



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão

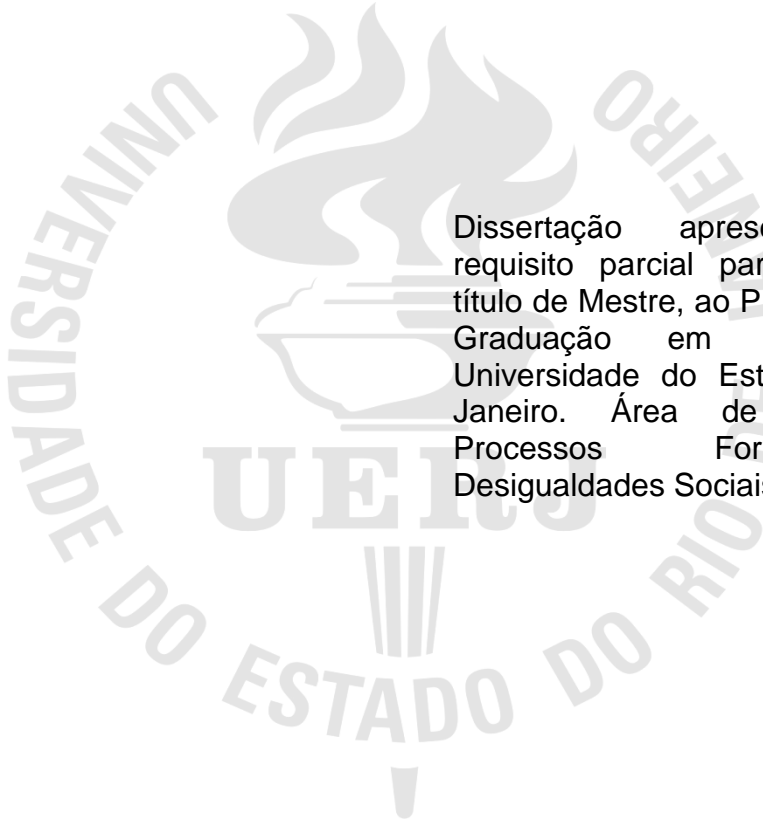
**Não emudecer o gesto nos/dos/com os cotidianos da Educação
de Jovens e Adultos: corporeidade e dança nos currículos
*pensadospraticados***

São Gonçalo

2014

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão

Não emudecer o gesto nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos: corporeidade e dança nos currículos *pensados/praticados*



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira

São Gonçalo

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

S588 Simão, Jalmiris Regina Oliveira Reis.
Não emudecer o gesto nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos: corporeidade e dança nos currículos pensados/praticados / Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão – 2014. 106f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Inês Barbosa de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Educação de jovens e adultos – Teses. 2. Dança na educação – Teses. I. Oliveira, Inês Barbosa de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 374.7

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão

**Não emudecer o gesto nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens
e Adultos: corporeidade e dança nos currículos *pensadospraticados***

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Processos Formativos e Desigualdades Sociais.

Aprovada em 20 de março de 2014.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Inês Barbosa de Oliveira (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Márcia Alvarenga
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Rosa Malena de Araújo Carvalho
Universidade Federal Fluminense

Prof^a. Dra. Maria Tereza Goudard Tavares (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo

2014

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a minha família: meus filhos maravilhosos e ao meu esposo, que de forma muito carinhosa estiveram tão presentes em todo percurso da pesquisa.

Dedico também às pessoas jovens, adultas e idosas, educandos–educadores que retornam corajosamente a uma instituição escolar, após anos de exclusão de um ambiente formal de aprendizagem ou que a ele nunca tiveram acesso na infância ou na adolescência.

Dedico aos educadores–educandos que conscientes da ação política da educação traçam caminhos, tendo em vista as peculiaridades daqueles sujeitos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus e meu pai!

Ao meu esposo Roberto, sempre companheiro e incentivador de meu trabalho, pelas inúmeras horas de parceria e expressões de carinho e amor.

Aos meus filhos Israel, Daniel, Joel e Jéssica, meus fãs incondicionais e minhas noras, também filhas, Hérica e Francine.

À Janice, *amigairmã* e meu maninho, sempre companheiro, Jairzinho.

À minha querida *irmããeamiga* de alma e de coração, Mirna Oliveira.

À vovó Jandira, que com seus quase 101 anos é meu exemplo de vida, simples e singela, mas com força e persistência nos propósitos.

Às minhas tias, tios, primos, sobrinhos, sogros, cunhados e demais familiares por todo incentivo em todos os momentos. Meu carinho ao primo Wesley.

À minha amiga venezuelana, Manuela Yasmin Capó, pelas inúmeras aulas de espanhol e a maneira sempre gentil de dividir seu conhecimento sobre a educação popular.

Aos meus colegas do Mestrado do PPG–Edu/FFP–UERJ, que se tornaram amigos queridos que tão carinhosamente me receberam nesta cidade até então desconhecida, me aconchegando com palavras, abraços, presentes e sorrisos motivadores. Especialmente, a amiga e companheira de muitas horas de viagens, congressos e estudos, Suzana Esteves.

À minha orientadora, professora Inês Barbosa de Oliveira, pela generosidade de compartilhar conhecimentos.

Às professoras Helena Fontoura, Maria Tereza Goudart, Jacqueline Moraes, Mairce Araujo, Márcia Alvarenga, Sônia Câmara, Inês Bragança, Rosa Malena de Carvalho e aos professores Paulo Sgarbi e Luiz Fernando Sangenis.

Ao Grupo de Pesquisa Cotidiano e Currículo do PROPED–UERJ pela acolhida gentil e as muitas aprendizagens compartilhadas.

Aos meus amigos e amigas, da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, profissionais da educação, na essência da expressão, companheiros de ideais e sonhos de efetivar uma educação para além do tradicional e hegemônico! Meu agradecimento especial sincero à equipe pedagógica do turno noturno.

Aos amados Silas e Selma Esteves, Gary e Marilyn Hargrave, Vicente e Claudia Souza, Ção e Gê Souza, Sandra Albertina, Anna Cláudia Costa, Lourimar Mendes e Valnéria Borges, pessoas fundamentais no meu percurso pessoal e profissional.

Seria impossível nomear (e me perdoem por não fazê-lo) aqueles e aquelas que são parte de minha vida, que contribuem e contribuíram para me fazer ser quem sou.

Finalmente, à Dona Iris pelos grandiosos ensinamentos dos princípios mais nobres, transmitidos em nosso pouco tempo de convivência, já que sua passagem nesta vida terrena foi interrompida precocemente. No entanto, sua presença em meu coração é tão concreta que alicerça meus sonhos e me motiva a não desistir em momentos cruciais. Obrigada, mãe!

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e a cultura de paz baseada na justiça.

Declaração de Hamburgo sobre a EJA, 1997.

Tudo tem seu tempo determinado, e há tempo para todo propósito debaixo do céu: [...] há tempo de derribar e de edificar [...] tempo de prantear e tempo de saltar de alegria...

Eclesiastes 3:1,4

RESUMO

SIMÃO, Jalmiris Regina Oliveira Reis. *Não emudecer o gesto nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos: corporeidade e dança nos currículos pensados/praticados*. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta pesquisa buscou compreender o *sentirpensar* nos processos de tessitura do conhecimento nos/dos/com os cotidianos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, por meio da investigação de práticas educativas de corporeidade e dança efetivadas no Projeto *Let's Dance*, durante oito anos. Assim, objetivou verificar a contribuição destas experiências para a saída das carteiras escolares, onde os indivíduos são “encerrados” de modo prejudicial à experimentação de ações que propiciem sua formação ampla e a emancipação social. Encontrou nessas experiências elementos que possibilitaram a identificação de traços de uma educação formalista, oferecida como compensatória, onde se elegem conteúdos a serem desenvolvidos nos quais a linguagem corporal dos sujeitos é emudecida, numa cultura de repressão ao movimento e tentativa de adestramento das emoções.

Palavras-chave: Projeto *Let's Dance*. Educação de Jovens e Adultos. Currículo.

Cotidiano Escolar. Corporeidade e Dança.

RESUMEN

SIMÃO, Jalmiris Regina Oliveira Reis. *No enmudecer el gesto en las/de las/con las cotidianidades de la Educación de Jóvenes y Adultos: corporeidad y danza en los currículos pensados/practicados*. 2014. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

Esta investigación buscó comprender el sentir/pensar en los procesos de deconstrucción del conocimiento en las/de las/con las cotidianidades de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de la Escuela Municipal José Maria dos Mares Guia, por medio de la investigación de prácticas educativas sobre la corporeidad y la danza llevadas a cabo en el Proyecto Let's Dance, durante ocho años. De esta manera, tuvo como objetivo verificar la contribución de estas experiencias para la salida de los bancos de la escuela, donde los individuos son "encerrados" de modo perjudicial a la experimentación de acciones que propicien su amplia formación y la emancipación social. En esas experiencias, la autora encontró elementos que posibilitan la superación de los trazos de una educación formalista, ofrecida como compensatoria, donde se seleccionan contenidos que serán desarrollados y en los cuales el lenguaje corporal de los sujetos es enmudecido, en una cultura de represión del movimiento e intento de adiestramiento de las emociones.

Palabras clave: Projeto Let's Dance. Educación de Jóvenes y Adultos. Currículo. Cotidianidad Escolar. Corporeidad y Danza.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia – 1	Projeto IDC/Grafite.....	27
Fotografia – 2	Projeto Tecendo a Nossa História – Ano I.....	27
Fotografia – 3	Projeto Tecendo a Nossa História – Subprojeto A Estrada Real – O Caminho dos Diamantes.....	29
Fotografia – 4	Projeto Tecendo a Nossa História – Ano VI – Subprojeto Estrada Real – O Caminho Novo.....	30
Fotografia – 5	Projeto Tecendo a Nossa História – Subprojeto Estrada Real – O Caminho dos Diamantes.....	31
Fotografia – 6	Projeto Tecendo a Nossa História – Subprojeto Quilombos de Minas.....	31
Fotografia – 7	Projeto Tecendo a Nossa História – Subprojeto Quilombos de Minas.....	32
Fotografia – 8	Inclusão digital.....	35
Fotografia – 9	Projeto Aulas Temáticas e Profissionalizantes.....	36
Fotografia – 10	Assembleia Escolar.....	41
Fotografia – 11	Classe alfabetização.....	42
Fotografia – 12	Classe de 2º ano de escolaridade.....	44
Fotografia – 13	Aulas do Projeto <i>Let's Dance</i> na quadra poliesportiva.....	48
Fotografia – 14	Dia da Consciência Negra/2009.....	52
Fotografia – 15	Manifestações Culturais e Artísticas Afro-brasileiras e Indígenas/2011.....	56
Fotografia – 16	Aulas do Projeto <i>Let's Dance</i>	57
Fotografia – 17	Apresentação no aniversário da escola.....	78
Fotografia – 18	Aulas do projeto <i>Let's Dance</i> (salas de aula).....	81
Figura – 1	Entrevista sobre o projeto.....	83

Fotografia – 19	Dia da Consciência Negra.....	84
Fotografia – 20	Dançando a paz além dos muros da escola.....	84
Fotografia – 21	X Mostra Plural.....	85
Fotografia – 22	Prêmio Paulo Freire.....	86
Fotografia – 23	XI Mostra Plural.....	86
Figura – 2	Selo Escola Solidária.....	88
Fotografia – 24	Manifestações Culturais e Artísticas Afro-brasileiras.....	89
Fotografia – 25	Participação no Programa Dedo de Prosa.....	90
Figura – 3	Tecendo o caminho ao caminhar.....	93

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO: DE ONDE VENHO, COM QUEM VENHO... COMO VEM SE COMPONDO MEU EMBORNAL.....	13
1	O COTIDIANO DA ESCOLA “MARES GUIA” E ALGUMAS PRÁTICAS CURRICULARES EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS.....	23
1.1	A escola “Mares Guia”: o cotidiano que gestou em mim a paixão pela EJA.....	24
1.2	Projetos pedagógicos: possibilidades de contribuição à emancipação social e tessitura do conhecimento.....	26
2	A IMPOSSIBILIDADE DE SILENCIAR AS FALAS DO CORPO: MOVIMENTO, DANÇA E CORPOREIDADE NA EJA.....	37
2.1	Concepções do <i>corpus</i>	37
2.2	A linguagem corporal, o movimento e a corporeidade no cotidiano e currículo escolar.....	39
2.3	Não emudecer o gesto.....	45
2.4	O corpo que fala mesmo quando silenciado.....	47
2.5	Passos sincronizados no cotidiano da EJA – Quem dança é mais feliz! (?).....	50
3	A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS... PERCURSOS E PERCALÇOS.....	59
3.1	Compondo meu embornal: tensões da história da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil e na RME–BH.....	61
3.2	Os currículos e práticas educativas da EJA.....	68
3.3	Quem são os sujeitos da EJA?.....	70
3.4	A EJA e sua compreensão política.....	71
4	O PROJETO LET’S DANCE: UMA EXPERIÊNCIA DE DANÇAR COTIDIANAMENTE NA EJA.....	74
4.1	Era um dia 8 de março... nascia o Projeto <i>Let’s Dance</i>	76

SEGUINDO TECENDO IDEIAS, PENSAMENTOS, HIPÓTESES E COMPONDO MEU EMBORNAL.....	93
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICE A – Termo de Autorização – Declarações e Entrevistas.....	104
APÊNDICE B – Autorização de Uso de Imagem – Adultos.....	105
APÊNDICE C – Autorização de Uso de Imagem – Menores.....	106

INTRODUÇÃO: DE ONDE VENHO, COM QUEM VENHO... COMO VEM SE COMPONDO MEU EMBORNAL

O sujeito pensante não pode pensar sozinho;
não pode pensar sem a co-participação de outros
sujeitos no ato de pensar sobre o objeto.
Não há um 'penso', mas um 'pensamos'.
É o 'pensamos' que estabelece o 'penso'
e não o contrário.
FREIRE, 1975, p.66.

