

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional

Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF

Rafael Augusto Celeste

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA:

ensino de danças no contexto da educação popular

Belo Horizonte

2024

Rafael Augusto Celeste

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA:

ensino de danças no contexto da educação popular

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientadora: Profa. Dra. Meily Assbú Linhales

Belo Horizonte

2024

C392c Celeste, Rafael Augusto
2024 Educação física na EJA [recurso eletrônico]: ensino de danças no contexto da educação popular. / Rafael Augusto Celeste – 2024.
186 f.: il.

Orientadora: Meily Assbú Linhales

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Bibliografia: f. 173-179

1. Educação física – Estudo e ensino – Teses. 2. Educação de jovens e adultos – Teses. 3. Dança – Teses. I. Linhales, Meily Assbú. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional. III. Título.

CDU: 371.73

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Sheila Margareth Teixeira Adão, CRB 6: nº 2106, da Biblioteca da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da UFMG.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA/MP

UFMG

ATA DA DEFESA DA DISSERTAÇÃO DO ALUNO RAFAEL AUGUSTO CELESTE

Realizou-se, no dia 23 de julho de 2024, às 14:00 horas, Cemef, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 31ª (trigésima primeira) defesa de dissertação, intitulada *EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: DANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR*, apresentada por RAFAEL AUGUSTO CELESTE, número de registro 2022670706, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO FÍSICA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Meily Assbu Linhales - Orientador (UFMG), Prof(a). Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz (UFMG), Prof(a). Analise de Jesus da Silva (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

Aprovada

Reprovada

A versão final da dissertação, devidamente corrigida, deverá ser entregue até 60 dias após sua defesa.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 23 de julho de 2024.

Prof(a). Meily Assbu Linhales (Doutora)

Prof(a). Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz (Doutora)

Prof(a). Analise de Jesus da Silva (Doutora)

Dedico este trabalho à união entre Ana Maria Vitolo Celeste e José Carlos Celeste, e aos sonhos que sonharam juntos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela saúde e sabedoria que me concedeu durante a condução deste trabalho.

Agradeço aos meus familiares, em especial à minha mãe. Nos momentos difíceis dessa vida, a senhora me ajudou com todo o amor. Sei que deveria devolver muito mais à senhora. Mãe, alegria é te encontrar todos os dias; sua luta me inspirou a ser forte. Dias bonitos estão pela frente, são promessas de Deus, e nós acreditamos.

Agradeço à Rosalha, companheira, mãe do meu filho que vai nascer. Obrigado por participar comigo desta construção com o seu jeito sereno e sábio.

Agradeço aos estudantes da EJA da escola Sócrates, em especial aqueles que caminharam junto comigo nesta construção, foram momentos que não esquecerei.

Agradeço aos meus companheiros da turma 3 do ProEF pela troca de conhecimentos que compartilhamos.

Agradeço ao corpo docente do ProEF, na Escola de Educação Física e Terapia Ocupacional da UFMG, por compartilhar comigo conhecimentos essenciais à formação.

Agradeço à orientadora, Dra. Meily Assbú Linhales, por me ajudar na construção deste trabalho com seu acompanhamento comprometido, percepções valiosas e apoio inestimável ao longo de todo o processo de pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação aborda o desenvolvimento de uma unidade didática voltada para a dança e a expressividade corporal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Motivado pela necessidade de incorporar práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente relevantes, o trabalho busca promover a valorização das diversidades presentes na EJA. A fundamentação teórica foi crucial para traçar objetivos consistentes e coerentes, assegurando um alinhamento com os princípios educativos e sociais da EJA. A metodologia adotada seguiu os princípios investigativos da pesquisa-ação/ensino e da pedagogia de projetos, com níveis sucessivos de aprofundamento pedagógico, respeitando o ritmo e as necessidades individuais dos estudantes. As atividades rítmicas e expressivas, envoltas nas danças populares brasileiras como o Forró e o Carimbó, foram utilizadas dentro da proposta como veículos de aprendizagem. Destaca-se também a integração dessa unidade pedagógica à pedagogia de projetos, com destaque para a Semana da Consciência Negra, onde foi possível evidenciar a riqueza das manifestações culturais e reforçar a importância da inclusão e da diversidade no ambiente escolar. A experiência também foi transformadora para mim, como professor de Educação Física inicialmente resistente à inclusão das danças. Aprendi a valorizar a dança não apenas como uma atividade física, mas como um elemento crucial na expressão cultural e na promoção da inclusão. Este trabalho demonstra que metodologias pedagógicas bem fundamentadas e atentas à realidade dos estudantes podem gerar resultados significativos, tanto no âmbito educativo quanto social.

Palavras-chave: Educação Física; Educação de Jovens e Adultos; Docência; Unidade didática; Pesquisa-ação/ensino; Danças populares

ABSTRACT

This dissertation addresses the development of a didactic unit focused on dance and body expressiveness in the Youth and Adult Education (EJA) modality. Motivated by the need to incorporate inclusive and culturally relevant pedagogical practices, the work aims to promote the valorization of diversities present in EJA. The theoretical foundation was crucial in defining consistent and coherent objectives, ensuring alignment with the educational and social principles of EJA. The adopted methodology followed the investigative principles of action research/teaching and project pedagogy, with successive levels of pedagogical deepening, respecting the rhythm and individual needs of the students. Rhythmic and expressive activities, immersed in Brazilian folk dances such as Forró and Carimbó, were used within the proposal as vehicles for learning. Also noteworthy is the integration of this pedagogical unit into project pedagogy, with a focus on Black Consciousness Week, where it was possible to highlight the richness of cultural expressions and reinforce the importance of inclusion and diversity in the school environment. The experience was also transformative for me, as a Physical Education teacher initially resistant to including dance. I learned to value dance not only as a physical activity but as a crucial element in cultural expression and the promotion of inclusion. This work demonstrates that well-founded pedagogical methodologies attentive to students' reality can generate significant results, both in educational and social contexts.

Keywords: Physical Education; Youth and Adult Education; Teaching; Didactic unit; Action research/teaching; Folk dances

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Recursos federais destinados à EJA entre os anos de 2012 e 2022, incluindo a alfabetização.....	35
Figura 2- Sala de vídeo.....	91
Figura 3- Grupo na festa de São João	113
Figura 4- Momentos da Quadrilha.....	115
Figura 5- Modelo de saia de Carimbó tomado como uma das referências.....	120
Figura 6- Oficina de construção de saias com os estudantes.....	122
Figura 7- Recortando os tecidos com os estudantes.....	123
Figura 8- Oficina de saias com as duas turmas.....	124
Figura 9- O primeiro a experimentar nossa confecção.....	126
Figura 10- Últimos recortes na sala de Artes.....	137
Figura 11- A satisfação com o trabalho desenvolvido.....	138
Figura 12- Ensaios de Carimbó 1.....	144
Figura 13- <i>Ensaios de Carimbó 2</i>	144
Figura 14- <i>Ensaios de Carimbó 3</i>	145
Figura 15- Ensaios de Carimbó 4.....	146
Figura 16- Ensaios de Carimbó com a participação da Prof. ^a Josie.....	149
Figura 17- Terminando os ensaios do Carimbó.....	150
Figura 18- Últimos ensaios do Carimbó.....	150
Figura 19- Visão frontal do palco de apresentações.....	153
Figura 20- Cartaz feito pelos estudantes 1.....	154
Figura 21- Cartaz feito pelos estudantes 2.....	154
Figura 22- Livro com receitas culinárias de origem africanas.....	155
Figura 23- Painel feito pelos estudantes 1.....	155
Figura 24- Painel feito pelos estudantes 2.....	156
Figura 25- Os estudantes chegando para a festividade.....	157
Figura 26- Grupo Meninas das Cantigas de Ciranda.....	158
Figura 27- Ex-estudantes do Sócrates 1.....	159

Figura 28- Ex-estudantes do Sócrates 2.....	159
Figura 29- Cartazes em homenagem à luta por igualdades de direitos	161
Figura 30- Meninas de Ciranda, cantigas de roda com estudantes da EJA.....	162
Figura 31- Apresentação de dança com ex-estudantes da escola.....	163
Figura 32- Apresentação de teatro com ex-estudante da escola.....	164
Figura 33- Preparando o figurino 1.....	165
Figura 34- Preparando o figurino 2.....	166

ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BR	Brasil
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Profissional
CEP	Conselho de Ética em Pesquisa
CF	Constituição Federal
EEFFTO	Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional
EJA	Educação De Jovens e Adultos
EF	Educação Física
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostras e Domicílios
PPP	Projeto Político e Pedagógico
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação de Contagem
TLCE	Termo de Livre Conhecimento Esclarecido
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	12
2- REFERENCIALTEÓRICO.....	29
2.1 A Educação de Jovens e Adultos: reestabelecendo direitos.....	29
2.2 A educação popular dentro do contexto da EJA.....	43
2.3 A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.....	53
3- CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO.....	67
3.1 A EJA na escola Sócrates Mariani Bittencourt e minha trajetória pela escola.....	67
3.2 Desenhando uma unidade didática que dialogue com realidade da EJA no Sócrates: por que não as danças?.....	72
3.3 Construindo a unidade didática: danças populares na EJA do Sócrates.....	77
4- EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES JUNTO ÀS DANÇAS POPULARES.....	85
4.1 Narrativas escolares: impressões do meu diário de campo e aproximações ao referencial teórico.....	85
4.2 Introdução, diagnóstico e preparação para o início da unidade didática	87
4.3 O início das aulas práticas.....	96
4.4 As aulas de Forró: percepções e situações didáticas importantes.....	104
4.5 Festa de São João: ensaio da Quadrilha.....	112
4.6 Danças populares: o Carimbó e outras possibilidades.....	116
4.7 Os ensaios para a dança de Carimbó.....	139

4.8 Encerramento da unidade didática: evento escolar em homenagem à Semana da Consciência Negra organizado pela comunidade da EJA.....	151
4.8.1 Os preparativos que antecederam a festividade.....	153
4.8.2 O fechamento de nossa unidade didática.....	157
4.8.3 As apresentações da festividade.....	160
5- CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS.....	173
ANEXOS.....	180

1-INTRODUÇÃO

Este trabalho de dissertação marca o desfecho da minha jornada pelo Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional (PRoEF), que tem sido uma parte significativa do meu desenvolvimento como professor de Educação Física (EF). Desde 2008, tenho o privilégio de lecionar na rede pública de ensino. Atualmente atuo nos municípios de Contagem-MG, e em Betim-MG. Estou na posição de professor efetivo há mais de dez anos em ambas as cidades.

Ao longo desses quinze anos de docência tive a oportunidade de passar por um número razoável de escolas. No início da carreira, ainda sem um vínculo efetivo, fez parte da minha trajetória certa rotatividade por um número maior de escolas. Logo que me formei na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa (UFV), no ano de 2008, assumi como docente de EF no município de Contagem. Naquela época, havia participado de um processo seletivo para a contratação de professores temporários no ano de 2007. Dessa forma, seria designado para uma das escolas municipais desse município, na região de Nova-Contagem, onde dei meus passos iniciais na profissão.

Assim como eu, em busca de uma oportunidade de lecionar, havia diversos professores de todas as disciplinas que optavam também pela contratação temporária pela prefeitura de Contagem naqueles tempos. Muitos de nós, nessa condição, éramos designados para escolas da mesma região que citei anteriormente. Por lá, existia alguma escassez de professores para atender a demanda educacional da população, provocando, por parte da Prefeitura, à elaboração de processos de contratação temporária de forma recorrente.

Iniciar na docência passando pela região de Nova-Contagem foi marcante para mim, devido às especificidades desafiadoras das escolas ali situadas. Notadamente, trata-se de uma região marcada pela precariedade nas condições sociais e econômicas. Essas adversidades desafiavam as escolas na busca por estratégias de organização, currículos e pedagogias adequadas para lidar com suas comunidades. Muitas delas acabam sendo estigmatizadas como escolas

mais “difíceis”, não apenas pela situação socioeconômica, mas também pela localização geográfica mais afastada do centro, periféricas.

Nesse percurso, tive a oportunidade de vivenciar de perto os desafios enfrentados pelas escolas diante de realidades socioeconômicas desfavorecidas. A escassez de recursos materiais e a falta de infraestrutura adequada eram obstáculos constantes, dificultando a realização de práticas pedagógicas construtivas. Era comum observar professores sendo remanejados ao longo do ano letivo, além de licenças médicas frequentes, muitas vezes sem a chegada de substitutos a tempo de evitar prejuízos educacionais significantes. Isso gerava desafios organizacionais complexos para a direção e equipe pedagógica.

Nesse contexto, repetidas vezes me deparava com a falta de professores e a EF sendo "improvisadamente" utilizada em busca de soluções alternativas. Turmas sem professores eram direcionadas livremente para a quadra escolar. Essa decisão, muitas vezes, era justificada pelo desejo dos estudantes de ficarem no espaço reservado para as práticas corporais em vez de ficarem em sala de aula com professores substitutos.

No entanto, não é difícil perceber que esse tratamento escolar estava repleto de contradições, especialmente no que se refere às decisões tomadas no âmbito do gerenciamento das políticas públicas municipais para garantir um ensino público de qualidade. Além disso, é importante ressaltar os reflexos negativos dessas decisões no cotidiano pedagógico das demais disciplinas, enfrentando seus desafios particulares.

Foi assim que encontrei a EF sendo utilizada como uma solução temporária para as fragilidades educacionais, uma situação que se repetiria ao longo do ano. A prática de levar os estudantes sem professores para a quadra, onde poderiam jogar bola e se juntar aos demais estudantes que já participavam da aula de EF, era a mensagem subliminar transmitida.

Analisando essa condição estritamente pelo prisma pedagógico da EF, tornam-se evidentes os desafios decorrentes. A contradição se manifesta em dois aspectos: por um lado, o grande número de estudantes ocupando um mesmo espaço já precário, destinado normalmente a uma ou duas turmas, sendo sobrecarregado

com três ou quatro turmas de uma só vez, extrapolando completamente qualquer contexto pedagógico e transferindo aos professores de EF a responsabilidade até mesmo pela integridade física dos estudantes. Por outro lado, a EF, nessas circunstâncias, perdia sua capacidade de sistematizar as práticas e saberes corporais, transformando-se em mero objeto de confirmação das fragilidades educacionais na medida em que contribuía com a normalização daquela situação.

Como professor iniciante, enfrentei diariamente os desafios que se apresentavam, mas encontrar espaço para discutir alternativas era difícil. Os questionamentos eram amiúde respondidos com mais questionamentos, em vez de respostas coerentes. Não apenas eu, mas também outros professores dedicavam nossas horas de trabalho a um contrato precário. Por isso, havia o receio de que contestar essa situação e outras pudessem acarretar prejuízos à nossa estabilidade como professores contratados.

Os pedidos para que as turmas fossem acomodadas na quadra, inicialmente, eram feitos com certa sutileza: “podemos professor, descer com os estudantes?”. Entretanto, com o tempo, essa delicadeza desapareceu e os estudantes simplesmente desciam à quadra, como se fosse a única alternativa para o coletivo escolar. Tal medida era tomada para acomodar os estudantes agitados que, na ausência de um professor na sala de aula, seguidamente perturbavam a ordem e desrespeitavam as normas escolares. Diante desse comportamento dentro da sala de aula, era legítimo questionar se não adotariam o mesmo comportamento desorganizado no ambiente das práticas corporais, dificultando o tratamento pedagógico das práticas corporais.

Além disso, acredito que muitos outros professores, recém-formados, tenham vivenciado experiências semelhantes, lidando com o vínculo instável, as condições precárias e a organização deficiente em diferentes escolas. Nessa trajetória como professor, tive a oportunidade de passar por diferentes coletivos de educadores e lecionar a EF em contextos escolares diversos, tudo isso em um curto espaço de tempo - cerca de dois ou três anos. Essa vivência mostrou-se fundamental para moldar minha trajetória, permitindo-me observar de perto as políticas educacionais e suas nuances no cotidiano escolar. A condição do professor de EF amiudadamente se mostra vulnerável nesses contextos,

evidenciando a necessidade de compreender as hierarquias estabelecidas entre gestão municipal, escolar, disciplinas e docentes, em um ambiente constantemente sujeito a transformações e aprimoramentos.

Porém, hoje, quando reflito sobre aquele professor-jovem, ou melhor, por que não dizer, jovem-professor, percebo que a complexidade da situação é uma consequência natural da profissão. Estudantes, escolas, famílias, bairros, trajetos e decisões vão moldando aquele que será o professor do futuro, desde que ele não desista no meio do caminho. Como Guimarães Rosa escreveu em "Grande Sertão: Veredas" (1956), "o diabo na rua, no meio do redemoinho". Não tenho a intenção ser pessimista, muito menos associar a jornada do professor com os caminhos tumultuados do personagem Riobaldo, seria um exagero, mas há momentos na vida profissional de um professor em que até o mais otimista pode duvidar. Sempre há aquela vozinha incômoda, tipo um diabinho, no fundo da mente: "você não vai ganhar dinheiro suficiente; vai sofrer demais; a educação no Brasil nunca muda", e por aí vai.

Apesar das dificuldades, mantive a determinação em consolidar minha posição como educador. Após enfrentar diariamente uma rotina exaustiva de trabalho, que não raramente me deixava fisicamente esgotado devido às múltiplas responsabilidades inerentes à profissão de professor, além do longo trajeto até o trabalho e dos desafios na elaboração e execução dos planos pedagógicos, também enfrentava desafios psicológicos. Nas escolas, as relações interpessoais são intensas, exigindo habilidades específicas para lidar com elas.

Durante esse período que menciono, era comum sentir apreensão ao ir ou voltar para o trabalho, especialmente pelo receio de reencontrar uma determinada turma após uma aula anterior onde as consequências das decisões pedagógicas se mostravam desafiadoras. Conflitos do cotidiano escolar surgiam e eu ainda não sabia lidar bem com eles. O apito, de qualidade institucional, digno de um árbitro de futebol, ecoava naqueles tempos, nas quadras de acústica maravilhosa, mas pobres em recursos educacionais. E lá estava a bola de futsal, vez por outra, apresentável, já cansada de representar aquela pátria. No entanto, esses elementos por si só não resolviam muita coisa!

Além disso, estava em processo de reconhecimento da condição como professor, o que tornava tudo muito novo para mim. O momento em que chegava à frente da escola e ouvia os estudantes dizerem: “é o professor de EF”, ainda soava estranho. Há pouco tempo, eu era um estudante. Não sei dizer se essa transição é natural para todos os docentes, provavelmente não. Chegar na escola às sete da manhã, ouvir o sinal batendo e os estudantes correndo para suas salas enquanto me dirigia para a sala dos professores, uma experiência diferente. Quando estudante, nunca dei muita importância para aquele espaço, apenas o respeitava, mas agora era parte do meu caminho diário dentro da escola.

Ao passo em que me adaptava à rotina de educador, cada interação na sala dos professores, desde os cumprimentos calorosos dos colegas até as conversas triviais, contribuía para solidificar uma autoimagem docente. Ouvir os colegas me saudarem com um simples: “*bom dia, professor!*” significava mais do que apenas uma cortesia matinal; era um reconhecimento da minha presença e contribuição valorizadas dentro da comunidade escolar. Esses momentos, tão significativos quanto as lembranças que tenho da época de estudante, reforçavam a integração como parte essencial da equipe educacional.

Nesse processo de integração e reflexão, tornou-se evidente um aspecto fundamental na minha trajetória como educador. Gradualmente, passei a questionar as especificidades da EF e seus impactos no cotidiano das escolas. Foi então que percebi como um aspecto positivo da Educação Física a receptividade dos estudantes. Ao percorrer os corredores da escola, era comum ser recebido com entusiasmo pela energia contagiante deles em relação à disciplina. Essa interação constante alimentava a motivação e meu compromisso em explorar o potencial da EF no ambiente escolar.

Em certo momento, cheguei a considerar que estava tendo sucesso como professor a partir desses momentos de recepção calorosa. No entanto, constatei que não eram as habilidades de ensino que os deixava tão felizes, mas sim as práticas corporais em si. Essa constatação se tornou mais clara quando concordei em retirar o acesso dos estudantes à quadra como parte de um acordo de punição estabelecido pelo corpo pedagógico e acordado por mim. A reação deles

foi de revolta, e tão breve ouvi seus desagrados, ali se desfez o mito que eu estava criando.

Outro aspecto que suscitou reflexão constituiu a relação da EF com as demais disciplinas. Certa vez, me vi lecionando em uma escola com uma estrutura física peculiar. O prédio, originalmente destinado à Educação Infantil, fora ao longo de sua história, repentinamente designado para o Ensino Fundamental, porém sem passar pelas adaptações necessárias. A única "melhoria" que se deu, foi uma estrutura metálica que cobria a pequena quadra do prédio. Contudo, essa mudança abrupta resultou em um caos sonoro, afinal, qualquer aula de EF ali se transformava em um festival de ruídos. Para piorar, a estrutura metálica, comparada ao prédio antiquado, parecia um monstro desproporcional, destacando ainda mais a inadequação do ambiente escolar.

Ocorreu nesse ambiente que, em certo momento, fui abordado pelo vice-diretor, que expressou preocupação com o volume das aulas que eu ministrava. Segundo ele, diversos professores já haviam reclamado do barulho excessivo vindos da aula de EF. Esse alerta representou um ponto de virada para mim, pois percebi que resolver esse conflito não seria uma tarefa simples. Enfrentar essa questão exigiria o envolvimento de toda a comunidade escolar e colocaria em xeque estruturas profundamente enraizadas na escola. Uma reforma na estrutura física exigiria não apenas recursos materiais, mas também uma considerável mobilização política capaz de mover os gestores municipais.

Percebi que o problema ia além do simples ruído causado pelas aulas de EF. Era evidente que a estrutura física inadequada da escola refletia questões mais amplas sobre o planejamento e a gestão do ambiente escolar. Ao longo dessa situação, fui percebendo que é mais fácil pedir ao professor de EF que os estudantes da disciplina façam menos barulho do que enfrentar a situação perante o grupo de professores, abrindo brechas para que outras pessoas possam expor essas e outras fragilidades da escola como um todo. Dali poderiam ser colocadas em questionamento o próprio Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola, algo salutar na minha visão. No entanto, as escolas, assim como outras instituições da vida social, são cercadas por relações de poder e interesses hierárquicos e políticos. Naquele momento, não estava em pauta discutir sobre

melhorias na estrutura do prédio junto à comunidade escolar, mesmo que fosse evidente a sua necessidade de mudança.

Pois de fato, a questão do barulho nas aulas de Educação Física era apenas um sintoma de problemas mais profundos na gestão e na cultura escolar. Tornou-se evidente que a estrutura física inadequada da escola refletia não apenas a falta de planejamento na transição para o Ensino Fundamental, mas também questões mais amplas sobre a valorização e o reconhecimento da EF como parte integrante do currículo escolar. Esse reconhecimento passa, dentre outras coisas, por questionar o padrão de convivência escolar normalmente estabelecido. Assim, acaba gerando para os professores da nossa disciplina um certo desconforto na medida em que nossas especificidades não se ajustam muito bem com os tempos e espaços escolares enrijecidos, silenciadores e tradicionais.

Essas e outras experiências continuaram a mexer com a minha formação docente. Muitos dos meus conflitos ficaram sem soluções. Em outros momentos, encontrei professores que me ajudaram a melhorar tomadas de decisões. Mas, em geral, a EF em suas especificidades, abordagens e relações no cotidiano escolar são muito mais complexas. Mereceriam, assim, muito mais reflexões do que o meu próprio processo de questionamentos.

Não mencionei anteriormente, mas no ano de 2014 tive a oportunidade de me tornar professor na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) dentro da Rede Municipal de Ensino em Contagem-MG, através da Escola Sócrates Mariani Bittencourt¹. Estar na EJA mostrou-se muito significativo, pois ao longo dos anos fui me identificando com o ensino dentro da modalidade. Interessava-me pela busca de maneiras de contribuir com a educação daqueles estudantes trabalhadores e populares. Fui me sensibilizando quanto às questões de cunho social, tão vivas dentro da modalidade, formando um caráter mais questionador do que conservador e me politizando. Ao longo dessa dissertação, a EJA será colocada no centro do debate.

¹ A partir desse momento, todas as menções à Escola Municipal Sócrates Mariani Bittencourt neste trabalho serão feitas utilizando o nome adotado pela comunidade escolar: apenas 'Sócrates'.

Por outro lado, como parte do quadro de professores em duas redes municipais de ensino, tive a oportunidade de participar de alguns cursos de formação oferecidos pelas secretarias de educação com as quais tenho vínculo. Embora esses cursos tenham contribuído pedagogicamente, fornecendo formações em temas relevantes, eles não eram direcionados para as especificidades de uma disciplina específica. Em vez disso, eram cursos com uma abordagem mais genérica, ministrados para todo o corpo docente das redes de ensino. No entanto, o que me interessava era a possibilidade de aprofundar-me no contexto da EF escolar. Precisava ir além, em busca de novas possibilidades.

A partir dessa constatação, decidi me inscrever para participar do ProEF, conseguindo ingressar na turma 03 da Escola de Educação Física e Terapia Ocupacional (EEFFTO) da UFMG, em 2022. Dentro desse programa, sob o ponto de vista da qualificação docente, encontrei suporte para aprofundar as discussões sobre alguns paradigmas da EF percebidos até ali. Ao mesmo tempo, com possibilidade de construir novos saberes que pudessem ser levados à realidade educacional vivenciada.

Nesse contexto, quando analisarmos o regimento interno do ProEF², podemos perceber que o curso de aprimoramento profissional oferecido aos professores atuantes na Educação Básica destaca, através de seus objetivos:

"I-Formar professores qualificados para exercerem uma prática profissional transformadora, a fim de atender às demandas sociais e profissionais; II - Qualificar professores para que possam compartilhar conhecimentos com a sociedade, atendendo às demandas específicas da escola, com vistas ao desenvolvimento local, regional e nacional; III - Reafirmar o compromisso permanente com a qualidade do ensino e da aprendizagem na área de Educação Física Escolar; IV - Favorecer o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao trabalho nas aulas de Educação Física nas etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio; V - Promover a valorização profissional do professor de Educação Física por meio do aprimoramento de sua formação" (PROEF, 2022).

Ao longo da passagem pelo ProEF, percebi que a todo momento somos encaminhados a discutir com os demais mestrandos acerca de nossas experiências no cotidiano escolar. Esses diálogos revelaram situações em que a

² O documento está disponível em: <https://www.fct.unesp.br/#!/pos-graduacao/-educacao-fisica/regulamento-normas/regimento-geral---proef/> e foi acessado em 14/05/2023.

EF, quando tematizada no centro da prática docente, consegue despertar novos olhares para si mesma. Como consequência, questionam-se paradigmas educacionais, caminhos percorridos, acomodações e incômodos referentes ao desenvolvimento de seus conteúdos. Essa experiência dialógica me trouxe possibilidades de mudanças no planejamento, execução e avaliação de minha docência.

Diante desse processo, e sentindo um crescente desconforto pedagógico que me conduzia em busca de mudanças, chegava o momento de definir como a intervenção na realidade escolar aconteceria, visando elaborar um projeto. Como parte de um mestrado profissional, embora fosse possível realizar um estudo bibliográfico, neste instante buscava uma abordagem mais transformadora da minha prática como professor. Ao invés de limitar-me a um estudo puramente teórico, decidi embarcar em uma jornada de intervenção na realidade. Meu objetivo era criar e efetivar estratégias diferentes que pudessem melhorar o processo de ensino-aprendizagem, atendendo melhor às necessidades e interesses dos estudantes.

Ao mesmo tempo, questionava-me. Por onde iniciar uma mudança de direção? No sentido de buscar por melhores caminhos e decisões, reforçando a pedagogia crítica dos conteúdos educacionais, e por que não dizer, valorizando a EF no contexto escolar.

Dessa maneira, comecei a refletir sobre a minha atuação dentro da EJA. Sou professor da modalidade na escola Sócrates há 9 anos. Posso dizer que testemunhei o nascimento e o desenvolvimento da modalidade dentro dessa instituição, junto de todos os caminhos e desafios que a educação de jovens e adultos traz consigo. Sinto-me orgulhoso por fazer parte dessa jornada ao lado da comunidade escolar. Não há dúvidas sobre a riqueza de aprendizagens proporcionadas no contexto da EJA.

Quando olho para trás, vejo-os e vejo-me; os estudantes trabalhadores, meus colegas docentes e um jovem professor da EJA; foram muitos encontros significativos. Estar na EJA neste momento e representar os saberes da linguagem corporal ao longo dessa trajetória trouxe aprendizados e produziu

conhecimentos. Ao longo desse processo, desenvolvi um olhar expandido, sensibilizado e político, onde a realidade social constantemente se impõe, questionando os sentidos, o ensino, a EF e minha própria prática docente.

Em 2014, ingressei no Sócrates após uma reorganização proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Contagem (SEDUC). Naquele período, algumas escolas da região do bairro Eldorado tiveram suas modalidades de EJA descontinuadas, uma decisão que gerou controvérsias entre a administração municipal e a comunidade. A medida ocorreu motivada pela redução do número de matriculados nessa modalidade. No entanto, como contrapartida, prometia-se transformar o Sócrates em um polo de referência para a EJA na região.

Assim, recebemos os primeiros estudantes da modalidade em nossa escola. Eles, que juntamente com o coletivo de profissionais da educação, foram os pilares para transformar o Sócrates em uma referência na formação de jovens e adultos em sua regional. Apesar dos singulares desafios da modalidade, a escola resistiu e se manteve firme, continuando na sua trajetória de oferecer oportunidades de ensino para aqueles que ainda não concluíram o Ensino Fundamental.

Como salientei anteriormente, ao refletir sobre a EF, representada por minha docência, buscando maneiras de atender melhor às especificidades da EJA, tomei a decisão de elaborar uma proposta de intervenção na modalidade. Essa decisão se deu motivada por um conjunto de novas percepções adquiridas durante minha experiência no ProEF. Nesse período, pude compreender mais profundamente a diversidade presente na EJA, refletida em seu público, que inclui jovens, adultos e idosos com diferentes vivências, expectativas e conhecimentos.

Nesse contexto, ao aprofundar sobre o tratamento dos conteúdos da EF, cheguei à conclusão de que, em vários momentos, não fui sensível o suficiente para buscar um diálogo entre as possibilidades oferecidas pela disciplina e as necessidades dos estudantes. Muitas vezes, o meu planejamento educacional era unilateral, refletindo mais minhas especificidades do que as deles.

Perceber essa condição serviu como um sinal de alerta para alguns problemas que eu vinha enfrentando no desenvolvimento dos meus planos de ensino. Presenciava o abandono das aulas de EF por parte dos adultos e idosos. Em

várias ocasiões, constatei que eles preferiam não participar das aulas de EF. Tornou-se necessário investigar esses motivos e enfrentá-los.

Antes de realizar essas reflexões pedagógicas, costumava aceitar passivamente os argumentos desses estudantes quando afirmavam que não gostariam de participar das aulas devido às suas jornadas de trabalho extenuantes. Eles argumentavam que participar das atividades físicas deixava seus corpos ainda mais cansados, levando-os a preferir apenas observar ou, em alguns casos, realizar atividades de outras disciplinas. Quando as aulas aconteciam no final do turno, muitas vezes optavam por ir embora.

Combater esse esvaziamento é ponto fundamental em minha jornada de transformação. Percebi que era essencial me engajar em uma proposta diferente daquela que estava sendo executada até o momento. Uma das premissas fundamentais que destaquei constituiu na necessidade de tornar as aulas mais significativas, especialmente para os trabalhadores, adultos e idosos.

Nesse sentido, ao final do ano letivo de 2022 e elaborando o projeto para esta pesquisa, percebi que era crucial definir a estrutura do meu trabalho. Optei por desenvolver uma unidade didática, mas ainda não havia estabelecido quais seriam os conteúdos selecionados nem os tratamentos pedagógicos que seriam desenvolvidos a partir dali. Ocorreu um momento de reflexão profunda, no qual eu buscava alinhar as intenções pedagógicas com necessidades e expectativas dos estudantes da EJA. Decidir quais conteúdos abordar e como abordá-los seria fundamental para criar uma experiência de aprendizagem significativa e relevante para esse público diversificado.

Todavia, outra percepção pedagógica ressoava sobre minha docência. Ao longo de minha trajetória na modalidade, não me preocupava em expandir o leque de conteúdos da Educação Física. Meus planos de ensino não eram diversificados, os conteúdos muitas vezes repetitivos. Eu adotava quase sempre os jogos, esportes e ginásticas para todas as turmas. Mesmo que essas turmas fossem constituídas por idades, leituras, experiências e objetivos educacionais distintos. Nessa condição, outros conteúdos da EF eram deixados de lado, como por exemplo: as atividades rítmicas e expressivas.

Na prática, meu planejamento era bastante excludente. Embora os jovens demonstrassem grande interesse pelos conteúdos esportivos e pelos jogos entre eles, permanecendo geralmente engajados, eu negligenciava a participação dos demais. Isso resultava na exclusão deles do acesso aos conhecimentos do universo da cultura corporal. Por conseguinte, entendi a necessidade de ampliar as oportunidades de aprendizado desses conteúdos como parte fundamental da minha intervenção acadêmica.

Considero que um dos aspectos mais positivos na formação dentro do mestrado profissional é o desenvolvimento da criticidade do professor. Ampliando essa perspectiva, de análise e intervenção na realidade, permitindo-se explorar novas abordagens, torna-se mais viável, responder às demandas educacionais emergentes. Nesse contexto, venho relatar como os caminhos e decisões pedagógicas podem ser mais eficazes em relação aos saberes e experiências, abrindo novas possibilidades. Especialmente para a EF na EJA, por meio de novas conjecturas frente às circunstâncias desafiadoras.

Diante dessas percepções, trago o relato de um episódio que aconteceu em nossa EJA no final de 2022, que expressa um pouco das dificuldades apresentadas na modalidade. No decorrer do ano letivo daquele ano, nosso vice-diretor convocou todo o corpo docente para uma reunião. Ele expressou sua preocupação crescente com a modalidade dentro da escola. Segundo ele, um fato que nós, como professores, já tínhamos percebido e que se tornava cada vez mais evidente: o número de matriculados e frequentes havia diminuído significativamente naquele ano.

Por esse caminho, caso não conseguíssemos reverter essa condição, muito provavelmente, em breve, poderíamos enfrentar o fechamento de turmas. Este seria o reflexo de uma gestão na educação de jovens e adultos influenciada pela contabilidade financeira, que se preocupa apenas em atender a demanda aparente e não busca se expandir em direção à demanda real por educação entre os jovens e adultos no município. Essa situação evidencia não apenas as dificuldades enfrentadas pela EJA, mas também o impacto negativo que pode ter na vida dos professores e na estrutura curricular da escola. Caso isso ocorresse, alguns professores poderiam ficar em excedência e a grade curricular seria

reorganizada através de projetos, já que não contaremos mais com um professor especialista para cada disciplina após os possíveis fechamentos.

Note-se que esse esvaziamento de turmas já era percebido desde o retorno das aulas após o período pandêmico e o Covid-19, resultados de uma política educacional que não assume definitivamente o papel como reparadora de direitos, mas que muitas vezes se pauta pela isenção diante dos contextos sociais que envolvem os estudantes da EJA. Nesse período, muitos de nossos estudantes acabaram não retornando e as novas matrículas caíram muito quando comparadas a anos anteriores. Esse declínio nas matrículas na EJA levantou preocupações sobre a própria continuidade da modalidade em nossa escola. Embora fôssemos críticos em relação a essa postura da SEDUC, de fechar turmas com baixa frequência, sabíamos que algo deveria ser feito dentro de nossas condições enquanto grupo de educadores, antes que essas atitudes se concretizassem.

Foi nesse sentido que também discutimos a respeito do ano de 2023 na mesma reunião. Com o próximo ano letivo prestes a começar, havia um consenso entre nós de que a modalidade na escola precisava propor novas iniciativas alinhadas com o interesse dos estudantes, como forma de sustentar sua permanência e atrair novas matrículas. No entanto, a posição adotada pelo grupo não significava que pretendíamos resolver essa situação apenas com ações pedagógicas dentro da escola. Pelo contrário, reconhecíamos a importância do engajamento contínuo do grupo junto às políticas educacionais da modalidade no município. Um exemplo disso é a participação em diversas reuniões junto ao sindicato de professores ao longo do ano, onde concordamos em enfatizar junto aos gestores municipais a necessidade de um olhar diferenciado sobre os tempos, espaços e abordagens educacionais para a EJA.

Nesse cenário, uma das propostas me chamou a atenção. Durante as discussões, surgiu a ideia de oferecer oficinas de dança e teatro. Segundo a direção, uma pesquisa realizada por ela revelou que os estudantes, especialmente os adultos e idosos, demonstraram um forte interesse nessas temáticas. Esses grupos compõem a grande maioria do nosso público atualmente.

Receber essa informação foi gratificante para mim. Eu vislumbrava nessa proposta um conteúdo para uma preocupação pedagógica significativa dentro do meu projeto de intervenção: como fazer com que minha unidade didática correspondesse às expectativas dos estudantes? Foi aí que decidi concentrar meus esforços em desenvolver atividades rítmicas e expressivas para aqueles que estavam menos engajados nas aulas de EF — os adultos e idosos.

No entanto, muito embora seja um grande passo conseguir a definição temática de uma proposta em linha com as expectativas dos discentes, essa condição precisaria ser melhor desenvolvida. De maneira isolada não garantiria que os meus problemas pedagógicos fossem resolvidos. Os próximos passos com certeza foram os mais difíceis, pois passam pela transformação dessas ideias iniciais em uma proposta de intervenção didática. Juntamente com todas as premissas pedagógicas, que exigem planejamento, desenvolvimento, avaliação, e posteriormente, sua execução sob forma de pesquisa educacional.

Nesse caminho de planejamento, busquei definição para o percurso metodológico. Encontrei suporte no modelo investigativo da pesquisa-ação/ensino, inspirado nos estudos de Michel Thiollent (1986) e Penteadó; Garrido (2010). Nessa perspectiva, me poria como um professor-investigador. Aquele que assume as funções pedagógicas de ensino e que, ao mesmo tempo, investiga as consequências dessas ações. Aquele que cotidianamente e intimamente se expõe aos problemas e que busca soluções. Aquele que registra, que reeduca o olhar e a sua atenção para os comportamentos, pois, na pesquisa-ação, os fatos são sempre novos, assim como suas decorrências.

Dessa maneira, vislumbrando um ambiente dinâmico, mais construtivo, se adequando, gerando conhecimento e respostas, mesmo que não todas. Dentro dessa investigação, optamos pela adoção de um diário de campo para o registro de percepções significativas. Olhamos para nossas premissas: queremos vê-las acontecendo. Olhamos para nossas problemáticas: a EF na EJA. Olhamos para o nosso público: como reagem, por quais diálogos, com quais estratégias, entre quais caminhos? Olhamos para a docência: decisões, desdobramentos e possibilidades.

Ao longo dessa dissertação, mostraremos como essa ação investigativa aconteceu. Como ela se iniciou, seus caminhos e desfecho, levando em conta as decisões que assumimos ao longo desse percurso. O estudo foi conduzido com turmas do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compostas majoritariamente por estudantes já alfabetizados. Estas turmas são predominantemente formadas por adultos e idosos, cada uma contando com cerca de 10 frequentes, em sua maioria do sexo feminino. Eles são, em sua maioria, trabalhadores do sistema formal e informal. Suas trajetórias e experiências, trazidas para o ambiente escolar, dialogam com as possibilidades culturais e expressivas das danças populares, proporcionando saberes valiosos para a EF e para a EJA.

