; CEAAL; ENFOC, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; ASSUMPÇÃO, Raiane. **Cultura Rebelde: escritos sobre a Educação Popular ontem e agora**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

DI PIERRO, Maria Clara. Desafíos de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. **Decisio - Saberes para la acción en educación de adultos**, v. 15, p. 3-9, 2018.

FÁVERO, Osmar (Org.). **Cultura Popular e Educação Popular: memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



**Clarice Wilken de Pinho**

Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte – Minas Gerais

**Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva**

Universidade Federal de Ouro Preto

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5a ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23).

FREIRE, Paulo. Paulo Freire. In: SILVESTRE, Edney. **Contestadores: entrevistas notáveis**. São Paulo: Francis, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 41. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação Depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leônicio. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-25, 2019.

SOARES, Leônicio; FÁVERO, Osmar (Orgs.). **I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular**. 1. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

SOARES, Leônicio. Contexto: O I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular. *In: SOARES, Leônicio; FÁVERO, Osmar (Orgs.). I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*. 1. ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2009.

SOARES, Leônicio. Educação de Jovens e Adultos: direito, acesso e permanência. **Presença Pedagógica**, v. 23, p. 18-24, 2019a.

SOARES, Leônicio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

SOUZA, Giselle Gomes da Silva Prazeres; ANDRADE, Ítalo Rômany de Carvalho; LUCENA FILHO, Severino Alves De; MAUX, Suelly. Anarriê, Alavantu: Performances Folkcomunicacionais promotoras do Desenvolvimento Local na Quadrilha Junina Tradição - Recife, PE. *In: Revista Internacional de Folkcomunicação*, v. 15, p. 13, 2017.

STRECK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa. (Org.). **Educação Popular, lugar de construção coletiva**. Petrópolis: Vozes, 2013.

Recebido em 22 de dezembro de 2022

Aprovado em 22 de dezembro de 2022