Venho de inúmeras *andarilhagens* na educação, como dizia meu querido Paulo Freire, desde criança passando pelas brincadeiras de escolinha em casa até minha formação de professora normalista e pedagoga. Atuando na Educação Infantil, na educação destinada a pessoas com deficiências, chamada na época “Especial” (como se todas as práticas educativas não fossem especiais), no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas e privadas até chegar/encontrar/descobrir a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trouxe no meu embornal¹ a experiência de professora, diretora, coordenadora e supervisora pedagógica, construindo e coordenando projetos pedagógicos, elaborando materiais didáticos, participando de diversos eventos educacionais, além de atuar na formação de professores (as). Trago como bagagem de educadora a experiência de quem transitou por todos os níveis da educação básica durante a

¹ “E assim ele vivia. Todos os dias, depois de colocar a comida nas marmitas dos trabalhadores da “turma”, ele as colocava num embornal, dependurava numa vara e carregava nos ombros, linha a fora. Gostava de usar o boné com a aba para trás, de cantarolar e assobiar: “Chegou o general da banda ê ê...” Assim, Luiz, ia cumprir a sua obrigação.” Minha tia “Ção” (ela só aceita ser chamada assim) narrando histórias sobre meu avô Luiz nos anos 30. (Grupo da minha família no Facebook “100 anos da Vovó Jandira”). Embornal tem uma conotação especial pra mim: remete a um lugar de se guardar lembranças, pensamentos e saudades.

vida profissional de mais de trinta anos e que nos últimos oito, além do ensino de crianças e adolescentes, se dedicou à educação de jovens, adultos e idosos².

Na busca de respostas que pudessem favorecer a emancipação social, através de práticas educativas significativas para efetivar uma educação que fosse adequada ao perfil dos educandos, participei de diversos eventos de formação nacionais e internacionais ao longo de minha trajetória profissional: congressos, seminários, simpósios, palestras, presencialmente e via *web*, cursos de extensão, *workshops*. Além disso, muitas experiências educacionais nos diversos setores de instituições escolares também compõem meu embornal, que vem se constituindo dos inúmeros fios que tecem minhas redes de conhecimento e de sujeitos. Cheguei ao mestrado em educação a partir de questões que me inquietavam quanto a aprendizagem de jovens, adultos e idosos que retornam a escola, após longo tempo ausentes de um ambiente formal de ensino, como também a apropriação, o movimento e o currículo devido a este público. Hoje sigo como pedagoga no processo de constituição de uma escola da educação básica (Ensino Fundamental e Educação Infantil) e na educação à distância, com a formação de professores (as) e orientação de formatação de salas de aula em uma plataforma virtual de aprendizagem de graduação da Fundação CECIERJ³.

Em 1999, fui aprovada em dois concursos públicos para professora: um da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais e outro da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME–BH). Através deste último fui lotada na Escola Municipal José Maria dos Mares Guia (EMJMMG), onde aprendi uma maneira de pensar, junto com toda a equipe docente e administrativa, de forma democrática, a efetivação de uma educação com vistas à emancipação dos sujeitos.

O Mares Guia, como é chamada pela comunidade a EMJMMG está localizada na região norte de Belo Horizonte, tendo em seu entorno moradores que compõem uma população com baixo poder aquisitivo (de meio a dois salários mínimos por família) e com condições mínimas de moradia ⁴. Está localizada em uma região altamente violenta e com gangues rivais.

² Incluo em todo o texto os estudantes idosos, que são sujeitos de uma faixa etária distinta, que têm um estatuto próprio, definindo entre outros, o direito à educação, de forma prioritária (BRASIL, 2003).

³ Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado Do Rio De Janeiro.

Ali nascia uma caminhada que me traria ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores (PPG-EDU/FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Deixei as belas montanhas de Minas Gerais rumo ao litoral. Fui atraída à FFP, uma instituição localizada no município de São Gonçalo – RJ, onde a maioria da população é composta por sujeitos que, como explicitado na apresentação do Programa de Pós-Graduação em seu portal⁵ “sofrem/vivem a distribuição desigual nos seus postos de trabalho e salários”. É um município em que se manifestam as mesmas marcas do bairro popular onde eu trabalhava em BH, sendo a desigualdade “efeito de um processo de desenvolvimento também desigual, combinando modernidade e miséria, que atualiza diferenças acentuadas pelo gênero, etnia” (portal do PPG-EDU/FFP) e acentuadas também pelas diferenças geracionais.

Ao fazer estes registros narro minha prática como educadora e ao mesmo tempo vou me narrando. Narro minha vida e meus sonhos de uma sociedade mais justa e igualitária, de uma escola que não só tenha possibilidades de contribuição à emancipação social, por ser um espaço privilegiado de interação social, mas que possa torná-la efetiva na vida dos sujeitos. Nesta dissertação vou buscando encontrar respaldo nos muitos fios que entrelaçam minha vida profissional, intentando a compreensão dos processos que vivenciei, especificamente na EJA, auxiliada pelo *olharsentir*⁶ de minha orientadora Inês Barbosa de Oliveira, da equipe do PPG-EDU/FFP e do Grupo de Pesquisa Redes de Conhecimentos e Práticas Emancipatórias no Cotidiano Escolar do PROPED/UERJ. Lancei-me em mergulho no cotidiano da EMJMMG, buscando entendimento da *prácticateoriaprática*, objetivando “estudar os modos de fazerpensar, nos quais se misturam agir, dizer, criar e lembrar” (ALVES e OLIVEIRA, 2008, p.15).

Utilizo fotografias de meu arquivo pessoal como parte de minha narrativa. Um arquivo de cuja riqueza só me dei conta (não que o menosprezasse) quando percebi que muito do que queria dizer estava impresso nos gestos e expressões captados ao longo dos anos através das inumeráveis imagens em álbuns, CDs e nas pastas de meu computador. Fotografias “*tomadas*” (como dito em espanhol) com a intenção

⁴ Fonte: IBGE Censo Demográfico 2000. Adaptado CDL-BH / Fatec – Comércio. Disponível em: <<http://www.cdlbh.com.br/midia/norte.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2013.

⁵ Disponível em: <<http://www.ffp.uerj.br/>>. Acesso em: 30 mar. 2013.

⁶ Utilizo *neologismos*, junção de palavras para dar conta com maior ênfase do que desejo transmitir.

de preservar momentos singulares, dos quais me aproprio para externar o que as palavras não dão conta de dizer. São fotografias “tomadas”, de muitas vidas que se tornaram parte da minha. Apropriadas para narrar memórias do meu percurso de educadora, sempre incomodada com as mesmices de práticas educativas, muitas delas bastante antigas. Educadora que ainda se emociona ao rever estas captações de momentos das vidas que fizeram e fazem parte de minhas lembranças, ainda hoje me remetendo aos contextos dos quais fazem parte. Apropriações que se “constituem textos, indo além de ‘ilustração’ ou ‘comprovação’”, mas são em verdade, uma “possibilidade de escrever” e de “repensar o vivido” (CARVALHO, 2006, p. 21).

Na medida em que fui realizando as muitas leituras propostas ao cursar as disciplinas do Mestrado, participando de eventos educacionais e do grupo de pesquisa, além das muitas conversas, foi se aclarando para mim que os *saberes-fazer*es do cotidiano escolar não se mostram de forma organizada, e sim e às vezes até de maneira incoerente, destoando do estabelecido e do que é, muitas vezes, estruturado linearmente pelas propostas curriculares que chegam às nossas escolas. Os sujeitos praticantes⁷ do currículo, assim denominados por Certeau (1994), aqueles que atuam no cotidiano escolar, tecem redes de sujeitos e de conhecimentos, efetivando currículos a partir do diálogo entre textos curriculares e o elaborado por eles coletivamente.

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo (OLIVEIRA, 2007, p.93).

Desvelando-se esta nova compreensão, fui identificando nas descobertas alguns porquês de minha prática, pautada pela construção de ações sempre com a participação dos discentes, na perspectiva da autonomia e de emancipação social.

A formação teórico-investigativa proposta no PPG-EDU/FFP vem fortalecer política e epistemologicamente o meu compromisso com a educação, como também a possibilidade desta contribuir para a superação dos desafios colocados à democratização social e política da sociedade brasileira. Tal formação permite

⁷ Termo, que como Certeau, também utilizo para aqueles ou aquelas que vivem as práticas/táticas cotidianas, como também o fazem Alves e Oliveira (2008).

questionar o espaço, no qual vem sendo delineada minha identidade, e contribuindo para a tessitura de um novo olhar sobre a educação e sobre a EJA, que é meu campo de investigação. Nas próprias *andarilhagens* meu caminho vai sendo construído e vou assumindo o sentido da minha prática educativa como pesquisadora e educadora dialogo com concepções sobre corpo, corporeidade e a expressão das histórias de vida através da dança na escola, noções de currículo e cotidiano e a tessitura do conhecimento em redes.

O que intento compreender com esta pesquisa

Nesta pesquisa que se insere na linha Formação de Professores, História, Memória e Práticas Educativas do PPG–EDU/FFP, intento compreender os processos de tessitura do conhecimento nos/dos/com os cotidianos de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos – EJA, um lócus rico em vivências e entendido como espaço de criação curricular. Investigo práticas educativas de corporeidade e dança, sem a dicotomia corpo–mente, que buscam favorecer a saída das carteiras escolares, onde os indivíduos são “encerrados” de modo prejudicial à experimentação de ações que propiciem sua formação ampla e emancipação social, potencializado pela superação das dicotomias modernas. Pretendi encontrar nessas experiências elementos de superação dos traços de uma educação formalista, oferecida como compensatória, onde se elegem conteúdos a serem desenvolvidos nos quais a linguagem corporal dos sujeitos é emudecida, numa cultura de repressão ao movimento e tentativa de adestramento das emoções. Minha questão central vincula–se à compreensão da possível contribuição para a tessitura do conhecimento, quando da participação sistemática dos sujeitos da EJA em práticas pedagógicas que contemplam a dança e a expressão corporal.

Metodologia

Para ampliar minha visão pedagógica, a partir da janela do PPG–EDU/FFP trabalhei em três dimensões complementares, a saber:

- a) investigação: através das percepções dos integrantes do projeto, de membros da comunidade escolar e equipe pedagógica, da construção e formatação do Projeto *Let's Dance*, uma experiência de dança e

corporeidade, na EJA da EMJMMG, da RME–BH, da qual fui participante durante oito anos; buscando identificar sua contribuição, para os processos de tessitura do conhecimento e de autonomia dos sujeitos jovens, adultos e idosos, que retornaram a um ambiente formal de aprendizagem, após anos de exclusão;

- b) reflexão: sobre a construção/efetivação dos currículos propostos e *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) no/do/com o cotidiano escolar da EJA da EMJMMG, juntamente com as noções de corpo, corporeidade, movimento;
- c) investigação de momentos da história da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil e na RME-BH que contribuam para entendimento do campo.

Para efetivação deste trabalho, desenvolvi esta pesquisa em três fases:

1ª fase – revisão bibliográfica: levantamento de pesquisas acadêmicas, legislação e literatura referentes a Currículo, Cotidiano Escolar e EJA, especificamente que apontassem para a corporeidade e dança, sua inclusão ou não como área de conhecimento e como parte do projeto pedagógico;

2ª fase – *mergulho* na trajetória cotidiana da EJA da EMJMMG, buscando responder como, quando e os motivos que levaram o coletivo escolar a construir e efetivar por oito anos o Projeto *Let's Dance*;

Alves e Oliveira (2008) me ajudam a entender que realizar um *mergulho* é diferente de apenas observar, por ser um envolvimento dialógico, tendo em vista que a vida cotidiana dos praticantes não se reduz ao observável e organizável formalmente. No *mergulho* do cotidiano há um “intenso processo de relações e de troca de conhecimentos” (p. 10) entre quem pesquisa e os praticantes. Segundo as autoras, uma das possibilidades deste *mergulho* é através da escuta das histórias de vida dos membros da comunidade escolar, buscando entender “alguns dos fios das redes de saberes que levou cada membro [...] a pensar o que pensa e a agir como age” (p. 10). O que se torna possível quando identificamos as trajetórias comuns ou diferentes, dos sujeitos ao “nos reconhecermos como humanos, com sentimentos múltiplos e complexos e com muitos interesses, ora comuns, ora divergentes” (p. 10). Esta busca de entendimento das marcas das histórias de cada indivíduo revela e torna possível a troca e o compartilhamento.

Os múltiplos sentimentos, valores e processos vividos, por cada um (a) na tessitura das redes de conhecimentos que dá sentido às suas ações precisam ser compartilhados coletivamente e, para fazê-lo, precisamos estar imersos nos sentidos e sentimentos dessas tantas histórias ouvidas e partilhadas (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p.10).

A imersão foi uma experiência de, como pesquisadora, me ver também diante de minhas próprias possibilidades de *pensarsentir*. Como a memória não pode assegurar que nada passe despercebido, registros foram realizados em um “diário de bordo”⁸, utilizado em diferentes momentos, formais ou não.

Isto porque, como pesquisadora do cotidiano, fui aprendendo que este nos indica possibilidades que escapam e não são vistas em um determinado momento. Precisamos assim, guardar com carinho tudo o que vamos entendendo ou criando, mesmo que pareça não ser importante, em determinado momento. (TAVEIRA, 2008, p. 121).

Assim, os meus registros anteriores ao início desta pesquisa (cadernos de planos de aula, pastas com arquivos do desenvolvimento de projetos, fotos, *e-mails*, etc.) também são parte de meu embornal, onde estão guardados lembranças e registros potenciais para esta pesquisa.

Alves e Oliveira (2008) me ajudam a pensar também na exigência “do pesquisador que se ponha a sentir o mundo e não só olhá-lo, soberbamente, do alto ou de longe”, pois “não há outra maneira de se compreender as tantas lógicas dos cotidianos senão sabendo que estou inteiramente mergulhada nelas” (p.18), e pensando na complexidade dos cotidianos e da necessidade, portanto, de métodos complexos para seu conhecimento, entendo que todos os elementos dele são fontes de conhecimento.