Entre os meses de maio, junho, agosto e setembro de 2023, mergulhei no desenvolvimento desta unidade didática, explorando as danças populares no contexto da EF na EJA. Optamos por abordar esse conteúdo como uma forma de ampliar os conhecimentos de EF dentro da modalidade, encontrando nas danças populares um terreno fértil para a construção de novas experiências e saberes relacionados ao corpo.

Curiosamente, foram os próprios estudantes que sugeriram a inclusão desse conteúdo nas aulas de EF, destacando seu interesse e engajamento. Inicialmente, planejei realizar a unidade ao longo de 15 encontros, nos quais exploraríamos duas modalidades de danças populares. No entanto, dada a complexidade da realidade escolar, foi necessário estender o número de aulas para 23. Durante esse período, nos dedicamos ao ensino do Forró e do Carimbó, explorando suas técnicas, movimentos e contextos culturais.

Posso afirmar que a modalidade EJA na escola Sócrates, passou por várias mudanças ao longo deste processo, exigindo constantes tomadas de decisão. Esse dinamismo evidencia como as relações escolares não podem ser encaradas como previsíveis e estáticas, sendo influenciadas tanto pelas expectativas e reações dos estudantes quanto pelas minhas próprias expectativas e respostas como docente. Essa interação entre diferentes perspectivas pedagógicas inevitavelmente dialoga com outras práticas educacionais, gerando um ambiente escolar rico em possibilidades. Por exemplo, outros projetos que ocorrem dentro

da modalidade impactam a organização escolar e meu planejamento de ensino, além de influenciar o engajamento de outras disciplinas com a EF.

Fechamos nossa unidade didática em um evento escolar aberto à comunidade, inserido na semana da consciência negra. Entre as diversas apresentações do corpo docente, orgulhosamente trouxemos a EF e nossa produção dançante, marcando o orgulho por nossas jornadas. Enfrentamos muitos desafios, alguns superados, outros não. Enquanto alguns se distanciaram ao longo da unidade, outros se aproximaram de maneira surpreendente. Isso suscita reflexões sobre a natureza incompleta dos processos escolares, onde as decisões pedagógicas podem e devem ser revisadas e testadas com diferentes abordagens.

Nessa jornada, percebi a importância de desafiar as barreiras e buscar novas possibilidades diante dos paradigmas como docente. Esperamos que a construção e o desenvolvimento dessa proposta, aliados aos seus desdobramentos relatados por meio de uma pesquisa acadêmica, possam surgir como alternativas na tentativa de contextualizar os desafios educacionais percebidos e criar soluções para superá-los. Além disso, almejamos contribuir para a expansão e valorização da modalidade EJA dentro da comunidade escolar.

Como resultado desse trabalho também produzimos um recurso educacional que busca materializar as iniciativas construídas, as tomadas de decisões e os resultados de nossa abordagem educacional. Apresentaremos este produto na forma de um portfólio, compartilhando registros de nossos processos, para que outros estudantes e professores possam usufruir e, talvez, se inspirarem em novos caminhos para a EF dentro da EJA.

Assim sendo, no capítulo 2, nosso enfoque se volta para a estruturação de um referencial teórico que apoie nossa jornada investigativa. Abordaremos as principais teorias, conceitos e estudos que embasam nosso tema de pesquisa, proporcionando uma fundamentação sólida para o desenvolvimento do trabalho. No capítulo 3, descrevemos os caminhos metodológicos que percorremos. Explicamos as abordagens, técnicas e ferramentas utilizadas para coletar e analisar os dados. Já no capítulo 4, apresentamos os desdobramentos de nossa intervenção, aproximando nossos achados da literatura selecionada. Analisamos

os resultados obtidos, discutindo como eles se relacionam com as teorias e estudos revisados no referencial teórico, bem como suas implicações para o campo de estudo. Para o capítulo 5, apresentamos nossas considerações finais à luz dessa jornada. Resumimos as principais descobertas, destacamos as contribuições da pesquisa, refletimos sobre as limitações encontradas e sugerimos possíveis direções para pesquisas futuras. Também revelamos o recurso educacional produto dessa pesquisa destacando sua relevância e potencial impacto na prática educativa.

2-REFERENCIAL TEÓRICO

Para fundamentar as reflexões e práticas abordadas neste trabalho, é essencial estabelecer um diálogo profundo e contínuo com a literatura acadêmica existente. O referencial teórico não apenas oferece uma base sólida para a compreensão dos fenômenos estudados, mas também enriquece o desenvolvimento de novas perspectivas e abordagens pedagógicas. Este trabalho se sustenta em diversas teorias e estudos que proporcionam uma visão abrangente e crítica sobre a importância da dança e da expressividade corporal na EF, especialmente no contexto da EJA. Ao recorrer à literatura, buscamos construir uma ponte entre teoria e prática, permitindo que nossas propostas educacionais sejam ancoradas em um conhecimento robusto e atualizado. Além disso, essa interação com a literatura oferece aos leitores futuros, especialmente aqueles em busca de formações para suas práticas docentes, um repertório teórico-crítico que pode inspirar e guiar suas próprias trajetórias educacionais, contribuindo para o desenvolvimento da Educação Física em outros contextos.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos: reestabelecendo direitos

Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Rir pra não chorar
Deixe-me ir
Preciso andar
Vou por aí a procurar
Sorrir pra não chorar
Quero assistir ao sol
nascer
Ver as águas dos rios
correr
Ouvir os pássaros cantar
Eu quero nascer
Quero viver
 (Cartola: *Preciso me encontrar*)

Iniciamos este tópico com um depoimento de Freire (1988), que é particularmente relevante para o nosso entendimento da EJA como uma modalidade de possibilidades, de jornadas, e de direitos, no contexto da educação popular. Em

uma entrevista concedida ao jornalista Ricardo Kotscho em 1984³, Freire foi questionado a respeito do sonho da educação popular, interrompido pelos anos de ditadura militar — um período destacado como pesadelo, marcado por perseguições, prisões e exílio. Freire, indagado se continuava com o sonho ou com o pesadelo, responde:

Eu continuo com o sonho [...] Primeiro, pelo seguinte: para mim, é impossível existir sem sonho. A questão que se coloca é, em primeiro lugar, saber se o sonho é historicamente viável. Segundo, se a viabilidade do sonho demanda um pedaço de tempo e de espaço para caminhar. Terceiro, se demanda um espaço ainda longo para caminhar e viabilizar, é o caso de se aprender a como caminhar e, em caminhando, reaprender inclusive a realizar o sonho, quer dizer, buscar os caminhos do sonho (1988, p.86).

Diante do depoimento apresentado por Freire, achamos relevantes as palavras de Gadotti (2014), onde o autor contextualiza: “há uma razão simples para argumentar em favor da prioridade à Educação de Jovens e Adultos: a Educação é um direito que não prescreve aos 14 anos” (p.15). Segundo Haddad e Di Pierro (2000), Freire (1987) e Gadotti (2014), a EJA se constitui como uma forma de devolução de direitos àqueles que se encontram marginalizados na esfera social, por conta das consequências negativas de não terem passado pelo processo de escolarização dentro da idade de direito. Dessa maneira, a EJA pode ser entendida como: “uma segunda chance para que esses indivíduos tenham possibilidades de adquirir elementos básicos de habilidades e conhecimentos que são essenciais para sua participação plena na sociedade”. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.3).

Para Gadotti (2016),

A Educação Popular tem envolvido numerosos educadores, movimentos sociais e populares, a Sociedade Civil e o Estado. Ela está ligada a todo um movimento, de um lado, pela extensão da educação formal para todos e, de outro, pela formação social, política e profissional, sobretudo de jovens e de adultos, quando não é confundida com educação não-formal. [...] A educação não-formal, assim entendida, seria menos relevante do que a educação formal, posto que a primeira é concebida como "complementar de", "supletiva de", que não tem valor em si mesma. Seria melhor definir a educação não-formal por aquilo que ela é,

³ Entrevista realizada juntamente com outro importante educador e filósofo brasileiro: Frei Betto. A transcrição dessa entrevista deu origem ao livro: Essa Escola Chamada Vida, Paulo Freire e Frei Betto.

pela sua especificidade e não por sua oposição à educação formal (GADOTTI, 2016, p.02).

Neste contexto das especificidades da educação não-formal, trazemos para o debate as contribuições de Arroyo (2005). Segundo o autor, a EJA nunca foi um modelo de educação dominado prioritariamente por instituições formais de ensino. Ao contrário, contou fortemente com a participação da sociedade civil através de instituições não governamentais e não formais para se expandir.

Dessa forma, podemos dizer que, a modalidade EJA encontra-se dentro de um conjunto de esforços da sociedade organizada com o intuito de oferecer oportunidades de ensino àqueles que não puderam completar o ciclo de aprendizagens fundamentais. Tal constatação, para Arroyo, gera para a EJA “um caráter mais questionador do que regulamentador, voltado para a busca da emancipação” (ARROYO, 2005, p.20). Isso sugere pensar num modelo que coloque em discussão as formas tradicionais de escolarização refletindo sobre como as práticas pedagógicas e a estrutura escolar podem ser adaptadas para melhor atender às necessidades e características desse público.

Segundo Arroyo (2005), sendo mais questionadora, procura restabelecer condições para que o seu público possa entender melhor sua condição social, ao mesmo tempo em que desenvolve maneiras de trilhar novos caminhos, através da consciência, despertando a autonomia. Assim, minimamente em condições de igualdade, podem entender melhor a sua condição.

De toda forma, mesmo levando em conta um caráter mais questionador e a forte participação de movimentos sociais e de outras instituições não governamentais para o seu desenvolvimento, isso não quer dizer que a modalidade EJA não esteja representada dentro do ordenamento jurídico brasileiro. Pelo contrário, tanto na Constituição Federal (CF), quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), podemos encontrar o dever e a obrigação por parte do estado para com os estudantes da modalidade.

Dessa maneira, a LDB no artigo 1º estabelece que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos

sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. (BRASIL, 1996).

A educação no estado brasileiro pode ser dividida em níveis e etapas, conforme a LDB. Nesse sentido, temos a Educação Básica, que é a etapa da educação que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Todavia, a Educação de Jovens e Adultos é uma das modalidades da Educação Básica brasileira. O artigo 37 da LDB estabelece que: “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

As finalidades da Educação Básica estão expressas no artigo 22 da LDB, que define os princípios e fins da educação nacional. Essas finalidades são as seguintes: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Ibdem).

Em seu artigo 27, a LDB estabelece que os conteúdos deverão seguir, entre outras, as seguintes diretrizes:

I – a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; II – consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; III – orientação para o trabalho (Ibdem).

Portanto, olhando para nosso ordenamento jurídico, em relação aos direitos e deveres do estado com a educação, podemos concluir que são premissas importantes dessa organização: o desenvolvimento do educando em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade; O preparo do educando para o exercício da cidadania, mediante o conhecimento dos direitos e deveres individuais e coletivos, bem como o respeito à diversidade e à pluralidade cultural; A qualificação do educando para o trabalho, mediante o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a inserção no mundo produtivo e social (Ibdem).

Outrossim, as finalidades da Educação Básica estão em consonância com o artigo 205 da Constituição Federal (CF), que estabelece que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família, visando ao pleno

desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para a cidadania e à sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

O direito à educação de jovens, adultos e idosos é garantido pela CF, que estabelece em seus artigos 206 e 208 os princípios e deveres do estado para com a educação. Esses artigos destacam a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a liberdade de ensino, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1988).

Além do nosso ordenamento jurídico destacar a importância da EJA, no campo teórico, importantes autores discutem a relevância e especificidades da modalidade no contexto educacional. Entre eles podemos destacar: Arroyo (2006), Freire (1996), Soares; Pedroso (2016), Haddad; Di Pierro (2000). Entre outros aspectos, esses autores, debatem as especificidades das histórias de vida dos estudantes da EJA, os desafios em relação ao mundo do trabalho e a diversidade da oferta educacional como aspectos importantes a serem considerados na concepção da modalidade.

Contudo, vamos nos aproximar um pouco mais da realidade educacional desses estudantes. Será que os esforços atuais estão sendo suficientes para atender às necessidades educacionais que garantam o direito fundamental à educação ou ainda existem lacunas para serem desenvolvidas? Uma maneira de se avaliar isso é observando as informações sobre o número de matrículas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos em nosso país nos últimos anos.

De acordo com o censo escolar de 2021⁴, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), houve uma queda de 9,5% no número de estudantes matriculados na EJA em todo o país em 2021, em comparação com 2020. Ademais, quando comparamos os dados de 2020 com os de 2019, observamos uma diminuição de 8,3% no número de matrículas na modalidade. (MEC, 2021).

⁴ As informações podem ser acessadas em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 25/06/2023.

Essa diminuição nas matrículas dentro da modalidade já estava ocorrendo também em anos anteriores. O estudo, *Em Busca de Saídas Para a Crise das Políticas Públicas de EJA*⁵, mostra que desde 2015, o Brasil não consegue expandir o atendimento dentro da modalidade. Por esse caminho, é importante observarmos o contexto das mudanças na política educacional voltadas para a educação de jovens e adultos nesse período.

De acordo com o mesmo estudo, a partir de 2015, inicia-se no país uma forte recessão econômica. Nesse contexto, temos o impedimento de Dilma Rousseff e a chegada de Michel Temer à presidência. Esse novo governo seria marcado por implementar uma série de medidas de austeridades econômicas na estrutura do estado brasileiro, surge o teto de gastos das contas públicas. Com um discurso mais neoliberal e atendendo as exigências do modelo capitalista, o governo Temer, inicia uma série de restrições nos orçamentos públicos voltados para as áreas sociais. Essas mudanças afetariam a educação de jovens e adultos de maneira significativa. Como por exemplo, podemos citar “o esvaziamento em iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático para a EJA (PLNDEJA)⁶, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM)⁷ e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA)” (AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022, p.31).

A respeito da PBA, Silva (2021), nos alerta sobre a inanição do programa dentro do governo federal a partir de 2016. Segundo a autora,

[...] o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), desenvolvido de modo descentralizado pelos estados, municípios e organizações sociais e contemplando, prioritariamente, aqueles municípios com taxa de analfabetismo igual ou superior a 25%, a maior parte localizada na

⁵ Este estudo está disponível em: [dossieeja.pdf \(movimentopelabase.org.br\)](#) . Foi elaborado em 2022, com a colaboração da Ação Educativa, Instituto Paulo Freire e Cenpec. Organizações não governamentais.

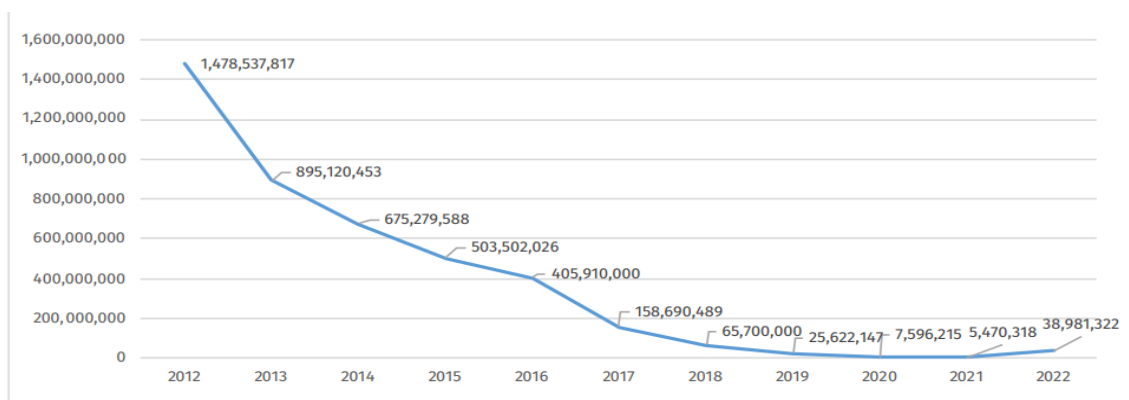
⁶ Programa criado com o objetivo de disponibilizar livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA.

⁷ O Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem Urbano é um programa educacional destinado a jovens com 18 a 29 anos residentes em áreas urbanas que, por diversos motivos, foram excluídos da escolarização, com o objetivo de reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover sua formação cidadã e qualificação profissional, por meio de curso com duração de dezoito meses.

região Nordeste. Como principal ação estratégica, o PBA apoia e financia projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal. Em agosto de 2016, o Governo Michel Temer suspendeu o PBA, indiretamente, bloqueando no interior do sistema o cadastro de novos alunos. Embora, de fato, o Programa ainda exista, a atuação das secretarias na condução do mesmo encontra-se inviabilizada (SILVA, 2021, p.719).

A seguir, na Figura 01, podemos verificar o declínio do investimento público federal relativo à alfabetização e à educação de jovens e adultos.

Figura 01- Recursos federais destinados à EJA entre os anos de 2012 e 2022, incluindo a alfabetização.



Fonte: Em Busca de Saídas Para a Crise das Políticas Públicas de EJA (2022).

Além dessa queda de investimentos enfraquecendo a modalidade, de acordo com Silva (2021), a Política Nacional de Alfabetização (PNA), implementada a partir de abril de 2019, é outro desafio dentro da educação de jovens e adultos, pois segundo a autora,

O documento, de 54 páginas, fala sobre a alfabetização para estes sujeitos em apenas uma página, na qual reduz a EJA somente à dissemelhança com a alfabetização para crianças, sem problematizar o que é a alfabetização na modalidade. A PNA reforça o não lugar da EJA no Ministério da Educação (MEC), que temos hoje e, a ausência de uma política pública que contribua para a reversão do quadro de analfabetismo e baixa escolaridade das pessoas com mais de 15 anos de idade (SILVA, 2021, p.718).

Com a chegada à presidência do governo de Jair Bolsonaro, tem-se a continuidade do achatamento das políticas públicas de enfrentamento de desigualdades sociais, atingindo fortemente a EJA, seja por meio da restrição de recursos, assim como através das mudanças efetuadas nas unidades de governança dessas políticas.

Em janeiro de 2019, por meio do decreto nº 9.465, extingue-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em que desde 2004 estava alocada a Diretoria de Políticas de EJA. Em abril de 2019, o Decreto nº 9.7596, extinguiu praticamente todos os colegiados da administração pública federal, entre os quais a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), fechando assim o canal de comunicação existente entre o MEC, os governos subnacionais e as organizações da sociedade civil dedicadas à temática (AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE, 2022, p.22).

A respeito do desmonte nos órgãos de assessoramento da EJA, Silva (2021), destaca o papel importante que desempenhava a CNAEJA até a sua extinção.

Com a entrada do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003, foi criada a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), no interior do MEC. Era formada por representantes de órgãos governamentais e não governamentais que, se reuniam periodicamente, acompanhavam e avaliavam as ações de alfabetização e EJA. A CNAEJA teve papel importante na condução da EJA no Brasil até o ano de 2019 quando, no dia 11 de abril de 2019, o Governo Jair Bolsonaro extinguiu, por meio do Decreto n. 9759, mais de 50 conselhos e comissões da administração federal que não tinham sido criados por lei, todos eles com participação da sociedade civil. Uma destas comissões foi a CNAEJA (SILVA, 2021, p.719).

Olhando para essa perspectiva, refletimos que muito embora a modalidade da EJA seja um direito e garantia dessa população, ainda nos faz pensar que existem longos caminhos a serem percorridos para que, efetivamente, possamos devolver aos jovens, adultos e idosos a garantia à educação.

Analisando os dados da última Pesquisa Nacional por Amostragem e Domicílios (PNAD), realizada no ano de 2022, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁸, podemos ter uma maior percepção a respeito do desenvolvimento do panorama educacional brasileiro. Iremos destacar alguns números que tocam a Educação de Jovens e Adultos, com o objetivo de melhor situá-la em nosso estudo.

De acordo com os dados divulgados referentes ao ano de 2022, havia cerca de 9,6 milhões de pessoas com 15 anos ou mais ainda analfabetos em todo o país. Em termos gerais, esses números apontam para uma taxa total de analfabetismo de cerca de 5,6% da população (IBGE, 2023). Segundo o Ministério de Educação e Cultura (MEC), “um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas

⁸ As informações podem ser acessadas em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 20/07/2023.

rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (INEP, 2015, p.160,).

Na opinião de Haddad e Siqueira (2016),

O analfabetismo entre a população de jovens e adultos no Brasil é persistente na sociedade brasileira, tem causas históricas e reflete problemas estruturais não superados. Apesar da sua persistência, e o analfabetismo ser reconhecido como uma violação do direito humano à educação, as diversas políticas públicas implementadas ao longo da história não conseguiram superar a questão, muito menos baixar os seus índices para padrões internacionais compatíveis com o nível de desenvolvimento do país (HADDAD e SIQUEIRA, 2016, p.89).

Sendo assim, enfatizamos que o analfabetismo brasileiro e a luta por condições de igualdade de direitos para os estudantes da EJA passam, sobretudo, por um direcionamento do Estado brasileiro no sentido de devolver a estas pessoas condições mínimas de igualdade de direitos.

Quando aproximamos nossos olhares de maneira mais criteriosa com a intenção compreender melhor o mapa do analfabetismo brasileiro, podemos destacar, ainda de acordo com a PNAD 2022, que existe uma certa diferenciação preocupante dentro desse grupo de pessoas não alfabetizadas.

Dessa maneira, percebemos que as taxas de analfabetismo variam muito conforme as regiões em que são analisadas. Por exemplo: no Sul, 3,5% da população é analfabeta; no Norte, 7,9%; no Sudeste, 3,1%; no Centro-Oeste, 4,1%; e no Nordeste, 12,3% (IBGE, 2023). Note-se a diferença entre as taxas de analfabetismo podendo variar 251% a depender das regiões analisadas, como no caso das regiões Sul e Nordeste.

Com esses dados, temos condições de produzir algumas inferências sobre o quadro de analfabetismo regional. Percebemos uma relação entre o desenvolvimento socioeconômico e o nível de analfabetismo apresentado. Notadamente, as regiões menos desenvolvidas, Norte e Nordeste, acabam revelando um número maior de pessoas que não sabem ler e escrever. Por outro lado, as regiões nacionais mais desenvolvidas, Sul e Sudeste, acabam registrando menores índices de analfabetismo.

Outro ponto interessante se revela quando observamos de maneira mais individualizada esses grupos de pessoas analfabetas. De acordo com os levantamentos apontados pela PNAD, as taxas de analfabetismo estão diretamente associadas à idade, pois quanto mais velhos os grupos populacionais, maiores são as taxas de analfabetismo.

Em 2022, contávamos com 5,2 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais no Brasil, o que representa uma taxa de 16% dessa população. Entre as pessoas com 40 anos ou mais, essa taxa cai para 9,8%. Entre as pessoas com 25 anos ou mais, registrou-se 6,8% de analfabetismo entre essa população e 5,6% da população quando levamos em conta pessoas com 15 anos ou mais (IBGE, 2023).

Esses resultados indicam que as crianças estão conseguindo aproveitar melhor a etapa de alfabetização na Educação Básica, o que resulta em menores taxas de analfabetismo nas populações mais jovens. Por outro lado, as populações mais idosas continuam a concentrar a maior parte dos analfabetos no país. Portanto, podemos dizer que há um progresso na educação das novas gerações, mas ainda há um desafio para alfabetizar os adultos e idosos.

Outras informações que nos chamam a atenção revelam os índices de analfabetismo entre os grupos raciais: pessoas brancas, pretas ou pardas. Em 2022, 3,4% das pessoas de 15 anos ou mais, de cor branca, eram analfabetas. Percentual que se eleva para 7,4% entre pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas de cor branca alcançou 9,3% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 23,3% (Ibdem).

Esses dados revelam um desfavorecimento racial em relação ao analfabetismo no Brasil, especialmente entre as pessoas de cor preta ou parda, que são as mais afetadas por essa condição. Não obstante, em 2022, a taxa de analfabetismo entre pessoas de cor preta ou parda foi mais do que o dobro da taxa entre pessoas de cor branca, tanto na população geral (7,4% contra 3,4%) quanto na população idosa (23,3% contra 9,3%) (Ibdem).

Esses números evidenciam um histórico de exclusão e discriminação educacional, principalmente contra pessoas negras no país. Conforme observado por Haddad e Silveira (2016), “[...] as marcas de uma sociedade escravista ainda estão presentes nos dias de hoje, seja por meio do racismo, seja pelas condições desiguais de acesso aos direitos e equidade de tratamento de uma grande parcela da nossa sociedade” (p. 97).

Além disso, ainda de acordo com os levantamentos da PNAD 2022, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais, mostrou-se inversamente proporcional ao rendimento domiciliar per capita, ou seja, quanto maior a renda, menor a taxa de analfabetismo. Dessa maneira, a taxa de analfabetismo foi de 13,4% para as pessoas que viviam em domicílios com rendimento de até meio salário mínimo por pessoa. Esse percentual caiu para 8,5% para as pessoas que viviam em domicílios com rendimento entre meio e um salário mínimo por pessoa. A taxa continuou diminuindo conforme o rendimento aumentava, até chegar a 0,8% para as pessoas que viviam em domicílios com rendimento acima de cinco salários mínimos por pessoa (IBGE, 2023).

Essas informações demonstram que há uma forte relação entre o analfabetismo e a pobreza no Brasil. Dessa maneira, podemos afirmar que as pessoas mais pobres são as mais excluídas do acesso à educação. Isso evidencia a necessidade de políticas públicas que promovam a distribuição de renda e a inclusão educacional das populações mais vulneráveis e o quão longe o Estado Brasileiro está de garantir o direito à educação, independente da classe social e econômica.

Pela mesma direção, depois de conhecermos um pouco mais a respeito do analfabetismo brasileiro, cabe ressaltar que estamos destacando apenas aquelas pessoas que não sabem ler e escrever. Temos também o problema do analfabetismo funcional que se refere, de acordo com o INEP, ao número de pessoas com 15 anos de idade ou mais, que não possuem os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, menos de cinco anos de estudo completos.

Dentro do Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2014 a 2024, apresentava como uma de suas metas, até o final de sua regência, a erradicação

do analfabetismo absoluto e a diminuição em 50% o número de analfabetos funcionais (BRASIL, 2015).

Todavia, saber ler e escrever, muito embora seja imprescindível na escolarização, é apenas um dos requisitos mais elementares da formação educacional. Esse nível de instrução escolar é trabalhado com os estudantes logo na Educação Infantil e costuma ser estendido durante os primeiros anos do Ensino Fundamental, quando se espera que passem a dominar esse nível de saberes educacionais.

De toda forma, superar o analfabetismo não garante que esses estudantes tenham sucesso e continuidade ao longo das etapas da Educação Básica. Um sinal disso, são aqueles que foram alfabetizados, mas que não conseguem alcançar maiores patamares de instrução ao longo de suas passagens pela escola. Há altos níveis de evasão escolar em nosso país. Além disso, existem aqueles que permanecem na escolarização, mas que não conseguem evoluir no aprendizado ao longo dos anos.

Nesse contexto, Haddad e Silveira (2016), comentam que:

[...] os indicadores sobre analfabetismo funcional apontam para as dificuldades que o sistema tem em reter o alunado no ensino fundamental com um padrão de qualidade e adequação aos seus interesses, reforçando a necessidade de que não apenas a garantia do acesso é importante, mas também a melhoria no processo educativo. Esta situação está cada vez mais desafiando as políticas de EJA em função do crescente envio de jovens, muitos deles analfabetos funcionais, que recém fizeram 15 anos, à essa modalidade por não estarem sendo atendido no ensino fundamental de forma adequada. A repetência e a evasão ainda são problemas para a permanência do alunado na escola, fazendo com que muitas crianças desistam antes de completar o ensino fundamental (p.99).

Retornando aos dados divulgados pelo IBGE (2023), podemos ver como o Estado Brasileiro ainda enfrenta dificuldades para garantir o direito à educação de qualidade. Observando-se o nível de instrução de nossa população, ou seja, o patamar educacional que cada indivíduo consegue alcançar independentemente da quantidade de anos escolares que ele frequentou nos ajuda com mais entendimentos.

Seguimos então, no Brasil, 53,2% das pessoas com 25 anos ou mais, concluíram a Educação Básica obrigatória; ou seja, possuíam, no mínimo, o Ensino Médio

completo em 2022. O percentual das pessoas da mesma faixa etária com nível superior completo, era de 19,2% no mesmo ano. Consideramos que são números muito baixos para um país com a relevância do Brasil.

Para quem ainda não se impressionou, seguem mais números da mesma pesquisa. Entre aqueles que não concluíram sequer a Educação Básica: 6,0% não tinham nenhuma instrução, portanto, nunca frequentaram a escola. Além disso, 28,0% possuíam o Ensino Fundamental incompleto; 7,8% tinham o Ensino Fundamental completo e 5,0% tinham o Ensino Médio incompleto (IBGE, 2023). Esses números evidenciam a necessidade de contínuos investimentos em educação no Brasil. É fundamental que o país adote políticas e medidas eficazes para promover o acesso universal à educação de qualidade, garantindo que todos os cidadãos tenham oportunidades iguais de desenvolvimento e crescimento pessoal.

Ademais, assim como no quadro do analfabetismo brasileiro, mais uma vez, percebemos contrastes étnico-raciais quanto aos níveis de instrução, especialmente quando os classificamos por critérios de cor e raça. Desse jeito, enquanto 60,7% dos brancos com pelo menos 25 anos haviam finalizado o Ensino Médio, entre os pretos e pardos, essa taxa foi de 47%. Evidenciando assim, que ainda há uma diferença elevada, cerca de 13,7 % maior, para indivíduos da cor branca, nas condições de permanência escolar quando comparamos esses dois grupos. O mesmo levantamento mostra ainda que pretos e pardos, com 25 anos ou mais, estudam em média 1,7 anos a menos do que pessoas brancas. No ensino superior, esses números se destacam ainda mais. Na faixa etária entre 18 e 24 anos, 29,2% da população branca encontravam-se estudando em universidades no ano passado. Entre as pessoas pretas e pardas, essa taxa foi de 15,3% (IBGE, 2023).

Outros dados da mesma pesquisa trazem um pouco do abandono escolar nas instituições escolares brasileiras. Por volta de 18% dos jovens, de 14 a 29 anos, não completaram o Ensino Médio, ou porque abandonaram, ou porque nunca frequentaram a escola. De acordo com o IBGE (2023), quando esses jovens foram perguntados sobre o motivo de terem abandonado os estudos; a necessidade de trabalhar foi apontada como fator principal, tanto para os homens

quanto para as mulheres. Além disso, no caso das mulheres, a gravidez e a falta de interesse em estudar também foram mencionadas (Ibdem).

Nesse cenário, revelam-se as páginas do drama educacional brasileiro. Diante das dificuldades em desenvolver e efetivar as políticas públicas necessárias para atender às demandas educacionais dos jovens e adultos. Ainda temos um enorme contingente de pessoas analfabetas e com baixos níveis de escolarização. Especialmente entre pessoas com idades mais avançadas, onde essa condição se torna mais evidente.

Além disso, observamos como as diferenças sociais se tornam fatores determinantes para a garantia do direito fundamental à educação. Nesse mesmo contexto, percebemos as populações negras e pardas como as mais afetadas por essa condição menos favorável. Essas populações, notadamente, possuem menos condições financeiras do que a população branca, evidenciando os desdobramentos de um país que ainda precisa se engajar para superar as consequências da segregação racial, histórica e estrutural.

Dessa forma, fica claro que existem fortes relações entre os níveis de educação e as condições sociais das pessoas. Pensando assim, é de se esperar que a maior parte das pessoas com baixos níveis de escolarização se encontrem nas periferias das cidades, às margens sociais. E que também, dentro desses grupos que estão às margens, predominem indivíduos negros e pardos, com menos anos de escolarização. Nesse sentido, chegamos a uma outra conclusão que nos parece lógica. Há um ciclo vicioso nessa relação entre estudos e condição social. Onde, quanto menos os indivíduos fazem uso dos direitos fundamentais à educação, menos condições terão de se mover socialmente.

Nesse cenário, trazemos as reflexões de Santos (2019), corroboramos com suas percepções, quando o autor destaca que:

Para que o sujeito com baixa escolaridade converta uma exclusão formal – não possuir as credenciais escolares – em uma demanda substantiva, isto é, que entenda a conclusão da educação básica como necessidade e direito, é preciso que ele encontre as condições estruturais (escolas, professores, currículos e possibilidade de permanência) para transformar sua situação de “demanda potencial” em uma demanda concreta ou “efetiva”, expressa na ação de matricular-se e frequentar com aproveitamento e conclusão os cursos a que eventualmente tiver acesso. É claro que, entre os grupos oriundos de contextos sociais e familiares

desprovidos de capital cultural e, conseqüentemente, de experiência contínua com a escolarização formal, essa transformação pode ser mais complexa e redundar em processos de reprodução da exclusão (SANTOS, 2019, p.148).

Portanto, é urgente destacar a necessidade de programas educacionais como a EJA, tendo em vista a quantidade absurda de pessoas que ainda não possuem a escolarização básica, ou sequer o Ensino Fundamental. Sem contar aquelas pessoas que não possuem instrução escolar alguma. Ademais, ressaltamos que as classes populares são as mais afetadas nesse enredo. Pois, como resume Di Pierro (2008),

a exclusão constitui a identidade que unifica os sujeitos da EJA, pois abarca o conjunto de processos que permitem explicar a distribuição desigual do analfabetismo e do atraso escolar nas sociedades, incluindo as variáveis de gênero, geração, língua e etnia, considerando ainda a distribuição socioespacial da pobreza nas regiões geográficas, zonas rurais e urbanas e no interior das cidades (p.373).

2.2 A Educação Popular Dentro do Contexto da EJA

Depois de nos situarmos diante do quadro educacional brasileiro onde evidenciamos as lacunas existentes entre o direito e o dever de uma educação de qualidade, reparadora de direitos, seguiremos destacando a importância do desenvolvimento e manutenção da modalidade EJA no país. Nesse sentido, destacamos que os participantes dessa modalidade, em sua maioria, se encontram entre os menos favorecidos socialmente. Dessa forma, ao buscar o desenvolvimento e a manutenção da educação de jovens e adultos, o Estado Brasileiro, pode caminhar na direção de devolver a essas populações, condições mínimas para reverter um ciclo contínuo de prejuízos causados pela segregação ao direito educacional.

Os estudantes da EJA representam uma diversidade de indivíduos que, por diversas razões, não tiveram a oportunidade de concluir a educação básica no período convencional. Entre eles, encontramos jovens, adultos e idosos que, mesmo após muitos anos de afastamento, ainda buscam na instituição escolar a chance de superar as barreiras sociais impostas por um estado ineficiente na

garantia de direitos fundamentais. Paralelamente, a EJA também acolhe adolescentes que, por circunstâncias diversas, não conseguiram finalizar o Ensino Fundamental antes dos 15 anos. Essa modalidade de ensino, portanto, abriga uma gama variada de estudantes, todos em busca de uma educação que possa abrir novos horizontes em suas vidas.

Abreu (2014), procurando descrever a pluralidade presente dentro da EJA, destaca que:

Na Educação de Jovens e Adultos (modalidade da Educação Básica às vezes de maneira diferente do ensino regular), situações diversas são encontradas, tais como alunos trabalhadores e de variadas faixas etárias em uma mesma etapa de ensino, tempos diversificados e/ou iniciação tardia (ABREU, 2014, p.89).

Faria (2009), também descreve os sujeitos da EJA. Para o autor:

Os alunos que compõem essa modalidade educativa são cidadãos em idade economicamente ativa em busca do conhecimento formal pelos mais variados motivos. Historicamente, são pessoas que em grande parte, tiveram negadas oportunidades de uma vida mais igualitária [...] (FARIA, 2009, p.15).

Oliveira (1999), retrata os sujeitos da EJA da seguinte maneira:

Os sujeitos da EJA não tiveram oportunidade de frequentar a escola, ou se afastaram dela por causa do trabalho (e mais tarde o trabalho se tornou um empecilho para que eles voltassem ou começassem a estudar). Outro aspecto definido em relação aos sujeitos da EJA é a baixa autoestima desses sujeitos que, em muitos casos, relaciona-se ao fracasso escolar (OLIVEIRA, 1999).

Maria, uma estudante da EJA na escola Sócrates. Mais uma personagem dentro dessa imensidão de populares da modalidade, nos relata um pouco de sua história contextualizando suas memórias de tempos de adolescência e caminhada pela escolarização.

Quando retornei para a escola, o primeiro material escolar que eu recebi me fez chorar. Meu sonho quando era mais jovem e frequentava a escola era ganhar uma caixa de lápis de cor. Naquele tempo a gente não tinha condições de comprar material. Guardávamos o saco de pão bem dobradinho para poder usar na escola. A gente precisava trabalhar para ajudar em casa, éramos oito filhos, na roça, sem vida fácil. Meu primeiro emprego foi na casa da professora, eu tinha 11 anos. Ela sempre me dizia que eu não podia largar os estudos, que eu tinha potencial. Até hoje me lembro dela (MARIA, 2023).

No caminho de diálogo com o referencial teórico, ver o depoimento da estudante nos faz recordar de um clássico da nossa música popular. Como cantou o saudoso Milton Nascimento: “[..] *Maria, Maria é o som, é a cor, é o suor. É a dose*

mais forte e lenta. De uma gente que ri quando deve chorar [...]” (NASCIMENTO E BRANT, 1978). Algumas perguntas emergem dessa condição: por que esses indivíduos retornam para a vida escolar, o que eles estão buscando mais uma vez dentro do sistema educacional? Certamente são questões complexas e multifacetadas. Antes de começar a responder cabe ressaltar que são perguntas que não trazem uma única resposta, pois envolve condições humanas variadas.

De toda forma, podemos afirmar que suas trajetórias anteriores no ensino regular não foram bem-sucedidas. Mas, mesmo assim, retornam. De onde vem essa força que a escola tem de atrair essas pessoas novamente? Muitos desses, que abandonaram no passado, seguiram em frente com suas vidas. Construíram famílias; desenvolveram seus ofícios. Viveram um longo período sem aquelas aprendizagens fundamentais e hoje estão lá dentro novamente, estendendo suas jornadas, novamente dentro de uma escola.

Os estudos de Ribeiro (2014), pode nos ajudar na busca por respostas. Nesse sentido, o autor destaca:

A educação é o principal canal de mobilidade social nas sociedades modernas. Pessoas com mais escolaridade não só tendem a ser mais produtivas como também têm acesso a diversas ocupações que exigem qualificação específica. [...] As possíveis superações das desvantagens de origem de classe também se dão, em larga medida, através da educação formal adquirida (RIBEIRO, 2014, p.205).

Pensando assim, os estudantes da educação de jovens e adultos, estagnados na escala social, buscam dentro das escolas, saídas para melhorar dessa condição utilizando as possibilidades oferecidas através das aprendizagens escolares. De acordo com Ribeiro (2014), citando os trabalhos de Giddens (1973), Erickson e Goldthorpe (1993),

[...] é fundamental levar em conta as barreiras à mobilidade social para entender as principais clivagens de classe nas sociedades modernas. Essas barreiras constituem os principais pontos de fechamento social na estrutura de classes. Segundo esta perspectiva, atributos como propriedade dos meios de produção, qualificações educacionais ou técnicas, posição de autoridade na estrutura produtiva e força de trabalho manual são os principais recursos definindo diferentes posições de classe (p.210).

Da Silva (2021), nos relata que “a passagem bem-sucedida pela instituição escolar, isto é, o direito ao acesso, à permanência e à partilha de saberes, significa para eles e para elas, a **única oportunidade de ascensão social** que

vislumbram” (p.86, grifo nosso). Isso nos leva a considerar a coercitividade inerente a um modelo social excludente, que obriga as classes populares a buscarem novas maneiras de subsistir.