A partir do *mergulho* no/do/com o cotidiano, busquei compreender como se deu a construção/desenvolvimento e efetivação do Projeto *Let's Dance*, a utilização do tempo e dos espaços na escola, os registros realizados pelos envolvidos e as avaliações, tentando “compreender como cotidianamente são enredados os conhecimentos e realizados os currículos” (ALVES; OLIVEIRA, 2008, p. 11), como foram encontradas soluções locais pelo olhar de membros da equipe pedagógica e da comunidade escolar.

⁸ Diário de bordo é um instrumento utilizado na navegação para registro dos acontecimentos. Foi um instrumento que utilizei como registro das minhas “viagens” e mergulhos nos/dos/com o cotidiano da EJA da EMJMMG, como em outros espaços, no percurso da pesquisa.

Assim, além da leitura de documentos, como o Projeto Político Pedagógico, projetos de atividades, Regimento Interno, registros imagéticos, anotações da coordenação e dos professores/as, resgatei também memórias das experiências no Mares Guia com alguns dos membros da comunidade escolar, que se tornaram protagonistas desta pesquisa (FERRAÇO, 2003). Em meu Diário de Bordo incluí conversas que realizei em uma rede social e por *e-mails*. Sússekind (2012) me ajuda a entender a conversa como “tessitura de fios de conhecimentos, sendo assim, sempre afiada e des-afiadora” (p. 21) e por isso estas fazem parte das minhas anotações.

Nas conversas com estudantes e profissionais ligados direta e indiretamente aos processos de construção e efetivação do Projeto *Let's Dance* busquei focar em “pontos fundamentais, de cuja abordagem não seria possível prescindir” (TAVEIRA, 2008, p. 120) para responder à questão principal da pesquisa. Abandonei perguntas fechadas para não trazer limites excessivos às falas dos entrevistados (as) e busquei dar atenção a todos os fatos *relatadosrememorados* do cotidiano que puderam trazer mais clareza quanto à possibilidade de entendimento do processo⁹.

3ª fase – redação da dissertação: narro o percurso desta investigação, intentando efetivar “a superação da descrição impessoal e formalista preconizada e praticada pelo paradigma hegemônico” (OLIVEIRA, 2012, p.87) de que fala a autora. Para a apresentação da pesquisa nos/dos/com os cotidianos e os seus resultados, vou valorizando os “modos escriturísticos próprios da literatura” (p.88) e com a autora, a partir de Certeau (1994), vou buscando narrar a vida e “literaturizar a ciência” (1994). Tendo em vista que os limites e as impossibilidades da descrição neutra e objetiva dos fenômenos sociais não contemplam este tipo de pesquisa, (PAIS, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2012) a Sociologia do Cotidiano (da narratividade) não se efetiva de maneira neutra.

Assim, com as valiosas companhias de Boaventura de Sousa Santos, Inês Barbosa de Oliveira, Michel de Certeau, Michel Foucault, Miguel Arroyo, Rosa Malena de Carvalho, Izabel Azevedo Marques e Paulo Freire vou esmiuçando o cotidiano escolar como *espaçotempo* privilegiado de produção da existência e de

⁹ Retornei à EMJMMG para reencontro dos protagonistas desta pesquisa, os participantes do Projeto *Let's Dance*, a partir das orientações da Banca de Qualificação. No entanto, a equipe pedagógica e o cotidiano onde a experiência se constituiu se modificou. Algumas restrições estão postas ao *mergulho*.

conhecimentos, de crenças e valores, compondo meu embornal, que está sempre incompleto e com possibilidades de novas agregações.

Descobri o encanto de utilizar neologismos, principalmente pela justaposição de palavras, para dar conta de expressar as sensações e pensamentos neste processo com os professores Paulo Sgarbi e Inês Barbosa de Oliveira com quem cursei a disciplina “Redes Educativas e Culturais, Cotidianos e Currículos” no PROPED/UERJ. Pude ampliar a percepção da riqueza desse recurso com Carvalho (2006), pois segundo ela esta justaposição registra antecipadamente a divisão não real do corpo e da alma, da razão do coração, o que me faz fortalecer a convicção do não dualismo humano.

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra *sentirpensador* para definir a linguagem que diz a verdade (GALEANO, 1995, p.119 *apud* CARVALHO, 2006, p.19).

A partir de meu *sentirpensar*, de registros, descobertas, desvelamentos e tessituras realizadas no percurso da pesquisa, vou bordando e tecendo novos fios, fazendo e desfazendo laçadas e nós nesta composição que está estruturada como específico seguir.

Utilizo como introdução deste texto o registro de minha formação acadêmica e experiência profissional em educação: “De onde venho, com venho...como vem sendo composto meu embornal” que retrata um pouco do lugar de onde parte minha fala. Apresento a escola onde descobri/encontrei a EJA e onde surgiu a paixão pela modalidade, como também o cotidiano que construiu e efetivou o Projeto *Let’s Dance*, do qual originou esta pesquisa.

O primeiro capítulo tem o título “O cotidiano do “Mares Guia” e algumas práticas curriculares emancipatórias na educação de jovens e adultos e idosos”. Neste capítulo faço a contextualização mais detalhada de onde surgiu e se efetivou o Projeto *Let’s Dance*, a Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, suas ações educacionais, projetos desenvolvidos, ao mesmo tempo traçando o perfil dos profissionais que ali atuavam, retratando minha formação e a deles no cotidiano da escola e do ensino noturno, onde se concentravam os estudantes jovens, adultos e idosos.

Já no segundo capítulo, que tem o título “A impossibilidade de silenciar as falas do corpo: movimento, dança e corporeidade na EJA”, abordo o movimento, a expressão corporal, a dança na escola e a corporeidade, a legislação educacional, pertinente ao tema. Apresento alguns conceitos de corpo, a visão dualista hegemônica, o corpo como fenômeno sócio-histórico, suas punições e a visão panóptica. Busco a superação de uma forma natural com o qual nos acostumamos a caracterizar o corpo, em todos os momentos e espaços, inclusive a escola.

No capítulo terceiro, dedico-me a apresentar parte da história da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil. Faço recortes desta história na/da Rede Municipal de Educação da cidade de Belo Horizonte, onde está localizada a escola em que foi efetivada a experiência aqui narrada. Busco registrar fatos sobre o reconhecimento da EJA, enquanto modalidade educativa, como é a legislação, o currículo e sua formalização. Assim, intitulo o capítulo de “Educação de Jovens e Adultos – percursos e percalços”.

No último capítulo, que tem o título “Projeto Let’s Dance: uma experiência de dançar cotidianamente na EJA”, abordo a experiência que se efetivou por oito anos, recebeu reconhecimento da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED-BH) e prêmios e de onde surgiram questões para esta pesquisa sobre o corpo do jovem, adulto e idoso.

Finalmente... mas nem pensando em colocar um ponto final na discussão, registro conclusões e vou seguindo em minhas *andarilhagens*, tecendo ideias, pensamentos, histórias, ciente de que ainda há um caminho que vai se *desvelando desconstruindo construindo* a cada passo e que me instiga a mais buscas sobre o tema.

Um apêndice faz parte o texto, incluindo os modelos dos termos de autorização, assinados por membros da comunidade escolar para utilização das declarações, entrevistas e imagens.

1 O COTIDIANO DA ESCOLA “MARES GUIA” E ALGUMAS PRÁTICAS CURRICULARES EMANCIPATÓRIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Aí, me imagino enquanto
tecelão...mas não é só. O cotidiano
me tece...Sou tecido por ele, além de tecê-lo.
SGARBI, 2008, p. 17.

O que é a vida cotidiana senão um espaço tempo de formação por meio de processos nos quais estão presentes astúcias e invenções que burlam e reinventam as normas? As concepções totalizantes liberais e o marxismo ortodoxo costumam negligenciar estas singularidades do dia a dia, que é plural e rico. Oliveira e Sgarbi (2008) apontam as relações entre os estudos do cotidiano e emancipação, apontando sua contribuição para o pensamento social e para a tessitura de práticas educativas emancipatórias. Sússekind (2007) afirma que “no campo dos estudos do cotidiano em educação encontra-se um conjunto de saberes, fazeres e noções que compõem redes de conhecimentos não vinculadas, aprioristicamente, ao paradigma cientificista moderno” (p.6). Assim, as práticas que vivenciei no/do/com os cotidianos da educação de jovens, adultos e idosos, como também experiências pessoais, desde que lotada em 1999, na Escola Municipal José Maria dos Mares Guia, o “Mares Guia”, como é chamada pela comunidade escolar, são parte desta narrativa. Intento favorecer reflexões que possibilitem a identificação da tessitura, a emancipação social e a formação de subjetividades e conhecimentos democráticos (SÚSSEKIND, 2007). Naquele cotidiano, pensado como *espaçotempo* privilegiado de pesquisa e suas “*acontecências*” que estão presentes na produção do conhecimento historicamente acumulado (SGARBI, 2008).

1.1 A escola “Mares Guia”: o cotidiano que gestou em mim a paixão pela EJA

O cotidiano como campo de pesquisa em educação aponta para um novo entendimento do que se passa na escola. Por isso e por ser um espaço formador é importante narrar práticas curriculares efetivadas pelos *praticantespensantes* (OLIVEIRA, 2012) do currículo e as situações que do ponto de vista hegemônico não são considerados como parte da tessitura do conhecimento. Apresento projetos e práticas, processos potencialmente includentes e emancipatórios que vivenciei no Mares Guia.

Reporto-me ao dia de minha chegada à escola, em decorrência de minha aprovação em um concurso público para o cargo de Professor Municipal. Enquanto aguardava o diretor que se encontrava em reunião com a equipe docente planejando o início das atividades daquele ano letivo, fui acolhida por Cláudio¹⁰, um funcionário muito sorridente, responsável pela limpeza e serviços gerais: “Você vai gostar muito daqui. As pessoas conversam muito!” A frase me impactou pela identificação de Cláudio da presença do diálogo como elemento que garantiria prazer em trabalhar naquela escola. Cláudio também se sentia contemplado com as “conversas” no seu local de trabalho, o que para mim traduziu uma maneira de se efetivar uma construção coletiva e relações mais horizontais entre os diversos profissionais da educação daquela instituição.

Logo nas primeiras semanas fui percebendo como no/com o cotidiano os profissionais da EMJMMG, de maneira muito dinâmica, realizavam as “conversas”, apontadas por Cláudio, buscando efetivar democraticamente uma educação adequada às especificidades das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos da comunidade. Encontrei parceiros, companheiros e companheiras de trabalho que trouxeram ao meu embornal mais desejo e ousadia de transformar sonhos em projetos pedagógicos. Encontrei um “espaço privilegiado de interação social” e assim, com “possibilidades de contribuição emancipatória” (OLIVEIRA, 2008, p. 12).

A EMJMMG foi inaugurada em 1992 e está situada na Rua dos Beneditinos, número 180, bairro Heliópolis, em Belo Horizonte – MG. Seus estudantes são oriundos de bairros e vilas do entorno: Heliópolis, São Bernardo, Planalto, Parque

¹⁰ Nome fictício.

Aviação, Júlio Maria, São Tomaz, Biquinhas. É um público composto, em sua grande maioria, por sujeitos jovens, adultos e idosos que foram excluídos do processo educacional na infância ou na adolescência, sendo analfabetos ou semi-escolarizados. Esta constatação foi feita em parte, quando da solicitação de suas assinaturas nos requerimentos de matrícula dos filhos (as). Muitos dos responsáveis pediam a esponja para usarem a marca digital ou escreviam seus nomes com dificuldade, dizendo que sabiam “ler pouco” ou tinham “pouca leitura”.

Assim, foi criado um movimento de incentivo às mães, aos pais, responsáveis e demais familiares dos estudantes dos turnos diurnos, para também se matricularem na escola, objetivando a criação de um vínculo maior com a família. Depois de cinco anos de sua inauguração teve início o funcionamento turno noturno. Atualmente, esta ainda é uma campanha permanente de incentivo aos familiares para que retornem aos estudos ou mesmo ingressem na escola pela primeira vez, apropriando-se desta forma de cumprimento do direito a educação ao longo da vida. Um direito que na história do Brasil “foi-se fazendo valor legal nos textos constitucionais e nas políticas de educação” (PAIVA, 2009, p. 11). A partir destes movimentos identificou-se, como consta nas atas de reuniões pedagógicas e administrativas da escola, que a criança ou adolescente cujo responsável ou algum familiar se tornava um estudante do estabelecimento passava, em sua maioria, a se comprometer mais com os estudos e a relacionar-se melhor no ambiente escolar.

Outra maneira de incluir as famílias na instituição, desde sua inauguração, foi através da disponibilização do seu espaço físico, que assim se tornou palco de movimentos da comunidade, contribuindo para a consciência do direito e responsabilidade por ela. Por ser uma das escolas públicas mais bem estruturadas da região, o Mares Guia se tornou espaço de mobilização para lutas comunitárias, confraternizações das associações de bairro, grupo de escoteiros e religiosos, além de jogos e ensaios de grupos culturais. Por meio de um agendamento antecipado a utilização se dá nos finais de semana. Percebe-se um cuidado com as instalações por parte da comunidade. Não há qualquer tipo de depredação.

As ações citadas contribuíram e contribuem efetivamente, para a inclusão da comunidade na escola e para a construção/manutenção da parceria escola-comunidade a partir do diálogo com os/as estudantes e suas famílias. Estão registrados nos livros de atas todos os momentos de discussões em assembleias escolares, reuniões de pais, reuniões de professores e mesmo os atendimentos

individualizados realizados pela direção e coordenação com os pais e/ou responsáveis, na busca de soluções conjuntas para questões disciplinares e de aprendizagem, incluindo a discussão sobre retenção, fracasso escolar e melhoria da qualidade da educação.