Ou talvez seja o desejo de concluir algo que foi deixado inacabado. A realização familiar e pessoal refletida na oportunidade de compartilhar de experiências e saberes importantes para a participação na vida social. Nesse sentido, trazendo-lhes autonomia para novas percepções e ações nas dimensões, éticas, políticas, culturais e ambientais.

Essas possibilidades ganham vida diante do depoimento de outro estudante matriculado na EJA do Sócrates.

Estou retornando para a escola novamente porque tenho o sonho de concluir meus estudos. No passado, meus familiares me incentivaram a não abandonar os estudos. Naquela época eu não tinha a visão que tenho hoje a respeito da importância dos estudos e acabei abandonando a escola para fazer outras coisas. Casei-me, criei meus filhos e consegui ter uma profissão, sou costureira e não pretendo mudar. O que eu quero mesmo é aprender coisas novas (MÔNICA, 2023).

No mesmo sentido, outro relato que contextualiza a trajetória desses estudantes:

Estar na escola novamente para mim é uma enorme satisfação. Lá no bairro onde eu moro, sou uma das coordenadoras do grupo dos Alcoólatras Anônimos. Eu tenho muita importância lá dentro desse grupo. E imaginem vocês, eu tenho que fazer muitas leituras de textos e conversar com o pessoal a respeito das dificuldades da bebida. Eu estando aqui na escola conhecendo os professores e os outros estudantes, me ajuda a ter mais capacidade de realizar esse meu trabalho que eu gosto tanto. Lá na igreja eu também sou muito participativa. Nos cultos eu já consigo fazer as leituras sem ter medo de gaguejar como era antigamente (ANA, 2023).

No entanto, é importante lembrar que o retorno à escola apresenta desafios. Colocar-se diante do ambiente educacional após um longo hiato pode ser difícil. Equilibrar as responsabilidades da vida adulta — como trabalho e família — juntamente com as demandas da escola, pode ser uma tarefa árdua.

Desse jeito, ao considerarmos a Educação de Jovens e Adultos, devemos levar em conta não apenas as motivações para o retorno à escola, mas também os desafios que esses indivíduos enfrentam para concluírem seus objetivos educacionais. Nesse caminho, surgem outras decorrências: como por exemplo, como tornar a educação mais acessível e relevante para esses estudantes? Como apoiá-los em sua jornada educacional?

Gadotti (2014) nos ajuda a pensar nessas possibilidades alertando para a existência de princípios importantes a serem considerados dentro da EJA. Segundo o autor, a modalidade:

[...] precisa assentar-se nos princípios da Educação Popular, que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da educação (GADOTTI, 2014, p.24).

No mesmo sentido, Arroyo (2007), em uma participação para o Fórum Mineiro de EJA, nos leva a entender os caminhos e anseios dos estudantes jovens e adultos populares e nos conduz em busca de respostas para as perguntas anteriores.

[...] cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados. Não está acontecendo o que se esperava, ou seja, que esses jovens fossem se integrando, cada vez mais, na juventude brasileira. Ao contrário, penso que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos pólos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios. Mais distantes (ARROYO, 2007, p.06).

Na mesma direção, o autor destaca a participação da EJA na construção de um projeto educacional para os estudantes das classes populares que dialogue com concretude exigida pelos estudantes da modalidade.

A EJA se defronta com essas polarizações na forma de viver o ser jovem-adulto popular [...] A EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas [...] A EJA tende a configurar-se, cada vez mais, como um projeto de educação popular dos jovens e adultos jogados à margem (Ibdem, p.07).

Jogados à margem, destaca Arroyo, são os marginalizados. Para Freire (1987), são aqueles que tiveram a sua humanidade roubada, desumanizados, oprimidos. Dentro dos seus núcleos sociais, por reiteradas vezes, estiveram desamparados. Sentindo e lutando contra a necessidade de assistência social. Distantes muitas vezes do amparo legal do estado. Diante da precarização de suas necessidades básicas: habitação, saúde, moradia, segurança e outros direitos fundamentais da condição humana.

Nesse contexto, somos levados a pensar sobre a EJA, sobre os seus estudantes. Freire (1987) destaca:

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 1987, p.37).

Essa citação do autor nos convida a refletir sobre a importância da EJA como um caminho de libertação para aqueles que enfrentam adversidades sociais, econômicas e pessoais. A matrícula na EJA, muitas vezes subestimada, é, na verdade, uma porta que se abre para esses populares. É um gesto corajoso, especialmente considerando que muitos não tomam essa atitude. As forças dominantes de um modelo social muito excludente dificultam as oportunidades. Suas consequências remetem ao insucesso.

Temos assim, a vergonha de se repetir o fracasso escolar, tal como se eles, os estudantes, fossem os responsáveis pelo insucesso anterior. Suas capacidades foram continuamente desvalorizadas. Consequências de uma construção histórica de desvantagens. Se sentem distantes de novas alternativas. Isso se deve aos processos que fragilizaram sua condição humana — como, por exemplo, a supressão de direitos sociais fundamentais como a escolarização.

Freire (1987) questiona essa desumanização. Segundo o autor, há outras possibilidades às classes oprimidas e desumanizadas. Qual seja? A busca por humanização, sugerindo que:

[...] é sua vocação histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história. E, enquanto viabilidade, deve aparecer aos homens como desafio e não como freio ao ato de buscar. Esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos (Ibdem, p.103).

Ademais, Freire (1987), nos alerta para a importância do papel da educação que, numa perspectiva mais problematizadora, pode se colocar como um espaço de questionamento dessa realidade que produziu os oprimidos, na medida em que:

A concepção e prática “bancárias”, imobilistas, fixistas, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada (p.101).

Betto (1988) descreve as características do professor no ensino bancário fazendo ligações com as contribuições de Freire (1987):

[...] o professor cria, com o aluno, uma relação prepotente, na qual ele não contribui para o processo educativo. Contribui sim, para reforçar sua dominação enquanto professor. [...] Mesmo dando migalhas, a postura é de quem está convencido de que jamais os alunos vão saber como ele sabe e, por isso, precisarão sempre das luzes daquela inteligência suprema (BETTO, 2008, p.27).

Na busca por evidências e caminhos, afinamos nossas percepções e buscamos maiores entendimentos. Nesse sentido, dialogamos com os escritos do historiador E. P. Thompson em um de seus clássicos: *Os Românticos* (2002). O autor nos alerta a respeito da existência de certas peculiaridades que envolvem o ensino escolar de adultos. Para o autor, devemos manter a atenção às experiências que esses estudantes trazem para dentro dessa relação de troca de saberes, pois:

A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e o currículo, podendo até revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo (THOMPSON, 2002, p.13).

Ao passarmos pelos comentários do autor nos mantemos alertas para algumas “insensibilidades” — para não sermos indelicados utilizando outro termo — que porventura podem acontecer dentro das instituições escolares atualmente. Pois, de acordo com Thompson (2002): “existe uma boa parte de professores que não é capaz de distinguir o trabalho educacional do controle social” (p.36). Através desse diálogo, destacamos a função de controle social por parte da escola, representada por atitudes do corpo docente perante o universo de experiências trazidas pelos estudantes, negando-as, em detrimento de um ensino meramente reprodutivo e burocrático.

Gadotti (1994), citando os estudos de Webber (1968), faz consideração a respeito de uma educação que se faz mais libertadora ou conservadora das condições dominantes.

Podemos dizer que nos extremos existem dois tipos ideais de educação: uma educação como prática da domesticação e uma educação como prática da libertação. Evidentemente, essas educações não existem em estado puro. [...] não existe uma sociedade abstrata que seria totalmente conservadora ou totalmente libertadora. [...] Há uma contradição interna na educação, própria de sua natureza, entre a necessidade de transmissão de uma determinada cultura existente — que é a tarefa

conservadora da educação — e a necessidade de criação de uma nova cultura, sua tarefa revolucionária (p.74).

As observações de Gadotti nos levam a pensar num conflito interno dentro da educação decorrente de um modelo mais ou menos reprodutivista ou questionador das condições sociais estabelecidas. Contudo, o autor nos faz um alerta a respeito desse cenário e suas possibilidades:

Enquanto a educação reproduz a sociedade, a contradição e o conflito não são tão manifestos porque a reprodução é dominante: a educação faz o que a classe dominante lhe pede. Nesse contexto, o que poderíamos chamar de pedagogia transformadora? Certamente aquela pedagogia que não tenta esconder as contradições existentes na sociedade, mas tenta mostrá-las: a contradição, por exemplo, de uma escola que diz igual para todos e a seletividade escolar (p.74).

Nessa problematização, trazemos as percepções de Arroyo (2011), que em: *Currículo, território em disputa*, discute a respeito da construção curricular dos saberes escolares.

Há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores. A ausência dos coletivos populares, dos trabalhadores, no território do conhecimento apenas reflete a ausência seletiva ou o não reconhecimento da maioria dos coletivos sociais como atores na diversidade dos campos da vida social, política, econômica, cultural e intelectual. Esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimentos e de cultura, de valores e de história. [...] Sua presença no sistema escolar será incentivada, porém não como portadores de experiências significativas, ricas em indagações, significados e conhecimentos, mas apenas como meros receptores, aprendizes dos conhecimentos que os coletivos nobres, sujeitos da história, da cultura e da racionalidade produziram. Podemos dizer que os currículos selecionam uns coletivos sociais e segregam e ignoram outros (p.210).

Na EJA, este debate se torna ainda mais importante tendo em vista que grande parte dos estudantes abandonou ou nunca frequentou a escola. Em outros casos, como os dos adolescentes, que não se adaptaram ao sistema tradicional, e acabam sendo “convidados” a se matricularem na EJA. Então, podemos imaginar que para esses estudantes, a escolarização não foi uma experiência acessível e, muito menos, acolhedora. Sucessivas reprovações, métodos tradicionais, currículo afastado da realidade e a desvalorização de suas culturas são algumas das muitas hipóteses para os insucessos.

Sendo assim, revelam-se dois públicos, com idades, experiências e expectativas diferentes, coabitando os mesmos espaços, dentro da mesma instituição — A

Escola. O que eles têm em comum primordialmente? Podemos pensar que estão em busca de algo que para eles ficou distante no passado. Quem sabe em busca das importantes convivências e aprendizagens escolares.

Por esse caminho, analisando o legado da modalidade nos últimos sessenta anos no Brasil, desde os movimentos desencadeados por Freire, Arroyo (2017), destaca:

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (ARROYO, 2017, p.07).

O mesmo autor nos faz lembrar que: “[...] vincular as lutas por escola a lutas pelo direito de uma vida justa, por justiça, radicaliza o direito à educação. Radicaliza o pensamento pedagógico, a docência e sua formação” (p.8). Com essas ideias, Arroyo questiona a docência dentro da EJA e provoca os seus participantes pedagógicos quando destaca que entender os itinerários humanos desses sujeitos seja algo fundamental para a docência na modalidade. Acompanhando seus percursos de humanização.

Freire (1987) destacava o problema dessa humanização-desumanização dos estudantes jovens e adultos. Levando o debate das lutas sociais, culturais e políticas para o campo pedagógico: “os movimentos de rebelião”, sobretudo de jovens que revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam em sua profundidade esta preocupação em torno do homem e dos homens como seres no mundo e com o mundo” (p.29).

Sobre o “movimento de rebelião”, Freire (1987), sugere que: “esta construção transcende o campo semântico, pois emerge para revelar um movimento mais profundo de consciência social que questiona a si mesmo”. Dentro da condição de oprimidos, o autor, observa que eles “deixam de se conhecer”. Na dualidade opressor-oprimido, eles se sentem impotentes para lutar. Portanto, a rebelião se torna necessária — um despertar da consciência (p.30).

No mesmo sentido, Freire (1987), comenta:

Enquanto se encontra nítida sua ambigüidade, os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor. [...] é preciso que comecem a ver vulnerabilidade no opressor [...] enquanto isso não se verifica continuarão abatidos, medrosos e esmagados [...] Até o momento em que os oprimidos não tornem consciência das razões de seu estado de Opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração (FREIRE, 1987, p.32).

O autor destaca bastante essa condição de oprimidos como uma situação de desumanização, segundo ele: “Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor” (Idem, p.33). É preciso um libertar. Mas como?

Arroyo (2017) corrobora com Freire quando sugere que uma das interrogações mais radicais que vêm para a Educação de Jovens e Adultos nessa luta por uma vida mais justa é entender o seu processo de busca por humanização. Nesse sentido, Freire (1987), destaca a importância de se reconhecer a desumanização “como uma realidade histórica” (p.30). Assim, destaca que esse processo de opressão não decorre de circunstâncias naturais, mas sim, criadas e mantidas através de estruturas estáticas de poder. Superar essa condição requer uma reflexão crítica sobre a realidade social e histórica.

Por esse caminho, reconhece-se que esse processo acontece de maneira intencional e não natural. Urge pensar em estratégias para superar a condição desumanizante dos oprimidos. Freire (1987) nos alerta que essas estratégias não podem ficar somente no campo intelectual. Dessa forma, obrigatoriamente, tais iniciativas nascem através do diálogo conscientizador e convergem para a adoção de ações efetivas. Nesse sentido, o autor reflete sobre como se dá essa ação: “[...] o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis” (p. 67).

Dessa forma, Freire nos alerta que essa ação não deve ser apenas ativismo superficial, mas deve ser informada por uma reflexão séria. Ele chama isso de “práxis”, que é a integração da teoria e da prática. Diante desses entendimentos, a práxis envolve agir no mundo de uma maneira que seja informada por nossa compreensão crítica da realidade e que também contribua para transformar essa realidade. Portanto, para Freire, a educação não é apenas sobre aprender fatos

ou habilidades, mas sobre aprender a agir no mundo de maneira crítica e transformadora.

Sendo assim, voltamos a pensar na EJA. Uma modalidade de resistência, que por meio da educação escolar, se fundamenta na reparação de direitos. Direitos estes que o Estado Brasileiro ainda encontra dificuldades em restituir. A manutenção, desenvolvimento e expansão da modalidade conversa com uma massa de indivíduos que anseiam por melhores condições sociais. Suas vozes e seus movimentos de sobrevivência precisam ser ecoados dentro das escolas trazendo novas organizações, novos métodos e currículos. E com essa dialética, as Marias, os Joãos, das inúmeras EJA terão mais consciência de suas realidades. E mais autônomos, suas lutas se tornarão mais factíveis.

Terminamos esse tópico com as palavras de Gadotti (1998). Achamos importante trazer essas considerações como mensagem aos educadores envolvidos na escolarização dos estudantes da EJA porque acreditamos ser urgente e viável esse tipo de engajamento.

Ficar no nível da sensibilidade de problemas — tomada de consciência — é uma posição muito cômoda. Pelo contrário, um trabalho realmente crítico deve mostrar a possibilidade de fazer frente aos desafios do presente: descobrir, inventar, propor razões de esperança e os meios de traduzi-la concretamente. É equivocada a tese de que nada é possível fazer na educação enquanto não houver uma mudança na sociedade, porque a educação é dependente da sociedade. Se é verdade que a educação sozinha não pode fazer a transformação sociedade, também é verdade que ela não se efetivará e não se consolidará sem ela (p.76).

2.3 A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos

*Bola de meia
Bola de gude
Um solidário não quer solidão
Toda vez que a tristeza me alcança
um menino me dá a mão
Há um menino, há um moleque
morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto fraqueja ele
vem pra me dar a mão
(Milton Nascimento: trecho da música
Bola de meia, bola de gude.)*

Antes de iniciarmos as reflexões sobre a EF na EJA, é relevante destacar que um estudo publicado por Neira e Maldonado (2019) analisou nove periódicos listados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de onze livros que abordam o tema da docência da EF na Educação Básica, entre os anos de 2009 e 2018. Dentre os 211 estudos analisados, apenas 13 tratavam especificamente da EF na EJA, evidenciando uma lacuna a ser preenchida por parte dos pesquisadores nessa área da educação. Assim, ao abordarmos a EF na EJA, contribuímos para expandir as percepções sobre essa docência no meio acadêmico, abrindo caminhos para novas pesquisas e discussões e destacando a necessidade de maior atenção à EF nesse contexto.

Passando por essas considerações, iniciamos destacando que, de acordo com as diretrizes curriculares para a EJA voltadas para a EF, propostas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 2000, a inclusão da EF na EJA representa a possibilidade para os estudantes entrarem em contato com a cultura corporal de movimento. Nesse contexto, podemos destacar:

[...] o acesso a esse universo de informações, vivências e valores é compreendido aqui como um direito do cidadão, uma perspectiva de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de convivência. Em síntese, a apropriação dessa cultura, por meio da Educação Física na escola, pode e deve se constituir num instrumento de inserção social, de exercício da cidadania e de melhoria da qualidade de vida (MEC, Educação Física, vol 3, p.194).

Nesse sentido, apresentamos o conceito de “cultura corporal” que pode ser entendido como saberes, “produto da sociedade e como processo dinâmico que, simultaneamente, constitui e transforma a coletividade à qual os indivíduos pertencem” (Idem, p.194). Esses saberes incluem as diferentes formas de expressão e comunicação do movimento humano, como as danças, os jogos, as lutas, os esportes e as ginásticas. Ao passo que, quando problematizamos a EF como disciplina obrigatória na escola, que ensina e aprende os saberes em torno das práticas corporais, trazemos o conceito de cultura corporal de movimento.

Bracht (1999), buscando uma definição epistemológica para a EF, nos atenta que, enquanto área de conhecimento, ela possui uma problemática própria, na medida

em que discute “o movimentar-se humano e suas objetivações culturais na perspectiva de sua participação/contribuição para a educação do homem” (p.61). Sobre essa definição, Bracht, continua refletindo:

Portanto, elemento catalizador dessa proposta de problemática é a intenção pedagógica, ou seja, o olhar que orientará a reflexão (na busca por explicações e compreensões), sobre o movimentar-se humano e suas objetivações culturais (cultura corporal de movimento) é o pedagógico (BRACHT, 1999, p.61).

Daolio (1995), analisando os estudos de Mauss (1979), propõe que “os comportamentos corporais sejam compreendidos como parte de uma tradição social, da mesma forma que os rituais religiosos, as obras de arte, as construções, a linguagem” (p.48). Além disso, “ser pensado em termos de tradição a ser transmitida através de gerações” (MAUSS 1979, apud DAOLIO, 1995, p.50). Daolio complementa sobre o assunto: “[...] o que é mais interessante nesse enfoque é que ele permite o estudo do corpo e do movimento humanos como expressões simbólicas, já que toda prática social tem uma tradição que é passada às gerações por meio de símbolos (DAOLIO, 1995, p.48).

Darido (2012), numa perspectiva reflexiva sobre a cultura corporal de movimento, destaca a expressão corporal como uma forma de linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Portanto, podemos dizer que a EF possui seus saberes próprios, ligados à condição humana de se comunicar através do corpo.

Esses processos não são estáticos, mas se alteram de acordo com os contextos históricos, sociais, políticos e culturais. Fazendo com que a sua inserção escolar passe por uma busca dialógica diante dessas transformações. Um exemplo disso são as constantes mudanças nas concepções de corpo e movimento influenciadas por novas percepções de saúde, lazer, esporte e cidadania. Atualmente, essas concepções podem ser vistas estruturando as competências gerais para a Educação Básica dentro Base Nacional Curricular Comum (BNCC)⁹.

⁹ Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para

Percepções a cerca dessas concepções influenciam os objetivos, os conteúdos e as metodologias para aquisição de novos saberes da EF.

Vago (2022), também nos convida a pensar sobre a EF na escola. Segundo o autor:

[...] pensar em Educação Física da escola é pensar em pessoas-professores/as e estudantes - em suas experiências singulares e sociais, em suas identidades sociais. Pensar a Educação Física é pensar a escola, lugar social habitado por essas pessoas envolvidas no direito socialmente produzidos. [...] Pensar a Educação Física é pensar em sua presença na escola, com sua responsabilidade de participar da formação cultural de pessoas que estão em posse do seu direito maior - seu direito ao corpo. Uma “oportunidade” atravessada pelo real das experiências que vivemos (VAGO, 2022, p.07).

Dessa forma, a EF e seus saberes, ligados à cultura corporal de movimento, muito embora destacados na formação escolar a partir de importantes estudiosos, (BRACHT, 1999; BETTI, 1999; VAGO, 2022; DARIDO; RANGEL, 2005; SOARES *et al.*, 1992), ainda continuam gerando desafios. Isso acontece quando o assunto é a transformação dos conteúdos da EF em caminhos e práticas pedagógicas que atendam às necessidades educacionais dos discentes. Um desses desafios é a EF no contexto da EJA, junto com todas as especificidades inerentes à modalidade.

Carvalho *et al.* (2011), dialogando a respeito da implementação da EF na EJA, destaca que um dos seus principais desafios é “encontrar uma abordagem pedagógica que esteja em conformidade com as necessidades e especificidades dos seus alunos/as [...]” (p.39). Segundo a autora, podemos destacar como principal característica para o trabalho na modalidade a presença da diversidade, “[...] seja de faixa etária, gênero, interesses, tipo físico, religião, cultura, entre outros” (p.39).

Com o objetivo de melhor adequar as ações e os caminhos que envolvem a EF dentro da EJA, destacamos as percepções de Arroyo (2021), que escreveu o prefácio do livro “*A Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: experiências da realidade brasileira*”. Essa obra foi organizada por Rosa Malena de Carvalho, que por meio de seus estudos, busca tematizar a EF na modalidade

resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

EJA. A relevância desse trabalho surge através do diálogo com professores que estão no dia a dia das escolas e que contribuem para o desenvolvimento da EF na EJA, evidenciando relatos de suas experiências.

Nesse sentido, Arroyo (2021), faz algumas considerações que julgamos importantes. O autor afirma que a EF na EJA deve valorizar as expressões corporais dos estudantes, respeitando as suas diferenças e potencialidades.

Como olhamos esses jovens-adultos? Como olhamos os educandos? O como olhamos as escolas públicas, a EJA, tem como referente o como olhamos os educandos [...] A função esperada das escolas públicas, da EJA, tem como referente o que esperamos, o que a sociedade espera ou nem espera dos educandos populares, dos jovens-adultos trabalhadores. Começar por perguntar-nos com que olhar olhamos adultos será o melhor caminho para avançar no entender da EJA e a educação física na EJA (ARROYO, 2021, p.09).

Dessa forma, Arroyo (2021), sugere que a forma como olhamos para os alunos da EJA influencia a forma como olhamos para a escola pública, a EJA e a EF. Se olhamos para os alunos da EJA como sujeitos de direito, que possuem saberes, experiências, desejos e potencialidades, então olhamos para a escola pública como um espaço de inclusão, de participação, de diversidade e de cidadania.

Além disso, ainda dialogando com as ideias de Arroyo (2021), quando olhamos para a EJA como uma modalidade que atende às necessidades educacionais dos jovens e adultos, que respeita as suas especificidades, que valoriza as suas trajetórias de vida, então olhamos para a EF como uma área do conhecimento que pode contribuir para a formação integral dos estudantes da EJA, que pode promover a cultura corporal e a transformação social.

Nesse caminho de inserção da EF dentro do contexto educacional da EJA, achamos relevante também destacar as percepções de Soares e Pedroso (2016), onde os autores nos alertam no sentido de que, problematizar as questões norteadoras dos processos educacionais a partir dos educandos da EJA, é crucial para a atuação docente nesse segmento. De tal forma que, ressaltando a contínua busca por novas reflexões, culminaremos em novas ações, e assim destacamos:

Uma possibilidade é considerar que a experiência vivenciada por educandos e educadores podem se constituir em um eixo propício para a leitura crítica do mundo e para a construção de uma visão reflexiva que vá além do instituído, possibilitando a emergência do novo. [...] a

formação do seu educador enfatiza a necessidade de os profissionais buscarem refinar seus procedimentos para conhecer bem quem são esses jovens e adultos populares, e como se conformam como tal. Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos desses educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão/ação (SOARES; PEDROSO, 2016, p.16).

Dessa forma, destacamos que a docência na modalidade deve ser percebida como um campo de constantes aprendizagens. Esses docentes que vão se aperfeiçoando, ao longo de suas convivências com os estudantes jovens, adultos e idosos, passam a entender melhor as necessidades dos seus estudantes. Eles trazem demandas, expectativas e visões de mundo peculiares.

Em outras percepções, há que se ter também, uma forte sensibilidade na interpretação do universo social envolta desses sujeitos. Nesse sentido, nos aproximemos das percepções de Gadotti e Romão (2005), onde os autores nos alertam mais uma vez a respeito do panorama educacional na EJA.

Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negado. Não podem agora, ao retomar sua instrução, serem humilhados mais uma vez, por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura (GADOTTI; ROMÃO, 2005, p.20).

Esse conjunto de fatores significativos nos ajudam a entender com mais clareza o perfil do estudante da modalidade e por consequência, nos ajuda a situar o papel dos conteúdos escolares dentro da modalidade. É fundamental que esses saberes se ponham sob um prisma escolar diferenciado. Não é mais factível o modelo ortodoxo de ensino com metodologias pragmáticas e mecanicistas.

Para Freire (1996; 1987), Gadotti (2005; 2014), Arroyo (2005; 2007; 2017), não é interessante para o estudante da EJA seguir por uma matriz curricular engessada, descontextualizada, formal e que quer moldar os sujeitos sem uma visão de mundo mais crítica. O que é importante para esses sujeitos tem de ser discutido dentro das salas de aulas. Numa proposta educacional que, antes de tudo, entende a importância dos novos tempos de aprendizagens significativas. Que dialogue com histórias de vida, com os conhecimentos acumulados, com os direitos fundamentais, com as lutas sociais. A educação deve ser um espaço onde esses estudantes se sintam vistos, ouvidos e valorizados, promovendo engajamento.

Todavia, entender essas premissas fundamentais, faz com que outros questionamentos entrem em debate, na medida em que se discute novas possibilidades de conhecimentos, especialmente no que diz respeito à cultura corporal de movimento e a sua contextualização com a realidade de vida dos estudantes populares na EJA.

Nesse sentido, trazemos as percepções de Vago (2009), onde o autor nos convida a uma reflexão sobre corpo e cultura, evidenciando que:

Humanos têm corpos. Humanos são seus corpos. Humanos experimentam seus corpos. Humanos usufruem de seus corpos para inventar a vida. Humanos mobilizam seus corpos em suas práticas sociais. Quer isso dizer: o corpo é lugar da vida, de sua expressão, de suas alegrias, também de suas dores. Lugar de liberdade. Lugar de censura. Encontro do social e do singular. O corpo é forjado em presença de uma cultura (VAGO, 2009, p.32).

Portanto, olhemos para esses corpos que se põem diante da EJA. Esses corpos que, muitas vezes, na infância, juventude e vida adulta, foram reprimidos, incompreendidos, ou despercebidos, mas que, por outro lado, também estão cheios de experiências, de valores, de concepções e de culturas.

Arroyo (2017) destaca um aspecto crucial que nos ajuda a compreender melhor a realidade que se esconde por trás desses corpos de estudantes populares na EJA. O autor nos faz lembrar que:

Os movimentos sociais, ao trazerem o direito à vida com tanta centralidade, nos levam a priorizar o trabalho nas diferentes formas como os seres humanos produzem, reproduzem e conservam a vida. Produzem-se como humanos. Formam-se. Levam-nos, ainda, a priorizar como as formas precarizadas de produzir, reproduzir, conservar a vida obrigam seus coletivos a formas de trabalho precarizadas e até desumanas, deformadoras (ARROYO, 2017, p.28).

Ainda segundo Arroyo (2017), “conhecer a diversidade de trabalhos vividos desde a infância poderia ser uma pista fecunda para entender a diversidade de saberes, valores, culturas, aprendizagens formais e informais” (p.32). Esses corpos que trazem marcas. Marcas de uma infância e adolescência muitas vezes roubada por obrigações típicas dos adultos.

Da Silva (2021), escreve sobre os efeitos dessas relações precoces dentro do mundo do trabalho, segundo a autora:

O trabalho precoce de crianças, de adolescentes e jovens pobres e a sua superexploração é uma das muitas consequências da destruição,

imposta pelo modelo social capitalista, de um a um dos direitos sociais e civis conquistados pelas lutas sociais, ao longo de todo o século XX. Tais consequências fazem parte de uma organização do trabalho que “desgentifica (DA SILVA, 2021, p.91).

Seus corpos carregam suas histórias de vida, resilientes. Trabalho diário, pesado. Arroyo (2017) contextualiza a rotina desses trabalhadores-estudantes:

[...] bem cedo se deslocaram dos bairros e das vilas para o trabalho nos “bairros-bens” como domésticas ou pedreiros, serventes, limpadores/as de ruas, de escritórios, ou como serventes nas escolas, nos espaços públicos. Passageiros/as do amanhecer do início do dia para, no fim da tarde, no início da noite, irem para a EJA (ARROYO, 2017, p.23).

Dessa forma, podemos constatar que esses estudantes da EJA, com forte presença no mundo do trabalho, dominado por um sistema de capitais exorbitante, lhes impõem severas jornadas, de tal forma que encontram poucos momentos para refletirem sob sua condição. São donas de casa, chefes de famílias, jovens buscando se estabelecer num mundo de constantes transformações. Muitas vezes não consegue acompanhar essa evolução, deixando-os ainda mais às margens sociais e mais às margens da condução de sua escolarização. Como trazer a EF e as práticas corporais para dentro desses terrenos? São desafios que se impõem mais uma vez.

Carvalho *et al.* (2011), nos ajudam a responder com algumas considerações importantes sobre a EF na EJA. Segundo os autores, seria relevante, num primeiro momento, refletir sobre os sentidos atribuídos à EF dentro do cenário da EJA. Dessa maneira, os autores destacam que as percepções em torno do corpo e, por consequência, suas implicações dentro da cultura corporal de movimentos, “constituem-se como um obstáculo” (p.37). Tal constatação decorre de uma percepção ainda vigente dentro dos contextos da modalidade de que corpo e cultura sejam “algo menor [...] apenas um meio para o que de “importante” foi escolhido como válido” (p.37).

De acordo com Tardif e Lessard (2007, apud Darido, 2012), a escola tradicional se dirige antes de tudo à “cabeça” dos alunos. Para esses autores, é justamente por este motivo que a EF, na medida em que tem o corpo por objeto de práticas escolares, sempre teve, na maior parte do tempo um papel ambíguo. Com o objetivo de controlar esses corpos e não de expandir suas possibilidades.

Fundada em uma tradição racionalista, na qual a educação intelectual tinha no aspecto mental a sua base, o intelecto ganhou centralidade e nela, o sujeito, que é mediado pela razão, usou o corpo como objeto. Para Bracht (1999, p.70) “a tradição racionalista ocidental tornou possível falar confortavelmente da possibilidade de uma educação intelectual, por um lado, e de uma educação física ou corporal, por outro, quando não de uma terceira educação, a moral [...]”.

Ainda de acordo com Bracht,

Essas educações teriam alvos, objetos bem distintos: o espiritual ou mental (o intelecto), por um lado, e o corpóreo ou físico, por outro, resultando da soma a educação integral (educação intelectual, moral e física). É claro, o alvo era ou é o comportamento humano, mas influenciá-lo ou conformá-lo pode ser alcançado pela ação sobre o intelecto e sobre o corpo. Também na melhor tradição ocidental, a educação “corporal” vai pautar-se pela idéia, culturalmente cristalizada, da superioridade da esfera mental ou intelectual – a razão como identificadora da dimensão essencial e definidora do ser humano. O corpo deve servir. O sujeito é sempre razão, ele (o corpo) é sempre objeto; a emancipação é identificada com a racionalidade da qual o corpo estava, por definição, excluído (BRACHT, 1999, p.70).

Carvalho (2011) propõe pensar sobre outras possibilidades corporais para a EF quando destaca que:

Fortalecer a corporeidade como possibilidade pode oferecer pressupostos significativos, capazes de tecer diferentes perspectivas e articulações sobre o corpo— e, portanto, os sentidos por nós produzidos— na sociedade de forma geral e, em particular, nas escolas. Poderemos romper, assim, com as lógicas que colocam o corpo como um dado (“natural”, “divino”) e, o afirmamos como uma construção, processo, permitindo questionar paradigmas pautados no dualismo, na linearidade, nas hierarquias, nas formas cartesianas de habitar e compartilhar o mundo (CARVALHO, 2011, p.95).

A EJA tem o privilégio e a responsabilidade de acolher esses corpos e suas histórias. De reconhecer suas lutas e celebrar suas conquistas. De oferecer um espaço onde eles possam se sentir integrados. E acima de tudo, de proporcionar a eles a oportunidade de continuar aprendendo e crescendo. Podem enriquecer o ambiente educacional. Podem enriquecer a formação cultural escolar.

A EF, embora não seja o único, é um ótimo espaço para se pôr em discussão essas experiências. Experiências essas, que foram transmitidas até se consolidarem como aprendizagens. Onde estão essas aprendizagens corporais, como elas aconteceram, sob que circunstâncias podemos expandi-las? São

perguntas que se põe e que precisam ser refletidas. Estamos nos aproximando novamente de um campo rico em cultura, a cultura corporal.

Segundo Daolio (1995), reforçando a ideia de formação cultural através das relações corporais, argumenta que:

O homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Diz-se correntemente que um indivíduo incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio do seu corpo (DAOLIO, 1995, p.40).

Todavia, essa cultura encontra sua real dimensão na medida em que se torna significativa nas relações estabelecidas com o mundo fora da escola, onde existem as relações do sujeito social. Algo sempre complexo quando pensamos nas necessidades de manutenção da vida dos sujeitos da EJA. Por exemplo, podemos elencar as necessidades por alimentação, saúde, trabalho, moradia e segurança.

Essas necessidades básicas de vida não são apenas questões práticas, mas também influenciam profundamente a forma como esses indivíduos se movem pelo mundo e interagem com ele. A falta de acesso a recursos básicos pode limitar suas oportunidades de participar plenamente na sociedade e, por consequência, também na cultura corporal.

Por outro lado, a superação desses desafios pode levar a novas formas de movimento e expressão corporal. Por exemplo, o trabalho físico pode levar ao desenvolvimento de habilidades motoras específicas. Habilidades de agarrar, saltar, manusear diferentes objetos. Enquanto a luta por melhores condições sociais pode resultar em uma resiliência física e emocional notável. Não desistir, perseverar, ser solidários. São algumas habilidades muito importantes da condição humana.

Corroboramos com Freire (1987), quando destaca como parte sensível na relação escola-conhecimentos:

É o meu consenso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação, de educandos educadores, alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos (FREIRE, 1987, p.37).

Diante das importantes considerações levantadas por Freire, como a EF poderia contribuir dentro desse contexto na EJA? Uma pergunta que, talvez para muitos professores, seja difícil de responder sem as percepções anteriormente estabelecidas, pois envolvem premissas que nos levam a conceber os conhecimentos dessa disciplina para além de uma lógica meramente reprodutora de informações descontextualizadas e mecânicas.

Isso sugere que a EF pode transcender o ensino de habilidades puramente ligadas ao movimento, como as motoras, esportivas e expressivas. No entanto, para que esse processo seja efetivo, é essencial que haja uma contextualização adequada, expansão de significados e apropriação de conhecimentos que impactem as sociedades e seus indivíduos. Dessa forma, a EF não se limita apenas à prática física, mas também influencia comportamentos e constrói uma cultura específica.

Dessa maneira, ao expandirmos nossa compreensão sobre o papel do movimento e do corpo na sociedade e na vida cotidiana, podemos explorar questões relevantes. Por exemplo, podemos analisar a representação do corpo na mídia, o impacto do esporte na identidade cultural e as implicações sociais e políticas da saúde e do bem-estar físico. Ao fazer isso, a EF desempenha um papel fundamental ao ajudar os estudantes a desenvolverem uma compreensão mais crítica e reflexiva de suas próprias experiências corporais e da cultura corporal de maneira mais ampla.

Também, significa levar em conta as diversas experiências e perspectivas dos estudantes, incluindo aqueles que podem ter sido marginalizados ou excluídos de certos aspectos da cultura corporal. Carvalho *et al.* (2011), aproximam esse debate em direção à modalidade da EJA.

É importante que se questione o sentido social do conhecimento e, na EJA, isto se torna fundamental quando se sabe que os saberes ligados ao mundo do trabalho, às lutas sociais, às culturas de determinados

grupos sociais foram marginalizados. Uma proposta curricular que possibilite a concretização de uma nova dinâmica para o currículo, tendo como intencionalidade a libertação do sujeito nos seus múltiplos sentidos, poderá contribuir para um pensamento crítico, desafiador e relacional, e para uma mudança na forma de conceber a construção do conhecimento na escola (p.27).

Nessa perspectiva, talvez pensar na EF na EJA com mais flexibilidade de tempos, espaços e horários. As aulas da disciplina acontecendo fora da escola pode ser uma possibilidade. Nos centros comunitários, culturais e esportivos, associações, junto com outros projetos formadores, reforçando o engajamento comunitário. Promover excursões, eventos e palestras. Os estudos a distância para aqueles que não conseguem participar das aulas presenciais. São maneiras de aumentar e proporcionar mais oportunidades de vivenciar e apreciar os saberes da cultura corporal.

Envolto nessas particularidades e complexidades, trago situações das aulas de EF em que leciono. Destaco todo esse enredo até aqui descrito. Muitos dos estudantes com os quais tenho contato são adultos e idosos, convivendo no mesmo ambiente escolar com jovens e adolescentes. Essa diversidade gera uma grande diferenciação de habilidades e experiências corporais entre esses grupos.

Por um lado, vejo os jovens e adolescentes. Trazem uma percepção recente de EF escolar do ensino regular e tendem a reproduzi-las na EJA. Chegam carregados da cultura da esportivização nas aulas de EF. Uma formação com históricos de desempenho, de restrição de conteúdos: imperam os esportes mais populares como o Vôlei e o Futebol. Querem impor os ditames das aulas com suas experiências corporais do ensino regular e acabam se afastando da convivência em atividades corporais com os outros grupos. Por outro lado, vejo os adultos e idosos, muitos deles trabalhadores. Por não terem condições de participar desses momentos com a mesma força, com a mesma velocidade, com as mesmas leituras e objetivos, adultos e idosos, preferem não “atrapalhar” os mais jovens.

Carvalho *et al.* (2011), trazem para o debate da EF na EJA, possibilidades diante do encontro dessas gerações, salientando que:

Para alguns adolescentes, ter aulas de educação física com pessoas idosas não é agradável, por serem mais velhos e sem a mesma força e agilidade. Porém, pode ser muito enriquecedor no sentido de trocas de

vivências e construção de uma sociedade com convivência pacífica e respeitadora entre gerações [...] ao contrário do que se vê hoje, no nosso sistema social [...] rotulando-os de ultrapassados (CARVALHO *et al.*, 2011, p.43).

Ademais, outro desafio percebido remonta às raízes históricas e sociais da EF para a classe trabalhadora. A lei 9394/96 apregoa que "(...) as aulas de Educação Física são facultativas para alunos que cumpram uma jornada de trabalho de seis ou mais horas, tenham mais de 30 anos e prestem serviço militar ou estejam obrigados à prática física semelhante." (BRASIL, 1996). É como se aquele conteúdo estivesse ali para atender a uma demanda dos estudantes mais jovens e não para ser estendido a todos.

Entretanto, podemos fazer uma pergunta. Será que facultando os conteúdos da EF aos estudantes trabalhadores lhes proporcionaremos mais possibilidades de se afastarem do mundo árduo mercantilista em que se encontram ou reforçaremos uma lógica sistêmica de promover mais operários para sustentar esse modelo?