É importante citar outro fato que denota o vínculo da comunidade com a escola que é a efetiva presença de pessoas que têm ou já tiveram vínculo direto com ela (ex-alunos e familiares) em festas, oficinas e programações como passeatas, “rua do lazer”¹¹ e comemorações apontadas no Calendário Pedagógico.

Tais ações também são contributos para o combate à violência, advinda dos confrontos de gangues que disputam o território para o tráfico de drogas na região. Disputa que é responsável pela restrição do ir e vir dos/as estudantes à escola em períodos de agravamento dos confrontos. É interessante notar que, apesar do fenômeno da violência atingir todo o entorno, ele não se instalou no interior da escola, havendo respeito e cuidado por ela, sua utilização de modo respeitoso e responsável, um bom relacionamento entre alunos e profissionais.

1.2 Projetos pedagógicos: possibilidades de contribuição à emancipação social e tessitura do conhecimento

O investimento em projetos pedagógicos tem sido uma marca da EMJMMG, desde sua inauguração. Estes projetos receberam reconhecimento da comunidade e da SMED–BH, valendo registrar sua longa duração. Dentre eles merecem destaque alguns direcionados também ao público da EJA: o Projeto IDC – Ideia Criativa Grafite (14 anos), Projeto Música na Escola (12 anos), Projeto Tecendo a Nossa História (10 anos) e o Projeto *Let’s Dance* (8 anos), sendo este último foco desta pesquisa. Entre outros, o Projeto Aulas Temáticas, Projeto Sexualidade e o Projeto Horta foram identificados pela equipe pedagógica da SMED–BH como efetivamente favorecedores para a formação ampla, tessitura do conhecimento e inclusão dos/as estudantes.

¹¹ Atividade realizada nas ruas do entorno da escola, com várias brincadeiras, balcões de informações e serviços.

Fotografia 1 – Projeto IDC/Grafite



Legenda: Tema eleito para grafitar a escola: Grafitando Minas Gerais.
Fonte: A autora, 2008.

O Mares Guia é uma escola limpa, organizada, agradável esteticamente. O Projeto IDC – Ideia Criativa Grafite é uma das ferramentas que contribui para este perfil. São realizados anualmente inúmeras pinturas, mediante um tema votado pelos docentes, discentes e demais profissionais. Estudantes se tornaram grafiteiros profissionalmente e mesmo depois de se desligarem da escola voltam para realizar oficinas e apoiar os novos participantes do projeto.

Paulo Freire identifica a educação como um processo humanizante, além de político, ético, estético, histórico, social e cultural, deixando claro que os saberes necessários à prática docente, problematizados ao longo do livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), estão ancorados neste conceito de educação. Assim, com base na ideia de uma educação ampla e do pagamento da dívida social às pessoas jovens, adultas e idosas as ideias freireanas seguiram direcionando e delineando minha prática. Uma *práxis* intentando ser libertadora, significativa e também emancipadora.

Fotografia 2 – Projeto Tecendo a Nossa História – Ano I



Legenda: Excursão à cidade de Ouro Preto–MG. Igreja São Francisco de Assis. Turmas de 7º ano do EF – turno matutino.

Fonte: A autora, 2002.

Apoiando-me na dialogicidade de Freire e nunca me acomodando ao que poderia ser naturalizado na EJA como a perspectiva de educação compensatória, bancária e até infantilizada é que elaborei, juntamente com a equipe pedagógica, o Projeto Tecendo a Nossa História. Iniciado em 2002, com o título Conhecendo a Nossa História, foi desenvolvido juntamente com estudantes dos sétimos anos do Ensino Fundamental. Promoveu estudos sobre o trabalho e o trabalhador, sobre a sociedade brasileira, as reproduções e reflexos de fatos de nossa história na vida atual e com aulas *in loco*, cumpria um dos objetivos do projeto. As excursões ocorriam onde se deram fatos importantes da nossa história.

Assim, no primeiro ano de efetivação do “Conhecendo a Nossa História”, os estudantes tiveram a oportunidade de visitar a cidade de Ouro Preto - MG, patrimônio cultural da humanidade, conhecendo museus, igrejas e descobrindo também nas ruas da cidade, muito da história aprendida nos livros, já que a cidade é um museu a céu aberto!

No ano seguinte, ao atuar no turno noturno da EMJMMG e após apresentar o projeto à equipe da EJA, foram feitas alterações tendo em vista as especificidades dos estudantes da modalidade, como também da proposta pedagógica. Várias atividades foram desenvolvidas e cada etapa do projeto, durante seus 10 anos, culminou com as aulas *in loco* em espaços culturais e históricos de BH e em outros municípios: duas vezes em Ouro Preto – MG, Diamantina – MG, São João Del Rey–

MG, Mariana–MG, Passa Quatro – MG, Tiradentes–MG, Parati–RJ, Petrópolis–RJ, Niterói–RJ, Rio de Janeiro – RJ. Por duas vezes foram realizadas visitas à comunidade quilombola remanescente Mangueiras, situada na região metropolitana de Belo Horizonte. O Projeto Tecendo a Nossa História, ampliou as possibilidades de aprendizagem de maneira interdisciplinar, tecendo o currículo *praticadopensado e pensadopracicado* (OLIVEIRA, 2012) efetivado por seus *praticantespensantes*.

Fotografia 3 – Projeto Tecendo a Nossa História – Subprojeto A Estrada Real – O Caminho dos Diamantes



Legenda: 2ª fase: Visita a Diamantina - MG. Aula nos arredores da cidade com o professor Lourimar Mendes, de Geografia e com professor Leonardo Bianchet, de Ciências.
Fonte: A autora, 2006.

Com a concepção de que os sujeitos jovens, adultos e idosos requerem propostas pedagógicas que atendam às suas peculiaridades, ações foram implementadas pela equipe docente e administrativa, objetivando qualidade e formação ampla dos educandos. Entre elas, no ano de 2005, foi constituída uma comissão para definição de metas dentro do Projeto de Ação Pedagógica – PAP, instituído em toda a Rede Municipal de Educação (RME–BH) pela SMED–BH, desde o ano anterior, objetivando ampliar a qualidade da educação nas escolas e que destinou verbas para projetos que favorecessem o aperfeiçoamento do processo ensino–aprendizagem. Assim, foram criadas câmaras de discussão por segmento/modalidade de ensino na escola. A Câmara de EJA inseriu no PAP projetos já em andamento, entre eles o Tecendo a Nossa História, o *Let's Dance* e o projeto Correspondência, um projeto de escrita de cartas e contação de histórias de vida.

Fotografia 4 – Projeto Tecendo a Nossa História – Ano VI – Subprojeto Estrada Real – O Caminho Novo



Legenda: Docentes e discentes da EJA – Excursão de BH a Parat–RJ. Visita ao alto da Serra da Mantiqueira, próximo ao Túnel Cel. Fulgêncio, onde JK participou da batalha entre estados de SP e MG (1930–1932).

Fonte: A autora, 2007.

Após ser referendado por uma Assembleia Escolar, o projeto recebeu financiamentos para a realização das excursões, suprimindo despesas de transporte e hospedagem dos estudantes, a aquisição de camisetas com a logomarca do projeto, como também a alimentação. Possibilitou a participação de cem estudantes e professores (as) em cada um destes eventos, além da aquisição de todo o material para desenvolvimento de ações que antecediam as viagens e demais excursões na cidade, ao longo do ano letivo, como por exemplo, o Museu de Artes e Ofícios e o Palácio das Artes.

Os temas abordados no Projeto Tecendo a Nossa História foram desdobrados em subprojetos e um deles, A Estrada Real teve três fases: 1ª fase: O Caminho Novo – de BH a Parati, incluindo a visita a Passa Quatro - MG e o trajeto de “Maria Fumaça” pela Serra da Mantiqueira; 2ª fase: O Caminho dos Diamantes – de BH a Diamantina – MG; 3ª fase: O Caminho Velho – de BH a cidade do Rio de Janeiro, Niterói e Petrópolis – RJ, além da visita a São João Del Rey e Tiradentes–MG.

Fotografia 5 – Projeto Tecendo a Nossa História – Subprojeto Estrada Real – O Caminho dos Diamantes



Legenda: Caminho dos Diamantes - Visita a casa de Juscelino Kubistchek, Diamantina – MG.
Fonte: A autora, 2006.

Outro subprojeto, o Quilombos de Minas, favoreceu discussões sobre reconhecimento da cultura das etnias, atendendo as exigências das leis 10.639/03 e 11.645/08. Buscou identificar ações atuais de valorização das comunidades quilombolas e sua luta pelo reconhecimento da posse das terras onde vivem. Foram realizadas visitas ao quilombo de Mangueiras e quilombolas estiveram na escola, realizando uma palestra sobre a vida dos quilombolas nos dias atuais (2010) e participando do evento em comemoração ao Dia da Consciência Negra (2007).

Fotografia 6 – Projeto Tecendo a Nossa História – Subprojeto Quilombos de Minas



(a) (b)
Legenda: Primeira visita de estudantes da EJA ao Quilombo de Mangueiras. (a) – roda de conversa, histórias e cantigas; (b) – caminhada pelo quilombo.
Fonte: A autora, 2007.

Fotografia 7 – Projeto Tecendo a Nossa História – Subprojeto Quilombos de Minas



Legenda: Segunda visita de estudantes da EJA à Comunidade Quilombola de Manguieiras.
Fonte: A autora, 2010.

No ano de 2012, o subprojeto Tecendo a História nos Trilhos do Trem teve como um dos objetivos uma excursão de BH–MG a Vitória – ES, pela Estrada de Ferro Vitória–Minas. As aulas *in loco*, previstas ocorreriam naquele percurso e os estudos preliminares buscavam a valorização do papel social deste meio de transporte ao longo da nossa história. Este subprojeto surgiu a partir das experiências nas viagens de “Maria–Fumaça” em Passa Quatro, Mariana – Ouro Preto e São João Del Rey – Tiradentes. Com meu desligamento da escola naquele ano, esta excursão não ocorreu.

O Projeto Tecendo a Nossa História se efetivou por uma década, sendo reconhecido por toda a comunidade escolar como elemento altamente formador. Possibilitou vivências em outros espaços e o contato com outros sujeitos, contribuiu de maneira efetiva para a formação mais ampla de um número significativo de jovens, adultos e idosos, que até aquele momento de suas vidas não tiveram oportunidade de tais experiências.

Segundo a bibliotecária da época e atual secretária da escola, a professora Astrid Fantoni em um *post* no *Facebook*, a realização deste projeto vai

muito além dos conceitos (notas das avaliações) registrados nos diários e atas. São sorrisos, choros, satisfação, amizades construídas, laços... Memórias indelévels que nenhum currículo magistral é capaz de proporcionar (2013).

Além de projetos de longa duração, como o citado acima, outros projetos e ações são desenvolvidos pela comunidade escolar, em períodos específicos, com o intuito de estimular a reflexão do coletivo e possibilitar a discussão ampliada sobre diferentes temáticas, como por exemplo, o Projeto Cantando a História do Samba, o Fórum Sobre a Cidadania e o Lixo, a caminhada rumo à nascente do córrego¹² da Vila Biquinhas, o Culto Ecumênico, a Marcha em Defesa da Escola Pública de Qualidade. Alguns destes projetos continuam sendo desenvolvidos, outros se efetivaram a partir de demandas em períodos específicos.

Em sua história a EMJMMG tem também o desenvolvimento de projetos intersetoriais municipais, destacando-se neste sentido, os trabalhos realizados em parceria com o Centro de Saúde do bairro Heliópolis, como a realização anual do Encontro Só Para Mulheres e do Encontro Só Para Homens, que têm em sua pauta questões referentes à sexualidade, saúde e comportamento, com a mediação de profissionais da saúde e da educação. Campanhas diversas, como a de Combate à Dengue é outro exemplo das ações conjuntas realizadas.

Além do citado, a Secretaria Municipal de Saúde e de Educação, a Gerência Regional de Educação Norte, o Conselho Tutelar – Norte, o Centro Cultural São Bernardo, o Serviço de Orientação Sócio Familiar e o Núcleo de Atendimento são órgãos que com a escola promoveram e promovem ações intersetoriais. Algumas delas são: o Programa BH de Mãos Dadas contra a AIDS, o Fórum de Atenção à Criança e ao Adolescente, Programas Bolsa-Escola (municipal) e Bolsa-Família (federal).

No ano de 2006 foi eleita pela comunidade escolar a Comissão de Elaboração e de Levantamento de Dados (históricos, sociais, políticos e pedagógicos) para o projeto de Avaliação Geral da RME/BH. Fui participante da equipe de relatores e construímos um portfólio, registrando todo o percurso da escola na década anterior. O documento seria parte de uma publicação oficial da PBH, que não foi realizada, Mas o documento se tornou um registro histórico interno da escola.

¹² Em suas margens vivem diversas famílias. É um córrego que recebe o esgoto da região e assim, em épocas de muita chuva, há inundações que invadem as casas, provocando muitas perdas e doenças. Um dos movimentos das associações de bairro é o de revitalização do córrego que tem sua nascente na região.

Em 2008, tendo em vista a formação continuada de professoras e professores da EJA, foi utilizado o site www.cursos.educacao-em-acao.pro.br¹³ com a plataforma Moodle¹⁴, onde foram construídos cursos para contribuir com o uso didático de ferramentas da *web*. Nesta perspectiva de capacitação dos docentes em serviço no ano de 2010, foi redigido pela coordenação da EJA¹⁵ o Projeto Forma Ação, como previsto no Projeto Político Pedagógico da EMJMMG. O Forma Ação foi então inserido no PAP a partir daquele ano, e com verbas destinadas para a contratação de especialistas para palestras e *workshops*.