Igualmente, pensar a EF somente pela lógica do corpo biológico, que se esforça, não estaríamos restringindo as diversas possibilidades históricas e culturais que envolvem seus conteúdos? Sem dúvidas, esses apontamentos acabam dificultando a construção de um ambiente que favoreça a diversidade e o multiculturalismo, tão importantes no tratamento escolar e significativos para uma proposta de trabalho com a EF na EJA.

Muitos dos estudantes na EJA carregam esse entendimento, associando a EF a uma mera atividade física desprovida de significado. Nesse contexto, as aulas de práticas corporais repetidamente são consideradas menos relevantes, resultando em distanciamento por parte dos estudantes. Além disso, entre os estudantes da Educação de Jovens e Adultos, há uma percepção de que os conteúdos da EF têm menos importância na formação propedêutica. Ou seja, a EF oferece conteúdos cujos conhecimentos não são percebidos como relevantes para alcançar níveis mais avançados de ensino. Assim, apresentar uma nova perspectiva sobre esses conhecimentos emerge como um ponto crucial.

Portanto, são situações conflitantes, que elencadas e percebidas constituem alguns dos desafios a serem superados. Caso não haja uma mudança de

trajetória continuarão se estabelecendo estes paradigmas deficientes. Por outro lado, tendo a cultura corporal de movimento incorporada nas percepções de mundo através dos processos escolares, teremos mais uma maneira de abastecer estes sujeitos com novas alternativas em busca de novos caminhos.

Encontramos inspiração nas palavras de Carvalho *et al.* (2011), quando salientam:

A linguagem do corpo, sem pré-conceitos, sem medos, com prazer e superação pode ser uma realidade nos diferentes espaços ocupados pelos alunos da Educação de Jovens e Adultos. [...] Olhar o outro jovem e perceber suas necessidades e desejos. Olhar o outro adulto e perceber suas necessidades e desejos. Olhar o outro idoso e perceber suas necessidades e desejos. Olhar para todos e para cada um. E tê-los todos juntos, numa quadra, numa sala, numa rua. Trabalhar com as riquezas do encontro de gerações que têm olhares tão diferentes para com o seu corpo e para com o corpo do outro (CARVALHO *et al.*, 2011, p.32).

Desse jeito, ao considerarmos a cultura corporal de movimento na EJA, achamos relevante levar em conta não apenas as experiências passadas desses indivíduos, mas também suas circunstâncias atuais. Devemos nos perguntar: como podemos criar um ambiente educacional que não apenas reconheça, mas também valorize e incorpore essas experiências? Como podemos garantir que a EF seja um espaço onde essas experiências, que também são saberes, sejam vistas, ouvidas e valorizadas?

3-CONTEXTUALIZANDO O ESTUDO

Neste tópico iremos apresentar os caminhos que percorremos para a elaboração e desenvolvimento dessa proposta de estudo. Apresentaremos a escola Sócrates, o contexto da modalidade EJA dentro dela, e os motivos que nos levaram a decidir pelos caminhos que escolhemos ao desenvolver uma didática com as danças populares. Elucidaremos nosso plano de trabalho e os métodos investigativos utilizados, assim como os instrumentos para coleta e análise dos resultados.

3.1 A EJA na Escola Sócrates Mariani Bittencourt e minha trajetória pela escola

A escola Sócrates Mariani Bittencourt, fundada em 1977, está localizada na região do bairro Novo Eldorado — Contagem, Minas Gerais. Um local que historicamente, foi desenvolvido e povoado graças à sua vocação industrial. O Sócrates, como é conhecida, faz parte da história de vida de diversas famílias em seu entorno, sendo considerada uma das escolas mais tradicionais da região, hoje conta com cerca de 800 estudantes matriculados em seus três turnos de funcionamento, além do corpo docente que se compõem de 56 docentes.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico (PPP), o ensino escolar no Sócrates tem como finalidades:

[...] favorecer o desenvolvimento do estudante abrangendo os aspectos cognitivo, social, cultural, afetivo, auxiliando em sua formação como ser autêntico, participativo, autônomo, crítico, e que seja capaz de participar e interagir na construção do seu próprio aprendizado (p.10).

No mesmo documento encontramos os princípios que regem o trabalho educacional dentro da instituição. São eles:

a gestão democrática da educação; o reconhecimento e respeito à diversidade humana; a garantia da aprendizagem dos saberes e conhecimentos reconhecidos historicamente pela humanidade e os construídos e legitimados pela comunidade; a garantia da formação de sujeitos capazes de exercerem plenamente a cidadania; a garantia de uma educação humanista; o cumprimento da função equalizadora, reparadora e qualificadora na EJA; a valorização dos trabalhadores em

educação; o envolvimento dos diferentes atores sociais na educação integral dos estudantes (p.10).

A respeito da formação curricular apontada pelo PPP da escola:

[...] destaca-se por sua flexibilidade, dinâmico, em constante atualização. Que define e direciona o trabalho a ser desenvolvido orientando sobre o que, como e quando ensinar. [...] O currículo deve representar a concepção de sociedade e de homem que se quer formar, ao lado de planejar a organização do trabalho na escola (p.11).

No mesmo sentido, encontramos a construção curricular específica para a EJA, que destaca:

A escola é o ambiente educativo compromissado com os saberes, hábitos, atitudes, conhecimentos, culturas e valores socialmente referenciadas em processo de constituição permanente de reflexão e transformação social. [...] O currículo configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social. [...] o currículo é um processo coletivo que envolve todos os segmentos da comunidade escolar. [...] Sendo o planejamento flexível, as ações são reformuladas durante todo o processo de ensino-aprendizagem, de acordo com as demandas educacionais (p.18-19).

No ano de 2015, o ensino de jovens e adultos teve início no Sócrates. A administração municipal escolheu a escola como um dos polos de referência para o ensino de jovens e adultos na cidade. Como resultado dessa decisão, outras turmas de EJA nas escolas vizinhas foram fechadas, e nossa escola passou a receber estudantes dessas unidades que tiveram a modalidade EJA encerrada.

Coincidentemente, foi nesse mesmo ano que me tornei professor de Educação Física na escola. Antes de trabalhar no Sócrates, tive uma experiência de sete meses como professor da mesma modalidade em outra escola da Rede Municipal de Contagem, em 2011. Naquela época, eu ainda era um jovem professor, tendo iniciado minha licenciatura em 2008. Durante grande parte desse percurso, lecionei no ensino fundamental convencional, trabalhando com adolescentes. Além disso, sou professor efetivo em outra rede municipal de ensino, em Betim-MG, onde atuo como professor do ensino fundamental.

Hoje quando faço esse relato de minha trajetória dentro da EJA e no Sócrates, consigo falar com uma visão de quem esteve envolvido com a EF na modalidade por nove anos consecutivos. Olhando para trás, posso afirmar que, esses anos de

consolidação, tanto da modalidade, quanto da minha atuação enquanto docente são repletos de desafios e reflexões constantes. Nessa caminhada, desde os primeiros passos até as conquistas mais recentes, cada experiência contribuiu para moldar minha abordagem pedagógica e fortalecer meu compromisso com os estudantes.

A EJA, que notadamente se põe como uma modalidade de reparação de direitos nos convida a aproximar com mais sensibilidade frente as diferenças sociais. Ao mesmo tempo em que questiona os paradigmas da escolarização tradicional, ela continua desafiando seus educadores na direção do desenvolvimento de novos modelos de aprendizagem e tempos educacionais. Os desafios da aprendizagem na vida adulta e a conciliação entre o mundo do trabalho e a escola são aspectos fundamentais nesse processo.

Na nossa EJA, lutamos pela continuidade dos nossos estudantes e pelo fortalecimento da modalidade. Sabemos que os desafios para concluir essa jornada são significativos e exigem muita determinação por parte dos estudantes. Recentemente, essa determinação esteve mais uma vez à prova. Destaco os severos prejuízos causados pela pandemia de Covid-19 no Brasil e seus impactos na educação como um todo, especialmente na EJA do Sócrates. Durante esse período, nossos estudantes tiveram que ser atendidos por 18 meses, dentro dos modelos de educação à distância. Em minha opinião houve um forte retrocesso pedagógico nesse período. Talvez por conta das lutas por sobrevivência, ou talvez pela baixa inclusão digital inerente a essa população, nossos estudantes se afastaram.

Todo esse período sem os estudantes certamente trouxe desafios significativos para a continuidade da modalidade no Sócrates. A necessidade de enfrentar a realidade da vida, agravada pela severidade da situação, acabou criando um grande hiato nas tentativas dos estudantes de retornar aos estudos e realizar o sonho da formação escolar fundamental. A retomada das aulas presenciais aconteceu em agosto de 2021. No entanto, ela ocorreu de maneira gradual e com restrições. Muitos estudantes não voltaram. Aqueles que conseguiram retornar apresentavam dificuldades em permanecer, o que resultou em uma queda significativa no número de estudantes.

Em 2021, os dados do Censo Escolar, indicaram que houve uma queda de 34% nas matrículas da EJA no Brasil em relação ao ano anterior. Isso significa que mais de 2 milhões de jovens e adultos deixaram de frequentar a escola nesse período. Em nossa escola, os estudantes também haviam diminuído. Além disso, os estudantes que retornavam, chegavam debilitados, cansados, confusos e ainda com medo, afinal, compõem-se entre os mais vulneráveis socialmente.

Ao destacar a queda no número de estudantes na modalidade no Sócrates, além de demonstrar que passamos por um período socialmente muito difícil, estou abrindo espaço para discutir a sua própria sobrevivência futura. Ao longo de nove anos como professor nessa escola, a preocupação com o número de matrículas na modalidade sempre ficou evidente. A nossa e muitas outras EJA lutam por sobrevivência, enfrentando, muitas vezes, um modelo gerencial insensível que insiste em colocar a modalidade sob o mesmo ponto de vista do ensino regular. A chamada pública ineficiente, a falta de novas estratégias para atrair esses estudantes e um modelo de gestão muito preocupado em “otimizar os gastos públicos” são alguns dos desafios da modalidade.

Nesse contexto, vale destacar que o ensino regular e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são modalidades da Educação Básica que atendem a públicos diferentes, com necessidades e demandas específicas. No entanto, os gestores públicos de Contagem, através da SEDUC, ao que parece, ainda não levam em conta essa condição sob o ponto de vista da estruturação das modalidades.

Uma das normas educacionais de Contagem é alvo de muita controvérsia perante os educadores da modalidade, pois não dialoga com as diversidades necessárias para a manutenção, expansão e valorização da EJA no município, explicitando uma certa insensibilidade gerencial. Essa norma estabelece que cada sala de aula da rede de ensino deve apresentar, no mínimo, 25 estudantes matriculados em cada turma para continuarem funcionando, inclusive na EJA. Isso significa que muitas turmas da modalidade podem ser fechadas por falta de estudantes, prejudicando ainda mais os estudantes que buscam concluir os seus estudos. Por outro lado, entendemos que a manutenção e expansão da oferta educacional a jovens e adultos, passam por uma superação desse enquadramento

desproporcional por parte dos gestores em educação, além de outras medidas, tal como a realização da chamada pública intensiva para as matrículas nas escolas.

Dessa forma, enxergamos essa disposição normativa como problemática, por vários motivos. Primeiro, porque desconsidera as políticas nacionais de educação, que preveem a flexibilização das regras para a EJA, visando garantir o acesso e a permanência dos estudantes nessa modalidade. Segundo, porque ignora a realidade das escolas municipais que trabalham com a EJA em Contagem, enfrentando dificuldades para manter as turmas “cheias”, principalmente após a pandemia da Covid-19, que afastou muitos alunos das salas de aula. Um exemplo disso é a EJA do Sócrates, que hoje corre o risco de se manter por falta de estudantes.

A possibilidade de fechamento de turmas em nossa modalidade concentrou nossos esforços em busca de atrair e manter os estudantes em nossa escola. Isso acontecendo, teríamos que reduzir o número de professores, o que afetaria negativamente a dinâmica pedagógica e estrutural da modalidade. Segundo a SEDUC, o número de professores é calculado com base em 1.5 vezes o número de turmas abertas. Atualmente, temos cinco turmas e oito professores na EJA do Sócrates. Há quem defenda que esse é o quadro ideal para garantir a qualidade do ensino na modalidade. Com menos de cinco turmas, teríamos menos de oito professores, o que poderia causar um desequilíbrio na oferta das disciplinas da matriz curricular nacional, uma vez que seria necessário um novo arranjo sob a forma de projetos. Por esse caminho, algumas disciplinas acabam tendo suas cargas horárias reduzidas.

Um exemplo disso aconteceu no período entre 2017 e 2021, quando ministrei duas disciplinas na escola — EF e Artes — devido à saída de uma professora do quadro docente pelos mesmos motivos já citados anteriormente. Como resultado, a carga horária de ambas as disciplinas acabou reduzida pela metade. Além disso, esse cenário destaca a perda de um profissional especializado para lidar com as especificidades da disciplina. É importante ressaltar que a possibilidade de flexibilização dos tempos, espaços e currículos na EJA não deve ser utilizada como justificativa para enfraquecer sua manutenção.

Diante dos desafios enfrentados pela EJA no Sócrates, torna-se evidente a necessidade de repensar as políticas educacionais voltadas para essa modalidade. A imposição de critérios normativos rígidos, a ausência de retorno dos estudantes após o colapso pandêmico e a possibilidade de redução do corpo docente representam apenas alguns dos obstáculos que comprometem a qualidade e a continuidade do ensino na escola. Nesse sentido, urge a elaboração de políticas mais flexíveis e adaptadas às necessidades específicas da EJA, bem como o desenvolvimento de estratégias e projetos educacionais que promovam a integração dos conteúdos curriculares de forma coerente. No entanto, apesar dos desafios, a EJA no Sócrates demonstra resiliência e determinação em seu compromisso com a educação e o desenvolvimento de seus estudantes.

3.2 Desenhando uma unidade didática que dialogue com realidade da EJA no Sócrates: por que não as danças?

Não me lembro exatamente a data deste episódio que irei descrever, mas sem dúvidas, são retratos de um cotidiano docente recente e que podem deslindar os caminhos iniciais que trilhei até me decidir por desenvolver o conteúdo danças nas aulas de EF dentro da EJA.

Em certa ocasião, dentro da sala de professores, em um daqueles encontros pedagógicos fracionados, tive a oportunidade de conversar com um colega, também professor da EJA naquele momento. Discutíamos a respeito de uma preocupação didático-pedagógica relacionada aos meus conteúdos e que vinha me chamando a atenção. Comentei que estava tendo dificuldades em despertar o interesse dos meus estudantes adultos e idosos para as aulas de EF que estava ministrando. Percebi que este grupo de estudantes não se mostrava tão animado com determinadas atividades que eu propunha.

Foi então que me chamou atenção um comentário deste meu colega, dizendo: "já experimentou trabalhar com danças? Eu acho que eles vão gostar muito se você os envolverem numa proposta dessa!". Pois bem, na hora respondi que sim, já

havia pensado na ideia de desenvolver atividades com as danças, e que enxergava muito potencial formativo dentro dessa hipótese. Por vezes, escutava comentários dos estudantes mostrando interesse em atividades desse tipo. Ademais, era comum ouvir relatos de experiências que os estudantes traziam de seus cotidianos destacando ritmos e danças que a eles eram mais populares com alusões ao Forró, músicas sertanejas, Funk, Zumba e outros ritmos.

Porém, nesse diálogo, confessei que considerava difícil essa abordagem por conta especialmente das minhas limitações enquanto sujeito dançante ao longo da vida. Por exemplo, eu nunca tive muita habilidade ou interesse em dançar, nem participei de cursos ou oficinas de danças. Desde os tempos de faculdade, me sentia mais atraído por outros conteúdos da EF. Eu era aquele estudante de graduação que se escondia lá na última fileira nas aulas práticas de danças na faculdade, e que quando era convidado a mostrar meus requebrados para a turma, torcia para que acabasse rápido, com muita timidez.

Tenho para mim que esse afastamento dos conhecimentos e práticas que envolvem essa manifestação corporal acabou por influenciar o professor que eu seria no futuro. Dessa forma, eu não sabia como planejar e conduzir as aulas de dança de forma adequada e atrativa para os estudantes, uma vez que me encontrava inseguro comigo mesmo enquanto professor.

Entretanto, participando ProEF, novas maneiras de pensar sobre minha docência foram se formando. E não poderia deixar de ser, afinal um dos objetivos centrais da formação nesse programa, é minimamente, promover alguma inquietação na condição docente. E umas delas certamente era esse cerceamento de conteúdo que a minha docência estava provocando.

Enfim, depois o papo seguiu por outros caminhos. Busquei alternativas para as situações conflitantes que não fossem as aulas de danças com aqueles estudantes. Acabei fazendo “vistas grossas” para um engajamento natural que conseguiria frente aos conteúdos de minha disciplina quando o plano de ensino parte da vontade expressa de conhecimentos vindos dos estudantes. Assim, optei por encaminhar essas aulas em direção a outros conteúdos, com os quais sempre mostrei mais habilidades enquanto professor, como por exemplo, os jogos,

ginásticas e os esportes. Essas situações conflitantes sempre retornavam quando eu sinalizava com mudanças nos conteúdos para fora daquela dinâmica estabelecida.

Nessa caminhada, outro momento marcante aconteceu quando constatei que as aulas que eu ministrava não poderiam se furtar de qualquer conteúdo por motivos que não estivessem ligados às necessidades dos estudantes. Em outras palavras, entendi que a resposta que havia dado ao meu colega no diálogo anterior — não trabalhar com o conteúdo de danças por conta das limitações enquanto professor frente a este conteúdo — já não era condizente com as novas percepções políticas e pedagógicas que em mim incitavam.

Diante das reflexões impulsionadas pela minha passagem pelo mestrado, havia entendido e colocado como premissa educacional, que os conteúdos da EF não devem ser negados aos estudantes por dificuldades pedagógicas que o professor traz consigo. Era o que eu estava fazendo quando não abordava o conteúdo de danças porque as habilidades como professor dentro daquele conteúdo eram pouco desenvolvidas.

Outra reflexão pedagógica importante que me tocava, dava conta de que os conteúdos da EF devem ser expandidos e não restringidos aos estudantes, pois na medida em que os estudantes ampliam as experiências dentro do leque de possibilidades da cultura corporal, também ampliam suas possibilidades educacionais formadoras. Dessa maneira, minha condição enquanto professor deveria buscar possibilidades de sair dos conteúdos tradicionalmente consolidados, os consagrados esportes de massa, especialmente. Não que eles não devessem mais estar em meus programas, porém urgia buscar outras maneiras de levar os estudantes a vivenciarem novas possibilidades de movimentos.

Pelo caminho dessas reflexões docentes, não imaginava que os mesmos conflitos pedagógicos se poriam novamente de imediato. Não contava que estaria dentro de um programa de mestrado e que selecionaria as aulas de danças para a elaboração de uma unidade didática, quanto mais na condição de professor-investigador.

Os meandros da vida docente, as vezes são inesperados. Nesse enredo, à altura da elaboração do meu projeto de pesquisa, precisava decidir como se daria a minha intervenção com vistas à elaboração da dissertação. Já havia decidido que minha proposta de pesquisa aconteceria em forma de unidade didática reflexiva, mas o tema e a forma dessa intervenção, ainda não estavam claros para mim.

Sem dúvidas de que essa é uma passagem decisiva no curso de mestrado, e comigo não foi diferente. Há uma certa insegurança, existem muito mais dúvidas do que certezas à medida em que o tempo passa. E ele passa bem rápido, ainda mais quando nos envolvemos dentro de um programa de mestrado profissional como este, estudar e lecionar, concomitantemente, com as cargas horárias e intelectuais que assumimos, é um desafio.

Não obstante, essas definições dentro do projeto de pesquisa, concorrem com uma grande capacidade de reorganizar premissas educacionais recebidas e percebidas, nem todas se encontram plenamente assimiladas. Então, experimentei o desconforto pedagógico, que, em última medida, sinaliza que o docente está recorrentemente se questionando, buscando respostas.

Existe um abalo das estruturas didáticas acontecendo cotidianamente na medida em que nos esforçamos para mudar a prática docente. Organizar todas essas informações dentro de uma proposta de intervenção acadêmica não era trivial. Contudo, à medida que estes pensamentos vão se alinhando, surgem gatilhos, surgem hipóteses e possibilidades. Foi numa reunião pedagógica, às vésperas do encerramento letivo de 2022, que essas ideias começaram a se encontrar.

Reunidos, todo o corpo docente e administrativo, apagavam-se as luzes de um ano difícil para nossa EJA. Questionávamos a respeito de novas possibilidades para o ano seguinte, especialmente a respeito de buscar maneiras de tornar nossa modalidade de ensino mais factível e relevante para nossos estudantes. Havíamos perdido muitas matrículas por conta do hiato pandêmico e nossa retomada no ano de 2022, acontecia com muitos desafios.

Nessa problematização salutar, me lembro de uma fala de nosso vice-diretor com o grupo de professores e que para mim soou como um gatilho. O assunto dessa

conversa abordava as preocupações com a continuidade da modalidade. Ele contextualizava:

Olha pessoal, no ano que vem (2023), precisamos muito dessas matrículas, senão os cortes serão inevitáveis. Vamos fazer o que for possível para que a EJA do Sócrates se mantenha de pé. Nesse sentido, uma das novidades que iremos oferecer são as oficinas de teatro e danças. Nós, da direção, fizemos um levantamento com os estudantes e constatamos que existem muitos pedidos para que ofertemos mais conteúdos de danças e teatro (Rogério dos Santos – vice-diretor).

Essas medidas, tomadas pela direção e corroboradas pelo grupo de professores, faziam parte de uma estratégia de tornar as aulas de nossa EJA mais condizentes com as características de nossos estudantes. Dentre outras medidas, tocavam na necessidade de um plano curricular mais direcionado à pedagogia de projetos, inspirada no modelo proposto por Hernandez (1998), se afastando do ensino tradicional, também vislumbravam oferecer as oficinas mencionadas. Tudo isso, num esforço primordial para combater a evasão e atrair mais os estudantes para a nossa modalidade.

Leia-se que, se manter de pé, nessa narrativa, contava que não teríamos fechamentos de turmas e por consequência, perda de professores e fracionamento da carga horária de algumas disciplinas. A EF nesse contexto, por diversos motivos, é vista como menos importante, e sempre um elo fraco nessas horas, junto com as aulas da disciplina de Artes e também a Língua Inglesa. Infelizmente são disciplinas que continuam sem o seu devido reconhecimento para uma formação humana ampliada.

De todo modo, pensei que desenvolvendo uma unidade didática com as danças, poderia contribuir para a expressividade dos estudantes, assim como, tornar as aulas mais prazerosas, fortalecendo os laços dos estudantes com a EF e com a modalidade na escola. Além disso, poderia me engajar em superar as barreiras pedagógicas que me desafiavam enquanto professor.

Esta proposta, que emerge em diálogo com o interesse dos estudantes, busca trazer para dentro dos muros da escola os saberes da cultura popular, intimamente ligados à expressividade por meio das danças. Ela visa criar um convite para a EJA do Sócrates, juntamente com outras propostas elaboradas pela comunidade escolar. Esta abordagem se encaixa na perspectiva curricular

flexível exigida para a modalidade, valorizando também a cultura corporal de movimento, pensando que essa cultura tenha significado para os estudantes. Assim, as danças foram incorporadas ao meu planejamento de forma formativa e investigativa, sob a égide do mestrado profissional, que, por sua robustez, pode estimular outras pesquisas e trazer mais visibilidade para o contexto da EJA no município.

3.3 Construindo a unidade didática: danças populares na EJA do Sócrates.

Iniciamos este tópico destacando a nossa proposta de pesquisa. Ela teve como base a construção de uma unidade didática. Essa unidade envolveu as danças populares no contexto da Educação de Jovens e Adultos na escola Sócrates Mariani Bittencourt. Todavia, através desta intervenção pedagógica, relatamos em que medida uma nova contextualização e sistematização dos conteúdos da EF é capaz ou não de promover mudanças educacionais diante das problemáticas que se apresentam no ambiente retratado.

Antes de abordarmos os caminhos metodológicos do nosso estudo, vamos explorar as danças como conteúdo da EF escolar, destacando suas possibilidades e desafios. Nesse sentido, de acordo com Sborquia (2002), podemos colocar as danças dentro de um conjunto de linguagens desenvolvidas pelos seres humanos, na medida em que:

“Dança é expressão, através dos movimentos do corpo, organizados em sequências significativas de experiências que transcendem o poder das palavras e da mímica”. Entendemos que a dança é uma linguagem que difere das outras, mas não as transcende, pois cada ser humano possui uma maneira diferente de se manifestar e a dança é uma delas. Alguns possuem maior facilidade em se expressar através da dança, outros possuem maior facilidade em se expressar através da poesia, da pintura, da música, da palavra. Todas essas manifestações são formas do ser humano transcender a sua existência, mas nenhuma é maior que a outra (p.15).

Em Soares et al. (1992), vemos a dança se articulando com a formação cultural na medida em que:

A dança é um dos fenômenos sociais engendrados pelo homem, constituindo-se numa forma de cultura, que pode, por exemplo, nos

contar através dos seus movimentos muito da história de um povo. No processo de aquisição e produção de conhecimentos pelo homem, processo esse que se concebe devido as relações sociais existentes, tem sido basicamente a Educação o veículo pelo qual o movimento histórico-cultural da humanidade prossegue e se legitima de geração em geração (SOARES et.al., 1992, p.22).

De acordo com Brasileiro (2001),

[...] a dança acompanha nossas vidas de diferentes formas, em diferentes épocas e com diferentes sentidos; podemos vê-la pelos diversos cantos do mundo. Atualmente, a dança está presente nas ruas, casas, espaços de espetáculos, estúdios, escolas, universidades, dentre outros espaços. Dessa forma, é possível verificar a existência de inúmeros estudos que vêm destacando a presença da dança na história da humanidade. Essa marca na cultura popular, nesse caso a brasileira, é também muito expressiva - dos sambas aos maracatus, dos frevos às congadas, dos batuques aos carimbós, conhece-se sobre o Brasil e sobre sua cultura popular através das danças. Elas narram uma parte expressiva dessa história que continua sendo (re)produzida ao longo dos anos com outras e novas formas de dançar, com outros e novos sentidos e significados que são (re)produzidos pelos diferentes grupos e sujeitos (BRASILEIRO, 2001, p.163).

Todavia, apesar das danças serem um conteúdo que faz parte da condição humana e apesar dessa potencialidade de saberes acumulados ao longo da formação dos diferentes povos e culturas, sua inserção no ambiente escolar produzindo saberes significativos, ainda é carregado de paradigmas a serem superados. Os questionamentos sobre quais danças devem ser abordadas no currículo escolar e como desenvolver um trabalho pedagógico com estes conhecimentos tem sido foco de indagações no âmbito acadêmico.

Sborquia e Neira (2008), através dos estudos de Lara et al. (2007), ao pesquisar como a dança é tratada nas abordagens metodológicas da EF, apontam que a maioria dos proponentes concordam com o fato de que, atualmente, a dança não está presente na escola e de que não existe uma fundamentação teórica para o encaminhamento desse conhecimento nas aulas de EF. Tal fato revela a carência de conhecimentos elucidativos sobre o trato e a sistematização da dança na escola, bem como o incentivo à divulgação das produções teóricas voltadas para o tema (p.80).

Para Brasileiro (2001) "[...] apesar da Dança estar presente no espaço escolar, ela é, apenas, um elemento decorativo, sem reflexão como conhecimento para a formação dos alunos", refletindo uma ideia da presença-ausente da dança no espaço escolar (BRASILEIRO, 2001, p.78). Ainda de acordo com a autora:

Na história brasileira estão ausentes muitas das expressões da dança de cunho popular que se mantiveram ao longo dos anos. São danças ligadas às festas, às religiões, às produções culturais das nações, que dizem, contam e encantam quem as faz e quem as vê. Trata-se de incontáveis manifestações que são mantidas comumente pela tradição oral e pela sua manifestação corporal nas festas populares (BRASILEIRO, 2001, p.164).

Vale ressaltar, como alerta Brasileiro (2001), que esses processos indicam que:

É no tempo e espaço das aulas de educação física, e algumas vezes da arte, que as tais das “dancinhas” vêm se conformando para as festas. São esses mesmos professores que em sua maioria não vêm tratando desse conhecimento em seus componentes curriculares, aqueles que criam as coreografias das danças para as festas escolares. Deste modo, a cultura popular entra nas escolas pelas brechas das festas, com a intenção de “recuperar e preservar a cultura do povo”, e vai conferindo às danças e outras manifestações um local de visibilidade temporário. [...] O popular ganha de vez em quando um espaço para ser visto, e quando visto, ele ganha uma roupagem adequada e higienizada a esse espaço (p.178).

Observando as considerações de Brasileiro (2001) e Sborquia (2002), ficamos atentos para conseguir superar as barreiras do utilitarismo festivo e da descontextualização dos saberes envolvidos nas manifestações corporais que caminham junto com as danças e suas representações culturais.

Ademais, outro ponto importante a se destacar é a mecanização de passos e coreografias formuladas por um regente. Nessa perspectiva, inviabiliza-se que cada participante tenha sua própria criação expressiva, ficando a cargo daquele direcionar os movimentos que, muitas vezes são repetitivos e sem significados com o contexto cultural.

Nesse sentido, Sborquia (2002), nos atenta:

No ensino, as competências abrangem os saberes plurais trazidos pelo planejamento, pela organização, pela preparação cognitiva da aula e pela experiência prática advinda das interações em sala de aula. Assim, não basta assistir a uma dança na televisão e reproduzi-la na escola, ou ensaiar alguns passos prontos e acabados (p.53).

A mesma autora se dirige aos professores de EF no envolvimento com as danças no contexto educacional, enfatizando que:

O professor de educação física ao tratar do conhecimento da dança é antes de tudo um "professor" e trata de um conhecimento "a dança". Portanto, necessita das competências necessárias a todo professor, e, ainda, um conhecimento vivificado da dança. O professor precisa valorizar o saber acumulado da humanidade na construção do conhecimento, mas não trabalhar com esse conhecimento fechado em si mesmo: deve articulá-lo com a pesquisa atual, com o cotidiano do

trabalho. Não produzir conhecimentos isolados do homem, mas produzir um novo homem com a intermediação do conhecimento. [...] O professor de educação física ao trabalhar com a dança na escola deve estar atento à construção da educação como política cultural, e para isso torna-se necessário relacionar as culturas populares e subordinadas com os modos dominantes da escolarização (p.54).

Ao encontro dessas importantes reflexões, seguimos retratando a elaboração de nossa unidade didática envolvendo as danças populares. No caminho de produzir novas possibilidades para a EF dentro da EJA, na Escola Sócrates, destacamos quatro objetivos fundamentais:

- Aproximar os conteúdos da EF à realidade de vida dos estudantes; mediar os saberes da cultura popular que os estudantes da modalidade trazem consigo às especificidades das atividades rítmicas e expressivas;
- Promover a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento das ações pedagógicas; repensar e criar possibilidades para os processos de diagnóstico, construção, desenvolvimento e avaliação das ações pedagógicas;
- Trazer para o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) os saberes da cultura popular, que são manifestados através das linguagens corporais expressas pelas danças populares. Acreditamos que, por meio dessa abordagem pedagógica, podemos desenvolver caminhos para ampliar os saberes essenciais relativos à cultura, história e formação social. Dessa forma, esses temas podem ser discutidos, vivenciados e ressignificados pelos estudantes da EJA;
- Promover um ambiente que dialogue com os princípios da educação inclusiva nas aulas de EF é um de nossos objetivos. Por esse caminho, queremos desenvolver um trabalho pedagógico que supere as barreiras excludentes que impedem que os conteúdos da EF sejam acessíveis a todos, independentemente de suas habilidades individuais;

Salientamos que se trata de uma proposta ambiciosa e desafiadora, especialmente por ser uma pesquisa contextualizada num ambiente extremamente sensível, subjetivo e complexo como a escolarização de jovens e adultos. Entretanto, acreditamos que a proposta se mostrou possível e

necessária, pois contribui para a melhoria da qualidade do ensino da EF na EJA, bem como para o desenvolvimento da modalidade dentro da escola.

Em nossa abordagem desenhamos assim a unidade didática:

- Tema: As danças populares no contexto da Educação de Jovens e Adultos.
- Número de aulas a serem desenvolvidas: 15 encontros distribuídos ao longo de 04 meses de intervenção. Os encontros se dão de acordo com o andamento do cotidiano escolar.
- Perfil dos estudantes selecionados: Escolhi duas turmas do segundo segmento para participar dessa experiência educacional. São turmas compostas, em sua maioria, por adultos alfabetizados, com idades entre 25 e 60 anos. As turmas têm aproximadamente 20 estudantes matriculados, sendo que cerca de 10 frequentam regularmente as aulas. A maioria é do sexo feminino. Muitos deles conciliam o trabalho formal com os estudos. Aqueles que não estão formalmente empregados buscam empreender em atividades informais ou realizam atividades domésticas, sendo, muitas vezes, os pilares de suas famílias. Entre esses estudantes, há três com necessidades especiais: um cadeirante e dois com deficiência intelectual.

Para a sequência didática dos conteúdos seguimos este cronograma¹⁰:

- Diagnóstico e contextualização (02 encontros). Aqui eu faço um diagnóstico a respeito dos saberes prévios que os estudantes trazem consigo a respeito das danças e faço uma contextualização a respeito das principais danças populares do Brasil. Depois desse processo, destacamos duas danças populares mais atraentes e factíveis para serem desenvolvidas na sequência;
- Experimentar e vivenciar as danças populares (10 encontros), aqui eu procuro maneiras pedagógicas de proporcionar aos estudantes a

¹⁰ Nosso cronograma, inicialmente pensado com 15 encontros de 50 minutos, precisou ser alterado ao longo do desenvolvimento da proposta por conta de diferentes especificidades que surgiram no ambiente escolar. Essas especificidades foram impactando a modalidade na escola e também minhas aulas de EF e os seus conteúdos. Nesse momento, minha proposta de intervenção didática já alcançou 17 encontros e ainda não consegui chegar ao final. Todo esse percurso será mais detalhado no capítulo 4 deste relatório, onde apresento as percepções do meu diário de campo.

oportunidade de se apropriarem das danças populares selecionadas, respeitando as premissas educacionais fundamentais já destacadas, dentro das possibilidades materiais e organizacionais presentes no ambiente escolar;

- Fechamento e avaliação (03 encontros), aqui eu irei promover uma síntese dos conhecimentos e habilidades desenvolvidos, sob forma de uma apresentação dançante, convidando a comunidade escolar para apreciação. Essa apresentação tem a previsão de acontecer concomitantemente com alguma atividade do calendário de eventos abertos à comunidade da escola.

Durante a execução desta proposta, escolhemos como modelo investigativo a pesquisa-ação/ensino, que consiste em uma forma de pesquisa participativa e colaborativa, visando à transformação da realidade social e à produção de conhecimento. Segundo Thiollent (1986), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, na qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo.

De acordo com Zuñiga, apud Thiollent (1986),

A pesquisa-ação é inovadora do ponto de vista científico somente quando é inovadora do ponto de vista sócio-político, isto quer dizer, quando tenta colocar o controle do saber nas mãos dos grupos e das coletividades que expressam uma aprendizagem coletiva tanto na sua tomada de consciência como no seu comprometimento com a ação coletiva" (Zuñiga, 198, p. 35-44).

Penteado e Garrido (2010) conseguem trazer uma excelente apresentação do modelo desenvolvido por Thiollent quando sugerem que a pesquisa-ação pode ser muito bem implementada no ambiente escolar, resultando na pesquisa-ação/ensino. Segundo as autoras, chamamos de pesquisa ensino quando "realizada durante e como ato docente, pelo profissional responsável por essa docência" (2010, p. 35). Elas vão além ao estabelecer a existência de uma docência investigativa; o docente que assim procede pode ser considerado um professor-pesquisador. Buscamos um modelo investigativo que se aproximasse

de nossas intenções educacionais, optando pelo modelo da pesquisa-ação/ensino por parecer mais adequado.

Outra etapa importante passou pela definição dos instrumentos de registro da experiência pedagógica. Nesse caso, escolhemos o diário de campo como ferramenta principal. Com ele, foi possível registrar as percepções cotidianas advindas de nossa intervenção pedagógica com mais detalhes.

Ademais, ter um diário de campo nos permitiu acompanhar o desenvolvimento do plano de ensino por meio de atividades variadas. Essas atividades podem ser individuais ou coletivas, e podem incluir aspectos relacionados a atitudes, conhecimentos ou habilidades práticas. Além disso, favoreceu-nos registrar as diferentes formas de participação dos estudantes, como comentários, diálogos, fotos, filmagens, reações ou não-reações, entre outras.

Além do diário de campo, também utilizamos como fonte de pesquisas outros materiais e documentos que já se encontravam na escola anteriormente à pesquisa, assim como aqueles que surgem ao longo da pesquisa ou no final dela, tais como: portfólios, projeto-político-pedagógico, outros projetos escolares, além de diferentes produções e composições dos estudantes. Também nos serviu como fontes de pesquisa os documentos elaborados pelos legisladores educacionais, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos, a se destacar: resoluções, matriz curricular, diretrizes e parâmetros. Essas fontes nos permitem analisar a realidade da Educação de Jovens e Adultos em âmbito nacional e regional, bem como as políticas públicas voltadas para esse segmento educacional.

Este projeto foi submetido e tramitou junto ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), para adequações. Registro CAAE: 71636623.8.0000.5149. Tendo seu último parecer: 6.266.359, emitido no dia 28/08/2023. Conforme os procedimentos exigidos, foram elaborados os seguintes termos: Termo de Livre Consentimento e Esclarecido (TLCE); Termo de Autorização para Uso dos Dados. Também elaboramos uma Carta de Anuência Institucional. (ver anexos 01, 02 e 03). No dia 07/10/2023, o referido projeto foi aprovado pelo COEP/UFMG.

Nosso produto educacional é uma síntese de nossa jornada pedagógica, produzido no formato de um livreto para ser entregue às bibliotecas escolares da Rede Municipal de Contagem. O objetivo é inspirar professores de EF e estudantes de outras escolas a realizarem atividades educacionais com propósitos semelhantes aos nossos.

4- EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: POSSIBILIDADES E REFLEXÕES JUNTO ÀS DANÇAS POPULARES

Mulher, você vai gostar. Tô levando uns amigos pra conversar. Eles vão com uma fome que nem me contem. Eles vão com uma sede de anteontem. Salta cerveja estupidamente gelada pr'um batalhão. E vamos botar água no feijão.

(Chico Buarque — Feijoada Completa)

No decorrer desta proposta, construímos um diálogo contínuo e nos readaptamos mutuamente. Esta proposta, em sua essência, pertence à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Houve aprendizados mútuos, tanto para o professor quanto para os estudantes. Vivenciamos e discutimos esses ensinamentos, com o desejo de transmiti-los para além dos muros escolares. Buscamos respostas e, ao mesmo tempo, levantamos novas questões — mas não todas.

Nossa intervenção didática buscou contextualizar a EF na EJA por meio das danças populares brasileiras, visando respeitar, valorizar e desenvolver a cultura corporal, expressa através do movimento. Esse envolvimento é marcado pela resistência e pela vitalidade dessas manifestações populares. Reconhecemos a importância dessa cultura no ambiente escolar e nos comprometemos a valorizá-la.

4.1 Narrativas escolares: impressões do meu diário de campo e aproximações ao referencial teórico

Antes de iniciar os relatos desta intervenção didático-pedagógica, quero ressaltar que optei por utilizar as percepções destacadas dentro do diário de campo para me auxiliar na organização de uma narrativa que demonstra a trajetória, decisões, indecisões, percepções, conclusões e inconclusões ao longo dessa unidade educacional.