O InforEJ@ foi um projeto que favoreceu a utilização dos dois laboratórios de informática pelos estudantes jovens, adultos e idosos, em sua grande maioria excluída digitalmente. Assim, o projeto promoveu o acesso às tecnologias da informação e comunicação, como forma de exercício da cidadania e emancipação social, contribuindo com o processo ensino-aprendizagem. Muitos estudantes não tinham qualquer experiência com computadores e os laboratórios passaram a ser uma prática diária e mais um contributo para a tessitura do conhecimento dos estudantes do noturno, como o era para as crianças e adolescentes dos turnos diurnos. Além do uso dirigido pelos professores, os estudantes utilizavam dos laboratórios nos intervalos das aulas ou em horário anterior ao início do turno, acompanhados pelo bibliotecário ou do auxiliar de informática, responsável pelo setor, em cada turno.

A apropriação destes espaços pelas turmas de EJA também se constituiu um favorecimento para a formação destes sujeitos. O transitar pela escola com a percepção de que o aprendizado também se dá em outros locais e não só na tradicional sala de aula é um vislumbre de um “futuro que seja mais que uma repetição infinita do presente” (OLIVEIRA, 2008, p. 10), expressa a esperança freireana da possibilidade de mudança do que está posto.

¹³ Iniciativa desta autora e do professor Celso Godinho da Costa teve investimentos particulares para manutenção do portal na *web*.

¹⁴ MOODLE é o acrônimo de "Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment", um software livre, de apoio à aprendizagem, executado num ambiente virtual. É um programa que permite a criação de cursos "*on-line*", páginas de disciplinas, grupos de trabalho e comunidades de aprendizagem.

¹⁵ Equipe de coordenação composta pela autora e os professores Lourimar Mendes e Valnória Borges.

Fotografia 8 – Inclusão digital



(a)

(b)

Legenda: A tecnologia como recurso didático. (a) Aula de Geografia/História com professor Lourimar Mendes; (b) As artes e a tecnologia, com a professora Valíria Borges.

Fonte: SIMÃO, J.R.O.R., 2011.

Em meu embornal está também o *Proyecto de Traducción Paulo Freire Entre Nosotr@s*, que venho efetivando em parceria com a educadora popular Manuela Capó, participante da Cooperativa CEPEP, da Venezuela. Neste projeto realizamos traduções e legendamos vídeos do educador brasileiro em espanhol e português, contribuindo com a socialização e apropriação social dos povos de língua espanhola e portuguesa do pensamento, vida e obra do reconhecido mestre, para que seu grande legado esteja cada vez mais próximo de *nosotr@s*. A eleição dos vídeos a serem traduzidos e legendados, inicialmente, teve a influência das discussões realizadas nas reuniões pedagógicas dos profissionais da EJA do “Mares Guia”. Como parte do projeto, criamos um canal¹⁶ na internet para disponibilizar o conteúdo produzido de forma mais ampliada. Seguimos, atualmente, em novas produções.

Compondo meu embornal com sonhos, ideais, ideias, sentimentos e princípios que vão se consolidando no percurso. Um destes princípios, que o “Mares Guia” efetiva incondicionalmente, é a inclusão de pessoas que necessitam atendimento especial. Os profissionais estão sempre atentos a práticas segregacionistas, que não são somente aquelas que definem grupos de estudantes portadores de deficiências físicas e mentais, mas a exclusão de qualquer sujeito que seja parte de populações hegemônica e tradicionalmente invisibilizadas. Entre estas, estão pessoas jovens, adultas e idosas, que precocemente deixaram de participar de um ambiente formal de aprendizagem ou que dele nunca fizeram parte.

¹⁶ Disponível em: <<http://www.youtube.com/user/ptpaulofreire/videos?flow=grid&view=0>>. Acesso em: 13 out. 2012.

Fotografia 9 – Projeto Aulas Temáticas e Profissionalizantes



(a)



(b)



(c)



(d)

Legenda: Atividades diversas em espaços também diversos da escola. (a) - Oficina de xadrez com o bibliotecário Saulo Nogueira; (b) - *Patchwork*, com a professora Rosa Maria Marques; (c) - oficina de escultura em pedra-pomes, com um ex-aluno, profissional da área. (d) - oficina de pintura de murais, coordenadoras Valnéria Borges e a autora.

Fonte: A autora, 2010.

Meu embornal vem se completando. Bagagens inestimáveis que refletem as riquezas do cotidiano da EJA do Mares Guia, que agora se transformaram em lembranças que registro nesta narrativa. Reencontrei na escola a concretização de muito dos escritos de Freire que me acompanhavam em minha vida profissional e que incluem os pensamentos de esperança e amorosidade, conduzindo a novas tessituras, novas laçadas, novos nós, que também foram desfeitos e refeitos e bordados e novamente laçados múltiplas vezes...

Novos traçados foram se configurando diante dos novos perfis dos sujeitos, a cada momento e em cada contexto.

2 A IMPOSSIBILIDADE DE SILENCIAR AS FALAS DO CORPO: MOVIMENTO, DANÇA E CORPOREIDADE NA EJA

...o corpo não nos limita, mas,
ao contrário, ele nos possibilita.

MATURANA, 1998, p. 53

A corporeidade como conhecimento, a dança na educação de jovens, adultos e idosos como forma de expressão do *sentirpensar*, como também a tentativa de disciplinamento dos corpos, visto hegemonicamente como necessário na maioria das instituições escolares, são pontos de reflexão neste capítulo. São também apontadas algumas das possibilidades de corpo pensante, a não descorporificação do sujeito aprendente (CARVALHO, 2012) e as táticas encontradas pelos praticantes do cotidiano escolar, fugindo da ideia do ser passivo.

Oliveira (2008) afirma, a partir dos pensamentos de Boaventura¹⁷ que “há muitas formas de conhecimento negligenciadas pela modernidade cientificista” e que há a “necessidade de revalorizá-las” (p. 11). Assim, ao buscar compreender como as atividades corporais na EJA contribuem para a formação dos sujeitos jovens, adultos e idosos é impossível não refletir também sobre sua não inclusão nos currículos e não efetivação nas propostas pedagógicas da modalidade, mesmo diante de textos legais que apontam para estas práticas.

2.1 Concepções do *corpus*

Duas concepções opostas do ser humano e de seu corpo vêm acompanhando a trajetória da humanidade. De um lado, uma visão totalizante, onde a divisão não existe, onde o ser humano é *corpomenteespíritoemoção*. De outro, a

¹⁷ Como Oliveira (2008) opto por referir-me a Boaventura de Sousa Santos, utilizando seu primeiro nome “não só pela inequivocidade [...] como também pela sua beleza e facilidade de seu reconhecimento” (p.9).

dicotomização que fragmenta o ser humano em partes, dissociando as suas partes constitutivas umas das outras. Estas concepções trazem implicações para a educação de forma geral, na medida em que tomar uma ou outra por base altera todo o projeto de educação. Na modalidade EJA, que conhecemos no Brasil, a concepção dicotômica do sujeito com a atribuição da supremacia à mente ilustrada, em detrimento do corpo atuante e das emoções pululantes, associada a uma visão compensatória da modalidade, apontam para a elaboração de propostas pedagógicas que, ao privilegiarem os chamados conteúdos mínimos e negligenciarem conhecimentos não formais, corpos vivos e emoções sentidas, nem sempre atendem à especificidade de seu público, composto por pessoas que retornam à escola, após anos de exclusão precoce de um ambiente formal de aprendizagem ou que nunca tiveram acesso a ele, mas pessoas com trajetórias de vida reais, que lhes marcam os corpos, as mentes e conhecimentos.

A visão dualista do homem, já na Grécia (VIII a VI A.C.), apontava “a valorização progressiva do pensamento racional em detrimento do intuitivo, da razão em prejuízo do sentimento e do universal sobre o particular” (GONÇALVES, 1994 *apud* ALVES JUNIOR, 2004, p.35). O corpo nesta visão fica restrito à ideia de coisa, de matéria e o espírito/mente faz parte de um “idealismo metafísico”, totalmente desconectado do mundo físico. Junto a esta ideia aliou-se a crença de que emoção e razão são experiências distintas e que as emoções estão reduzidas ao nível corporal ou físico.

Com o Renascimento, surge uma concepção de corpo que busca libertá-lo dos princípios religiosos da Idade Média, segundo os quais os seres humanos eram uma criação de Deus, ideia que ganhou força com a proliferação do cristianismo e que separava o corpo pecador da alma a ser salva. Na modernidade o corpo é cindido, mas privilegiadamente separado da mente, com superioridade da segunda sobre o primeiro. Entre a reflexão e a ação tem-se a primeira como superior a segunda e Descartes consolida esta cisão deixando a alma a cargo da igreja e livrando a ciência de suas amarras (ESPÍRITO SANTO, 1998, p. 104 *apud* ARAGÃO, 2007, p.1), já que aquilo que é materialmente observável pode ser comprovado em sua objetividade. O subjetivo fica fora destes parâmetros.

O corpo a ser disciplinado era assim descrito pelo racionalismo de Descartes, que considerava o intelecto como fonte de todo conhecimento. Segundo Tiriba (2008, p.3) muitas propostas pedagógicas ainda são definidas pelo pressuposto

“penso, logo existo” que é a máxima do pensamento racionalista cartesiano e é a exigência central nos “processos de transmissão/apropriação de conhecimentos via razão” por “mentes atentas e corpos paralisados”. Isto porque o corpo é desconsiderado e/ou controlado, como explicitado nas práticas descritas por Foucault (1979):

A ordenação por fileira, no século XVII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos nas salas, nos corredores, nos pátios; [...] determinando lugares individuais (a organização de um espaço serial) tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo e da aprendizagem. Fez funcionar o espaço como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (p. 126).

João e Brito (2004), também apontando para o paradigma ocidental moderno embasado no pensamento de Descartes, que promove a mentalidade fragmentária, segundo a qual a construção do conhecimento separa o corpo e espírito ou mente, afirmam que tal concepção está culturalmente inscrita nos sujeitos da EJA. As inadequações da maior parte das propostas curriculares, que não atendem às especificidades desses estudantes, podem ser consideradas como estando associadas ao problema da cisão corpo/mente e à conseqüente desconsideração das marcas da vida, inscritas nesses sujeitos, em seus *corposmentes*. A compreensão da indissociabilidade entre corpo, afetividade, mente e sociedade na EJA pode conduzir a práticas pedagógicas distintas para seu público, detentor de uma dívida social constitucionalmente estabelecida: uma educação de qualidade ao longo da vida.

2.2 A linguagem corporal, o movimento e a corporeidade no cotidiano e currículo escolar

A escola herdou da modernidade cientificista a tradição visual–auditiva que exclui os outros sentidos do corpo, como também as experiências emocionais e afetivas a partir das sensações mobilizadas pelos demais sentidos. Ao ignorar esses sentidos e suas possibilidades, privilegiando a cisão e a subordinação do corpo à mente, a escola escolhe a hipervalorização do intelecto, negando a verdade do

corpo (TIRIBA, 2008). Já as práticas que contemplem a corporeidade podem possibilitar um espaço criativo de liberdade e de conhecimento expressivo, tendo como um dos alvos a ampliação de perspectivas e desenvolvimento de potencialidades dentro de um contexto mais amplo e unificador (sujeito/corpo/sociedade) que pode contribuir para uma interação mais plena e satisfatória do educando com o mundo físico e social a sua volta (OLIVEIRA, 2007). Com a compreensão do corpo como um fenômeno sócio-histórico depreende-se que todas as ações corporais como andar, por exemplo, não são nunca apenas biológicas. Há sentidos e valores diversos que são produzidos e compartilhados por tais ações e, portanto, podem ser identificadas como criações e conhecimentos socialmente tecidos (CARVALHO, 2012).

O corpo tem poder e intencionalidade em suas ações e é através dele que nos relacionamos com o mundo, mais especificamente pelo movimento. No entanto, na escola, o movimento corporal se transformou em moeda de troca. A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio, como atestam os “castigos” de ficar sem recreio ou perder a aula de Educação Física. Na EJA estas “punições” muitas vezes são efetivadas da mesma forma com pequenas variações. Algumas vezes os próprios sujeitos não se permitem sair da sala ou das carteiras escolares. É uma autodisciplina tendo em vista a concepção de estarem na escola, compensando um tempo de ausência dela, como se fossem os únicos culpados desta exclusão na infância ou adolescência. Uma culpabilização da vítima!

Nesta perspectiva, vale questionar como é possível a formação e a educação do indivíduo impedindo sua expressão, visto que é também através do movimento que ele se manifesta, comunica e diz a sua palavra, trabalha, sente o mundo e é sentido por ele (STRAZZACAPPA, 2001). Nossa sociedade está marcada pela racionalidade. Muitos limites estão definidos na dimensão escolar, familiar e no trabalho e nos foi ensinado a “engolir os desejos” e através das normas reproduzimos imposições “modelando os gestos e, simultaneamente, aquietando o espírito” (TIRIBA, 2008, p. 07).

Todos os locais onde vivemos na sociedade interferem no corpo, todas as pessoas são constituídas por ele e o constituem. Ele é uma via de expressão e comunicação. Estas experiências são muitas vezes desconsideradas e/ou invisibilizadas na escola por meio de propostas curriculares que não valorizam a corporeidade, sendo que esta possibilita a problematização da realidade a partir do

movimento e do corpo. Os sujeitos da escola devem ser considerados globalmente e ter um escape da mera cognição/ entendimento (OLIVEIRA, 2012).

Nos últimos anos atuando com o público da EJA comecei a perceber em adultos e idosos, mais que nos jovens, que as falas se opondo a saída das salas de aula para participação de atividades em outros espaços e com outros sujeitos eram recorrentes. Os discentes identificavam como seu legítimo lugar “suas” carteiras escolares e “suas” salas de aula, pronomes utilizados costumeiramente com os estudantes, para se referir a estes espaços. O mesmo não é feito no que se refere à biblioteca, cantina ou outros locais da mesma escola. Culturalmente os estudantes se referem à “minha” carteira e à “minha” sala de aula.

Uma das estudantes da EJA reclamou, quando me dirigi à turma (quando coordenadora) para comunicar a realização da Assembleia Escolar no dia seguinte, prevista no Calendário Pedagógico. As assembleias ocorrem no pátio da escola, onde são colocadas cadeiras, um telão para projeção da pauta e de quaisquer informações, vídeos e imagens que auxiliassem o entendimento sobre assuntos a serem votados, favorecendo a participação de todos nas discussões sobre a escola. Mesmo diante de um ambiente altamente formador e democrático a estudante afirmou que não viria à escola no dia seguinte, já que não teria aula.