A proposta educacional, conforme descrevemos ocorreu entre os meses de maio e novembro de 2023. Ao todo, foram realizados 23 encontros. Estes relatos trazem a EF e seus saberes para dentro da EJA. Todavia, desejamos que nossa abordagem esteja mais aberta aos conhecimentos da educação popular. Assim, relacionamos os saberes de maneira que a EF seja significativa na formação escolar.

Os estudantes, que em outros momentos foram segregados desses saberes por motivos sociais e históricos, agora retomam suas trajetórias na vida escolar e encontram a EF como parte de sua grade curricular.

Nesse contexto, provavelmente se perguntam: o que a escola oferece nos dias de hoje? Qual é o sentido desses conteúdos? Será que, fora da escola, vou precisar desses conhecimentos? Essas e outras indagações convidam a instituição, a EF e seus saberes a uma constante reflexão. Os alunos da EJA precisam dessa dose de contestação. Afinal, a realidade lhes foi imposta de forma desfavorável, oferecendo-lhes inexoravelmente menos oportunidades. Por que continuar confiando nas mesmas instituições ou nas mesmas "verdades"? Afinal, se não foi o sistema estabelecido e as crenças dominantes que acabaram impactando suas vidas sociais e que, por consequência, também influenciaram suas trajetórias escolares?

Vejamos o alerta de Arroyo: “reconhecer os jovens-adultos como sujeitos de rebelião confere a seus itinerários por educação radicalidades político-pedagógicas que redefinem a função da EJA, das escolas públicas e dos trabalhos dos seus profissionais” (2017, p.9).

Para Arroyo, essa radicalidade, se justifica, porque: “seus grupos sociais, étnicos, raciais, são a síntese da história de segregações que acompanha nosso padrão de poder segregação” (Idem). Essa afirmação lança luz sobre a complexidade das experiências dos jovens-adultos na EJA e ressalta a importância de uma abordagem crítica e transformadora.

Na mesma linha apontada pelo autor, de questionar, de mudanças até mesmo radicais quando possíveis, pensamos em nossa intervenção pedagógica. Que ela assuma essa pujança de questionar os métodos e sentidos dados à escolarização

de jovens e adultos, produzindo alternativas que conversem com as lutas por direitos sociais restringidos a esses sujeitos.

Nesse caminho, introduzimos o desenvolvimento de atividades rítmicas e expressivas para o grupo de estudantes da EJA no Sócrates. Trata-se de uma experiência com a intenção de ser transformadora tanto para os estudantes, que têm a oportunidade de se aproximar dos saberes corporais das danças populares (algo inédito para muitos deles), quanto para mim, como professor-pesquisador, que busca por maneiras de tornar os saberes da EF na EJA mais significativos e expandidos, e, por consequência, transformar-me. Tomo a condição de narrador, mas não como o único, e muito menos o principal ator desta sequência.

4.2 Introdução, diagnóstico e preparação para o início da unidade didática

Por esse caminho, o primeiro passo nos direcionou para situar os estudantes diante daquilo que seria desenvolvido ao longo da sequência pedagógica, qual seja, apresentar a proposta da unidade didática envolvendo as danças populares na EJA e transmitir os seus objetivos. Um aspecto crucial nessa etapa foi nos aproximarmos dos conhecimentos e interesses prévios que eles traziam sobre o assunto.

Com essas observações, em meu cronograma de atividades, destaquei dois encontros para esta fase inicial. No primeiro, apresentei a proposta envolvendo a unidade didática com as danças. Enquanto no segundo, a intenção era avaliar os conhecimentos prévios sobre o tema e discutir com eles uma ou mais modalidades de dança que lhes fossem mais atrativas.

Na continuação dessa parte introdutória, me reuni em sala com os participantes e iniciei um diálogo. Expliquei os motivos que me levaram a abordar o tema de danças nas aulas futuras, onde destaquei alguns pontos: diversificar os temas das aulas de EF; aproximar os conhecimentos da EF às danças populares; vivenciar os saberes das danças populares, que uma parte dos estudantes já apreciam fora da escola, mas que gostariam dessa presença em nossas aulas; mostrar como as

aprendizagens corporais podem ser adaptadas a diferentes idades e contextos na EJA; explorar a diversidade cultural por meio das danças; tornar as aulas mais interessantes e inclusivas para aqueles que não se sentem muito dispostos a participar do modelo de aulas centradas nos esportes, por exemplo. Nessa abordagem meu foco era sentir a resposta deles em relação aos objetivos principais da unidade.

Um dos estudantes ouviu a proposta e comentou:

“Isso mesmo, professor Rafael. Boa ideia. Eu gosto muito de dançar. Lá perto de casa tem uma casa de Forró e eu não perco uma oportunidade. Sexta-feira então, lá bomba. A gente vira a noite dançando. Tem também o Piseiro, ó bom demais professor.! Agora sim vou poder mostrar as habilidades forrozeiras” (JOANA).

A estudante que fez esse comentário era uma das mais animadas. Talvez essa empolgação esteja ligada à identificação dos conteúdos educacionais com as atividades de dança que ela já costuma desenvolver em seus momentos de lazer. Vê-los dessa maneira se engajando na proposta me deixou mais confiante.

Quantas vezes, como professores, nos deparamos com estudantes desmotivados diante de uma proposta de atividade? Eu mesmo vinha percebendo essa perda de interesse, como relatei anteriormente. Portanto, isso era um ótimo sinal para esse início.

Ademais, enfatizo essa passagem porque ela me levou a refletir sobre o currículo e a maneira de desenvolver os conteúdos propostos. Ao pensar sobre a origem dessas propostas e os diálogos possíveis, questiono quais são os eixos que sustentam essa construção. Nessa perspectiva, coloco-me no lugar dos estudantes da educação de jovens e adultos. Será que, em momentos anteriores, algum deles teve a chance de se entusiasmar, demonstrando suas habilidades dentro do ambiente escolar? Será que tiveram a oportunidade de assumir um papel protagonista, compartilhando suas experiências e conhecimentos acumulados? Acredito que essas sejam indagações pertinentes para a continuação de nossa caminhada pedagógica.

Ainda sobre a participação nos caminhos curriculares, os alunos percebem que não é fácil assumir um papel de destaque na escola, algo que deveria ser natural. Embora a escola devesse atuar como uma ponte para a valorização dos

conhecimentos populares, essa integração frequentemente falha. No entanto, ao reconsiderarmos a situação dos estudantes e suas necessidades, podemos vislumbrar um caminho mais promissor.

A perda de interesse nas ações e caminhos pedagógicos era uma experiência vivida na minha docência, quase se tornando algo comum dentro das aulas. Fez-se necessário revisitar os fundamentos da educação e fazer uma autocrítica para entender e mudar aquela trajetória. Ao longo desse processo, ficou evidente que a busca por uma formação emancipadora requer a incorporação, na escola, dos saberes adquiridos pelos estudantes ao longo de suas vidas. Dessa forma, questionamos as abordagens pré-estabelecidas que muitas vezes não se conectam com a realidade e os interesses dos estudantes da EJA.

Em mais um relato que remete à reação dos estudantes em relação à nossa unidade didática em desenvolvimento, enquanto alguns expressavam empolgação com a proposta, outros se mostravam mais reservados ou céticos diante das atividades futuras, levantando questionamentos sobre o local e a natureza das aulas.

“Professor, sinceramente, não sei. Sou muito tímida. Gostaria de saber quem mais participará dessas aulas com a gente. Olha, eu até consigo dançar, mas é importante que você me avise com antecedência, porque venho para a escola direto do trabalho e fica difícil me movimentar assim. Às vezes, saio correndo do trabalho para cá e não consigo passar em casa antes” (RENILDA).

As falas dos estudantes são importantes nesta narrativa pedagógica, pois, através delas, escancaram-se os desafios que eles enfrentam dentro da modalidade, que diariamente equilibram múltiplas responsabilidades, como trabalho e família, além de seus estudos, descrevendo suas trajetórias pela escolarização. Esses contextos devem ser levados em conta num programa curricular dentro da EJA.

Nesse sentido, Arroyo (2017) nos convida à reflexão, quando destaca:

Ver os jovens-adultos como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes em percurso escolares truncados a serem suprimidos. Nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudantes. [...] É sua condição social. Política (2017, p.44).

As considerações do autor redirecionam nossos olhares diante desses estudantes em busca de melhores condições de vida, pois, com tempos escassos, numa

rotina diária que os fazem correr do trabalho para EJA. Percebe-se a preocupação em chegar para a escola numa corrida contra o tempo.

Nesse caminho, Arroyo nos convida a uma reflexão profunda ao enfatizar que enxergar os jovens-adultos como trabalhadores vai além de apenas reconhecê-los como estudantes com trajetórias escolares interrompidas. Ele nos lembra que ser trabalhador não é apenas uma condição adicional à sua identidade de estudante, mas sim uma dimensão integral de sua condição social e política.

Dessa forma, na construção que estamos realizando, os trajes sociais não são obstáculos para a participação nas atividades propostas. Pelo contrário, eles trouxeram sentidos e significados para a condução pedagógica, reforçando a importância de considerar as especificidades do trabalhador-estudante. Sendo assim, propomos direcionar os caminhos para que esses estudantes, com uma jornada diária estendida, sejam acolhidos pelos conteúdos da EF e, por consequência, pelas atividades rítmicas e expressivas.

Portanto, coube focar nossas ações educativas nos conteúdos significativos que pretendemos realizar. Durante essa interlocução, respondi que iria avisar antecipadamente sobre as aulas de dança, de modo que pudessem se preparar com trajes mais confortáveis, sempre que possível.

Após esse encontro, saí da sala de aula com a percepção de que os cinquenta minutos foram insuficientes para abarcar todas as reações, respostas e comentários. No entanto, para o início dessa jornada, foi fundamental receber o retorno dos estudantes. Suas preocupações com o trabalho, as vestimentas, a timidez evidenciada por corpos retraídos, a inquietação diante dos olhares ao redor, a empolgação e as potenciais barreiras a serem superadas foram aspectos marcantes desse momento.

Oliveira (2005) faz uma reflexão importante nesse contexto a respeito dos estudantes envolvidos na educação de jovens e adultos, quando destaca:

O cansaço que expressa a existência, muitas vezes negligenciada em certas reflexões e práticas educacionais, do lugar do corpo, esta dimensão tão íntima do humano que, ao mesmo tempo, nós temos e nós somos. Talvez seja esta dimensão, a da corporeidade, a marca maior do imponderável humano que nos constitui. Corpo que sofre, que cansa, que goza, que sonha, que sente, que move, que trabalha. Síntese de

diffícil definição que reúne objetividade daquilo que são os seres humanos (p.142).

Para a próxima etapa da unidade didática, realizei uma revisão do conteúdo abordado anteriormente, além de ampliar a discussão para explorar mais a fundo os conhecimentos prévios adquiridos. Meu objetivo era detectar qualquer indício sobre modalidades de dança que despertassem maior interesse e que fossem pertinentes para serem trabalhadas no contexto das turmas.

Para isso, levei-os até a sala de vídeo (Figura 02), onde mostrei alguns dos ritmos e danças mais populares do Brasil para observar as reações que teriam. Nossa escola possui uma sala de vídeo bem estruturada, com amplo espaço para acomodar cerca de cinquenta cadeiras, uma tela multimídia grande com saídas de som volumosas, além de um espelho que cobre boa parte da parede em frente ao projetor. Este espaço é tradicionalmente utilizado pelo coletivo da modalidade para apresentações, palestras e aulas que fazem uso de recursos midiáticos.

Figura 02 - Sala de Vídeo.



Fonte: acervo do pesquisador.

A partir das percepções dessa aula, apresentei um calendário com a sequência das aulas dentro da unidade, incluindo a seleção, desenvolvimento e apresentação das danças populares do Brasil para os envolvidos. Todavia, antes de iniciar, considerei a ideia de realizar duas aulas introdutórias, com o objetivo de preparar os alunos e introduzi-los aos movimentos expressivos.

Nesse contexto, apresentei um conjunto de vídeos abordando algumas das mais populares danças brasileiras, entre elas o Forró, o Samba, o Frevo, a Catira, a Chula, a Dança Sertaneja, a Dança do Boi Bumbá e outras, de acordo com o tempo da aula. Selecionei alguns vídeos de maneira prévia e reservei um espaço para que eles também dessem sugestões de algumas danças e ritmos.

Segue uma lista dos vídeos que compartilhei com os estudantes, juntamente com outros que eles mesmos solicitaram para reproduzir:

- Bumba-meu-boi - Grupo Sarandeiros - Espetáculo Dança Brasil — [\(112\) Bumba-meu-boi - Grupo Sarandeiros - Espetáculo Dança Brasil - YouTube](#). Acesso em 08/05/2023.
- ENART 2013 DANÇA PAU DE FITAS CTG RONDA CHARRUA CAMPEÃO ENART 2013 — [\(112\) ENART 2013 DANÇA PAU DE FITAS CTG RONDA CHARRUA CAMPEÃO ENART 2013 - YouTube](#). Acesso em 08/05/2023.
- Catira - Grupo Sarandeiros - Espetáculo Gerais de Minas — [\(112\) Catira - Grupo Sarandeiros - Espetáculo Gerais de Minas - YouTube](#). Acesso em 09/05/2023.
- Elba Ramalho: Forró Pesado / É Proibido Cochilar | Ao Vivo no São João de Campina Grande — [\(112\) Elba Ramalho: Forró Pesado / É Proibido Cochilar | Ao Vivo no São João de Campina Grande - YouTube](#). Acesso em 09/05/2023
- Elba Ramalho - 23 - São João na Roça, Olha pro Céu, Pagode Russo - 2015—[\(112\) Elba Ramalho - 23 - São João na Roça, Olha pro Céu, Pagode Russo - 2015 - YouTube](#). Acesso em 09/05/2023.
- Os Barões da Pisadinha - Tá Rocheda (Ao Vivo) — [\(112\) Os Barões da Pisadinha - Tá Rocheda \(Ao Vivo\) - YouTube](#). Acesso em 08/05/2023.
- Os Barões da Pisadinha - Esquema Preferido (Ao Vivo) — [\(112\) Os Barões da Pisadinha - Esquema Preferido \(Ao Vivo\) - YouTube](#). Acesso em 08/05/2023.
- Frevo - Grupo Sarandeiros - Espetáculo Coup de Coeur — [\(112\) Frevo - Grupo Sarandeiros - Espetáculo Coup de Coeur - YouTube](#). Acesso em 09/05/2023.
- Maracatu - Grupo Sarandeiros - Espetáculo Coup de Coeur — [\(112\) Maracatu - Grupo Sarandeiros - Espetáculo Coup de Coeur - YouTube](#). Acesso em 09/05/2023.
- Luiz Gonzaga - Asa Branca ft. Fagner, Sivuca, Guadalupe — [\(112\) Luiz Gonzaga - Asa Branca ft. Fagner, Sivuca, Guadalupe - YouTube](#). Acesso em 09/05/2023.

- Alceu Valença - La Belle de Jour / Girassol (Ao Vivo) — [\(112\) Alceu Valença - La Belle de Jour / Girassol \(Ao Vivo\) - YouTube](#). Acesso em 08/05/2023.

Considero que essa aula foi um sucesso no que tange às aproximações culturais que eu buscava. Tanto assim, que o plano que eu tinha para ela precisou ser estendido. Os cinquenta minutos não foram suficientes diante das reações dos estudantes, especialmente quando dei espaço para que eles sugerissem os vídeos. Precisei de duas aulas para essa parte do planejamento.

Levei as duas turmas participantes para a sala de vídeo em momentos distintos. Em uma delas, o Sertanejo Universitário, o Forró, e o Piseiro, tomaram conta da aula. Cantavam e pediam músicas que já escutavam nos seus encontros familiares; faziam os passos à medida da reprodução. Aquela aluna mais animada que mencionei na primeira aula, agora estava muitíssimo empolgada, se levantou e dizia: *“Professor, é assim essa dança. Eu danço essa no Forró lá perto de casa direto, muito boa”*.

Vê-los assim, identificando-se com os ritmos dançantes, inspirava-me na condução da unidade, pois nos aproximávamos das nossas premissas fundamentais de incorporar os saberes populares nas aulas de EF. Essa premissa baseia-se na essencialidade da formação para a autonomia, o respeito e a valorização da identidade cultural dos educandos.

Um dos momentos mais marcantes desse episódio ocorreu quando um dos estudantes se levantou da cadeira e me ensinou alguns passos, convidando os outros para dançar: *“vamos lá gente, vamos mostrar para o professor que a gente sabe dançar”*. Todos os demais, sorrindo, acompanharam entusiasmados aquele momento de espontaneidade e desinibição. Dado o destaque cada vez maior dos ritmos dançantes do Norte e Nordeste nas mídias populares, não é de se admirar que esses estilos façam parte do dia a dia de nossos estudantes.

Diante dessa passagem, convidamos Freire para a discussão:

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz,

perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (FREIRE, 1996, p.43).

A citação de Paulo Freire destaca a relevância do respeito à identidade cultural dos educandos na prática educativa progressista. Ele enfatiza que essa questão está intrinsecamente ligada à capacidade de os próprios educandos se reconhecerem e se valorizarem. Freire ressalta a necessidade de os professores não se perderem em abordagens puramente técnicas, mas sim de se comprometerem com uma visão mais ampla e inclusiva do processo educacional.

Nesse contexto, emerge um ponto relevante delineado por Freire: “ensinar exige respeito pelos saberes dos educandos” (1996, p.29). Ele também propõe: “Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais dos estudantes e suas experiências sociais como indivíduos?” (Idem).

Inspirados por essas ideias, buscamos estabelecer uma abordagem pedagógica mais inclusiva e contextualizada nas aulas de EF desta unidade educacional. Ao conectar os conteúdos de dança com as vivências diárias dos estudantes, visamos não apenas transmitir conhecimentos rítmicos e expressivos, mas também promover uma aprendizagem mais significativa e engajadora. Ao reconhecer e valorizar as experiências e saberes prévios, criamos um ambiente de aprendizagem mais rico e estimulante.

Em outro momento, foi interessante observar a receptividade dos estudantes à proposta, mesmo aqueles com um perfil mais tradicional em relação às preferências artísticas. Isso se tornou evidente na segunda turma, composta por estudantes com idades na faixa dos 40 a 70 anos. Percebi um reconhecimento especial com as apresentações populares que compartilhei, onde eles elogiaram as roupas, coreografias e os cenários típicos das festas populares regionais.

Durante essa atividade, uma estudante, de origem gaúcha, demonstrou interesse em compartilhar as danças populares do Sul, introduzindo-nos à Dança de Fitas e à Chula. Outros solicitaram a inclusão de sucessos de cantores tradicionais do Nordeste. Em resposta, apresentei vídeos de Luiz Gonzaga interpretando "Asa Branca" e de Alceu Valença com "La Belle de Jour", em referência ao Forró nordestino. Essa interação entre estudantes e o conteúdo refletia a exploração e o enriquecimento cultural desse encontro.

Todavia, é fundamental ressaltar que a elaboração e condução dessa unidade didática interagem com diversos aspectos, sendo um deles de extrema importância: a ampliação da cultura corporal por meio das atividades que envolvem as danças. Dessa maneira, incluí outras danças regionais populares do Brasil para além daquelas mencionadas pelos estudantes, como o Maracatu, o Frevo, a Dança do Boi-Bumbá e a Catira. Essa diversificação enriquece ainda mais a experiência educacional, expandindo o leque do acervo cultural brasileiro em torno das danças.

O caminho que seguimos vai ao encontro das orientações de Brasileiro (2002), pois segundo a autora:

Acreditamos na importância de recuperar danças que configurem a história da nossa região e nos permitam uma localização como produtores de nossa cultura. Porém constatamos a necessidade de conhecer um universo mais amplo de referências sobre a dança e seus diferentes repertórios, bem como as possibilidades de improvisação e reconstrução coreográfica dos repertórios já construídos (p.10).

Também nos inspiramos com as palavras de Sborquia (2002) sobre a importância dos saberes expressivos:

A dança é uma manifestação do ser humano presente em todos os tempos e em todos os povos. É entendida como uma manifestação cultural que surge das formações simbólicas de cada sociedade, em uma relação dialética entre o homem, a cultura e a sociedade. Pode-se dizer que a dança acompanhou o pensamento do ser humano, em busca da razão, da ciência ou mesmo da arte" (p. 190).

Com essa dinâmica, trazemos para nossa construção saberes tradicionais e ricos da cultura corporal, ao mesmo tempo em que buscamos relacioná-los com os saberes da cultura popular, numa perspectiva transformadora, criando sentidos a partir desse entrelaçamento pedagógico.

Nesse compasso, caminhamos para a valorização das manifestações historicamente construídas pelos homens, saberes essenciais às construções de conhecimento envolvendo o movimento corporal. Lembramo-nos de Daolio (1995), quando escreve:

É a partir da concepção de que o homem possui uma natureza cultural e de que ele se apresenta em situações sociais específicas que se chega à ideia de que o que caracteriza o ser humano é justamente a sua capacidade de singularização por meio da construção social de diferentes padrões culturais (p.35).

O diálogo com Daolio reforça a necessidade de explorar as diversas manifestações corporais populares de distintas regiões. Pois assim, podemos despertar um maior interesse e engajamento dentro dessa unidade didática que fomenta o diálogo com a expressividade artística e cultural. Por exemplo, a Festa do Boi em Parintins, com sua elaboração artística e corporal, que atrai uma multidão para dentro de um estádio no Norte, adornando a expressividade humana por meio de suas coreografias e alegorias.

Afastados desse contexto, as vestimentas e os movimentos de danças executadas podem parecer desconexos. Entretanto, há uma cultura rica permeando e conferindo significados a essas manifestações. Dessa maneira, ao se depararem com essas e outras expressões culturais mais distantes de seus cotidianos, buscamos formas de aprofundar na compreensão dos gestos e sentidos culturais para essas representações artísticas.

Ao final desses encontros aqui relatados, fiz uma consulta entre os grupos a respeito de qual das danças visualizadas eles mais teriam interesse em desenvolver dentro da sequência didática. O Forró, inicialmente foi selecionado por ambos. Em um deles tive a impressão de que a desenvoltura das meninas forrozeiras acabou contagiando os demais. Ao passo que, na turma seguinte, fiquei com a impressão de que Elba Ramalho, Luiz Gonzaga e Alceu Valença através do reconhecimento de suas obras, influenciaram também em direção ao ritmo nordestino.

4.3 O início das aulas práticas

É importante ressaltar que, até o momento, não havíamos realizado aulas práticas com os estudantes. No entanto, ficou acordado que nas próximas sessões, aulas 05 e 06, eu conduziria duas aulas práticas com eles. Para essas atividades, organizei a preparação para as aulas de Forró. Assim, propus uma aula inicial de expressão corporal, seguida por uma segunda aula de Dança Experimental.

A entrada da Dança Experimental se justificou nesse momento porque trata-se de uma modalidade que não se limita a um conjunto específico de técnicas ou estilos, mas sim, encoraja a experimentação e a criação de novas formas de movimento, sendo assim importante para as primeiras aproximações ao movimento.

Segundo Diniz (2016), a Dança Experimental tem como objetivo geral:

Propiciar reflexão, produção de conhecimento e arte através da prática e da experimentação, na expectativa de buscar uma dança-própria construída pelo sujeito dançante a partir de problematizações envolvendo temas socioculturais e vivências motoras que englobam conteúdos bem mais amplos e complexos do que uma mera coreografia ou reprodução de um modelo ou sistema de dança (DINIZ, 2016, p. 2).

Um detalhe importante nesse momento foi ter a oportunidade de passar pela disciplina de danças no programa de mestrado profissional. Caiu como uma luva conhecer as aulas de Dança Experimental com a professora Isabel Diniz; também me inspiraram as aulas com o professor Gustavo Côrtes, a respeito das danças populares, no mesmo período, dentro da EEEFTO.

Anteriormente, não conhecia essa modalidade de dança, conforme apresentado pela Profa. Isabel. Depois de praticá-la, fiquei entusiasmado com suas possibilidades dentro da minha unidade didática devido à facilidade de seus movimentos, que serviriam para eu avaliar como que os estudantes se manifestam diante da expressividade corporal.

Ao compreender os princípios da Dança Experimental, percebi que sua abordagem vai além da mera reprodução de movimentos ou coreografias predefinidas. Em vez disso, ela busca promover uma reflexão corpórea, incentivando a produção de conhecimento e arte através da experimentação. Dessa forma, a Dança Experimental se torna importante permitindo que os praticantes construam uma dança genuína e autêntica e que reflitam sobre suas próprias experiências e identidades.

Aqui estão alguns momentos dessa experiência na EEEFTO junto com minha turma de mestrado e a profa. Isabel: <https://youtu.be/6AkA5zHEh-I>. Participar desses momentos era muito significativo, porque, como disse anteriormente, minha atuação docente com as expressões rítmicas e expressivas estavam em

momento de reestruturação. Já descrevi que não sou um professor de EF com uma boa vivência com as danças.

Contudo, ao refletir sobre essa experiência didática e pedagógica, vi-me confrontado com alguns paradigmas arraigados em minha prática docente, que tendiam ao congelamento e à hierarquização dos conteúdos da EF. Isso se reflete no pressuposto de que é necessário, primeiramente, possuir um conhecimento técnico sólido sobre danças para desenvolver uma unidade didática com esses temas. Além disso, questionava a ideia de que os conteúdos devem ser apresentados de acordo com minha própria ligação com esses conhecimentos, muitas vezes relegando as necessidades educacionais específicas dos estudantes para segundo plano.

Assim, essa reflexão pedagógica se torna essencial dentro do meu plano didático na EJA. Isso porque queremos ampliar o horizonte de saberes da cultura corporal, mas não de maneira vertical, e sim, trazendo para o centro dessa formação os conhecimentos que os estudantes acumularam ao longo de suas trajetórias. Ademais, ao me engajar em aprimorar novos conhecimentos que estiveram aquém durante minha formação inicial e ao longo da minha trajetória como docente, estou assumindo minha inconclusão como educador.

Diante dessas considerações, sublinhamos os dizeres de Gadotti (1998):

De um lado toda relação pedagógica é fonte de tensão, de desequilíbrio, de conflito, para aqueles que a vivem, na medida em que ela os implica naquilo em que são, os interroga, coloca em questão suas preferências, seus atos, seu projeto de existência. Por outro lado, essa tensão e essa interpelação os ultrapassam enquanto atores particulares e individuais, pois o que importa pedagogicamente é o projeto educativo-histórico de uma sociedade no interior da qual a pedagogia desempenha um papel importante (p.43).

Na continuação da unidade didática, dentro do nosso quinto encontro, iniciamos uma aula de alongamentos e depois transitamos para a experimentação de movimentos corporais um pouco mais elaborados. Utilizei o espaço da sala de vídeo para realizar essa aula. Afastei as cadeiras, busquei alguns colchões e colchonetes e os espalhei pelo chão, no centro e nas laterais da sala. Previamente selecionei dois vídeos no Youtube para que os estudantes pudessem acompanhar os movimentos à medida que um professor de teatro, pelo vídeo, ensinava alguns movimentos de soltura de articulações e criação de

movimentos. Em grupo, íamos seguindo as orientações. Utilizei estes dois vídeos para essa aula:

[Oficinas Terapêuticas] Teatro e Expressão corporal; Rede Lucy Montoro. [\(119\)](#)

[\[Oficinas Terapêuticas\] Teatro e Expressão corporal - YouTube](#). Acesso em 21/05/2023.

ELEMENTOS DA DANÇA - MOVIMENTO, ESPAÇO E TEMPO; Sara Moraes.

[\(119\) ELEMENTOS DA DANÇA - MOVIMENTO, ESPAÇO E TEMPO - YouTube](#). Acesso em

21/05/2023.

Realizar essas oficinas de expressão corporal mostrou-se importante para a unidade didática porque eram as primeiras experiências junto à prática expressiva. Percebi que alguns estavam bem inibidos, ao passo que outros ficaram mais à vontade com a proposta da aula.

Ao final desse encontro, conversando com uma das estudantes um comentário me chamou a atenção: *“professor Rafael, o senhor está fazendo muito bem em trazer essa aula aqui para a gente. Sabe, fazendo esses movimentos relaxantes o nosso corpo vai se soltando da rotina pesada que a gente tem.”* Através desse relato podemos perceber um pouco da difícil rotina dos nossos estudantes.

Estando dentro da EJA, pude perceber em outras conversas, que uma boa parte deles enfrentam jornadas de trabalho extenuantes. Geralmente alocados em subempregos, tendo que fazer mais um esforço físico para não perder o horário na escola. Muitas vezes caminham por longas distâncias ou enfrentam a saturação do transporte público municipal nos horários de pico. Demonstram resiliência para continuarem seus estudos.

Segundo Arroyo (2017), “A EJA condensa esses fortes sentimentos de incerteza e esperança” (p.24). E nos indaga adiante: “Com que artes pedagógicas trabalhar com sentimentos tão fortes, tão nos limites?” (p.24). Obviamente que a pergunta de Arroyo não tem uma resposta simples e evidente.

Contudo, trabalhamos para que a EF dê a sua contribuição nesse processo de formação e reparação humana. Refletimos juntamente com Carvalho (2011), onde a autora nos faz lembrar:

Vivendo em uma organização social marcada pela hierarquia das coisas e das pessoas, pelo isolamento de cada um e pela extrema

desigualdade nas condições em que se vive, fica “ fácil” entender por que há tantos desencontros na vida...Por outro lado, olhando com curiosidade e estranhamento para o dia a dia, encontraremos cenas e situações que materializam a não subordinação dos sujeitos ao silêncio, ao distanciamento e à imobilidade, compreendendo como exemplos de criatividade e não conformismo o que anteriormente só entendíamos como apatia (p.11).

No ambiente da aula, por conta do espelho presente na sala, eles viam seus corpos capazes de produzir movimentos diferentes, estudavam-se. Pedi para que fizessem movimentos em duplas, alongamentos e massagem corporal. Alguns diziam que iam dormir ali mesmo, que a coluna estava doendo, que o pescoço se encontrava engessado.

Além disso, observei os estudantes com deficiência intelectual, que eram mais reservados, dois homens. Era perceptível um certo receio em se aproximar dos colegas e tocar seus corpos. Consciente desse tabu, encorajei-os a participar da atividade, enfatizando a importância da troca de experiências e do cuidado mútuo que poderia ser desenvolvido.

Um deles, o mais acanhado, chegou a dizer: *“sai fora professor, eu não vou fazer isso não”*. Diante da resistência do estudante, que expressou sua relutância em participar da atividade, comentei enfatizando que não havia nada de inadequado em tocar outra pessoa durante aquela aula, independentemente do gênero. Uma das estudantes então se aproximou dele e se prontificou a realizar os movimentos, o que contribuiu para que o estudante se sentisse mais confortável e gradualmente se integrasse à proposta.

Enquanto isso, entre as mulheres, a dinâmica era diferente: estavam completamente à vontade, solicitavam e recebiam massagens das colegas e elogiavam a habilidade das mãos que as tocavam, manifestando alívio e satisfação com a experiência. Pediam e recebiam massagens das colegas e elogiavam as mãos que as tocavam, dizendo: *“continua, aí mesmo que está doendo!”*.

Para as aulas 06 e 07, introduzi a Dança Experimental, avisei com antecedência que iríamos realizá-la com as duas turmas em conjunto. Pedi para que viessem com roupas mais leves nesse dia. Confesso que fiquei um pouco ansioso para esse encontro, passei os dias anteriores estudando e revendo algumas

possibilidades da dança experimental através de vídeos capturados de minha experiência na EEFETO, memorizava alguns passos e anotava-os num papel.

No dia dessa prática, que aconteceria depois do recreio, em dois horários consecutivos, tive uma janela pedagógica no segundo horário. Fui então para o espaço reservado para as práticas corporais retirar as cadeiras. Pedi para o auxiliar de limpeza que me ajudasse com esse trabalho. Durante essa nossa tarefa, ele me perguntou o que eu pretendia fazer ali naquela sala. Respondi que estava preparando o espaço para uma aula de dança com os estudantes e aproveitei para pedir uma vassoura e um pano molhado para passar no chão. O auxiliar logo me respondeu: *“não professor, estou aqui para isso, deixa comigo que irei dar aquele trato na sala”*.

Respondi que era muita gentileza e que não queria incomodar, mas ele insistiu e saiu correndo atrás dos produtos de limpeza. A sala ficou realmente impecável para que os estudantes pudessem realizar a atividade sem se incomodarem com a poeira que se acumulara lá antes da nossa intenção de utilizá-la. Ademais, num gesto de carinho comigo e com os estudantes, ainda utilizou aqueles aromatizadores de ambiente com um perfume de florais. Fiquei extremamente agradecido, e ele sorria enquanto trabalhava, dizendo que apreciava aquelas aulas dançantes com os estudantes.

A sala ficou um pouco úmida, contudo, liguei os ventiladores e fui preparar a música que embalaria a experiência dançante. Escolhi o Bolero de Ravel como trilha sonora. Encontrei uma versão no Youtube com cinquenta minutos dessa canção. Somente o som, sob um fundo que alternava bonitas paisagens, algo bem confortável. Registrei o momento nesse vídeo: <https://youtu.be/1UTKauqRlmc>.

Antes de começar a aula fui para o recreio circular entre os estudantes. Deixei a sala preparada, aberta, com o som em um certo volume que chamou a atenção de todos no pátio do recreio. O Bolero de Ravel ecoando despertava curiosidades. Alguns se aproximavam, entre eles, os que iriam dançar. Chegaram até a porta, olhavam e faziam comentários entre eles mesmos, sem que eu pudesse escutar, pois estava de longe observando as reações. Dava para

perceber expressões de entusiasmo e de apreensão. A apreensão acredito que venha pelo fato inédito para esses estudantes em dançar na escola. Os paradigmas da escola tradicional e os paradigmas do corpo estavam prestes a serem desafiados.

Nesse momento que antecedeu a aula, também fiquei com um pouco de apreensão. Não parecia que eu era um professor com quase dez anos de docência na EJA. Não estava muito seguro e com aquela expectativa de quem entra pela primeira vez numa sala de aula. Será que os estudantes vão gostar dessa proposta? Pensava. Será que eles vão entender a dinâmica da aula? Passava por esses pensamentos, ao passo em que ia trazendo a sequência planejada para a cabeça.

Pedagogicamente, para mim, se fez um momento muito enriquecedor que demonstra como somos inacabados enquanto seres humanos e como docentes também. Sentir um certo frio na barriga, como se diz na linguagem popular, era revigorante, parecia que eu estava lá naquelas minhas aulas de dança da faculdade durante a graduação, tímido ainda com meu próprio corpo e com os olhares em torno dele.

Esse cenário reflexivo é convidativo. Vejamos o que Freire (1996) escreveu,

Como professor crítico, sou um aventureiro “responsável”, predisposto à mudança, à aceitação do diferente. Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. [...] Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento (p.50).

Era a minha vez de conduzir o processo, pensei nos estudantes, talvez eles estivessem com os mesmos sentimentos, me acalmei e fomos. Momentos dessa prática expressiva podem ser acessados em: <https://youtu.be/UOEaSyNtoQc> ; https://youtu.be/R_IIVlwd-I

Apresentei movimentos suaves explorando os espaços do ambiente. Iniciamos com alguns alongamentos sem deslocamentos e depois fui progressivamente incentivando-os para se deslocarem utilizando movimentos expressivos menos complexos. À medida que a aula acontecia fazia algumas paradas na música para

explicar uma ou outra dinâmica de movimentos. Queria deixá-los à vontade e ficar o mais neutro possível entre eles para que, assim, se soltassem através da expressão corporal.

Separei-os em dois grupos num certo momento e pedi para que, alternassem entre esses grupos, um líder ficaria a frente criando movimentos para que os demais pudessem imitar, na sequência, esses líderes iriam se revezando dentro dos grupos. Essa estratégia de seguir o “mestre” funcionou muito bem porque eu conseguia identificar quem poderia me ajudar na condução e aqueles mais acanhados, sem constranger, eu convidava à alternância e via como alguns ficavam relutantes, bochechas vermelhas, encolhiam os corpos; tentávamos incentivar: você consegue, vai ser fácil!

Nessas turmas, conto com três estudantes com necessidades especiais. Dois deles deficientes intelectuais e um cadeirante. O cadeirante não foi para a escola nesse dia e aquele com deficiência intelectual preferiu não participar, ao passo que o outro, pelo contrário, participou o tempo todo da aula, dentro de suas possibilidades físicas, pois já é um senhor, e sorria durante os momentos em que cruzávamos nossos olhares. Percebi que ele entendeu perfeitamente o clima da aula. Ele não tem uma boa audição e possui alguma limitação nos pés, mesmo assim, se espelhava nos demais de acordo com a mudança das dinâmicas e procurava realizar os movimentos.

Eu e esse estudante acabamos desenvolvendo um laço de amizade que se estende para fora da escola; diariamente eu o levo para sua casa depois das aulas e nesse trajeto, conversamos sobre a escola e outros assuntos. Talvez por essa aproximação, que já é longa, sempre que chego em sua sala para lecionar, me recebe com muita euforia. Contudo, além de outras dificuldades físicas e intelectuais, ele não tem uma boa audição, e por isso, quando se comunica, o som da sua voz é muito alto. Nessa condição acaba incomodando os demais

Além disso, preciso primeiramente dar atenção para ele e depois me dirigir aos demais, senão ele não se contenta e acaba deixando os demais estudantes agitados com o tom de sua voz me interpelando. Nessa aula, junto da Dança Experimental, fiquei muito surpreso com sua participação. Em momento nenhum

esteve agitado, não me chamou, só acompanhava os movimentos e me olhava sorrindo. Foi muito bom vê-lo assim, integrado na proposta, participando coletivamente, menos fechado aos outros e mais autônomo. Freire (1996), escreveu a respeito da autonomia do educando: “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos conceder uns aos outros” (p.59).

4.4 As Aulas de Furró: percepções e situações didáticas importantes

Na sequência da unidade didática ficamos acordados que iríamos iniciar com as aulas de danças populares e a primeira modalidade a ser desenvolvida seria o Furró. No desenvolvimento dessa parte do planejamento realizei quatro aulas ao longo de dois encontros. Em cada um desses encontros contávamos com duas aulas geminadas de cinquenta minutos. Optei por realizar essas aulas com as duas turmas do projeto ao mesmo tempo.

Minha primeira preocupação com essa fase do cronograma era conseguir fazer um agendamento dentro do calendário escolar para garantir que eu pudesse contar com as duas turmas reunidas no nosso espaço de vivências corporais. Para que isso fosse possível, eu precisaria contar com a organização pedagógica da modalidade dentro da escola, tendo em vista que eu estaria com duas turmas, em dois horários, por 02 encontros. Dessa forma, duas aulas de outros conteúdos teriam que me ceder os estudantes.

Organizar essas atividades naquele momento escolar não era trivial. Nossa modalidade contava também com outros projetos acontecendo concomitantemente a este e, assim, por vezes, o espaço que eu utilizava para as desenvolver as danças, já estava reservado para uma palestra ou alguma outra atividade coletiva.

Caminhávamos para o final do primeiro semestre letivo de 2023, à essa altura do calendário escolar, os tempos escolares pareciam curtos diante da chegada das semanas de provas e os conselhos de classe. Ademais, crescia a quantidade de

atestados médicos entre o grupo de professores, fazendo com que se tornassem frequentes os adiamentos e mudanças nos planejamentos escolares.

Outra situação que me chamava a atenção era a percepção de que os estudantes começavam a diminuir a frequência escolar, incluindo os participantes desta proposta. Alguns desses faltavam um ou dois dias durante a semana, outros se ausentavam por períodos mais longos, enquanto outros, aparentemente, abandonavam a modalidade. Entre os que comunicaram a desistência estavam as estudantes empolgadas, forrozeiras, que mencionei nas aulas anteriores.

Procurei informações sobre aquela situação com outros estudantes que moravam próximos a elas para saber os motivos. Recebi a informação de que elas haviam deixado a EJA por conta de problemas pessoais, sem entrar em detalhes. Ambas eram parentes e moravam no mesmo terreno, uma incentivava a outra nos estudos.

As dificuldades relatadas anteriormente evidenciam que a execução desse e de outros planos curriculares similares, que envolvem um tempo e uma disponibilidade maior dos participantes e da comunidade escolar, são influenciados continuamente por variáveis que não podemos controlar. É importante compartilhar com os leitores, por meio da minha experiência pessoal, que a vida escolar é dinâmica. Por mais que estejamos focados no desenrolar das ações pedagógicas, cada participante e colaborador possui suas próprias motivações e disponibilidades.

Pois bem, apesar dos desafios, seguimos em frente. Antes do primeiro encontro, dediquei-me a um estudo minucioso dos movimentos primordiais da dança do Forró, buscando sistematizar e conduzir a sequência junto com eles. Realizei uma pesquisa abrangente na plataforma do YouTube, buscando compreender não apenas os passos básicos, mas também a história e a essência cultural dessa manifestação artística.

Além disso, aproveitei a oportunidade para praticar alguns passos com pessoas da minha convivência, enriquecendo minha experiência e conhecimento sobre o tema. Durante esse processo de planejamento, pude observar e refletir sobre algumas peculiaridades dentro das turmas. Algumas vezes, essas peculiaridades

se apresentavam como desafios a serem superados, exigindo adaptações e estratégias diferenciadas. Por outro lado, em outras ocasiões, elas me conduziam a enxergar possibilidades promissoras de aprendizagem, reforçando a importância de uma abordagem flexível e sensível às necessidades e características individuais de cada participante.

Um dos desafios presentes era buscar um caminho didático e metodológico que respeitasse as diversas características e necessidades presentes entre os envolvidos. Durante a experimentação com a dança, identifiquei uma ampla gama de perfis: alguns eram mais tímidos e reservados, outros enfrentavam dificuldades físicas, enquanto alguns demonstravam pouca experiência em atividades rítmicas e expressivas. Além disso, havia aqueles com deficiências e outros com jornadas de trabalho extenuantes. No entanto, contava também com o forte apelo cultural popular do Forró entre eles. Para minha satisfação, descobri que alguns já tinham experiência prévia com esse ritmo em seus momentos de lazer, o que poderia contribuir significativamente para o desenvolvimento da unidade didática.

O clímax dessas aulas era verdadeiramente marcante, tanto para os estudantes quanto para mim. Do meu lado, havia uma certa insegurança em retomar o ensino de conteúdos dançantes após um período prolongado sem abordá-los. Ademais, sentia a pressão crescente à medida em que minhas habilidades como professor de dança estavam prestes a ser testadas novamente, desta vez com as danças populares, em especial o Forró. Entre os participantes, percebia uma mistura de expectativas e inseguranças em relação às suas próprias habilidades expressivas e à exposição de sentimentos envolvidos ao dançar em grupo, especialmente dentro da escola e durante as aulas de EF. Os comentários variavam de *"Professor, faz tempo que não danço"* a *"Vou tentar me sair bem nesta aula"*.

A tentativa de romper com essas barreiras envolvendo o corpo é um dos meus objetivos primordiais dentro da proposta, pois quando ampliamos as possibilidades corporais, estamos oferecendo novas possibilidades de leitura da realidade social, oferecendo possibilidades à realidade instituída. Corroboramos com Neves (2011), quando diz: "A consciência corporal é, sem dúvida, uma construção simbólica, e agrega em si características e valores distintos e diversificados, num amplo leque de estados, desde os afetivos, sensitivos

criativos e emocionais [...]” (p.152). No mesmo sentido, destacamos os dizeres de Carvalho (2009), quando relata: “A corporeidade pode se inscrever como acontecimento do corpo, com o qual se experimenta o mundo, a vida, como um exercício de liberdade jamais explicado” (p.3).

Depois de anos lecionando EF e atuando na EJA, a oportunidade de ministrar aulas de Forró era simultaneamente estimulante e desafiadora. Para me preparar, utilizei dois vídeos como recursos de apoio, tanto na elaboração da sequência didática, quanto durante a condução junto aos estudantes. Aqui estão os vídeos que utilizei nessa aula:

Dançando e Aprendendo. Forró do Zero- Aula 01 [\(130\) Forró do Zero - Aula 01 - YouTube](#) .

Dançando e Aprendendo. Forró do Zero- Aula 02 [\(130\) Forró do Zero - Aula 02 - YouTube](#) .

Ao começar a experimentação, convidei a todos para se sentirem à vontade no centro do espaço reservado para a aula. Alguns permaneceram de braços cruzados, enquanto outros optaram por permanecer sentados inicialmente. Notavelmente, aqueles que inicialmente demonstraram timidez ou reserva eram os mesmos que estavam mais acanhados antes da aula acontecer.

Dois desses são educandos com necessidades especiais, aos quais, infelizmente, não consegui engajar nos passos propostos durante a aula. Eles optaram por apenas observar por um tempo e deixaram a aula mais cedo, apesar dos convites feitos por mim e pelos demais. Além disso, outro estudante com deficiência não compareceu à escola nesse dia.

Os estudos de Fiorini e Manzani (2014) apontam algumas dificuldades na inclusão de estudantes com deficiências em aulas de EF, dentre elas podemos destacar: “sentimento de inferioridade; desinteresse em participar das aulas; faltas recorrentes; dificuldade para entender e executar as atividades” (p.388).

Essa resistência inicial por parte dos daqueles com necessidades especiais, me deixou um pouco inseguro por um breve momento. No entanto, à medida que a música tocava, encontrei conforto no envolvimento contagiante dos demais

participantes. Ademais, na sequência da unidade didática, outros momentos e outras atividades poderiam aproximá-los da proposta, tendo em vista que estamos em uma pesquisa-ação e de acordo com Abreu (2009 apud Jesus, 2002):

A pesquisa-ação permite-nos oferecer ao professor a oportunidade de reflexão- ação sobre sua própria prática pedagógica ao proporcionar-lhe o espaço-tempo de escuta, acolhimento e troca de experiências, no sentido de atuar com ele de forma colaborativa, quando pesquisador e pesquisado procuram juntos encontrar os meios para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (p.16).

Propus uma sequência que se concentrava no desenvolvimento da base fundamental para o Forró, começando com o famoso movimento "dois para lá e dois para cá", tanto lateralmente quanto em profundidade. Destaquei a importância do ritmo e da coordenação motora básica. Rapidamente percebi que não poderia acelerar a progressão dos passos, devido à grande heterogeneidade do grupo no que tange às capacidades motoras.

Alguns deles estavam enfrentando dificuldades para coordenar os passos. Para ajudar, solicitei que aqueles mais familiarizados com o Forró auxiliassem os estudantes com menor habilidade motora, formando pares com eles. Enquanto isso, concentrei minha atenção em duas alunas com mais idade, que demonstravam estar se divertindo muito, apesar das dificuldades evidentes em acompanhar o ritmo dos passos.

Nesse ambiente, ficou claro que era importante permitir que cada um experimentasse o conteúdo sem se sentir pressionado a executar os movimentos de maneira esperada e mecânica. Ao contrário, cada um dançando dentro de seu próprio ritmo e capacidades. Pensando assim, corroboramos com Abreu (2009), onde o autor destaca:

compreendemos a necessidade de caminhar no intuito de instituir diferentes formas de se pensar as relações sociais no sentido de não só reconhecer, mas abarcar a diversidade humana como condição fundamental de vida e, por consequência, potencializar múltiplos sentidos e significados nos espaços educacionais (p.17).

Outro ponto a se destacar foi a presença do professor de Artes junto comigo nesse dia. Havia solicitado à pedagoga as aulas com as duas turmas. Na organização possível para a modalidade nesse momento, eu ficaria com os estudantes das aulas de Artes. Sendo assim, convidei esse professor para ficar

junto comigo dentro do ambiente. Disse que sua presença deixaria os estudantes mais confiantes e estimulados. Também pedi para ele alguma ajuda com as fotografias e filmagens enquanto eu estivesse acompanhando o grupo. Ele acabou aceitando meu convite.

Momentos desses encontros podem ser vistos em: <https://youtu.be/iL7051xDHEg> ; <https://youtu.be/pM2X8oqmCd0> .

Refletindo sobre a aula, uma situação conflitante me chamou a atenção. A rigidez com que alguns deles dançavam parecia indicar que estavam incomodados demais com os olhares alheios dentro do próprio grupo. Alguns estudantes que estavam apenas assistindo esboçavam pequenos sorrisos, e os que dançavam interpretavam esses sorrisos como críticos, acreditando que não estavam dançando bem. Alguns participantes fizeram relatos nesse sentido.

No pós-aula, pensei em restringir a presença de observadores no ambiente para evitar inseguranças no grupo. Também considerei discutir essa situação antes de nosso próximo encontro. Procurei a pedagoga com a intenção de dialogar sobre o ocorrido, e ela concordou em restringir a presença no ambiente de danças somente aos envolvidos na dança. Com essa decisão, eu perderia a presença de um professor adicional no ambiente, pois ele precisaria se dirigir aos estudantes não-participantes. No entanto, essa medida ajudaria a evitar o risco de comprometer as ações pedagógicas dentro da experiência dançante, já que o episódio recente mostrava que a autoconfiança na expressão corporal ainda não estava bem estabelecida.

Chegando na escola depois dos acontecimentos relatados, me chamou a atenção que uma das estudantes me abordou logo na chegada dizendo que queria abandonar o projeto de danças. Essa estudante era uma daquelas que se sentiu desconfortável com os olhares aparentemente críticos dos colegas sentados sem dançar. Ela, em outros momentos escolares que presenciei, já havia me procurado dizendo que queria abandonar os estudos dentro da modalidade.

Segundo ela, tomaria essa atitude por não estar dando conta de aprender no mesmo ritmo de suas colegas de sala, pois apresenta uma certa dificuldade com a leitura e interpretação de textos, ao passo que, na sala em que estuda, boa

parte das companheiras, têm mais desenvolvimento com a nossa linguagem do que ela.

Na minha percepção, esse comportamento apresentado deriva de um sentimento que se formou pelo fato de ter ficado por muitos anos longe da escolarização. Não consegui entrar em detalhes mais aprofundados com ela durante nossa conversa, mas, observando sua trajetória dentro da escola desde que a recebemos na EJA, me parece uma estudante que tem receio de não dar conta das atividades escolares, sentindo uma certa diminuição em não saber fazer ou em ficar para trás perante as demais colegas com as quais estuda.

Dessa forma, quando me disse que pensava, agora, em desistir das aulas de dança, eu já estava entendendo o que poderia ter acontecido. Provavelmente, durante a última aula, ela pode ter errado alguns passos, e em algum momento, pensou que os sorrisos, dali em diante, eram voltados para ela. Respondi para ela assim: mas como é que eu vou ficar sem uma das melhores dançarinas?

Ela é uma daquelas simpáticas senhoras que aparece no vídeo anterior, por volta dos 60 anos de idade. Me olhou e perguntou duvidosa: “*você acha que dancei bem?*” Eu respondi com sinceridade: “*dançar bem é pouco, foi excelente, maravilhosa!*” Nesse momento me aproximei dela, dei as mãos para o Forró conforme havia ensinado e repeti alguns passos com ela na frente de outros estudantes no meio do pátio, ela sorria e dizia: “*cuidado com o pé!*”. Sorrimos juntos e aquele sentimento de inferioridade se esvaiu, desistindo da ideia de abandonar o projeto.

Diante dessas convivências, algumas reflexões se apresentam para o campo pedagógico na EJA. Uma delas é o papel do professor como incentivador das potencialidades dos estudantes. Na EJA, afastados da escola e retornando depois de um hiato muito grande, alguns deles pensam os saberes escolares fortemente ligados à educação que experimentaram no passado distante, muito diferentes do contexto educacional que quer abraçar a diversidade, como na EJA.

Naqueles tempos, a dificuldade em permanecer com os estudos, produziu marcas relevantes em suas vidas, ao ponto de ligarem aquelas dificuldades à escolarização nos dias de hoje. Portanto, cabe a nós, educadores da EJA,

atuarmos para desconstruir a passagem mal sucedida que tiveram no passado e abrir as portas para uma nova trajetória mais acolhedora. Agindo assim, nos aproximamos das considerações de Freire (1987); Arroyo (2005); Gadotti (2005); Carvalho (2021).

Ademais, dialogamos com Vago (2010), onde o autor coloca em debate o lugar da EF numa relação entre corpo e educação.

Há sérias questões postas para toda a escola, particularmente para a Educação Física, quando se trata de pensar o corpo humano dos estudantes [...]. As maneiras de tratar o corpo dizem muito do projeto pedagógico de uma escola. Maneiras que se tornam visíveis nas formas de organização dos espaços (a arquitetura, as salas e os pátios, por exemplo), dos tempos e das práticas diversas planejadas para os estudantes. Há que se indagar sobre estas maneiras: em que medida são respeitadas? A infância e a juventude, especialmente aquelas marcadas pelos constrangimentos econômicos, vem sendo expostas a contrastes variados nas práticas sociais, que aparecem também no interior das escolas. Preconceitos étnicos. Hierarquia de gênero. Exclusões. Segregação. Estudantes submetidos a experiências dolorosas, e seus corpos marcados por elas. São questões para toda a escola, e a Educação Física não pode esquivar-se de cuidar de problemas como esses em seu programa. É então que a Educação Física pode assumir como um de seus desafios colocar na agenda da escola questões como essas. Partindo de seus tempos, desestabilizar a escola e fazê-la pensar o corpo – pensar maneiras de acolher todos os corpos (p.178).

Ademais, outro fato me chamou a atenção. Havia percebido que algumas delas estavam meio acanhadas desde o início da proposta e algumas delas foram se soltando ao longo do caminho, mas outras não. Entre essas, percebi que as vezes, o cansaço do trabalho, realmente deixava os corpos com menos disposição, alegavam sentir dores por conta de suas jornadas, dizendo que iriam ficar assistindo, mas que na aula seguinte retornariam para participar. O fato de estarem assistindo às aulas já era uma conquista, pois demonstrava algum interesse e poderia ser uma abertura para um engajamento maior na sequência.

Porém, uma delas me chamava ainda mais a atenção. Ela assistia às aulas, mas não dançava conosco. Perguntei em uma ou duas oportunidades se ela se sentia cansada, me respondendo que não. Perguntei se tinha algum problema físico que lhe deixava sem condições para a dança, também respondeu que não. Daí, como a pedagoga também havia participado das últimas aulas de Forró, resolvi comentar com ela a respeito dessa aluna.

Nesse papo, ela me relata que essa aluna, havia lhe procurado recentemente dizendo que queria participar das minhas aulas de danças, mas que não tinha tomado essa iniciativa até então, por conta de seu histórico no relacionamento com o pai. Segundo a aluna, em relato à pedagoga, tratava-se de uma relação bem machista e patriarcal entre ela e o pai. Este dizia para ela, quando ainda era jovem, que dançar não era coisa de “menina certa” e sim de “menina da vida”. Ainda segundo a estudante, essas palavras do pai foram marcantes até os dias de hoje a impedindo de se aproximar das danças.

Ver um relato como esse nos faz dialogar com Arroyo (2023), onde o autor lança um questionamento: “A história da condição humana, como uma persistente desumanização?”. Na sequência o próprio autor comenta,

A história da condição humana tem sido narrada como uma história de humanização, mas as desumanizações persistem. As denúncias das desumanizações têm sido uma constante nas diversas ciências humanas, na história, na sociologia, na ciência política. O que aprender com essas análises denunciadoras para entender os educandos, vítimas de desumanizações e fortalecer suas resistências? [...] Da função da educação, da docência, dos currículos se exige manter uma postura ética, política desocultando as imoralidades dos padrões de poder produtores de desumanizações que os educandos e seus coletivos sociais levam às escolas, à EJA (p.64).

Segundo a pedagoga, nesse momento a estudante chorou dentro da sala dela. Aquele assunto não deveria ser comentado com a estudante, e finalizamos a conversa. Fiquei com um conjunto de sentimentos ruins sobre aquela história e pensando como poderia ajudá-la adiante a se incluir na proposta sem gerar constrangimentos.

4.5 Festa de São João: ensaios da Quadrilha

Na sequência da unidade, nosso calendário escolar apontava para as festividades de São João. Como é uma data que os estudantes gostam muito de celebrar em nossa escola, iniciavam-se os preparativos. Nesse contexto, um dos movimentos mais destacados é a dança da Quadrilha. A direção escolar, em acordo com o grupo de educadores, enfatizava mais uma vez, aquela proposta de oferecer aos

estudantes um calendário repleto de eventos escolares, e sempre que possível, aproximando da cultura popular.

Dessa maneira, fui convidado a elaborar os ensaios dessa dança. A professora de Matemática se dispôs a me ajudar com a tarefa. O convite foi estendido a todos os estudantes da escola; o professor de História quis participar também. Tivemos muitas adesões aos ensaios, inclusive, quase a totalidade dos estudantes envolvidos na unidade didática. Me chamou atenção a presença de um deles, o cadeirante. Nas aulas anteriores ele só assistia, e agora se colocava para dançar.

Os ensaios se estenderam durante duas semanas letivas da escola; com duração de cinquenta minutos, sempre antes do recreio. Já estávamos nos aproximando das férias escolares, este seria o último evento antes das semanas de provas no fechamento do semestre. Todo mundo correndo com seus conteúdos, elaboração de provas, fechamento de notas e avaliações. Contudo, esses ensaios, eram possíveis nesse momento, por conta de uma forte coesão por parte dos educadores, supervisão pedagógica e direção escolar. Todos eles entendendo a proposta como algo coletivo, da escola.

Figura 03 – Grupo na festa de São João



Fonte: acervo do pesquisador

Por conta disso, decidi retomar com a minha unidade somente em agosto. Agora, vivia e pensava na organização do São João, pensava na EF se integrando dentro da proposta escolar, dialogando com outros conteúdos, formações e saberes. A transmissão de conhecimentos acontecendo de forma flexível, com outras organizações, incomodando as estruturas tradicionais e suas organizações consolidadas, mesmo que por apenas cinquenta minutos.

Pensar a EJA sobre esse prisma nos faz lembrar dos caminhos enunciados no Projeto de Educação de Trabalhadores (PET) ¹¹ que, dentre outras possibilidades, discutem sobre caminhos para a estruturação da modalidade e ações pedagógicas.

A EJA tem caminhado velozmente rumo aos parâmetros do que chamamos (irregularmente) de “regular noturno”. Seria a EJA uma forma irregular? De certo modo seria possível numa eventual “irregularidade” um lado positivo (no sentido de que a EJA poderia escapar de uma prescrição autoritária, legalista e despolitizada) caso a tendência não fosse a de sucumbir aos sistemas de prescrição, controle e avaliação. O que se verifica, porém, é que, usando o nome de política pública, de um direito, retira-se da EJA a autonomia, a mobilidade, a maleabilidade e a natureza plural e concreta que sempre a caracterizaram (ROBERTI, 2009, p.43).

Nesse sentido, quando tomamos como exemplo o cenário que se fez diante das festividades de São João em nossa escola, estamos mais próximos de uma realidade escolar que se constrói coletivamente, com a cara da EJA, sem definições rígidas de formatos e tempos. Essa realidade está aberta a uma dose de questionamentos e, talvez, até transgredindo aquilo que vem sendo comumente estabelecido. Mesmo que dentro de um período relativamente pequeno, essas mudanças podem futuramente servir como gatilho para transformações mais duradouras no contexto da nossa escola. E quem sabe assim, fugindo da normatização alienante imposta há tempos, que desfigura o sentido central da educação de trabalhadores.

¹¹ O referido projeto resultou numa publicação que reuni as experiências de diversos professores envolvidos na Educação de Jovens e Adultos, ao longo de treze anos, dentro da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. Intitulado, Projeto de Educação de Trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências - um olhar de alguns elementos da EJA através do ensimesmo do PET, traz uma reunião de artigos escritos por professores e ex-professores do PET, bem como por estudiosos que vêm, ao longo dos anos, estabelecendo diálogos com essa experiência.

Muitos estudantes saindo das salas, agora vamos dançar Quadrilha, que bom! Olha lá o Rafael, têm mais professores com ele, que festa bonita, a escola enfeitada, as famílias vieram, todos contribuíram. No fim, é esse o objetivo com a minha proposta, mas essa integração ainda resiste. Não é trivial fazê-la, as conquistas são diárias, estamos no meio do caminho.

Figura 04 – Momentos da Quadrilha



Fonte: acervo do pesquisador

O vídeo da Quadrilha na festa de São João pode ser acessado aqui:

<https://youtu.be/kkDuwdDeVLY>

4.6 Danças populares: o Carimbó e outras possibilidades

Na sequência da minha unidade didática, como já disse, foi preciso interromper as aulas do nosso projeto para as festividades de São João, assim como para o fechamento do primeiro semestre letivo em nossa escola. Sendo assim, o final do mês de junho e as primeiras semanas do mês de julho de 2023 ficaram concentradas nos processos avaliativos – nossa escola tem o costume de realizar um momento de avaliações seguido pela reunião do conselho de classe.

Esse calendário pedagógico, que vem se consolidando dentro da nossa modalidade, infelizmente, muito se assemelha aos modelos de avaliação do sistema regular de ensino. Trata-se de um momento em que nos reunimos para alimentar o sistema educacional com números e conceitos que se tornaram antiquados diante da realidade da educação de jovens e adultos trabalhadores. Um exemplo disso são as orientações vindas da SEDUC, parametrizando a elaboração do famoso boletim escolar.

Embora esses caminhos educacionais não sejam unânimes dentro do coletivo de educadores do Sócrates, é preciso dizer que outra parte do coletivo não se incomoda com o modelo adotado e nem questiona sua validade. Dessa forma, como é mais fácil manter a estrutura atual do que romper com ela, mantém-se como está, pois um movimento de rebelião nem sempre é tão encorajador para todos, considerando que estamos sujeitos a uma série de "deveres" burocráticos do sistema, sob pena de sanções administrativas ao não os realizar.

Um exemplo desse contexto se fez notar antes da semana de provas, quando questionei se eu deveria realmente elaborar aquela avaliação sob a forma de um conjunto de perguntas e respostas – o provão – tendo em vista que eu estava desenvolvendo um projeto de danças, argumentei que já me dava por satisfeito em relação à avaliação junto aos meus discentes. A resposta que recebi reforça o quanto ainda precisamos caminhar na direção de romper as estruturas do ensino tradicional, acabei entregando o tal provão, mesmo que ele não tivesse

significado avaliativo para o meu caminho pedagógico naquele momento com as turmas do projeto.

Retomando as aulas da minha unidade didática após esse hiato, reuni-me com eles para discutirmos os caminhos que poderíamos percorrer dali em diante. Ao refletir sobre o que já havíamos construído, pensei nas condições físicas dos trabalhadores que estudam, na condição expressiva pouco desenvolvida, nas minhas próprias limitações frente ao conteúdo, nas dificuldades organizacionais que enfrentamos no planejamento e nas possibilidades que poderiam nos aproximar dos nossos objetivos.

Nesse sentido, pensei em dar continuidade ao plano de ensino, desta vez com o Carimbó¹². Vi nessa dança popular movimentos rítmicos mais apropriados para o grupo. Além disso, considerei a hipótese de desenvolver outras atividades além das aulas de dança, como a elaboração de oficinas para a construção das vestimentas típicas. Tudo isso em um esforço para tornar nosso trabalho mais envolvente sob o de vista cultural e também mais inclusivo.

Minha primeira intervenção nessa etapa do plano de ensino se deu no dia 07/08/23, com uma das turmas, e no dia seguinte, 08/08/2023, com a outra turma. Mostrei para eles três vídeos do YouTube que ilustravam a história do Carimbó e demonstravam os passos básicos dessa dança, além de uma apresentação escolar com a mesma dança.

Esse conteúdo apresentado aos estudantes pode ser visto a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=t1UzgOcWgk> – Dança Popular: passos básicos do Carimbó. Acesso em 07/08/2023.

<https://www.youtube.com/watch?v=x1hEInd4nhE> – Prof. José Veiga da Silva – Aí menina (carimbó). 2M 01(apresentação escolar). Acesso em 07/08/2023.

¹² Segundo Figueiredo; Bogéa (2015, apud Salles; Salles, 1969) o carimbó é considerado uma “dança de roda reunindo homens e mulheres, na qual os pares se destacam, um a um, e dançam soltos, aparecendo então configurações coreográficas solistas” (p.278). Em geral, o carimbó dançado em Soure, município da Ilha do Marajó, é chamado de carimbó pastoril, diferente do carimbó de Marapanim e Maracanã, municípios litorâneos do nordeste paraense, o carimbó praieiro. Com efeito, o carimbó integra a lúdica do caboclo, é lazer em primeiro lugar e sintetiza muito a identidade da cultura popular do Pará. (2015, p.83).

<https://www.youtube.com/watch?v=jYCoOO0CpJk> Lendas e Ritmos do Brasil - Ep. 01 Iara – Carimbó (apresentação teatral). Acesso em 07/03/2023.

O objetivo da apresentação audiovisual era despertar o interesse deles através da contextualização histórica, apreciação visual e rítmica. Durante essas aulas, à medida que as informações eram apresentadas, eu buscava maneiras de conectar o novo conteúdo com os conhecimentos prévios que carregavam. Também tentava fazer algumas conexões com os conteúdos que já havíamos trabalhado na unidade didática.

Um dos pontos que enfatizei foram as possibilidades de movimentos que o Carimbó poderia trazer. Anteriormente, percebi que alguns participantes, por diferentes motivos sócio-históricos e culturais, enfrentaram dificuldades no desenvolvimento dos conteúdos que antecederam a dança do Carimbó. Por isso, decidi introduzir essa dança na última parte da unidade didática com novas estratégias metodológicas. Pensei na simplicidade de seus movimentos, que se encaixavam muito bem com o perfil das turmas. Ademais, contava também com a beleza estética de suas apresentações, de maneira que pudesse contribuir para o engajamento e aprofundamento de conhecimentos que as danças nas aulas de EF podem trazer.

Ter apresentado aqueles vídeos anteriormente se mostrou construtivo. Pude contextualizar a dança do Carimbó e aumentar a percepção dos estudantes acerca da formação cultural, social e histórica em torno dela. Eles conseguiram perceber que o Carimbó tem origens africanas e indígenas e que, nos dias de hoje, se mantém como um material cultural nas comunidades que o desenvolvem e preservam, manifestando-se através das rodas de Carimbó. Muitos não conheciam esse conteúdo e ficaram surpresos ao saber dessas informações. Indaguei se eles achavam que essa dança poderia ser integrada às nossas aulas daqui em diante, e as respostas foram bem animadoras.

Os estudantes se entusiasmaram com os ritmos empregados nas apresentações e comentaram sobre as vestimentas utilizadas pelas dançarinas. Embora simples, compostas por saias e pequenos adereços, essas vestimentas provocavam um efeito visual muito bonito em movimento. Os comentários ao final dessa aula eram

bem entusiásticos: *“Vamos fazer, professor! Gostei da ideia do senhor”* e *“Essas saias rodadas são muito lindas, já tenho ideias de como será a minha, assim, bem bonita com flores!”*

Um dos meus objetivos era despertar o engajamento dos meus estudantes através dos efeitos visuais e artísticos que uma apresentação de Carimbó pode proporcionar. Eu já sabia que alguns participantes tinham um grande interesse por conteúdos artísticos dentro da escola. Comentei com eles que uma de nossas tarefas adiante seria promover uma oficina para a confecção das roupas típicas do Carimbó.

A partir desse comentário, eles se mostraram muito empolgados com a ideia. Alguns diziam: *“nossa, que lindo!”*, referindo-se principalmente às vestimentas das dançarinas; outros comentavam: *“os movimentos dessa dança parecem ser mais fáceis.”* Também ouvi comentários mais receosos, como: *“professor, vamos precisar de muitos ensaios!”*

Na aula 13, eu já havia identificado que alguns dos estudantes tinham grande interesse por atividades manuais, como artesanato e costura. Recebi feedbacks anteriores do professor de Artes, me relatando que várias alunas, com as quais eu também trabalho em minha unidade, demonstravam um gosto especial por essas atividades. Essa informação foi fundamental para o planejamento das próximas etapas do nosso projeto, pois permitiu integrar atividades práticas que não apenas fomentavam a expressão artística, mas também aproveitavam as habilidades e interesses pré-existentes deles.

Foi assim que desenvolvemos a ideia de iniciar uma composição manual. Acredito que isso tornaria o conhecimento mais significativo e atrairia mais o grupo para o engajamento na minha unidade de danças. Decidi então sondar com eles sobre a possibilidade de construirmos as saias típicas utilizadas na composição do Carimbó (Figura 05). Recebi muitos retornos empolgados por parte dos estudantes e, com isso, parti em busca de viabilizar essas possibilidades

Figura 05: Modelo de saia de Carimbó tomado como uma das referências



Fonte: [www. Elo07.com.br](http://www.Elo07.com.br). Acesso em 17/05/2023

Nessa busca, percebi que as saias típicas utilizadas para a prática do Carimbó poderiam ser adaptadas para o nosso contexto. Ademais, pensando nos homens, vestir-se com roupas de pescadores seria uma solução prática, considerando que ambos, homens e mulheres, geralmente dançam descalços. Inicialmente, pensei em utilizar roupas usadas e fazer os ajustes necessários para adaptá-las ao estilo do Carimbó.

No entanto, alguns deles mencionaram que não possuíam esse tipo de roupa, enquanto outros afirmaram que teriam que comprar, mas estavam com dificuldades financeiras. Dessa forma, comecei a perceber uma certa heterogeneidade que poderia se tornar uma barreira para concretizar a ideia inicial. Para superar essa dificuldade, seria necessário encontrar soluções criativas que permitissem a participação de todos, independentemente de suas condições financeiras.

Aventando alternativas, pensei em comprar o tecido e fazer as confecções dentro da escola. Então, fui em busca de um orçamento do tecido para as vestimentas, com o preço mais acessível possível, e que atendesse as demandas do projeto. Nesse sentido, também pedi para que os estudantes me ajudassem fazendo

orçamentos desse material perto dos comércios que eles tinham por costume visitar.

Na sequência, abordei o diretor e conversei com ele a respeito dos tecidos que pretendia utilizar e perguntei se a escola conseguiria ajudar com algum material para essa oficina. Inicialmente fui indagado a respeito de orçamento prévio e características do material que eu utilizaria. Dei as informações e a direção se comprometeu em financiar cinquenta metros de tecido para os estudantes. Fiquei muito satisfeito e agradei o apoio, pois muita embora seja essa a função do caixa escolar, no cenário educacional de nosso país, é comum vê-lo precarizado de recursos.

Logo em seguida, quando tive a oportunidade de retornar com os eles, dei a notícia de que teríamos os materiais necessários financiados pela escola. Todos ficaram muito empolgados. Com a chegada desse material, busquei um caminho inicial para a confecção das saias. Obtive as informações básicas em um canal de costura no YouTube buscando pelos termos: como confeccionar uma saia de Carimbó; como fazer um molde para saia rodada. Fiz essa busca pois não queria chegar totalmente despreparado em relação à atividade.

Depois disso, como treino fiz os primeiros cortes no tecido dentro de minha casa para melhorar minha experiência. Embora não tenha obtido muito sucesso com esse treinamento, era enriquecedor buscar novos conhecimentos. De todo modo, ao menos estava ciente das dificuldades. Providenciei os materiais necessários para a oficina — colas, tesouras, papel crepom e fita métrica — e fui para a escola, onde nos organizaríamos para dar continuidade à unidade didática.

Eu tinha a intenção de realizar uma aula conjunta com as duas turmas envolvidas no projeto; porém, isso não foi possível devido às especificidades do cotidiano escolar. Duas licenças médicas simultâneas no grupo de professores, concedidas por um período de quinze dias, impactaram o arranjo pedagógico e meu planejamento a partir desse momento, assim como o dos demais professores. Essa situação seria agravada pelas dificuldades que a Rede Municipal de Ensino enfrentava na época para encontrar professores substitutos. Apesar dessa

imprevisibilidade, a primeira aula aconteceu, mesmo que de maneira isolada (Figura 06); ou seja, só foi possível fazer com uma das turmas.

Figura 06 – Oficina de construção de saias com os estudantes



Fonte: acervo do pesquisador

Todavia, mesmo com a sinalização difícil que se apresentava na perspectiva da organização pedagógica escolar, conseguimos realizar o nosso encontro, e ele foi muito interessante sob o ponto de vista das ações que conseguimos desenvolver. No decorrer dessa aula, uma dessas estudantes me ajudou bastante para que essa oficina acontecesse de maneira produtiva.

Essa estudante possuía habilidades em pequenos trabalhos manuais de corte e costura e, de forma proativa, trouxe de casa um molde para recortarmos os tecidos que seriam usados para fazer as saias de Carimbó (Figura 07). Para que o leitor compreenda a importância dessa atitude, devo destacar que o molde trazido pela estudante resultou em uma execução muito mais eficiente do que eu havia conseguido buscando vídeos na internet. Posso atestar que não se trata de um conhecimento que se alcança com pouca experimentação, demonstrando a

importância da experiência prática que ela trouxe para o grupo. Nesse dia, recortamos os modelos e adicionamos os babados de papel crepom.

A contribuição dessa estudante diante da proposta nos faz lembrar o quanto que o processo de ensino e aprendizagem pode acontecer numa perspectiva mais emancipadora e democrática, reconhecendo que os sujeitos desse processo podem experimentar os dois lados, corroborando com Freire (1996), quando escreve: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (p.21). Levando em conta a inconclusão das sociedades e dos seres humanos, abrindo as portas para os saberes extracurriculares, para os saberes desses populares da EJA, estamos estimulando: “a força criadora do aprender” (Idem, p.23). Força essa, capaz de mover os seres humanos na luta contra seus condicionantes, limitantes e alienantes.

Figura 07 — Recortando os tecidos com os estudantes



Fonte: acervo do pesquisador

Superados os desafios, a aula conjunta e a oficina para o Carimbó aconteceu pela primeira vez (Figura 08). Vi-os engajados com a possibilidade de confecção manual das vestimentas. Em determinado momento, separei os estudantes em grupos. Parte deles ficou responsável por fazer as medições e recortar o tecido, enquanto o outro grupo ficou encarregado de fazer a barra das saias com o papel

crepom. Utilizamos tesoura, elástico, fita métrica e cola de tecido para essa oficina.

Figura 08 — Oficina de saias com as duas turmas



Fonte: acervo do pesquisador

Eu já havia feito a decoração manual de um modelo de maneira prévia em minha casa e segui passando as orientações que achava necessário de acordo com andamento dos trabalhos. Como já disse anteriormente, essa oficina teve como objetivo deixar os estudantes mais envolvidos com o projeto, ao mesmo tempo em que os processos pedagógicos da EF se expandiam fazendo alguma articulação com outros saberes da formação humana, aqui estávamos dialogando com as habilidades artísticas e culturais do nosso grupo.

Na sequência, uma dessas estudantes, a mesma que teve a atitude de levar um molde de sua casa, se comprometeu em levar os modelos destacados e costurá-los. Disse que faria esse trabalho o quanto antes, e que em breve, traria para nós o primeiro modelo costurado, e os demais, chegariam assim que fosse possível!

Pois bem, no dia seguinte, assim que eu chego na escola, a estudante me aborda com uma sacola na mão, e diz: *“professor, eu não sou profissional, mas está aqui, trouxe essa para o senhor ver se ficou bom, só falta ajustar o elástico na cintura.”*

E retirou de dentro da sacola nossa primeira saia costurada. Um trabalho realmente muito bonito, e construído de maneira coletiva. Respondi agradecendo muito por sua colaboração.

Essa passagem me faz lembrar dos dizeres de Thompson (2002) quando diz: 'A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional.' (p. 13). E realmente, o trabalho com eles, os populares da EJA, é convidativo à reflexão, onde cada atividade, cada interação, torna-se uma oportunidade de aprendizado mútuo e uma oportunidade de questionar os padrões, as posições, e os tratamentos escolares.

Peguei aquela saia e levei comigo para a turma em que eu daria aula no primeiro horário. Entrando lá, apresentei a saia aos estudantes, dizendo: tenho uma surpresa para vocês, ficou pronta a primeira saia de nossa dança de Carimbó. Os estudantes, diante dessa apresentação, demonstraram muita euforia, aplaudindo-se uns com os outros.

No desenrolar desse instante, um deles, quis experimentar a saia ali mesmo (Figura 09). Ele, o Sô Geraldo, ou Geraldinho, muitos anos de EJA, frequenta a nossa escola desde o início da modalidade. Estar na EJA para ele é cotidiano, é o primeiro chegar e só não chega mais cedo porque a escola não consegue acolher, senão passaria boa parte do dia dentro dela, tornou-se um emblemático entre os estudantes e professores, representando o espírito de perseverança na EJA.

Figura 09 — O primeiro a experimentar nossa confecção



Fonte: Acervo do pesquisador

Me lembro do seu começo em nossa EJA, em outros tempos. O Geraldo, que precisa de atendimentos especiais, muitas vezes era visto como um incomodo, dentro da sala de aula e fora dela. Talvez por conta da sua dificuldade com a higiene pessoal, ou talvez pelo alto som de sua voz, que é alta por conta da perda parcial de audição. por vezes tentava se comunicar com as pessoas que cruzavam com ele, mas poucos se arriscavam a lhe devolver mais do que duas ou três palavras, depois de insistir achava-se sozinho, lá na biblioteca, isolado longe dos demais e muitas vezes falando sozinho.

Sem encontrar com quem pudesse interagir, passou a buscar atenção dentro da sala de professores, interpelava cada um de nós diariamente, e de tanto insistir nessa busca por visibilidade, ficava cada vez mais difícil ignorar sua condição e sua presença. Geraldo deu um tapa no rosto da escolarização na sua busca por reconhecimento antes que a comunidade se mostrasse mais acolhedora. Hoje, depois de uma caminhada de enormes e sucessivas conquistas, ele é um estudante marcante dentro da nossa EJA, as pessoas sentem a sua falta quando não está presente, entendem melhor sua condição e o ajudam a progredir.

Sendo assim, quando o Geraldo veste aquela saia de Carimbó, o simbolismo desse gesto é relevante porque, ao mesmo tempo em que faz um convite à proposta do Carimbó, anunciando a prática dançante, também desafiava paradigmas corporais, estéticos, da diversidade e da inclusão. Esta ação serve como um exemplo de como a dança e a expressão corporal podem questionar barreiras tradicionais e culturais dentro da escola.

Se em outra passagem uma delas comentou que não usaria uma saia dessas, agora se encontravam diante de um senhor em idade, empolgado em experimentar a mesma vestimenta. Esta situação revela como os preconceitos e estereótipos podem ser desafiados e desconstruídos através de práticas pedagógicas mais inclusivas. Ao verem um colega com necessidades especiais, tomando a iniciativa de se envolver de forma tão espontânea, os demais são incentivados a observar aquele momento com outras percepções, desnudando suas próprias barreiras.