Fotografia 10 – Assembleia Escolar



Fonte: A autora, 2011.

A afirmação, em tom de reclamação, recebeu o apoio de outros colegas que seguiram dizendo que não tinham mais “tempo a perder”, pois voltaram à escola “para estudar”. Diziam de sua condição de trabalhadores durante o dia e que na escola queriam aula.

Tais declarações externam à concepção de que o único local de aprendizagem para estes sujeitos é realmente a sala de aula e suas carteiras. Eles estranham atividades em outros *espaçostempos* na escola ou para além de seus muros, que também podem ser locais de aprendizagem. Eram expressão da cultura da imobilidade internalizada, formas de pensar que estão associadas ao campo das estratégias (CERTEAU, 1994).

Outras atividades pedagógicas propostas (excursões, palestras nos espaços coletivos, filmes, auditórios, etc.) e que os remetessem para fora das salas de aula, são definidas como “não-aula” e um tempo que não tinham a perder, pois as ideias da educação formal e do lugar que não é lícito estar por “não serem mais crianças” estão instaladas. O direito àquele lugar de estudantes lhes soa como irregular e não é necessário que lhes seja dito do não movimento na escola. Há uma vigilância panóptica, que conduz a certa imobilização e a um certo silenciamento de seus corpos, que considera indevida toda movimentação fora do espaço que foi designado hegemonicamente como “seu”.

Fotografia 11 – Classe alfabetização



Fonte: A autora, 2010.

No entanto, paralelamente, também são identificadas nestas posturas, táticas¹⁸ subversivas às estratégias (CERTEAU, 1994), instituídas no Mares Guia que deseja favorecer o movimento. No que tange a maneiras de circular no ambiente escolar, em sua maioria, os mais jovens se utilizam de modos diversos de

¹⁸ “As noções de estratégias e táticas construídas por Certeau diferenciam-se dos significados mais frequentes que são atribuídos aos dois termos. Para o autor, a necessidade de se estabelecer esta distinção (oposição) situa-se na base da criação de novos modos de compreensão da realidade social. [...] estratégias são ações e concepções próprias de um poder”, as táticas são as ações dos “fracos” subvertendo a norma dos fortes e nas lacunas destas.

fazer acontecer. Vale dizer que indivíduos adolescentes são matriculados na EJA após insucessos nos turnos diurnos. É um novo perfil da modalidade que vem se apresentando nos últimos anos. Estes *praticantespensantes* do cotidiano encontram alternativas para dizerem suas histórias, ao ocuparem espaços e tempos em que não há autorização da ocupação. Têm posturas diferentes da maioria dos estudantes adultos e idosos, criando maneiras próprias de movimentar-se no ambiente escolar e de participar das atividades propostas e projetos da EMJMMG citados no capítulo anterior.

Com a concepção da importância da não dicotomia corpo-mente a escola propõe práticas corporais e ações que favorecem o movimento e a apropriação de outros espaços e tempos de aprendizagem. Através do movimento, da expressão corporal os sujeitos têm a possibilidade de externarem suas histórias de vida, suas emoções e sentimentos e ampliarem suas redes conhecimentos. No entanto, tais práticas são muitas vezes desconsideradas e/ou invisibilizadas pelos próprios estudantes ou profissionais a partir da concepção hegemônica que desvaloriza a corporeidade e a sua possibilidade de contribuir para a problematização da realidade, negando o movimento como contributo para a formação mais ampla, se fixando na mera cognição/entendimento.

Fotografia 12 – Classe de 2º ano de escolaridade



(a)

(b)

Legenda: (a) lado esquerdo da sala; (b) lado direito da sala.

Nota: Destaque para a jovem se movimentando na sala. Uma prática da estudante e considerada inadequada, inclusive pelos colegas, vista como desacato a uma ordem estabelecida ou mau comportamento.

Fonte: A autora, 2006.

Ao admitir a corporeidade trazemos com ela histórias de vida que se externam pela motricidade, como também torna possível o pensamento da indissociabilidade entre corpo, afetividade, mente e o social. Buscando a compreensão dessa complexidade humana, em nível individual e social, pensando a corporeidade à luz do pensamento complexo de Edgar Morin João e Brito (2004) afirmam que esta

constitui-se das dimensões: física (estrutura orgânica–biofísica–motora organizadora de todas as dimensões humanas), emocional-afetiva (instinto, pulsão-afeto), mental–espiritual (cognição, razão, pensamento, ideia, consciência) e a sócio-histórico–cultural (valores, hábitos, costumes, sentidos, significados, simbolismos). [...] É neste sentido que buscamos a compreensão da complexidade humana, tanto em nível individual quanto em nível social. (p. 266)

Esta compreensão favorece a admissão da possibilidade da educação de seres corpóreos, superando o cognitivismo e o intelectualismo abstrato que vêm dominando os currículos e a cultura escolar nas últimas décadas (ARROYO, 2004). Ao abandonar a ideia reducionista de que a função docente é somente a de instruir as mentes são favorecidos processos educacionais mais amplos.

2.3 Não emudecer o gesto

O movimento na escola é muitas vezes utilizado como moeda de troca e a imobilidade como punição (ir ou não ao recreio, ir ou não às aulas de Educação Física), caso seja um “aluno bem comportado”. É a ideia do “não movimento” como conceito de “bom comportamento” e/ou instrumento de emudecimento dos corpos. É uma maneira de silenciamento do gesto, da não expressão: “não diga a sua palavra” ou “não manifeste suas emoções e desejos”. A escola vem se utilizando destas estratégias para silenciar corpos que “falam até quando silenciados” (ARROYO, 2004, p. 122), mas alguns dos *praticantespensantes* dos cotidianos escolares fazem uso de táticas subvertendo a ordem institucionalizada.

Alcançando a compreensão de que o movimento é próprio do cotidiano e que contribui para a tessitura do conhecimento pela apropriação e construção da realidade no processo da consciência corporal, afastamo-nos da concepção segundo a qual o movimentar-se é desacato à ordem estabelecida.

A concepção de que o movimento e o corpo a serem aceitos e relacionados ao processo ensino–aprendizagem são aqueles da prontidão para alfabetização, numa visão utilitária, funcionalista, bem como aquela segundo a qual o movimento é tão somente sinônimo de esporte, podem ser banidas da educação se compreendemos a importância de superá-las em busca de emancipação, justiça e liberdade. A ideia do corpo disciplinado, passivo, sendo sinônimo de aluno ideal é segundo Batista Freire (1999), uma forma de controle do corpo para assim ter “controle das ideias” (p. 114).

Segundo Carvalho (2007), o corpo passivo e disciplinado contribui para a perpetuação de múltiplas formas de dominação. Ainda segundo a autora, na visão propedêutica, as formas de pensar estão associadas ao campo das estratégias (CERTEAU, 1994). Uma perspectiva que aponta a padronização para alcançar a prontidão e não admite as possibilidades diferentes, reforçando os estereótipos.

Todos os locais em que vivemos interferem na constituição do nosso corpo, todas as pessoas são constituídas por ele e o constitui como também a escola, um dos *espaçostempos* de formação. Muitos projetos pedagógicos das escolas não incluem a educação de corpos, mas *praticantespensantes* do cotidiano ao se

utilizarem de táticas para que mesmo silenciados e quietos gritem sua história, escapem ao disciplinamento, supostamente necessário.

A autocorreção e a autopunição dos estudantes são, nesse sentido, um tipo de internalização da vigilância panóptica foucaultiana, uma tentativa de controle absoluto e poder punitivo, inscrita nos corpos dos educandos, uma maneira induzida de pensar, desconsiderando direitos constitucionalmente estabelecidos.

Arroyo (2004) aponta a aplicação de ações restritivas, tratadas como necessárias para a manutenção da disciplina. Segundo ele, os corpos são “controlados e punidos” em caso de “pânico coletivo” (aquilo que saia do padrão de comportamento esperado) e assim justificam-se “medidas punitivas” passando a ressuscitar “pedagogias de controle e domesticação dos corpos” (p. 123). O autor deixa claro que o desenvolvimento pleno dos educandos não acontecerá se seus corpos forem silenciados, controlados, reprimidos e segregados por preconceitos, nem tampouco se forem ignorados.

As normas instituídas na escola, como em outros espaços sociais, são afixadas aos corpos, que se tornam locais de escrituras, segundo Certeau (1994), transformando-os em “tábuas da lei, em quadros vivos das regras e costumes, em atores do teatro organizado por uma ordem social”, em “pergaminhos” feitos de peles (p. 210). Os estudantes são transformados em “significantes das regras”. E numa analogia à citação bíblica o autor diz que neste momento “a razão ou o *Logos* de uma sociedade se ‘fez carne’” (p.214). Uma vigilância panóptica, que uma parte dos sujeitos adultos e idosos da EJA expressa, ao se firmarem na concepção de que seu único e legítimo lugar é a sala de aula e suas carteiras escolares. Sentem-se aceitos por serem estudantes “bem comportados”, devido a sua imobilidade.

Tal característica disciplinar hierárquica não abre a possibilidade de sentir e busca somente a repetição para se atingir um modelo ideal. Em oposição, os jovens e adolescentes *praticantespensantes* deste cotidiano, em sua maioria, numa superação dessa hierarquização, utilizam múltiplas táticas para transgredirem essa mesmice, ou seja, as estratégias preconizadas pelas normas sociais. Mesmo estando inscritos em um mundo cujas regras interativas são definidas externamente, agem num modo próprio de uso que fazem destas normas (OLIVEIRA; SGARBI, 2008).

É a arte da invenção do cotidiano, a invenção nos modos de fazer, onde há uma mobilização a partir das redes de conhecimentos e redes de sujeitos que cada

um de nós é e tece. São as táticas que fazem com que, mesmo diante da tentativa de serem silenciados e aquietados, gritam sua história escapando ao disciplinamento, supostamente necessário. São ações calculadas, quando os sujeitos da escola usam os espaços, ocasiões e possibilidades “encontrados nas ‘lacunas’ das estratégias dos poderosos/sábios” (OLIVEIRA, 2008, p. 96, 97), para dizerem a sua palavra.

2.4 O corpo que fala mesmo quando silenciado

Propostas pedagógicas adequadas à EJA e que valorizam a expressão corporal favorecem o externar emoções e rompem com a tentativa do emudecimento e silenciamento das histórias de vida tatuadas nos corpos, assim, possibilitam o sentido emancipador da escola. Então, por que deixar as manifestações corpóreas para outros espaços?

O que parece inevitável é reconhecer que o mesmo ser humano que pensa, produz cultura, conhecimento, valores e identidades, sempre o fez tendo corpo e por ter corpo. [...] Rever nossas concepções de aprendizagem, de produção do conhecimento. Superar os dualismos em que cindimos o ser humano, corpo, mente. Equacionar os processos de ensino-aprendizagem, tendo como referência uma mente angelical, sem corpo, sem “bio”, sem fome ou sem medo nos incapacita como profissionais dos processos de aprender. Uma mente incorpórea, solitária, alheia às marcas do corpo, sem contexto social, material, cultural é uma ficção (ARROYO, 2004, p.131).

Certeau (1994) ajuda a pensar no corpo como linguagem, diálogo, interação, de se construir sentidos. Suas marcas formam um texto que é alterado ao longo da história, tendo em vista as mudanças sociais, individuais, grupais historicamente vivenciadas. Nele estão inscritas as memórias do passado e os sonhos, emoções e projetos futuros, possibilitando sua leitura e compreensão.

Carvalho (2012) ressalta a importância de problematizar o que trazem para os cotidianos escolares aqueles que são "comumente" excluídos socialmente, que fazem parte da camada econômica, política, cultural e social não hegemônica e quais as marcas desta exclusão estão gravadas em seus corpos. Como os indivíduos poderão ser protagonistas no processo de aprendizagem se o cognitivismo e cientificismo dominam os currículos e criam a cultura da possibilidade

de “trabalhar as mentes incorpóreas solitárias, pairando no vazio biológico e material, social e cultural” (ARROYO, 2004, p.131)? Os discentes não são mentes subtraídas “da condição biológica, corpórea.” (ARROYO, 2004, p.131), e o movimento deste corpo é também historicamente e socialmente construído. Com o movimento sendo parte do processo ensino-aprendizagem, identificam-se possibilidades de desenvolvimento da corporeidade e, portanto, de um conhecimento mais completo. Este é também um campo de táticas (CERTEAU, 1994) que podem ser acionadas pelos educadores para exteriorizar o *sentirpensar*, para além dos limites do pensar sem sentir. Com isso, é possível superar o corpo-objeto que leva a ter uma relação com o corpo em termos de comparação, de reprodução das desigualdades e das hierarquias sociais.

Fotografia 13 – Aulas do Projeto *Let’s Dance* na quadra poliesportiva



(a)

(b)

Legenda: Subprojeto Kizomba (a) e (b) O número maior de participantes neste ano requereu a utilização um local maior que as salas de aula. Ex-alunos e membros da comunidade se integraram.

Fonte: A autora, 2007.

Visto que todo movimento é um gesto que expressa significados, que transmite sentimentos, emoções, que narra histórias de vida, que transmite ao outro nossa interioridade, o movimento não é algo simples. Os gestos são as “falas” que os educandos declaram através de seus corpos e sua identificação pode contribuir para a inauguração de novas ações didáticas que contribuam para a formação global dos indivíduos.

Uma leitura atenta das marcas dos corpos dos alunos pode nos levar além de uma reinvenção dos processos de ensino e aprendizagem. Pode questionar os próprios conteúdos do conhecimento e trazer dimensões da condição humana, da realidade social e cultural, esquecidos ou marginalizados nas grades curriculares e no reperto disciplinar do conhecimento escolar. Quando confrontamos os saberes escolares com as marcas trazidas pelos alunos em sua condição biológica, corpórea, material, social e cultural percebemos quanto do conhecimento socialmente produzido ficou de fora dos saberes escolares. (ARROYO, 2004, p.134).