Essa empolgação apresentada por Geraldo, talvez decorra da expectativa em se aproximar do grupo e ser incluído nos processos de construção coletivas. A participação de um estudante com necessidades especiais como ele não apenas reforça a importância da inclusão, mas também promove um senso de comunidade e pertencimento. Em um ambiente onde todos têm a oportunidade de contribuir e se expressar, a educação potencializa sua função. Este tipo de experiência pode ser transformador, tanto para o estudante que participa diretamente quanto para os demais que testemunham e se inspiram na sua atitude.

Além disso, ao incluir atividades que envolvem tanto a criatividade quanto a habilidade manual, como a confecção das saias, estamos promovendo uma educação que valoriza múltiplas formas de conhecimento e expressão. Isso desafia o modelo tradicional de ensino, que muitas vezes privilegia apenas certos tipos de inteligência e habilidades. Neste contexto, a dança do Carimbó e a confecção das vestimentas funcionam como uma metáfora para a construção de um ambiente educacional mais diverso, dando espaço para outras vozes, outros corpos, e outras formações, corroborando com os princípios defendidos por Freire (1987); Da Silva (2021); Gadotti; Vago (2010); Arroyo; Carvalho (2011); et al.

O Geraldinho depois de se vestir com a saia caminhou pelos corredores causando um certo alvoroço, com sua empolgação e simpatia, anunciando: *“olha que saia mais bonita!”*, *“sainha, sainha de dançar Carimbó”*. Essas manifestações podiam ser ouvidas de longe. Continuou em direção à sala da coordenação pedagógica para exibir aquele momento. Da sala onde estávamos, logo acima, escutamos gargalhadas e comentários elogiosos, que ecoavam distante dentro da escola.

Na sequência das oficinas, fui descobrindo que outros estudantes tinham mais conhecimentos sobre o assunto, contudo, essas habilidades foram aparecendo de acordo com o envolvimento pessoal de cada um e à medida em que outras situações conflitantes se punham a desafiar o grupo.

Num desses momentos, precisávamos acelerar os passos na produção de nossas saias, pois até ali só contávamos com uma delas finalizada frente ao objetivo de produzir 15 peças. Nesse compasso, dividíamos o trabalho em pequenos grupos e os elásticos para o ajustamento da cintura se puseram como um desafio naquele momento. Uma delas mencionou que tinha um método mais prático para aquela tarefa, de maneira a tornar o processo mais eficiente, e se dispôs a realizá-lo.

Na sequência das oficinas, fui descobrindo que outros estudantes tinham mais conhecimentos sobre o assunto, contudo, essas habilidades foram aparecendo de acordo com o envolvimento pessoal de cada um e à medida em que outras situações conflitantes se punham a desafiar o grupo.

Num determinado momento, estávamos todos reunidos no trabalho proposto, quando percebi que outra estudante se dirigiu ao encontro daquela que estava colocando os elásticos. À primeira vista, pareceu-me que havia acontecido algum problema com os trabalhos manuais, mas não era bem isso que se passava. Com a chegada da companheira, as duas dialogaram sobre uma maneira melhor de resolver o problema. Logo após um diálogo que não consegui ouvir por completo, pois estava ajudando em outra parte da tarefa, ouvi duas fortes gargalhadas. Eram aquelas que estavam colocando os elásticos; parece que haviam descoberto uma maneira mais simples para a atividade que estavam realizando e

verbalizavam em alto som: *“Nossa, assim fica bem mais fácil, como que a gente não pensou nisso antes!”*, e seguiram empolgadas, entregando um número grande de peças com aquele acabamento.

Vê-las se engajando na proposta e compartilhando experiências foi muito gratificante para o desenrolar pedagógico que buscávamos, pois, uma dessas, ainda se encontrava muito acanhada com as aulas de danças, chegou até a discutir comigo a hipótese de não participar ao longo da primeira etapa, alegava ser muito tímida para as danças, quanto mais na escola diante de outros olhares. Contudo, se envolvendo no processo de construção coletiva, talvez se sinta mais inspirada a participar do próximo momento, com mais e confiança e apoio das demais.

Fui percebendo que, para a grande maioria deles e delas, o corpo que produz conhecimentos, que tematiza uma cultura, na formação de jovens e adultos, seja algo muito distante de suas realidades. Muito distante dos modelos de educação tradicional que tiveram no passado e muito distante daquilo que esperavam receber. Acredito que uma de nossas funções primordiais enquanto professores da Educação de Jovens e Adultos seja desconstruir esses paradigmas transformando essa retomada na escolarização numa trajetória de crescimento pessoal, de ampliação das possibilidades de leitura do mundo. Assim, caminhamos em direção à busca pela emancipação que defende Freire (1987), Arroyo (2007), Gadotti (2014), et al. Tendo como veículo as possibilidades da cultura corporal defendidas por Daolio (1995), Bracht (1999), Vago (2009), et al.

Ainda nessa aula, outro comportamento me chamou a atenção. Uma das estudantes, comentou com as colegas que estava ajudando nas atividades manuais, mas que não tinha certeza se participaria das aulas práticas de Carimbó, pois se manter na escola, estava “cada vez mais difícil”. Essa estudante possui um histórico grande de infrequência deixando dúvidas sobre a sua própria jornada dentro da modalidade.

Esse comentário trouxe à tona a importância de entender e trabalhar com a realidade de cada estudante, especialmente aqueles com histórico de irregularidade na frequência. A infrequência pode ser um reflexo de diversos

fatores, como responsabilidades familiares, trabalho, questões de saúde, ou mesmo desmotivação em relação ao ambiente escolar. No caso desta estudante, sua participação nas atividades manuais pode ser uma porta de entrada para maior envolvimento nas atividades manuais, corporais e escolares.

O diálogo da mesma estudante continuou, porém, agora destacando a hipótese de não participar da futura proposta dançante. Ela argumentou que trabalhava o dia todo em pé e que seu corpo se encontrava extremamente cansado quando chegava para estudar. Nesse mesmo instante, outra colega a interpela: *“Mas eu também trabalho muito todos os dias e nem por isso vou deixar de fazer, pois as aulas me deixam mais descontraída, e eu acho bem divertido.”*

Essa conversa revelou a diversidade de perspectivas e experiências entre os estudantes, além de destacar a importância de considerar os diferentes contextos de vida de cada um. O comentário da segunda estudante, que vê as aulas de dança como uma forma de relaxamento e diversão, contrasta com a exaustão física da primeira estudante.

Essa continuação do diálogo acrescenta uma camada importante à narrativa, mostrando o contraste entre diferentes percepções sobre as atividades escolares e a motivação pessoal de cada estudante. A resistência de uma estudante à participação nas aulas práticas, baseada em seu cansaço físico, é um reflexo das realidades que muitos trabalhadores da EJA enfrentam. Em contrapartida, a resposta de sua colega revela a importância das atividades escolares não só como um momento de aprendizado, mas também como uma oportunidade de descontração e bem-estar, mesmo após um dia de trabalho.

Nesse instante preferi não fazer nenhum tipo de intervenção, embora fosse um bom momento. Perdi uma oportunidade pedagógica de incentivar a estudante, mas segui com meus ouvidos atentos e deixei a conversa fluindo. Então ela responde novamente revelando outros sentidos envolta da proposta: *“eu não, não quero usar uma saia dessas de gente velha, eu uso saias bem mais curtas do que essas, eu sou jovem para uma saia dessas.”* Em seguida se levantou, pegou um modelo semiacabado, e comentou novamente: *“professor onde você comprou esse tecido? Ele é muito bonito”*. Em seguida, colocou o modelo por cima de suas

roupas, sobre seu corpo e disse: *“olha só, dá um belo vestido, é só colocar um cintinho aqui na cintura que fica lindo”*.

Percebi nesse instante que, quando se põe em destaque as visões sobre estética corporal, dentro um prisma didático-pedagógico, existem individualidades que antes escondidas vão se revelando através de sutilezas. Surgem outros sentidos, e entre eles, esses, revelando pontos de sua identidade corporal. Pois como destacou Vago (2009), *“Lugar de liberdade. Lugar de censura. Encontro do social e do singular. O corpo é forjado em presença de uma cultura.”* (p.32).

Respondi que não era uma saia de velha e sim uma saia de Cigana. E que, em outros tempos, já fora moda entre as mulheres, mas que hoje está em desuso em nossa região. Uma colega comentou: *“é verdade professor, eu mesmo já usei muito esse tipo de saia”*. E continuei, porém pode ser que outros lugares, como no estado do Pará, ainda seja uma vestimenta muito valorizada entre as mulheres, independentemente da idade. Ela então, pegou novamente a saia e diz: *“fazendo alguns ajustes... pode ser.”*

Ao final, a situação destaca a importância de ouvir e observar os estudantes, aproveitando suas reações e comentários como oportunidades para enriquecer o processo educativo. Promover um ambiente onde os eles se sintam livres para expressar suas opiniões e explorar suas próprias ideias pode transformar resistências em momentos de aprendizado significativo e engajamento cultural.

Talvez seja possível fazer essas e outras adaptações pessoais como *“aquele cintinho ajustado”* que a estudante menciona, abrindo espaço para o contraste entre uma visão mais tradicional da cultura e suas nuances com a cultura atual, tendo em conta que não queremos perder nenhum estudante por conta de uma estética mais conservadora, ao contrário somos acolhedores aos interesses dos estudantes quando isso trazer mais possibilidades de envolvimento. A possibilidade de adaptar elementos tradicionais para se alinhar às preferências e ao estilo pessoal deles pode fomentar um maior engajamento e participação.

Antes de continuar, cabe ressaltar que, nessa semana, mais do que nunca, estávamos enfrentando dificuldades organizacionais dentro da modalidade. Nesse instante, contávamos com apenas quatro dos oito docentes de nosso quadro,

devido a licenças médicas. Esse cenário exigia um redobrar de esforços por parte dos presentes. Por isso, foi necessário reorganizar os horários e a sequência das aulas. Por isso, precisamos que os horários e sequências das aulas fossem reorganizados.

Diante desses desafios, aventou-se a hipótese de o grupo todo desenvolver a mesma atividade, durante o restante da semana, sempre após o recreio, valendo-se das atividades dentro da plataforma do Mind Lab.¹³ Nessa proposta, todos os estudantes seriam direcionados para a sala de vídeo afim de amenizar as dificuldades frente à ausência dos professores.

A utilização da plataforma Mind Lab. como recurso emergencial proporcionaria uma solução prática e acessível para continuar o processo educativo. Essa estratégia permitiria que os estudantes mantivessem uma rotina de aprendizado, utilizando atividades interativas e tecnológicas que a plataforma oferece. Além disso, a sala de vídeo se mostrava um espaço adequado para a implementação dessas atividades, garantindo que todos pudessem participar simultaneamente.

Com essa hipótese, as aulas da unidade programadas para a semana, se chocariam com a proposta alternativa levantada. Percebendo que o projeto poderia ser afetado, procurei a pedagoga para discutirmos uma solução que atendesse à demanda escolar e, ao mesmo tempo, viabilizasse as atividades planejadas. Nosso cronograma já estava apertado e precisávamos terminar as oficinas o quanto antes para iniciarmos a próxima etapa da proposta.

Após o diálogo, ficou decidido que eu teria dois horários após o recreio na quinta-feira. Originalmente, as aulas ocorreriam na terça e quarta-feira. Quando soube da mudança no cronograma semanal, tratei de avisar às turmas o mais rápido possível, pedindo que se esforçassem para comparecer. No entanto, a semana que começou de forma atípica, devido aos atestados médicos concomitantes e à

¹³ Programa de desenvolvimento e/ou aprimoramento de habilidades que oferece ferramentas, utilizando a Metodologia Mind Lab. Para a EJA a Mind Lab vem trabalhando com dois cadernos de projetos chamados de Projetos de Vida, trabalhando com a lógica da vivência do estudante dentro da sala de aula, permitindo que este possa experienciar situações do cotidiano e melhorar a organização de seus pensamentos e ações.

Fonte: <https://ww2.contagem.mg.gov.br/> Acesso em 12/12/2023.

implementação de projetos para cobrir as ausências, também terminou de maneira não planejada.

Alguns estudantes de uma das turmas preferiram ir embora depois do recreio, em vez de participar comigo da proposta. Confesso que fiquei momentaneamente decepcionado com esse acontecimento. Pensei que os conteúdos das oficinas seriam bem interessantes. Contudo, isso não se mostrou verdade, pelo menos nesse dia, para parte do grupo. Mais tarde, em casa, refletindo sobre o ocorrido, levantei duas hipóteses. A primeira se relaciona diretamente com a organização escolar: os estudantes realmente se sentiram frustrados com a sequência excessiva de substituições de aulas por projetos que estavam ocorrendo naquela semana. Com a ausência de quatro professores, aqueles que permanecem acabam tendo que dar mais aulas do que o previsto em cada uma das turmas, fazendo substituições, o que era o meu caso.

Além disso, havia a hipótese de um cansaço natural dos trabalhadores que estudam. A aula de EF ocorreu no último horário de quinta-feira, o que para eles era similar à sensação de uma sexta-feira para a maioria da população trabalhadora. Eles já vislumbravam o descanso, considerando que a EJA em Contagem não tem aulas na sexta-feira, e os estudantes só retornam na segunda. A sexta-feira é reservada para atividades pedagógicas dos professores. Essa situação é preocupante, tanto pela perda de aulas quanto pelo possível desinteresse em continuar desenvolvendo a unidade.

Aqueles que participaram desta aula se envolveram em uma tarefa específica: a aplicação manual de babados em algumas saias de Carimbó que já estavam prontas. Neste contexto, é importante destacar o engajamento excepcional de uma delas em particular — aquela que trouxe o molde de casa no início das oficinas. Movida por sua própria iniciativa, ela procurou maneiras de contribuir ainda mais com o projeto, utilizando seu tempo livre para costurar os tecidos já recortados em sua casa. Para ela, encontrar prazer nesse trabalho extra era algo natural. Mesmo reconhecendo que não possuía experiência profissional com a máquina de costura, ela se dedicou a encontrar maneiras alternativas de realizar o trabalho da melhor forma possível, assegurando assim sua contribuição significativa para o avanço das confecções.

Dentro do grupo, contávamos com duas costureiras profissionais antes de iniciarmos as confecções, e eu estava confiante em sua ajuda para a parte de corte e costura. No entanto, infelizmente, ambas se ausentaram da escola durante esta fase crucial do projeto. Procurei por notícias, mas só obtive informações sobre uma delas. Descobri que o marido estava se recuperando de uma cirurgia recente em casa, enquanto sua filha estava prestes a dar à luz. Esses acontecimentos familiares significativos explicam a ausência delas e ressaltam os desafios pessoais que muitos de nossos estudantes enfrentam além das salas de aula.

Um momento marcante na aula contou com a entrada de um novo estudante em uma das salas. Sua história se encaixa no padrão das muitas narrativas de vida que nos envolvem, repleta de desafios e superações. Segundo relato do estudante, durante uma conversa comigo, ele desfrutava de uma vida feliz e satisfatória ao lado de sua família enquanto trabalhava como caminhoneiro, realizando seu sonho profissional e prosperando.

Aos 42 anos, com filhos e desfrutando de uma boa condição financeira, sua vida fora abruptamente interrompida. Enquanto retornava para casa em seu carro após deixar o caminhão na empresa, ele se viu preso em um engarrafamento à beira da BR-381. Foi então que, sem aviso prévio, uma colisão na traseira de seu veículo ocorreu. Um veículo em alta velocidade, incapaz de frear a tempo, se chocou contra ele. O condutor era um jovem que saía de sua festa de dezoito anos, alcoolizado e dirigindo uma caminhonete de alto luxo. O impacto da colisão o deixou hospitalizado por meses, em estado de coma, com perda significativa de massa cerebral. Ele descreveu sua sobrevivência como um verdadeiro milagre, pois sua cabeça havia se chocado violentamente contra o painel durante o acidente.

Entrava na escola por conta de uma obrigação do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), para que continuasse a receber pensão financeira. Por um lado, fiquei triste e revoltado. Por outro, pensei, ao menos estava em um bom lugar, dentro de nossa escola, mesmo que de maneira não planejada. Como não havia completado os estudos fundamentais anteriormente, estar conosco lhe ajudaria a reescrever sua história adiante.

Avisei-lhe sobre minha unidade com as danças, contudo, alertou que devido às sequelas, trazia várias limitações motoras, além de possíveis convulsões em alguns casos. Respondi que poderia adaptar para ele outras situações manuais com menor trabalho físico caso ele quisesse participar. Foi nesse sentido que fiquei surpreso, pois ele se apresentou para a oficina de confecções sendo bastante participativo, especialmente nas medições e corte do tecido junto com os demais.

Nesse dia, decidi intencionalmente permitir que ele e outra estudante "quebrassem a cabeça" até conseguirem recortar quinze metros de tecido em três moldes para saias de cinco metros cada. Infelizmente, não conseguiram completar as três saias, mas alcançaram sucesso com duas delas. A primeira não saiu tão reta como desejavam, então fui chamado para ajudar, porém dei poucas contribuições antes que eles próprios identificassem os erros a serem corrigidos. Na próxima tentativa, conseguiram um resultado muito melhor, e comemoraram juntos. Nesse processo, não apenas laços pedagógicos foram fortalecidos, mas talvez tenha surgido novas amizades. Um momento de celebração e boas-vindas para todos os envolvidos no projeto.

Para a continuidade da nossa unidade didática, eu aguardava ansiosamente pelas confecções das saias por parte de uma das participantes. No entanto, recebi uma surpresa inesperada. A costureira profissional, após ver fotos do nosso trabalho em desenvolvimento e atender aos pedidos de ajuda que enviamos pelo WhatsApp, decidiu retornar para a escola.

Naquele dia, não estava programada uma aula com a turma dela, mas assim que ela me viu na entrada, compartilhou que sua situação familiar ainda estava difícil. Apesar disso, decidiu retornar para oferecer sua ajuda. Então, pedi a ela que me encontrasse dentro da sala de Artes e também convidei a outra colega, a mesma costureira iniciante que trabalhou nos moldes e fechamentos das primeiras saias, para ir com ela ao meu encontro no segundo horário. Eu estaria lá dentro do meu horário de planejamento, trabalhando nos recortes dos tecidos que ainda faltavam. Era essencial aproveitar esse tempo para adiantar o trabalho e cumprir o cronograma, visando iniciar as aulas práticas o mais rápido possível.

Uma experiência única, nós três ali, discutindo as melhores maneiras de concluir a confecção das nossas saias. Eu e elas, duas senhoras, estudantes da EJA, muito prestativas e solícitas, que me ajudaram imensamente dentro da proposta. Estávamos nos últimos recortes, e discutíamos possibilidades em relação aos retalhos, como poderíamos transformá-los em babados. Conversamos sobre os processos envolvidos na costura, eu estava aprendendo muito, recebendo uma verdadeira aula prática (Figura 10).

A estudante e costureira profissional nos brindava com sua experiência, compartilhando as diversas possibilidades na costura. Enquanto dialogávamos, ela também compartilhava os desafios inerentes à sua profissão, incluindo as peculiaridades da relação com os clientes, as complexidades do trabalho realizado em casa e as consequências disso na dinâmica familiar. Além disso, ela discorreu sobre as dores articulares que desenvolvera ao longo dos anos de trabalho.

Nossas conversas foram ricas em troca de experiências. À medida em que íamos trabalhando com o tecido, elas sorriam sempre que eu contava sobre minhas inserções na tentativa de me aproximar da habilidade de cortar e costurar, “não é assim não Rafael” e gargalhavam as duas. Depois disso continuavam a me ensinar um pouco mais dizendo: Dobre o pano assim, faça essa medição, tá vendo Rafael? Eu experimentava daquele jeito e respondia: mas eu quebrei a cabeça demais quando peguei pela primeira vez, elas sorriam! Na verdade, eu estava muito agradecido com a ajuda que elas estavam dando, pois do contrário não seria possível concretizar o projeto das saias de maneira tão bela e construtiva.

Figura 10 - Últimos recortes na sala de Artes



Fonte: acervo do pesquisador

Depois desse reforço profissional que recebemos, várias saias começaram a ficar prontas. Na semana seguinte, durante uma aula com uma das turmas, a mesma das estudantes que estavam costurando, recebi as "encomendas" e prontamente as apresentei para a turma (Figura 11). Isso nos permitiu agendar os ensaios para breve.

Ao todo, conseguimos confeccionar treze saias de Carimbó. Algumas eram maiores, outras menores, em diferentes cores, com babados de crepom ou de retalho. Foi um esforço conjunto, com várias mãos colaborando e cooperando para alcançar esse resultado.

Figura 11 — A satisfação com o trabalho desenvolvido



Fonte: acervo do pesquisador

Além disso, consegui mais duas saias emprestadas com a mãe de um colega. Durante uma visita à casa desse amigo, tive a oportunidade de conversar com sua mãe, uma senhora de 85 anos, sobre as aulas de Carimbó que estava desenvolvendo. Fiquei surpreso ao descobrir sua relação com a dança. Ela já havia participado de um grupo de danças folclóricas dentro da UFMG, junto ao Departamento da EEEFTO, e me mostrou várias fotos suas dançando, inclusive o Carimbó.

Ela também me mostrou as saias que havia confeccionado para aquela oportunidade e, diante de mim, as vestiu novamente, ensaiando alguns passos. Generosamente, ofereceu suas saias para que eu as emprestasse aos meus estudantes. Fiquei emocionado e surpreso com o que se passava ali naquele

encontro. Eu não saí de casa naquele dia com a intenção de buscar novas saias para o meu projeto, e, no entanto, retornei para casa com uma história linda para contar.

Essa senhora descobriu a dança na velhice, por meio de uma iniciativa que abre as portas da universidade, do departamento de EF, que desenvolve danças populares, que busca resgatar sentimentos e corporeidades outrora esquecidos, que promove a cultura, que valoriza os sujeitos. Vi várias singularidades com o que eu estava desenvolvendo dentro da EJA por meio do projeto de danças populares. Os momentos desse encontro permaneceram registrados apenas na memória, mas foram, sem dúvida, inesquecíveis, consolidando a força de continuar buscando nossos objetivos.

4.7 Os ensaios para a da dança de Carimbó

Com as saias prontas e o entusiasmo renovado, chegamos a um ponto crucial em nossa jornada. A confecção das vestimentas, embora desafiadora, trouxe um senso de realização e união ao grupo. Cada corte e costura representavam um passo em direção ao nosso objetivo, e a colaboração entre todos fortaleceu ainda mais nosso espírito coletivo. As roupas estavam prontas, e a expectativa pairava no ar, sinalizando que estávamos prestes a mergulhar na fase prática de nossos ensaios.

Tinha comigo algumas percepções importantes a considerar, tendo em vista todas as observações até aqui assimiladas dentro da minha condição de professor-investigador. Entre essas percepções, destacam-se as heterogeneidades de vivências corporais dentro do grupo participante, as dificuldades motoras e os desafios expressivos apresentados em outra parte da unidade. Todavia, ter feito essa jornada até aqui já me dava condições de buscar sustentação nas potencialidades dos diferentes participantes.

Sendo assim, comecei essa parte do planejamento reservando duas aulas geminadas para o nosso primeiro encontro. Durante esse momento, combinei

com os estudantes que iniciáramos escolhendo uma canção e uma coreografia para ensaiar. Sabendo da importância dessa escolha para a evolução dos ensaios, já havia feito uma análise prévia, buscando levar para eles algumas alternativas viáveis. Considerando a diversidade do grupo e os diferentes níveis de habilidade, preparei uma seleção de músicas e coreografias que poderiam ser facilmente adaptadas, garantindo que todos pudessem participar ativamente e aproveitar ao máximo essa experiência.

Os vídeos que apresentei podem ser vistos adiante através dos links dentro da plataforma do Youtube.

[Curió do Bico Doce - Paulinho Natureza \(Coreografia\) | Canal DanceToDanceOficial \(youtube.com\)](#)

["Ai menina" a MELHOR dança de Carimbó \(youtube.com\)](#)

[\(158\) Carimbó - Grupo Sarandeiros - Dançando na EEEFTO - YouTube](#)

[\(158\) DANÇA CARIMBÓ - YouTube](#)

[CLUBE DA MELHOR IDADE DE TAMOIOS ABRE A SUA APRESENTAÇÃO CARIMBÓ NO CHARITAS \(youtube.com\)](#)

[Carimbó do Pará \(youtube.com\)](#)

Os estudantes observaram atentamente as opções apresentadas e acabaram escolhendo a coreografia em torno da música “Ai menina” para ensaiar. Vale destacar algumas observações registradas nesse processo. Percebi que se empolgaram com o ritmo e com as sequências menos complexas de passos da dança do Carimbó. A escolha dessa música, com sua melodia envolvente e movimentos mais acessíveis, pareceu motivar o grupo, que sinalizava já uma certa ansiedade pelos ensaios.

De toda forma, essa empolgação não era unânime, ainda havia alguma desconfiança por parte de alguns em desenvolver e ensaiar uma coreografia dançante. Ouvi comentários do tipo: “Será que daremos conta de guardar tantos passos?” Já havia comentado com eles que, ao final dos ensaios, iríamos apresentar nossa coreografia em um evento escolar aberto ao público. A

presença de olhares externos no evento final aparentemente despertava alguma apreensão. Um deles chegou a comentar que nunca tivera a oportunidade de se apresentar perante o público e que isso lhe trazia uma certa aflição.

Por outro lado, alguns deles se mostravam bem empolgados, já pensando nas roupas e adereços que poderiam utilizar e fazendo comentários animados durante a escolha da coreografia. Ouvi alguns dizeres como: *“Essa dança vai ficar muito linda, professor, nós iremos arrasar, você vai ver.”* E outros: *“Vamos começar logo esses ensaios, professor, não vejo a hora de começar a rodar a minha saia.”*

Havia um intervalo para o recreio depois dessa primeira aula, e na volta, combinamos de começar com a coreografia escolhida. Brinquei com os estudantes, pedindo para que não comessem muito, pois iríamos nos movimentar bastante quando retornássemos.

Retornamos e fui logo tratando de deixá-los à vontade, percebendo que ainda existia um clima de apreensão. Pedi inicialmente que escolhessem as vestimentas de acordo com o tamanho e afinidade de cada um, considerando que foram confeccionadas em diferentes tamanhos e estilos. Houve um momento de euforia enquanto escolhiam as saias e ajustavam os detalhes, experimentando os babados e conferindo as combinações de cores.

Nesse momento, a coreografia estava já selecionada na tela do aparelho de multimídia de nossa sala de ensaios, apenas aguardando um "play" no teclado para ser iniciada. Senti a expectativa no ar, misturada com a ansiedade, enquanto eles trocavam olhares e ajustavam as roupas. Disse para eles que iria até o banheiro para vestir os trajes para a dança e que logo retornaria. Enquanto me afastava, observei os estudantes começando a interagir mais, comentando sobre os detalhes das roupas e ensaiando pequenos movimentos de dança, aquecendo-se para o que estava por vir.

O vestiário para onde me dirigi ficava ao lado da sala de danças onde os eles estavam. Foi de lá que me surpreendi com o som que chegava até mim vindo da sala de danças. Para a minha surpresa, a música de nossa dança havia sido iniciada sem a minha presença. Diante dessa iniciativa, imaginei que eles já

estivessem ensaiando os passos espontaneamente. Decidi postergar minha chegada, curioso para observar a cena sem interferir.

Entreabri a porta dos professores, que também ficava próxima, e dali continuei a ouvir os sons que emanavam da sala de danças. Os ritmos e os movimentos começavam a tomar forma, e a energia contagiante invadia o corredor. Decidi então me mover para o corredor lateral, com o objetivo de não ser percebido, mas ao mesmo tempo, ansioso para registrar o que estava acontecendo através das janelas. Queria presenciar aquele momento de autenticidade e espontaneidade sem interrompê-lo, permitindo que eles se entregassem à dança.

Nesse momento, fiquei extremamente emocionado com o que os meus olhos registravam. Naquele dia, havia por volta de 10 estudantes, todas mulheres. Da janela, pude vê-las formando os passos, organizando-se em fileiras, algumas conversando entre si sobre a sequência, todas sorrindo e entusiasmadas. Essa espontaneidade me sinalizava que uma parte importante do processo educacional havia sido alcançada.

Foi incrível testemunhar não apenas a empolgação delas com a dança, mas também um certo nível de autonomia e confiança que haviam desenvolvido ao longo das nossas aulas. Ver aquelas jovens senhoras se movendo com determinação e alegria mostrava o quanto haviam internalizado o sentido da proposta e se apropriado da experiência.

Sem dúvidas, tornou-se um momento de orgulho como professor, pois percebi que, embora eu possa ter guiado o caminho, eles estavam caminhando na direção da autonomia expressiva. Isso reforçou minha crença no poder da dança como uma ferramenta de ensino, capaz de desenvolver habilidades além das técnicas de movimento, como a confiança, a cooperação e a expressão pessoal.

Fiquei ali um pouco atônito, apreciando aquele momento por uns cinco minutos. Enquanto observava as estudantes se movimentando com tanta energia e sincronia, minha mente viajava pelos meses de trabalho árduo que nos trouxeram até ali. Pensava no esforço conjunto, nas dificuldades superadas e nos obstáculos que enfrentamos ao longo do desenvolvimento da unidade. Recordava os momentos de incerteza, os desafios que pareciam intransponíveis e as dúvidas

que surgiram pelo caminho, incluindo minha trajetória como professor de atividades expressivas, que escalava por novos patamares.

Mas ali, naquela sala de dança, todos esses obstáculos pareciam distantes. Era como se cada passo dado por elas fosse uma pequena vitória sobre as adversidades. A satisfação inundava minha condição de professor ao perceber o quanto havíamos conquistado juntos.

Desenvolver as danças populares no contexto da EJA foi um verdadeiro desafio, mas também uma fonte inesgotável de aprendizado e crescimento. Superamos barreiras, tanto eu como professor, quanto os estudantes, e isso só reforçava a importância desse trabalho e o valor das experiências vividas.

Retornando para a sala, entrei como se não tivesse presenciado nada anteriormente. Aplaudi entusiasticamente, mostrando minha excitação e incentivando as estudantes a continuarem dançando. Porém, logo percebi que minha chegada fez com que uma estudante interrompesse seus passos. Me aproximei dela e perguntei o que havia acontecido. Sua resposta, sobre se sentir tímida com minha presença, me fez refletir.

Era a mesma estudante que o pai fizera comentários machistas e desumanizantes a respeito das mulheres que dançam. Embora essa reação tenha sido isolada dentro do grupo, já que a maioria das estudantes parecia não se incomodar com minha presença, percebi que essa estudante ainda tinha algumas barreiras a superar em relação à sua exposição diante do corpo em movimento. Essa revelação reforçou minha responsabilidade como orientador no processo pedagógico, mostrando que precisava encontrar maneiras de tornar o ambiente mais acolhedor e confortável sempre que possível.

Decidi então deixar a aula fluir naturalmente até o final, permitindo que as saias rodopiassem livremente ao som do Carimbó. Mesmo com esse pequeno contratempo, os momentos de conexão com a dança foram valiosos e alguns deles ficaram registrados para serem revistos adiante, como testemunho do progresso e da dedicação de cada um dos participantes.

Vídeo com momentos dessa aula: <https://youtu.be/SrHUNBYwaC8>.

Figura 12 — Ensaios de Carimbó 1



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 13 — Ensaios de Carimbó 2



Fonte: acervo do pesquisador

Durante os próximos encontros, dedicamo-nos a aprimorar os passos do Carimbó, explorando suas possibilidades expressivas e culturais dentro da

unidade didática. E claro, aproveitando os encontros para celebrar com alegria aqueles momentos. Momentos esses de valorização das identidades corporais, momentos de estreitamento das relações humanas: momentos alegres!

Figura 14 — Ensaios de Carimbó 3



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 15 — Ensaios de Carimbó 4



Fonte: acervo do pesquisador

Contudo, para alcançar nossos objetivos coletivos, ainda precisávamos superar alguns desafios ao longo do caminho, incluindo o aumento do número de faltas escolares, que começou a afetar nosso grupo. Com o acúmulo de ausências, os ensaios da nossa unidade começaram a estagnar, e logo percebi que meu planejamento poderia ficar comprometido. O tempo era uma preocupação constante, especialmente porque estávamos em outubro e o encerramento da unidade estava previsto para o início de novembro.

Nessa fase do planejamento, enfrentávamos o desafio de ter apenas dois horários semanais dedicados aos nossos ensaios, devido ao contexto escolar vigente. Nossas aulas coincidiam com outros projetos em andamento dentro da EJA, o que limitava ainda mais nosso tempo de prática. Além disso, em outubro, nos deparamos com o recesso da semana dos professores, o que gerou uma certa apreensão, pois tínhamos uma coreografia para aprimorar e apresentar em poucas semanas. O tempo tornou-se um recurso ainda mais precioso, e era

essencial otimizá-lo ao máximo para alcançar nossos objetivos dentro do prazo estabelecido.

Retomando os ensaios depois do recesso escolar, nos vimos obrigados a revisitar todo o progresso alcançado até então. O perfil dos nossos estudantes, aliado ao avanço do calendário letivo, trouxe consigo um nível de exaustão física e mental perceptível no grupo. As exigências das rotinas de vida para os estudantes trabalhadores da EJA tornavam-se ainda mais evidentes nesta altura do ano letivo. O número de participantes nos ensaios oscilava bastante.

Apesar desses desafios, mantivemos nossa determinação em produzir uma apresentação de Carimbó para a segunda semana de novembro. Nossa coreografia era composta por uma sequência de passos com duração de pouco mais de três minutos. Para facilitar essa tarefa, elaborei uma estratégia didática que consistia em dividir a coreografia em quatro partes distintas, cada uma delas incluindo aproximadamente quatro passos.

Nessa estratégia, planejei usar os momentos musicais como marcadores dos passos, proporcionando uma dinâmica que ajudaria os estudantes a sincronizarem seus movimentos com a música. Antes do encontro, preparei eles para essa abordagem, explicando como funcionaria e orientando sobre como acompanhar os ritmos. No entanto, durante o ensaio da primeira parte da coreografia, tive muitos problemas para implementar essa abordagem, pois agora os passos precisavam ser mais coordenados. Foi necessário reiniciar várias vezes do início para melhorar a evolução de nossa dança. Isso me fez perceber a necessidade de ajustar as dinâmicas de aprendizagem nas aulas futuras, levando em consideração as diferentes habilidades motoras e necessidades individuais presentes dentro do coletivo.

Durante o intervalo até o próximo encontro, aproveitei a oportunidade para conversar com uma colega do grupo de professores sobre o andamento dos nossos ensaios. Expressei as dificuldades que estávamos enfrentando e a necessidade de fazer alguns ajustes para seguirmos adiante. Essa colega sempre se mostrou receptiva ao diálogo sobre o cotidiano pedagógico, então trocamos algumas ideias e ela prontamente ofereceu sua ajuda. Ela compartilhou que no

passado tinha grande afinidade com a dança e que por alguns anos frequentou aulas regularmente. Fiquei entusiasmado com a possibilidade de contar com a colaboração dela. No entanto, percebemos que seria necessário ajustar nossos horários para que ela pudesse participar dos ensaios dali em diante.

Com os ajustes organizacionais resolvidos, comuniquei aos estudantes sobre a visita da professora de Ciências nos próximos ensaios. A notícia os deixou bastante animados, já que ela é conhecida por seu carisma e proximidade com o grupo. Além disso, aproveitei o intervalo até o próximo encontro para estudar detalhadamente nossa coreografia, buscando maneiras de aprimorar nosso ensaio e desenvolver novas estratégias.

A presença da professora Josie trouxe uma nova dinâmica aos nossos ensaios, e com a contagem regressiva para o evento da Semana da Consciência Negra, teríamos apenas mais três encontros para nos prepararmos. Era crucial aproveitar ao máximo esses momentos. Em acordo com a colega professora, concordamos que a melhor estratégia para alcançarmos o final da coreografia era dividir a sequência em partes gerenciáveis. Com essa estratégia definida, nos organizamos, focando em cada parte da coreografia e trabalhando para que todos os estudantes se sentissem confiantes e preparados para a apresentação final.

A experiência que a Josie trouxe para nossa dinâmica foi incrivelmente valiosa. Ela não apenas compartilhou sua expertise em marcação de tempos musicais, mas também ofereceu ajuda sobre o posicionamento ideal para a evolução da sequência coreográfica. Sua habilidade em transmitir esses conhecimentos de forma clara e acessível foi fundamental para mim e para os estudantes. Além disso, o carisma natural dela criava um ambiente propício para que a expressividade corporal florescesse dentro do grupo. Sua presença não só enriqueceu nossos ensaios, mas também fortaleceu o vínculo entre todos nós, tornando o processo de aprendizado ainda mais enriquecedor. Seguimos com a colaboração da Josie até o final dessa etapa que antecederia o fechamento.

Apresentamos alguns desses momentos anteriormente narrados, com destaque para a colega professora, de camisa verde no vídeo a seguir: <https://youtu.be/WEYhkAmoL8w>.

E novamente aqui, dentro da roda de Carimbó junto comigo e com os estudantes:
<https://youtube.com/shorts/HN5fWDteVQo>.

Figura 16 — Ensaios de Carimbó com a participação da Prof.^a Josie



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 17 — Terminando os ensaios do Carimbó



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 18 — Últimos ensaios do Carimbó



Fonte: acervo do pesquisador

Chegamos então ao nosso último ensaio antes da apresentação final do projeto, numa quinta-feira, dois dias antes do festival de encerramento. Nesse dia, eu estava particularmente ansioso, pensando nos ajustes finais da coreografia e na organização de outros aspectos do evento, como a ornamentação e a sonografia,

o que aumentava ainda mais as expectativas. Durante o ensaio, recebi a notícia de que uma de nossas dançarinas não poderia comparecer à apresentação devido a demandas inesperadas no trabalho. Como nossas posições já estavam todas marcadas e nossa coreografia dependia de pares na roda, pedi à Josie que substituísse a estudante ausente. Embora isso não estivesse nos planos, pois a contribuição dela nos ensaios já havia sido extremamente valiosa, felizmente, ela aceitou gentilmente o nosso convite. Isso nos permitiu seguir em frente com confiança para a apresentação final.

4.8 Encerramento da unidade didática: evento escolar em homenagem à Semana da Consciência Negra organizado pela comunidade da EJA

Dia 18 de novembro de 2023, um sábado letivo para a comunidade escolar da EJA do Sócrates. Desde o início de agosto, nosso grupo de educadores havia concordado em realizar um evento escolar em comemoração à Semana da Consciência Negra no Brasil. Naquela ocasião, iniciamos o Projeto de Valorização da Cultura Indígena e Africana, que ao longo dos meses seguintes convidava as disciplinas escolares a direcionarem suas atividades para a temática selecionada, tendo a data antes mencionada como o fechamento da proposta.

Sendo assim, entre outras propostas apresentadas pelos diferentes professores, sinalizei que iria levar para esse momento a apresentação de Carimbó, com a qual eu já vinha trabalhando. Entendi que seria uma excelente oportunidade para realizar o fechamento da minha unidade didática, tendo em vista a possibilidade de convidar as famílias para estarem na escola e se integrarem às atividades, fortalecendo as ações de visibilidade da nossa modalidade para a comunidade em geral.

E assim, com esses objetivos, chegávamos até aqui: seria o momento de apresentar o resultado de nossas ações pedagógicas, momento de assumir o nosso protagonismo e de nos entregarmos à apreciação dos convidados, para o nosso grande público: a escola de portas abertas para os familiares, amigos e colaboradores da nossa EJA.

Enviamos convites para que outros grupos e personagens também pudessem demonstrar suas manifestações artísticas, criando um ambiente de celebração e valorização da cultura e da diversidade, potencializando a função social da modalidade, que se faz presente dando luz aos movimentos sociais, a organização comunitária, às ações em busca de igualdade de condições. Pois como escreveu o nosso saudoso poeta, Carlos Drummond de Andrade (1930):

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra no meio do caminho tinha
uma pedra.
Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra.
(ANDRADE, 1930).

Pensar na existência e sobrevivência da modalidade em nosso país é pensar nos movimentos de superação desses estudantes. Logo, vêm à mente os obstáculos que precisam ser superados para continuarem nessa luta por direitos fundamentais. É nesse sentido que trazemos o simbolismo da pedra no meio do caminho, representando os desafios deles, esses populares, jovens e adultos trabalhadores, que, por meio de sua dedicação e vontade de terem novamente para si os seus direitos fundamentais, pedem passagem, abrem passagem no meio do caminho, em meio aos pedregulhos dessa vida.

4.8.1 Os preparativos que antecederam a festa

Sexta-feira à noite, 17 de novembro de 2023, é dia de estudo para os professores da EJA, portanto, utilizaríamos esse momento para os últimos arranjos da festividade que viria no dia seguinte. Corre daqui, monta de lá, ajustes e mais ajustes. Caiu a fita, alfinete fura o dedo, cadê o durex? Pregue o pano, teste de som: é um esforço coletivo. Os educadores da EJA do Sócrates se mobilizam mais uma vez; onde era o pátio, se prepara para ser um palco (Figura 19). Amanhã, é festa da EJA, chegarão os convidados, poderão ver as produções dos

estudantes espalhadas em todo o redor (figuras 20, 21, 22, 23 e 24). A EF vem chegando, temos a nossa coreografia de Carimbó para apresentar, que juntamente com outras apresentações, darão brilho à festividade.

Figura19 — Visão frontal do palco de apresentações



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 20 — Cartaz feito pelos estudantes 1



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 21 — Cartaz feito pelos estudantes 2



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 22 — Livro com receitas culinárias de origem africanas



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 23 — Painel feito pelos estudantes 1



Fonte: Acervo do pesquisador

Figura 24 — Painel feito pelos estudantes 2



Fonte: acervo do pesquisador

4.8.2 O fechamento da nossa unidade didática

O dia da festa amanheceu com um brilho especial. O sol, tímido no início, foi ganhando força e cor, como se soubesse que aquele seria um dia de celebração, um dia em que a alegria e a superação dos nossos estudantes estariam em evidência.

Logo cedo, eu já estava de pé, revisitando meus trajes: chapéu e camisa floridos, calça de pescador, a caminho da escola. No trajeto, peguei uma convidada especial: Rosalha, minha namorada. Mulher de fibra, companheira, ex-estudante da EJA, que me apoiou nos momentos difíceis. Fonte de inspiração — ela ensaiava comigo os passos de dança, me entregando um pouco do seu molejo. Tê-la comigo nesse dia era reconfortante.

Havia um ar de excitação palpável, uma mistura de nervosismo e expectativa, enquanto cada detalhe final era cuidadosamente preparado. A escola, que em

outros momentos se vestia de rotina, agora se adornava de inspiração e cores, cada canto parecia sussurrar promessas de sorrisos e aplausos. As cores, estavam mais vivas, os sons mais nítidos, como se a própria natureza conspirasse para tornar o dia inesquecível. E assim, com corações acelerados e um sentimento de profunda realização, estávamos prontos para celebrar nossas conquistas e compartilhar com todos a essência do nosso trabalho, envoltos no espírito vibrante da nossa querida EJA.

Como cheguei bem cedo, havia poucos estudantes ainda, só o professorado e os funcionários que avistei de imediato. Cumprimentando de perto um a um, fui reparando nas diferentes feições. Nossa pedagoga estava muito bem-vestida e elegante, com uma expressão de serenidade, pronta para se pôr como mestre de cerimônia. Que bom vê-la assim. Os diretores pareciam preocupados com os ajustes finais; circulavam os ajudantes escolares, não menos importantes, carregando seus instrumentos de trabalho e dando bom dia!

Figura 25 — Os estudantes chegando para a festividade



Fonte: acervo do pesquisador

Aos poucos iam chegando também outros convidados para abrilhantar o nosso evento com suas apresentações, entre eles: As Meninas das Cantigas de Ciranda (Figura 26). Um grupo de contadoras de histórias, reunindo mulheres da comunidade no entorno do bairro Eldorado e região, que encontraram nas

cantigas de roda uma oportunidade de estabelecerem vínculos sociais, celebrando a cultura popular e fortalecendo o resgate de memórias do nosso povo. Além delas, também recebemos ex-estudantes da escola, (Figuras 27 e 28), jovens que participam de grupos de dança e teatro em associações comunitárias da cidade, revisitando a escola e trazendo um pouco dos movimentos culturais da juventude.

Sem dúvidas que a presença desses grupos em nosso evento abrilhantava ainda mais nossa festividade, pois assim como a própria EJA, que, no seu contexto político, conversa diretamente com o movimento cultural e político dos populares, das mulheres e jovens negros, dos idosos, e de todos os grupos ocultados pela hierarquia social, fortalecendo o sentimento de comunidade.

Figura 26 — Grupo: Meninas das Cantigas de Ciranda



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 27— Ex-estudantes do Sócrates 1



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 28 — Ex-estudantes do Sócrates 2



Fonte: acervo do pesquisador

4.8.3 As apresentações da festividade

Chegava então o momento das tão esperadas apresentações de nossa festividade. Os trabalhos se iniciaram com as produções da Prof.^a Suely de Língua Portuguesa, um jogral interpretando o poema de Castro Alves, O Navio Negreiro¹⁴. Momentos dessa apresentação podem ser vistos no vídeo a seguir: https://youtu.be/cEWnX9aa_Xo.

Por meio dessa apresentação, o público presente é convidado a rever uma das obras mais importantes da literatura abolicionista brasileira. Castro Alves, através de sua poesia, trouxe à luz as atrocidades da escravidão e ajudou a mobilizar a opinião pública contra essa prática.

Trecho inicial deste poema:

'Stamos em pleno mar... Doudo no espaço Brinca o luar — dourada borboleta; E as vagas após ele correm... cansam Como turba de infantes inquieta. 'Stamos em pleno mar... Do firmamento os astros saltam como espumas de ouro... O mar em troca acende as ardentias, Constelações do líquido tesouro[...] (ALVES, 2003, p.56-64).

Depois da interpretação do poema, os estudantes apresentaram cartazes homenageando importantes personagens históricos da luta por igualdades de direitos, (Figura 29).

¹⁴ O Navio Negreiro, de Castro Alves, é um longo poema abolicionista escrito pelo autor em 1868. Ele é dividido em seis partes e possui características românticas, como o uso intenso de exclamações e hipérboles. Além disso, mostra o sofrimento dos africanos escravizados, em um navio negreiro, rumo ao Brasil, país que descumpria a lei que proibia o tráfico de escravos. Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/castroalves.htm>. Acesso em 10/05/2024.

Figura 29 — Cartazes em homenagem à luta por igualdades de direitos



Fonte: acervo do pesquisador

Na sequência do nosso evento, foram convidadas ao palco as Meninas das Cantigas de Ciranda. Em sua apresentação, elas levaram para o público um pouco da cultura popular, representada através das cantigas de roda. Momentos dessa interpretação, inclusive com participação de algumas de nossas estudantes, podem ser vistos nos vídeos a seguir: <https://youtu.be/BHhQeM9Wvxs> ; <https://youtu.be/N2kl2KVqxXk> ; <https://youtu.be/dCbJpzLaLcU> .

Esse foi um momento de muita emoção por conta do movimento inspirador a partir da união dessas senhoras populares que não se intimidam diante da invisibilidade imposta às populações de mulheres idosas. Essas mulheres, com suas histórias de vida e resiliência, demonstram uma força que transcende as barreiras do tempo e da marginalização. Em suas apresentações, revelam aos espectadores a importância da cultura popular, especialmente por meio das cantigas de roda, que carregam em suas melodias e letras a sabedoria de gerações.

As cantigas de roda, muitas vezes aprendidas na infância e passadas de mãe para filha, tornam-se um elo poderoso com o passado, resgatando memórias e tradições que poderiam facilmente se perder na modernidade. Elas representam não apenas uma forma de entretenimento, mas também um meio de resistência cultural, preservando a identidade e a história de comunidades inteiras.

A presença dessas senhoras no evento foi um testemunho vibrante de que a cultura popular é uma rica fonte de conhecimento e inspiração. Elas desafiam a noção de que a velhice é sinônimo de passividade e esquecimento, mostrando que, através da música e da dança, é possível manter viva a chama da criatividade e da comunidade. Ao entoarem suas cantigas de roda, elas convidam todos a participarem desse legado, a reconhecerem e valorizarem as contribuições inestimáveis que iniciativas como essa trazem para a sociedade.

Figura 30 — Meninas das Cantigas de Ciranda com as estudantes da EJA



Fonte: acervo do pesquisador

Na sequência da festividade, mais apresentações, agora com ex-estudantes do Sócrates, destacando as produções de dança e teatro contemporâneos. Não consegui resgatar os vídeos registrando esses momentos, contudo, trazer a produção cultural de nossos jovens para dentro da educação de jovens e adultos é uma maneira de incentivar a contínua produção de saberes culturais. Essas manifestações artísticas são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, pois proporcionam um espaço onde podem expressar suas identidades, explorar suas habilidades e compartilhar suas histórias.

Nessa perspectiva, diante das manifestações culturais presentes, podemos estabelecer um diálogo com Arroyo (2023), onde o autor escreve assim: “Dos outros, dos espaços periféricos em que foram enclausurados veem outros conhecimentos, outros saberes, valores, outras identidades culturais, humanas. (p.12). E continua destacando:

[...] Dos coletivos diferentes em vidas re-existentis veio sempre na história social, política, educativa um movimento mobilizador que alarga o lugar e as práticas hegemônicas da educação. [...] os Outros re-existiram afirmando-se sujeitos de outra produção intelectual, ética, cultural, humana. (p. 12-13).

Figura 31 — Apresentação de dança com ex-estudantes da escola



Fonte: acervo do pesquisador

Figura 32 — Apresentação de teatro com ex-estudante da escola



Fonte: acervo do pesquisador

Depois dessas apresentações, houve uma parada de trinta minutos para o lanche na cantina da escola. Depois que os estudantes se alimentaram, aproveitei o tempo que ainda restava para um último ensaio da coreografia de Carimbó. Propus que esse momento acontecesse dentro do palco onde se daria a apresentação final. Essa estratégia visava proporcionar maior ambientação aos dançarinos, permitindo que se familiarizassem com o espaço e os ajustes necessários para a performance. Ensaiar no palco ajudou a reduzir a ansiedade e a aumentar a confiança delas, pois puderam se adaptar às dimensões e às condições do local.

Durante o ensaio, reforcei os pontos principais da coreografia e incentivei os estudantes a se concentrarem na expressão corporal e na sincronia dos movimentos. A presença da professora Josie, que já havia nos auxiliado anteriormente, foi novamente crucial, trazendo um olhar atento e sugestões valiosas para aprimorar ainda mais nossa apresentação. A energia do grupo era palpável, e apesar do nervosismo natural, o entusiasmo e a dedicação de todos eram evidentes. Esse momento pode ser revisitado através do vídeo a seguir: https://youtu.be/q6gNulCM_eo.

Retornando dessa pausa, faltava apenas mais uma apresentação para a entrada das estudantes com o Carimbó. Enquanto acontecia essa apresentação, as dançarinas do Carimbó se reuniam numa sala para os últimos ajustes no figurino, juntamente com a Prof.^a Josie. Solicitei ao grupo que minha namorada pudesse estar lá com elas para fazer alguns registros desse encontro, e elas gentilmente atenderam ao meu pedido. Alguns desses momentos podem ser vistos nestes links: https://youtu.be/jDaT6N_DEQo

<https://youtu.be/xcUuulQART0>

<https://youtube.com/shorts/WilcPeiYXA8> .

Figura 33 — Preparando o figurino 1



Fonte: acervo do pesquisador

Figurino 34 — Preparando o figurino 2



Fonte: acervo do pesquisador

Essa reunião antes da entrada era carregada de significados e emoções. As dançarinas ajustavam suas saias rodadas, ajeitavam seus adereços e retocavam a maquiagem, transformando a preparação em um ritual de corporeidade e união. Entre risos e olhares cúmplices, fortaleciam os laços afetivos que haviam construído ao longo da jornada.

As conversas giravam em torno das expectativas para a apresentação, das memórias compartilhadas nos ensaios e do orgulho em estarem representando a cultura popular. O ambiente estava repleto de uma energia vibrante e de um sentimento de irmandade. Esse momento de preparação final não era apenas sobre o figurino, mas também sobre a conexão emocional e a solidariedade que as unia. Era um espaço seguro onde podiam expressar seus medos, ansiedades e excitação, sabendo que eram compreendidas e apoiadas pelas colegas. Cada ajuste no figurino simbolizava a atenção aos detalhes e o cuidado umas com as outras, refletindo a importância da coletividade e da colaboração.

Assim, esse momento de preparação final era um verdadeiro rito de passagem, marcando o encerramento de um ciclo de aprendizado e a culminação de todo o esforço dedicado à dança. Enfeitadas e emocionalmente fortalecidas, as dançarinas estavam prontas para entrar no palco e encantar a todos com sua performance de Carimbó.

Do lado de fora, com os momentos finais da apresentação antecedente, me dirijo até a porta da sala onde o grupo se preparava e dou um recado: faltam 5 minutos para a entrada. Pergunto se já estavam prontas. Nesse momento, estou com uma criança de 3 anos no colo, neta de uma de nossas estudantes da EJA. A criança me passava serenidade, disfarçando a minha ansiedade por dentro. A porta se entreabre, a Josie aponta por aquele espaço e diz que já está tudo pronto. Dois minutos depois, começam a sair as dançarinas. Nós nos posicionamos atrás do palco, encobertos por uma parede, à espera de nossa anúncio.

"Atenção, senhoras e senhores..." bradou o apresentador. *"Com vocês, o trabalho do professor Rafael com as dançarinas de Carimbó!"* Um silêncio tomou conta do ambiente. O grupo de dançarinas, agora alinhado e preparado, começou a emergir dentro do palco.

O som dos primeiros acordes do Carimbó começou a ecoar, convidando todos a se envolverem com o ritmo contagiante. O público, que até então murmurava em conversas baixas, voltou sua atenção para o palco. Enquanto as dançarinas se posicionavam, senti um misto de emoções. O nervosismo natural de quem coordenou tantos ensaios e a ansiedade pelo resultado final misturavam-se com um profundo sentimento de orgulho e realização.

Quando a música ganhou força, as dançarinas começaram a mover-se graciosamente pelo palco, seus trajes coloridos girando e vibrando com os passos ensaiados. Cada movimento contava uma história de superação, de união e de valorização da cultura, de valorização da modalidade e da própria EF. A coreografia cuidadosamente elaborada não era apenas um conjunto de passos, mas sim uma narrativa viva das jornadas pessoais e coletivas dos estudantes. Cada giro, cada movimento de mãos e pés, simbolizava a luta constante contra as adversidades no contexto desses populares.

Para muitos daqueles dançarinos, a EJA representava uma segunda chance, um caminho para recuperar oportunidades perdidas e construir novos horizontes. A dança, inserida nesse contexto, era mais do que uma atividade física; era um ato de resistência e afirmação. Através dela, eles reivindicavam o direito à educação, à cultura e ao reconhecimento de suas identidades.

Para mim, ver a transformação daqueles estudantes, que chegaram tímidos e inseguros no início do projeto, agora confiantes e se apresentando para o público, trazia a satisfação maior. A apresentação seguiu com a perfeição possível para aquele momento e a última nota da música foi acompanhada por uma explosão de aplausos. Os momentos dessa apresentação podem ser revisitados no vídeo a seguir: <https://youtu.be/rf7lnNxJPCY>

O Carimbó não era apenas uma dança; era a expressão viva de cultura, de resistência e de esperança, que naquele palco encontrou seu lugar de destaque. Aquele momento não era apenas o encerramento de uma unidade didática; era a celebração de uma jornada coletiva, e de possibilidades que se abriam.

Essa festividade dentro da escola também simbolizava a força da comunidade escolar, mostrando que a união e a colaboração podem transformar realidades. Professores, estudantes, familiares e membros da comunidade se uniram para criar algo belo e significativo, reforçando a importância da educação como um instrumento de transformação social. A EJA, nesse contexto, revelava seu papel crucial na construção de cidadania e no empoderamento dos sujeitos.

O ato final desse encontro na EJA aconteceu com a chegada do Forró. Todos os presentes foram convidados a dançar no meio do palco, e a atmosfera se transformou em uma celebração alegre e inclusiva. A música, com suas batidas envolventes e ritmo contagiante, chamou a todos para participarem, criando um ambiente leve e descontraído. Esses momentos ficaram registrados no vídeo a seguir: <https://youtu.be/HyLRZ3UNEy8>

E assim chegamos ao final dessa jornada pedagógica na EJA, vou reforçar meus sentimentos em ter chegado até aqui com a ajuda da poesia de Fernando Pessoa, que por meio do seu poema, O Guardador de Rebanhos (2013), sintetiza um pouco desse momento.

*Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações.
Penso com os olhos e com os ouvidos
E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la E comer um fruto é
saber-lhe o sentido.
Por isso quando num dia de calor
Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz (p.48).*

5-CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, busquei compartilhar minha experiência no desenvolvimento de uma unidade didática voltada para a dança e a expressividade corporal na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Durante esse processo, enfrentamos desafios e momentos de grande aprendizagem, que agora gostaria de destacar.

Primeiramente, foi evidente a importância de mergulhar em busca de um referencial teórico sólido, alinhado com a realidade da modalidade. Dessa maneira, foi possível estruturar uma base teórica que sustentasse as práticas pedagógicas e oferecesse orientações significativas para a implementação das atividades.

A fundamentação teórica permitiu que os objetivos do projeto fossem traçados de forma mais consistente e coerente, possibilitando que cada passo dado estivesse em conformidade com os princípios educativos e sociais da EJA. Dessa forma, foi possível uma análise crítica das várias nuances educacionais envolvidas no ambiente escolar. Discutimos aspectos como a organização da modalidade, a construção de projetos, e, principalmente, o planejamento e desenvolvimento dos conteúdos pedagógicos, com destaque para a EF na EJA.

Com a base teórica sustentando mudanças reflexivas, no segundo momento, partimos em busca da viabilização de nossa proposta dentro da realidade retratada. Nesse caminho, buscamos por maneiras de adaptar os métodos pedagógicos para atender às necessidades específicas dos estudantes da EJA. Como professor de EF, inicialmente resistente à inclusão das danças em minha prática, essa jornada foi particularmente transformadora. Aprendi a valorizar a dança não apenas como uma “atividade física”, mas como um elemento da corporeidade, um aliado na expressão cultural rica e significativa, capaz de promover a inclusão e a valorização das diversidades presentes na EJA. O perfil diversificado e as demandas individuais exigiram uma abordagem cuidadosa, valorizando as singularidades.

A estruturação da unidade didática em etapas, com sucessivos níveis de aprofundamento pedagógico, se mostrou uma estratégia de planejamento valiosa, tendo em vista as especificidades encontradas dentro do contexto educacional. Essa abordagem permitiu uma progressão gradual no ensino, respeitando o ritmo e as necessidades individuais dos estudantes. Além disso, facilitou a integração de diferentes disciplinas e temas transversais, promovendo uma aprendizagem mais holística e significativa. Um bom exemplo disso foi a maneira pela qual as atividades rítmicas e expressivas conseguiram dialogar com o projeto escolar referente à Semana da Consciência Negra.

Ademais, a divisão em etapas também possibilitou avaliações contínuas e ajustes necessários ao longo do processo, fazendo com que os objetivos da proposta chegassem até um número maior de estudantes. Como por exemplo, tivemos a participação das costureiras nas oficinas, que mesmo apresentando restrições físicas para a dança, puderam participar trazendo outros saberes e outras habilidades para o grupo.

Destacamos a importância social e cultural do projeto, em que a dança e a expressividade corporal foram ferramentas essenciais na conscientização sobre direitos e na valorização das minorias. Ao evidenciar a diversidade cultural e proporcionar espaços de expressão, contribuimos para fortalecer a luta por direitos e ampliar o reconhecimento dos grupos historicamente marginalizados. Isso promoveu a valorização da EF na EJA, oferecendo voz e espaço para diferentes grupos, reforçando o valor das práticas pedagógicas inclusivas e culturalmente relevantes, e destacando a EJA como um espaço de resistência e transformação social.

A experiência com a EJA nos ensina que a educação não é um caminho de mão única, mas um diálogo contínuo entre o conhecimento escolares acadêmicos e as vivências pessoais. É um convite a uma pedagogia mais humana e inclusiva, onde cada estudante é visto como um coautor de sua própria jornada de aprendizado. E, nesse processo, todos – estudantes e educadores – se tornam aprendizes e mestres ao mesmo tempo, crescendo e se transformando juntos.

Nosso recurso educacional é uma síntese da nossa jornada pedagógica, produzido no formato de revista para ser entregue às bibliotecas da Rede Municipal de Ensino de Contagem-MG. A produção desse documento pretende comunicar, inspirar e encorajar estudantes e professores de EF a se envolverem em projetos que tenham como tema a cultura corporal na EJA. Para ilustrar essa narrativa, utilizamos nosso acervo de registros imagéticos e outros recursos visuais, a fim de torná-lo o mais didático possível. Esse produto foi entregue em um documento à parte dessa dissertação.

Por fim, essa caminhada nos deixa com perspectivas futuras promissoras. A metodologia adotada pode servir de modelo para outros projetos na EJA, com ações pedagógicas que propõem alternativas viáveis ao se aproximarem do cotidiano escolar. Que questionem o status quo e promovam o engajamento da comunidade escolar. Em outras palavras, que sejam inclinadas a assumir uma radicalidade nos tempos, espaços, currículos e metodologias, tão expressiva quanto a radicalidade com que os sujeitos da EJA foram abandonados na esfera social.

Que os exemplos de determinação das Marias e dos Joãos, indo e vindo do trabalho para a EJA, nessa luta pelo direito fundamental à educação, não sejam entregues ao conformismo, à burocracia sistêmica, à hierarquização dos saberes e à repetição de fracassos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, J. R. G. **Inclusão na educação física escolar**: abrindo novas trilhas. 2009. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.
- ABREU, A. C. S. **Caderno Pedagógico**: Educação de Jovens e Adultos. Universidade do Estado de Santa Catarina, Universidade Aberta do Brasil, Centro de Educação a Distância. Florianópolis: UDESC: UAB: CEAD, 2014.
- ALVES, C. **Os Escravos**. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2003, p. 56-64.
- AÇÃO EDUCATIVA; CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA (CENPEC); INSTITUTO PAULO FREIRE; MOVIMENTO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. [S.l.], 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- ANDRADE, C. D. **Alguma Poesia**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pindorama, 1930.
- ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos**. UFMG, 2007.
- ARROYO, M. G. **Educação de jovens e adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA. Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. Prefácio. In CARVALHO, R. M. **A educação física na educação de jovens e adultos**: experiências da realidade brasileira. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.
- ARROYO, M. G.; VIELLA, M. dos A. L.; SILVA, M. R. da (Orgs.). **Trabalho infância: exercícios tensos de ser criança**: haverá espaço na agenda pedagógica? Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, M. G. **Vidas re-existent**s: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Revista Motriz** – Volume 1, Número 1, 25 -31, junho/1999.
- BRACHT, V. A prática pedagógica da educação física: conhecimento e especificidade. In: _____. **Educação física & ciência**: cenas de um casamento (in) feliz. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999. p. 41-54.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015. 404 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. MEC. **Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos - Educação Física**. Brasília: Ministério da Educação, s/d, vol 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASILEIRO, L. T. **O Conhecimento no Currículo Escolar: o conteúdo Dança nas aulas de Educação Física na perspectiva crítica**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2001.

CARVALHO, R. M. **A educação física na educação de jovens e adultos: experiências da realidade brasileira**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

CARVALHO, R. M. (Org). **Educação Física Escolar na educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

_____. Rompendo com a criação de “pinóquios às avessas” — artigo apresentado no **XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte** Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 de setembro de 2009.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Prograd**. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 21-33.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, S. C.; GONZALEZ, F. J.; GINCIENE, G. **O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física escolar**. In: Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DARIDO, S. C. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar**. In: Desafios da educação física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF [recurso eletrônico] / Denise Ivana de Paula Albuquerque e Maria Candida Soares Del-Masso. - São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

DA SILVA, A. J. **Na EJA tem J: juventudes na educação de jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2021.

DINIZ, I. C. A dança experimental no contexto da educação física: possibilidades. **II FÓRUM - EDUDANÇA Educação Física e Dança: diálogos possíveis e intervenções.** Anais. Belo Horizonte: Departamento de Educação Física / EEFFTO / Universidade Federal de Minas Gerais v.1, n.1, set. 2016.

DI PIERRO, M. C. **Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 38, p. 367-391, maio/ago. 2008.

FARIA, W. F. de. **Educação de jovens e adultos.** São Paulo: Person Educativo do Brasil, 2009.

FIGUEIREDO, Silvio José de Lima; BOGÉA, Eliana Benassuly. Hibridismo cultural e atualização da cultura: o Carimbó do Brasil. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 23, n. 2, p. 81–92, 2015.

FIORINI, M. L. S.; MANZINI, E. J. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial.** Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial - ABPEE, v. 20, n. 3, p. 387-404, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida.** 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

GADOTTI, M. **Educação cidadã: desafios e perspectivas.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2014.

GADOTTI, M. **Estado E Educação Popular - Desafios De Uma Política Nacional,** 2016.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 7.ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis.** São Paulo: Cortez, 1994.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos.** 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, 2000.

HADDAD, S.; SIQUEIRA, F. ANALFABETISMO ENTRE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 2, 31 dez. 2016.

HERNÁNDEZ, F. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: indicadores educacionais 2022. Rio de Janeiro: 2023, IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 20 ago. 2023.

LARA, L. M. et al. Dança e ginástica nas abordagens de educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 28, n.2, p.155-170, jan. 2007

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEIRA, M. G.; MALDONADO, D. T. **DIDÁTICA(S) da EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**: colocando em evidência histórias que não se contam. 2019.

NEVES, M. H. **“A CENTRALIDADE DO PERIFERIZADO**: Arte e Educação Física na Educação de Jovens e Adultos”. In Educação Física Escolar na educação de Jovens e Adultos, editado por CARVALHO, R. M. (org), Curitiba, PR: CRV, 2011.

OLIVEIRA, C. H. de S. O Museu Paulista da USP e a memória da Independência. Cad. **CEDES** vol.22 nº. 58. Campinas. Dez.2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 27 de set. 2023.

OLIVEIRA, C. M. **Os sujeitos da EJA e suas corporeidades**: reflexões a partir da experiência do Projeto de Educação de Trabalhadores. In: Projeto de educação de trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências - um olhar de alguns elementos da EJA no ensino do PET/ Adrilene Marize Murada Nunes, Charles Moreira Cunha. - Belo Horizonte: Adrilene Marize Muradas Nunes, 2009. 278 p.

PENTEADO, H. D.; GARRIDO, E. (org.). **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PESSOA, F. 1888-1935. **Poemas completos de Alberto Caetano** / Fernando Pessoa; [organização Carlos Felipe Moisés]. - 2. ed. - São Paulo: Ática, 2013. 160 p. (Bom Livro).

RIBEIRO, C. A. C. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. **Sociologias**, [S. l.], v. 16, n. 37, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/sociologias/article/view/50589>. Acesso em: 4 fev. 2024.

RIBEIRO, M. A. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ROBERTI, L. H. **As intenções e as ações políticas do Projeto de Educação de trabalhadores**. In: Projeto de educação de trabalhadores: pontos, vírgulas e reticências - um olhar de alguns elementos da EJA no ensino do PET/ Adrilene Marize Murada Nunes, Charles Moreira Cunha. - Belo Horizonte: Adrilene Marize Muradas Nunes, 2009. 278 p.

SANTOS, R. Jovens e adultos com baixa escolaridade, oferta de EJA e desigualdades nas chances de conclusão do ensino fundamental e do médio.

Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, Brasília, v. 1, p. 143-174, 2019.

SBORQUIA, S. P. **A dança no contexto da educação física: os (des)encontros entre a formação e a atuação profissional**. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Educação Física Unicamp, Campinas. 2002

SBORQUIA, S. P.; NEIRA, M. G. AS DANÇAS FOLCLÓRICAS E POPULARES NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA: possibilidades e desafios. **Motrivivência**, [S. l.], v. 20, n. 31, p. 79–98, 2008.

SILVA, J. L. da. A (QUASE) invisibilidade da Educação de Jovens e Adultos na Política Nacional de Alfabetização: marginalização e luta pelo direito à educação. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 716–732, 2021.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. FORMAÇÃO DE EDUCADORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): ALINHAVANDO CONTEXTOS E TECENDO POSSIBILIDADES. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 251-268, dez. 2016. Disponível <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000400251&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em 02 jul. 2023. <https://doi.org/10.1590/0102-4698161277>.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1986. 136 p.

THOMPSON, E. P. **Os Românticos: A Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2002.

VAGO, T. M. Educação física e a cultura escolar: notas de reflexão. UFMG: **ENDIPE**, 2010. In E-corpo e movimento: culturas e visualidades plurais na formação docente / Organizadora Márcia Ambrósio. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.

VAGO, T. M. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n.1, 2009.

VAGO, T. M. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Revista Pensar a Prática**. 2022, v.25. Documento disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70754/38040>. Acesso em 15/07/2023.

Referências Audiovisuais

AI MENINA. A MELHOR dança de Carimbó. YouTube. Acesso em: 14 set. 2023.

BUMBA-MEU-BOI - GRUPO SARANDEIROS. Espetáculo Dança Brasil. YouTube. Acesso em: 08 mai. 2023.

CANAL DANCE TODANCE OFICIAL. Curió do Bico Doce - Paulinho Natureza (Coreografia). YouTube. Acesso em: 14 mar. 2023.

CATIRA - GRUPO SARANDEIROS. Espetáculo Gerais de Minas. YouTube. Acesso em: 09 mai. 2023.

CLUBE DA MELHOR IDADE DE TAMOIOS. Apresentação Carimbó no Charitas. YouTube. Acesso em: 20 mar. 2023.

DANÇA CARIMBÓ. YouTube. Acesso em: 15 ago. 2023.

DANÇA CARIMBÓ. YouTube. Disponível em: <https://www.youtube.com/link>. Acesso em: 13 jun. 2023.

DANÇA POPULAR: PASSOS BÁSICOS DO CARIMBÓ. YouTube, 2023. Acesso em: 07 ago. 2023.

DANÇANDO E APRENDENDO. Forró do Zero - Aula 01. YouTube. Acesso em: 12 ago. 2023.

DANÇANDO E APRENDENDO. Forró do Zero - Aula 02. YouTube. Acesso em: 09 mar. 2023.

ELBA RAMALHO. 23 - São João na Roça, Olha pro Céu, Pagode Russo - 2015. YouTube. Acesso em: 09 mai. 2023.

ELBA RAMALHO. Forró Pesado / É Proibido Cochilar | Ao Vivo no São João de Campina Grande. YouTube. Acesso em: 09 mai. 2023.

ENART 2013. DANÇA PAU DE FITAS CTG RONDA CHARRUA CAMPEÃO ENART 2013. YouTube. Acesso em: 08 mai. 2023.

FREVO - GRUPO SARANDEIROS. Espetáculo Coup de Coeur. YouTube. Acesso em: 09 mai. 2023.

GRUPO SARANDEIROS. Carimbó - Dançando na EEEFFTO. YouTube. Acesso em: 15 set. 2023.

LENDAS E RITMOS DO BRASIL. Ep. 01 Iara – Carimbó (apresentação teatral). YouTube, 2023. Acesso em: 07 mar. 2023.

LUIS GONZAGA. Asa Branca ft. Fagner, Sivuca, Guadalupe. YouTube. Acesso em: 09 mai. 2023.

MARACATU - GRUPO SARANDEIROS. Espetáculo Coup de Coeur. YouTube. Acesso em: 09 mai. 2023.

OS BARÕES DA PISADINHA. Esquema Preferido (Ao Vivo). YouTube. Acesso em: 08 mai. 2023.

OS BARÕES DA PISADINHA. Tá Rocheda (Ao Vivo). YouTube. Acesso em: 08 mai. 2023.

PROF. JOSÉ VEIGA DA SILVA. Aí menina (carimbó) - 2M 01 (apresentação escolar). YouTube, 2023. Acesso em: 07 ago. 2023.

REDE LUCY MONTORO. [Oficinas Terapêuticas] Teatro e Expressão corporal. YouTube. Acesso em: 21 mai. 2023.

SARA MORAES. ELEMENTOS DA DANÇA - MOVIMENTO, ESPAÇO E TEMPO. YouTube. Acesso em: 21 mai. 2023.

ANEXOS

ANEXO 1- CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

TÍTULO DA PESQUISA: “EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: ENSINO DE DANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR”

ORIENTADORA DE PESQUISA: MEILY ASSBÚ LINHALES

E-MAIL: MEILY_LINHALES@YAHOO.COM.BR TEL: 31 991850722

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: RAFAEL AUGUSTO CELESTE

E-MAIL: RAFAELCELESTEE@GMAIL.COM TEL: 31 975925376

Prezada direção da Escola Municipal Sócrates Mariani Bittencourt,

O Mestrando, Rafael Augusto Celeste, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais realiza uma pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA**: ensino de danças no contexto da educação popular” sob orientação da pesquisadora da EEEFTO-UFMG, Profa. Dra. Meily Assbú Linhales. A pesquisa tem por objetivo desenvolver uma unidade didática envolvendo a expressividade corporal que se proponha a dialogar com as perspectivas educacionais advindas do período pós-pandêmico. A investigação será desenvolvida no decorrer do ano de 2023. Não haverá auxílio financeiro, tampouco benefícios de qualquer natureza para participação no estudo. Vossa instituição estará livre em qualquer fase da pesquisa para se recusar a participar ou para retirar sua anuência, sem prejuízos adicionais para a mesma. Qualquer dúvida, favor entrarem contato por meio dos endereços fornecidos neste termo.

Antecipamos agradecimentos

Rafael Augusto Celeste

Profa. Dra. Meily Assbú Linhales – Orientadora da pesquisa

Via para a Instituição

Eu, _____, representante da Instituição _____ estou ciente da pesquisa intitulada “**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA**: ensino de danças no contexto da educação popular”, realizada pelo professor: Rafael Augusto Celeste, sob orientação da Profa. Dra. Meily Assbú Linhales, do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF e concedo anuência formal para a coleta de dados.

Belo Horizonte _____ de _____ de 20 _____

Assinatura

ANEXO 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

TÍTULO DA PESQUISA: **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: ENSINO DE DANÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR**

ORIENTADORA DE PESQUISA: MEILY ASSBÚ LINHALES

E-MAIL: MEILY_LINHALES@YAHOO.COM.BR

TEL.: 31 991850722

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: RAFAEL AUGUSTO CELESTE

E-MAIL: RAFAELCELESTEE@GMAIL.COM

TEL.: 31 975925376

Em caso de dúvidas sobre os procedimentos éticos desta pesquisa você poderá buscar informações através dos seguintes contatos: Tel. (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627, 2º Andar, Sala 2005. Campus Pampulha- Unidade Administrativa II.

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada: **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: ensino de danças no contexto da educação popular**

Os benefícios dessa pesquisa estão relacionados diretamente com as possibilidades pedagógicas enriquecedoras que a Educação Física escolar pode estabelecer por meio de seus conteúdos quando estes são pensados, desenvolvidos e contextualizados com as expectativas educacionais trazidas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, queremos fortalecer o conjunto de estudos que tematizam a EF e a EJA no âmbito acadêmico. Por outro lado, toda pesquisa envolve também os seus riscos. Pode ser que alguma atividade envolvendo o ato de se expressar através do movimento possa causar um certo sentimento de desconforto por parte dos participantes. Especialmente os mais inibidos quanto à sua imagem e expressividade corporal. Nesses casos, haverá um amparo pedagógico aos estudantes.

A pesquisa tem por objetivo desenvolver uma unidade didática que se proponha a dialogar com as problemáticas educacionais advindas do período pós-pandêmico na Escola Municipal Sócrates Mariani Bittencourt. Queremos observar como a adoção de nossa estratégia educacional produz ou não efeitos frente às problemáticas percebidas no contexto da EF dentro da EJA.

A proposta metodológica desta pesquisa tem como base as possibilidades de estudo advindas da pesquisa-ação/ensino. Nesse modelo investigativo iremos utilizar as aulas de Educação Física dentro da escola como objeto de estudo. Os estudantes matriculados nas aulas de Educação Física, junto ao pesquisador responsável, terão a oportunidade de participar dessa pesquisa educacional. A pesquisa acontecerá por um tempo determinado. Reservamos em nosso cronograma a quantidade de 15 aulas para a execução da proposta. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados serão publicizados.

Ressalta-se que a participação nessa proposta é de caráter facultativo aos estudantes. Sendo assim, podem desistir a qualquer momento de sua participação. Aqueles que não concordarem em participar não serão prejudicados no âmbito educacional. Além disso, não haverá nenhum tipo de custo para a sua participação, e também não está prevista remuneração de nenhum tipo para tal. Aqueles que se sentirem prejudicados no âmbito dessa pesquisa poderão buscar o ressarcimento dos seus direitos na forma da lei.

Eu,

li e compreendi as informações fornecidas acerca dos procedimentos da pesquisa.

Por estar de acordo com as condições do estudo, como descritas, aceito participar da pesquisa “**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: ensino de danças no contexto da educação popular**” e compreendo que posso retirar meu consentimento e interromper minha participação a qualquer momento, sem penalidade ou perda de benefício. Ao assinar este termo, não estou desistindo de quaisquer direitos meus. Uma via deste termo me foi dada.

_____, ____ de _____ de _____

Assinatura do Participante

Pesquisadores:

Nós garantimos que este termo de consentimento será seguido e que responderemos a quaisquer questões que o participante apresentar, da melhor maneira possível.

_____, ____ de _____ de _____

Meily Assbú Linhales

Rafael Augusto Celeste

Anexo 3 – Termo de Autorização para Uso dos Dados

Título da Pesquisa: **EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA**: ensino de danças no contexto da educação popular

Orientadora de pesquisa: Profa. Dra. Meily Assbú Linhales

E-mail: meily_linhales@yahoo.com.br Tel.: 31 991850722

Pesquisador Responsável: Rafael Augusto Celeste

E-mail: rafaelcelestee@gmail.com Tel.: 31 975925376

Eu, _____,
autorizo a divulgação dos dados coletados na referida pesquisa, obtidos por meio da elaboração de um diário de campo, através da observação participante, realizada na Escola Municipal Sócrates Mariani Bittencourt, durante os meses de junho a agosto de 2023. Por meio de uma unidade didática, de expressividade corporal, envolvendo o teatro e a dança.

Estou ciente de que, caso tenha alguma dúvida sobre a pesquisa, poderei entrar em contato através do e-mail: rafaelcelestee@gmail.com e/ou pelo telefone (31) 975925376 ou através do e-mail: meily_linhales@yahoo.com.br e/ou pelo telefone (31) 991850722.

Estando claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas, autorizo a divulgação de todas as informações coletadas durante e posteriormente a pesquisa.

Nome: _____

R.G. _____

Endereço: _____

Fone: _____

_____, _____ de _____ de 2023.

Participante Pesquisador(a) responsável:

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao participante e a outra ao pesquisador.