Assim, conteúdos que, apoiando-se “no impulso sensível, na harmonia musical [...] e nos valores estéticos, livres de qualquer coerção e valorizando ao máximo o movimento espontâneo e criativo” (SANTIN, 1993 *apud* COSTA, 2001, p.5) possibilitam externar as emoções e histórias de vida dos sujeitos e compor os currículos da EJA de maneira integrada e não compartimentalizada.

Infelizmente, hegemonicamente, os educandos são identificados como mentes incorpóreas, separando o ser humano em corpo e mente, num dualismo ingênuo, uma distinção herdada da visão filosófica da modernidade que não reconhece que “o mesmo ser humano que pensa, produz cultura, conhecimento, valores e identidades, sempre o fez tendo corpo e por ter corpo” (ARROYO, 2004, p.129). São estes sujeitos que chegam a EJA, fruto de “condições sociais adversas” que não lhes permitiram o acesso e permanência na escola e de “sequelas de um passado ainda mais perverso” que ao se associarem “a inadequados fatores administrativos de planejamento” entre outros, condicionaram “o sucesso de muitos alunos” (BRASIL, 2000, p. 4).

Vale a reflexão sobre práticas que, com qualidade, efetivem o direito a todos aqueles marcados pela repetência, evasão e não acesso a uma instituição de ensino, para além do exercício do poder, do disciplinamento, como também pensar a desinvisibilização das maneiras de fazer e de estar no mundo, “lógicas articuladas em cima da ‘ocasião’, que é diferente da ordem estabelecida [...] mas que se constitui, ainda assim, de certo número de formas ou modos de fazer” (OLIVEIRA, 2008, p.61) que são maneiras desses sujeitos dizerem a sua palavra.

A partir desses pensamentos, passo refletir sobre a dança na EJA como uma das práticas corporais, que trazem possibilidades de contribuição para a formação dos sujeitos.

2.5 Passos sincronizados no cotidiano da EJA – Quem dança é mais feliz! (?)

Em 1997, a dança recebeu reconhecimento nacional, como forma de conhecimento a ser trabalhado nas escolas, ao ser incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De lá para cá aconteceram muitas discussões sobre o tema e sua inclusão em alguns cursos de formação de professores. Sua inserção nos currículos da EJA, de maneira efetiva, aponta para uma possibilidade de diálogo com a história dos sujeitos e a arte, que propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, caracterizando um modo particular de dar sentido às experiências. Segundo Bertazzo (2004) corpo, emoção e a integração contribuem para a aprendizagem e Marques (2007) reforça que a dança é “forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social” (p.24).

A dança, uma das linguagens da arte e uma das formas de expressar-se corporalmente, pode ser uma das inúmeras possibilidades de externar sentimentos e emoções. Ela envolve “códigos, significados e sentidos” produzidos pela sociedade onde está inserida. Sendo assim é uma produção humana ao longo da história, portanto, cultural. Reconhecida como linguagem e patrimônio sociocultural a dança pode apresentar-se como possibilidade de “múltiplas oportunidades educativas” (CARVALHO, 2011, p.38).

A maneira dual de identificar os indivíduos, a dicotomia corpo–mente presente na escola, aponta para as raízes do pensamento segmentador e discriminante, pois

Nossa escola formal está fundada em valores que há séculos tem valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear, em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo. Já em 1978, Ana Mae Barbosa apontava para a divisão entre trabalho manual e o intelectual, instaurada no país, desde os primórdios da colonização como uma das causas do *status* secundário (às vezes inexistente) da arte no currículo escolar brasileiro. A arte, frequentemente associada ao trabalho manual, foi também associada à condição de “escrava” (MARQUES, 2007, p.18).

Neste aspecto, a dança que trabalha primordialmente com o corpo, mas não distante da mente, está há séculos “presa nos porões e escondida nas senzalas”, foi excluída do “convívio de outras disciplinas na escola, ou então, foi atrelada ao tronco e chicoteada, até convencer ‘o feitor’ de sua ‘inocência’”. A dança ainda aparece como uma desconhecida da/para/na a escola que fica temerosa das propostas “que

trabalhem seus aspectos criativos e transformadores”, no entanto, “imprevisíveis e indeterminados” (BARBOSA, 1998 apud MARQUES, 2007, p. 18), que podem apontar para a perda do controle e da hierarquização. Mas a dança pode ser uma das possibilidades da expressão do corpo e do convívio social também na EJA. Assim, “dançar na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos é considerar o ser humano em suas dimensões completas e complexas”, pois

o fazer artístico em dança deve observar a experimentação do aluno sobre seus próprios movimentos, resgatando as expressões oriundas desses. Sendo a dança uma arte ligada às sensações do próprio corpo, deve-se proporcionar um resgate consciente dessa expressividade. (SEE/RJ, 2006, p.69).

O documento de Reorientação Curricular para EJA da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE/RJ, 2006), diz que quando trabalhamos com Educação em Arte com o público da EJA,

O que não podemos perder de vista [...] é que, em primeira e última instância, desejamos que nossos alunos consigam se expressar, utilizando-se de sintaxes (códigos) que possam ser reconhecidas por seus pares no contexto sociocultural em qual estão inseridos (p.57).

A possibilidade de “criar condições para que os alunos possam comunicar-se em várias linguagens, respeitando as diferenças” (p.13), dando expressão aos sentimentos através do corpo, pode ser efetivada através da dança.

Excluindo o dualismo corpo–mente, o trabalho de dança na EJA, segundo Marques (2007), possibilita conhecer o “corpo inteligente”. Concebendo o sujeito como totalidade, entendemos a dança como possibilidade de expressão e comunicação, de desejos individuais e coletivos, de autoconhecimento e, principalmente, de oportunidade da formação mais ampliada das pessoas que sentem, imaginam, pensam e agem. A riqueza e diversidade cultural dos povos é uma aliada para a utilização desta linguagem na modalidade, como também o é no ensino regular.

No Brasil é natural dançar em escolas específicas de dança ou academias, como também em espaços sociais privados ou públicos. Há em algumas universidades formação específica em dança (bacharelado ou licenciatura ou ainda pós-graduação). Mas como trazer este conteúdo para a educação de pessoas jovens, adultas e idosas que carregam o preconceito de estar recuperando o tempo

perdido – a visão compensatória e supletiva, altamente discriminante da modalidade
 – tendo em vista que estas práticas já são parte de outros espaços sociais?

Fotografia 14 – Dia da Consciência Negra/2009



Legenda: Projeto *Let's Dance* – Alunos do EF – diurno e da EJA.
 Fonte: A autora, 2009.

Para incluir o conteúdo dança na disciplina Arte, por ser uma de suas linguagens, encontra-se fundamentação legal artigo 26, parágrafo 2º da LDBEN/96, que estabelece que

O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.¹⁹

Posteriormente, essa obrigatoriedade foi mais bem definida com relação à EJA, a partir da Resolução CNE/CEB n.º 1, Art. 18, 5 jul. 2000 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Respeitando o Art. 5º desta resolução, os cursos de Educação de Jovens e Adultos que se destinam ao Ensino Fundamental deverão obedecer em seus componentes curriculares os Artigos 26, 27, 28, 35 e 36 da LDB e às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

A inserção da dança nos currículos da EJA, legalmente amparada pode, de maneira efetiva, possibilitar o diálogo com a história dos sujeitos e a Arte. E nesta

¹⁹ Redação dada pela Lei nº 12.287, de 2010.

perspectiva, Bertazzo (2004) ajuda a pensar no desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências. Para o autor, o corpo, a emoção e a integração favorecem a aprendizagem.

Os PCN (1997), em seu volume de Arte apontam que

A arte da dança faz parte das culturas humanas e sempre integrou o trabalho, as religiões e as atividades de lazer. Os povos sempre privilegiaram a dança, sendo esta um bem cultural e uma atividade inerente à natureza do homem (p. 67).

O desenvolvimento de atividades de dança favorece um novo modo de compreender o mundo, de com ele se relacionar e nele se inserir, que é uma das maneiras de se reconhecer a corporeidade. Para Arroyo (2004) é identificar a dimensão básica da condição humana.

Pensando ainda com Arroyo (2004), ao utilizar outros sentidos, além do olhar, para entender a diversidade e possibilidades corpóreas dos educandos, compreende-se que estas percepções trazem questões demasiado radicais para a docência e a pedagogia. Assumir a educação de seres corpóreos e deixar de lado o cognitivismo e intelectualismo abstrato que vêm dominando os currículos e a cultura escolar nas últimas décadas, segundo o autor, é abandonar a ideia reducionista de que a função docente é somente a de instruir as mentes. Mas também acompanhar o desenvolvimento pleno dos educandos, pois “nem ensinamos espíritos, nem educamos anjos” (p.132). É em seus corpos que os estudantes

reproduzem suas vidas, seus corpos mutilados, famintos, cansados, sua reprodução biológica nos limites mais elementares, sua alternância entre estudo, sobrevivência, toda essa realidade humana total em que se socializam, pensam, aprendem é ignorada e secundarizada como imprópria do ofício sagrado de ensinar. São mentes impossíveis de subtrair-se a essa condição humana, material, biológica que caminham para nossas salas de aula carregando sua condição humana total. (ARROYO, 2004, p. 132).

Diferenciando da Proposta Curricular do MEC que “tem por finalidade subsidiar o processo de reorientação curricular nas secretarias estaduais e municipais de educação, bem como as instituições e escolas que atendem a EJA” (portal *web*²⁰), que não traz qualquer referência a Arte e Educação Física para o primeiro segmento da modalidade, onde está concentrado um público que não tem

²⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13533:proposta-curricular&Itemid=913>. Acesso em: 22 jan. 2014.

qualquer experiência escolar anterior ou foi excluído precocemente de um ambiente formal de aprendizagem, o caderno Arte das Proposições Curriculares – Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de BH (2010) dispõe que as quatro expressões artísticas²¹ “pelo estudo de suas formas e de seus contextos” são “campos de conhecimento” (p.6) que devem ser abordados desde o início da escolarização.

Não defendo que os trabalhos corporais estejam restritos a Educação Física e a Arte, mas pensando na interdisciplinaridade e multidisciplinaridade como possibilidades de desenvolvimento do processo de aprendizagem, de forma não compartimentalizada e as peculiaridades do público da EJA depreende-se que as atividades corporais não sejam contempladas apenas nestas disciplinas, mas

Em situação escolar, o corpo hoje pode ser entendido como uma possibilidade de estabelecer múltiplas relações entre áreas de conhecimento, saindo do isolamento da Dança ou da Educação Física. O corpo pode ser compreendido e trabalhando como fio condutor ou uma interface entre as diferentes áreas de conhecimento na escola (MARQUES, 2007, p.162).

A simples eliminação de conteúdos/disciplinas sem critérios específicos e claros pode ser um comprometimento para a qualidade objetivada pelo governo e a sociedade. A educação que defendo, juntamente com Paiva (2009), deve oferecer “igualdade de condições para a participação de todos na vida social” (p.131) incluindo possibilidades da dança e a valorização da corporeidade no processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA.

Reproduzo abaixo algumas orientações do documento do MEC quanto ao trabalho sobre o corpo e consciência corporal, para estudantes do primeiro segmento da EJA. É possível identificar a imobilidade e o silenciamento corporal transversalizados nestas orientações, visto que apenas apontam para estudos sobre a anatomia e funcionamento do corpo e não para ações/ práticas corporais. Objetiva-se, inclusive a consciência dos “limites” do corpo, sem a proposta de práticas que podem levar a tais identificações. É a ideia do sujeito aprendente estático e do movimento corporal excluído da escola, da ausência da expressão corporal como linguagem a ser utilizada, externando as falas do corpo e narrando as histórias de vida dos sujeitos.

²¹ Artes visuais, dança, teatro, música.

O corpo humano e suas necessidades

A consciência do próprio corpo

O conhecimento do próprio corpo é algo que costuma interessar bastante os jovens e adultos. Os conteúdos relacionados a essa temática devem propiciar uma melhor compreensão das condições de geração, manutenção e melhoria da qualidade da vida. A consciência de nossas necessidades vitais e de como atender a essas necessidades da melhor forma possível é que devem motivar o conhecimento da anatomia e do funcionamento do corpo.

O estudo de seu esquema corporal, dos mecanismos que possibilitam o movimento e do funcionamento dos órgãos dos sentidos é um bom caminho para que os educandos tomem consciência sobre o modo como nos relacionamos com o meio exterior, biológica e socialmente, bem como sobre os limites do próprio corpo. Podem também iniciar-se na compreensão de processos que ocorrem no interior do seu corpo (BRASIL, 2001, p.182).

No documento de Reorientação Curricular para EJA da SEE/RJ (2006) encontra-se como proposta “criar condições para que os alunos possam comunicar-se em várias linguagens, respeitando as diferenças” (p.13). Quanto à Arte explicita que

Antes de qualquer teorização, é preciso considerar que o ser humano realiza um trabalho em arte quando deseja comunicar algo que está além daquilo que poderia expressar com palavras. Não poderíamos descrever através da linguagem falada todas as impressões e sensações que temos ao criarmos uma imagem, um som, ou ao elaborarmos, cuidadosamente, um gesto (grifo nosso). A arte cumpre seu papel de dar expressão aos sentimentos mais subjetivos de uma pessoa. (p.57)[...] dar expressão aos sentimentos humanos através de seu instrumento mais básico: o próprio corpo (p.68).

Especificamente quanto ao conteúdo dança em Arte, o documento aponta que este deve objetivar a interação, contribuindo na ampla reflexão dos aspectos culturais da sociedade, assim trazendo “o objetivo norteador das aulas de dança na EJA seja a possibilidade do aluno reconhecer a organização e expressão de seus movimentos originais, podendo agregar-lhes intencionalidade artística” (p. 68).

Quando a disciplina Educação Física, o Documento de Reorientação Curricular para EJA – SEE/RJ (2006) aponta como princípio da inclusão a criação de “condições para o exercício pleno da cidadania, garantindo a todos os alunos o acesso ao conhecimento da cultura corporal do movimento por meio da participação efetiva”(a dança é um dos conteúdos).

Como princípio da diversidade, estabelece que este

na construção dos processos de ensino e aprendizagem ajuda a orientar a escolha de objetivos e conteúdos, visando a ampliar as relações entre os

conhecimentos da cultura corporal de movimento e os sujeitos da aprendizagem nas dimensões afetivas, cognitivas, motoras e socioculturais dos alunos (p.87).

Segundo o documento, entre outros objetivos, os sujeitos da EJA devem compreender

a importância de que a dança seja carregada de intencionalidade do indivíduo ou corpo de dança, distinguindo-a da simples imposição e repetição de padrões coreográficos externos destituídos de significado (p.69).

Fotografia 15 – Manifestações Culturais e Artísticas Afro-brasileiras e Indígenas/2011



Legenda: Integração de projetos pedagógicos conforme o Projeto Político Pedagógico da EMJMMG: Subprojeto Kizomba do Projeto Let's Dance e o Projeto Consciência Negra.

Fonte: A autora, 2011.

As orientações do MEC para elaboração de propostas curriculares para o público jovem, adulto e idoso, no segundo segmento, apontam que nas “atividades rítmicas e expressivas encontram-se mais subsídios para enriquecer o processo de informação e formação dos códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo.” Aliando-se à diversidade cultural, a riqueza destas manifestações no Brasil que “tem na dança uma de suas expressões mais significativas”, constituem-se “um amplo leque de possibilidades de aprendizagem” (p. 90).

O conteúdo dança na EJA, realizado transversalmente ou como disciplina específica, como projeto pedagógico ou ainda, em Arte ou Educação Física pode contribuir para o movimento na escola, a apropriação de outros tempos e espaços,

deixando as filas estáticas, herdadas de uma organização escolar de séculos passados. Pode ser a manifestação de nossa diversidade cultural, constituindo-se um amplo leque de redes de conhecimento e de sujeitos. Mesmo com esta riqueza de possibilidades educativas é patente o hiato entre algumas propostas pedagógicas e as vivências corporais, que acaba por afastar a dança da escola e mais especificamente dos estudantes jovens, adultos e idosos, numa visão tendenciosamente supletiva e compensatória.

Fotografia 16 – Aulas do Projeto *Let's Dance*



Legenda: Elaboração de coreografias a partir de um Projeto Quilombos. (a) A sala de aula como local de movimento. (b) Integração geracional: estudantes dos turnos diurno e noturno.

Fonte: A autora, 2011.

Ainda quanto à proposta curricular de Arte do MEC/ EJA (2001) – Ensino Fundamental/ 2º segmento, identifica-se a valorização do corpo na aprendizagem, como também a dança como possibilidade de um trabalho interdisciplinar integrador:

É também pelo corpo que se pode pensar na dança como uma arte em diálogo com outras disciplinas do currículo, abrindo a possibilidade de trabalhos interdisciplinares com Educação Física (corpos em movimento), Biologia (estruturas do corpo), Física (força, peso, resistências do corpo), Matemática (ângulos, projeções, ponto e planos formados por corpos), Geografia (diferentes corpos e interações com o meio ambiente), História (corpos e conceitos de corpo no tempo), entre outros (p.157).

Não há porque manter distância entre “as propostas pedagógicas e as vivências corporais e artísticas” (MARQUES, 2007, p. 156) dos estudantes jovens adultos e idosos. Ao pensar freireanamente, é possível, segundo autora, elencar inumeráveis significados e valores pessoais, culturais e políticos, além dos sociais que podem ser incorporados às nossas danças, que superando também a dimensão meramente motriz e a prática competitiva e excludente, contribui para desencadear

um processo de sensibilidade e de compreensão, trazendo autoconhecimento, criticidade e favorecendo a promoção da autonomia.

São inúmeras as maneiras possíveis de trabalhar a dança na escola sem a aprendizagem de movimentos codificados e rígidos, sem qualquer interferência pessoal, no que diz respeito à criação do ‘passo’ ou do movimento. É possível que os estudantes façam interferências a partir de suas redes de conhecimentos, de forma coletiva, considerando suas individualidades e capacidades, seus gostos e experiências em outros espaços.

Ao deixar suas carteiras e salas de aula para dançar, ultrapassando a cultura da imobilização e silenciamento dos corpos, os educandos têm uma das possibilidades de narrar suas histórias, utilizando ritmos e tipos de dança que são parte de suas vivências, muitas vezes experimentadas em outros contextos sociais. Segundo Marques (2007, p.24) é a educação de “corpos que sejam capazes de criar pensando e de re-significar o mundo em forma de arte”. O corpo e a emoção se integram e podem favorecer a aprendizagem, pois a linguagem corporal, a motricidade, está ligada à atividade mental e a dança expressa o pensamento de determinada cultura, os sentimentos e maneiras de pensar o mundo, de se relacionar com ele, de estar nele. É possibilidade de externar o *pensarsentir!* Assim, com Carvalho (2013) entendo que “valorizar múltiplas formas de expressões corporais – incluindo as habitualmente excluídas e negadas - pode auxiliar a organizar e dar sentido emancipador à escola” (p. 4).

Questiono então, juntamente com Arroyo do

Por que uma educação “a seco”, à noite, após a volta do trabalho, sem música, sem canto, sem **dança** (grifo nosso), sem sentimento, como o é a escola das crianças? A juventude e a vida adulta devem ser vistas como um tempo de direitos humanos e também a EJA como um campo específico de educação. Porém, a visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural destes tempos de vida (2005, p 47).

Pois pensar no direito estabelecido constitucionalmente, numa educação de qualidade que contemple propostas pedagógicas condizentes com o perfil dos sujeitos da EJA e que incluam a expressão corporal, a dança, emoção, a corporeidade de jovens, adultos e idosos, me induz a buscar a compreensão dos caminhos, das conquistas e dos percalços da modalidade no Brasil. Este é o tema que se faz necessário abordar no capítulo seguinte desta dissertação.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS... PERCURSOS E PERCALÇOS

... o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo.

FREIRE, 1992, p.47

O percurso histórico da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil é longo. Tem densidade e tensão em suas práticas e reflexões. É uma história que tem mudado mediante compreensão, entre outros aspectos, que a modalidade EJA é uma das possibilidades de efetivação de um direito de aprendizado ao longo da vida e que pela peculiaridade de seu público, reivindica propostas curriculares específicas. Arroyo (2005) ajuda a pensar o papel da EJA com a situação de exclusão que caracteriza o seu público, adotando uma concepção humanista, banindo a ideia da compensação do “tempo perdido”. Muitos outros estudiosos têm se debruçado sobre a modalidade e apontado questões para reconceitualizá-la. Fávero (2009), refletindo sobre a história das inúmeras campanhas que nosso país viveu, identifica que quanto às propostas

não há como reafirmar a mais importante lição de praticamente cinquenta anos de experiências: campanhas e movimentos de massa não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta. Ele tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e pela insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes [...] É preciso fazer a educação de jovens e adultos como um processo educativo amplo, que pode começar pela alfabetização, como primeira etapa, desde o primeiro momento obrigatoriamente articulada a outras etapas, que configurem o ensino fundamental completo (p.19–20).

Arroyo (2005) afirma que a EJA vem se configurando como campo específico de “políticas públicas de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas” e aponta alguns indicadores de que o governo vem assumindo este campo ao criar “um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADE)”, ao discutir “a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica – Fundo de

Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)” e ao criar “estruturas gerenciais específicas para EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais” (p. 20).

Paiva (2009) auxilia a compreensão de que a educação das pessoas jovens, adultas e idosas não se reduz às séries iniciais, à alfabetização rudimentar ou escolarização e seguramente a modalidade vem passando por mudanças em suas práticas, mudando também com relação a “aspectos conceituais que, orientados por estas práticas, se organizam, ampliam, produzem novos sentidos” (OLIVEIRA; PAIVA, 2009, p. 5).

A EJA é um *lócus* de produção de conhecimento, que se mostra carente de atenção para efetivação de uma educação de qualidade, como forma do pagamento de uma dívida social para seu público. Os conceitos de ensino noturno e a EJA não são sinônimos, sendo esta última caracterizada pelas especificidades do seu público e não pelo seu horário de funcionamento. Em sua essência a EJA constitui uma história de luta por direitos, mas totalmente diferente do que foi efetivado em ações como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)²² e o Ensino Supletivo. Segundo Eiterer e Reis (2009), a EJA é herdeira da tradição da Educação Popular, cuja matriz traz elementos libertários, mas com tempos e processos delimitados na escolarização. A Educação Popular está mais ligada a tendências emancipatórias como, por exemplo, os Círculos de Cultura organizados por Paulo Freire, nos anos 60. Segundo os autores, a EJA, como política pública, é regrada e normatizada, vinculada à escolarização regular. Assim, a tradição da atuação da educação de jovens, adultos e idosos no movimento popular sempre foi mais ampla que o processo de escolarização, com maior respeito pelo saber do educando, a identificação de suas redes conhecimento, a valorização da leitura de mundo, que eram preocupações do saudoso Paulo Freire. A história registra “um conjunto muito diverso de processos formais e informais relacionados à aquisição ou a ampliação de conhecimentos” (EITERER; REIS, 2009, p. 181).

Após dois anos na EMJMMG trabalhando com as crianças do turno vespertino, fui convidada a duplicar minha jornada de trabalho, substituindo uma professora por dois meses no turno noturno. Assim se deu meu primeiro contato

²² Programa nacional proposto pela ditadura militar – Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967. O MOBRAL que foi marcado por declarações de seus idealizadores, no que tange ao tempo de efetivação que este “se esgotaria após a solução do problema do analfabetismo” (PAIVA, 2009, p.161).

efetivo com jovens, adultos e idosos se escolarizando. Com o tempo fui me vendo *encantandodescobrindo* as histórias de vida gravadas nos corpos daqueles sujeitos que cederam a outras necessidades na infância ou adolescência e não usufruíram do direito a escolarização mas que, com ousadia e esperança, retornavam ou ingressavam pela primeira vez em uma instituição escolar. Daí surgiu minha paixão pela modalidade e um respeito profundo por seus sujeitos. Junto com estes sentimentos nasceu a preocupação com uma escola, que respondesse aos anseios dessas pessoas e que atentasse para o compasso que elas mesmas imprimiriam em seu percurso como estudantes.

3.1 Compondo meu embornal: tensões da história da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil e na RME–BH

A palavra educação não fez parte das constituições brasileiras de 1824 e de 1891. Em 1930 começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no Brasil. O Ministério da Justiça era responsável por cuidar deste direito, pois o Ministério da Educação, como hoje o conhecemos, data de 1931.

A Constituição Federal de 1934, artigo 149, declara a educação como direito de todos que deveria ser “ministrada pela família e pelos poderes públicos”. Paiva (2009) afirma ser a educação um direito individual. No entanto, tal direito não pode estar inerente à concepção de apenas uma reposição da oportunidade negada, nem ao atendimento da economia ou da política, mas uma formação ampla para uma vida cidadã.

Já a promulgação da Constituição de 1988 ampliou a garantia do Ensino Fundamental (EF) gratuito àqueles/as que a ele não tiveram acesso na infância ou adolescência (chamado este período hegemonicamente de escolarização de “idade própria”) ou que foram excluídos precocemente da escola. Segundo Fávero (2009), somente a atual constituição traz a afirmação explícita que

a educação é direito público subjetivo, que significa o poder de ação que as pessoas possuem de proteger ou defender um bem considerado inalienável e ao mesmo tempo legalmente reconhecido, do qual decorre a faculdade dessas pessoas de exigirem a defesa ou proteção do direito de parte do sujeito responsável, no caso o Estado (p.8,9).

No entanto, verificou-se na prática “um significativo descompasso entre as garantias constitucionais e o atendimento à demanda pela educação pública de jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p. 161). Exemplos são a extinção da Fundação Educar, que vinha fomentando as políticas públicas de EJA, desde o final dos anos oitenta e a redução da idade mínima para realização dos exames supletivos, que eram formas de certificação, externando a relação entre a suplência e a aceleração dos estudos, concepção compensatória revelada. Outras prioridades governamentais sobrepujaram o direito estabelecido.

Na RME–BH foi criado em 1971, o primeiro curso regular de suplência de 1ª a 4ª série, voltado aos jovens, adultos e idosos. Fato ocorrido no mesmo período de efetivação do MOBREAL, caracterizado pela ação alfabetizadora. Posteriormente somente mais dois cursos foram abertos na rede municipal, pois ficara a cargo, sobretudo do governo estadual, tal obrigatoriedade.

Quase 30 anos depois, na década de 90 houve uma grande expansão da oferta de vagas na RME–BH com a criação dos cursos de suplência em 54 escolas.

As razões para esta expansão estão ligadas à emergência dos movimentos populares durante o processo de redemocratização da sociedade e do Estado brasileiros, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988[...] (BELO HORIZONTE, 2002, p. 161).

Em 1995 a SMED–BH realizou o Seminário de Educação de Jovens e Adultos possibilitando “reflexões sobre as dimensões formadoras da vida adulta” (p.159) focando em três questões fundamentais: “o perfil sociocultural dos educandos [...] a configuração das dimensões formadoras da vida adulta e a organização do trabalho, dos tempos e dos espaços” vistos como necessários para formatação de uma escola para este público. Foi então, publicado o caderno Educação Básica de Jovens e Adultos, em 1996, o kit BH para Jovens e Adultos: Reflexões sobre a Prática Pedagógica na Escola Plural e o vídeo Escola Plural Apresenta a EJA, favorecendo novas discussões.

No ano de 1996 a nova Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (LDBEN) incorporou, pela primeira vez, a EJA como modalidade da educação básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, sendo um direito a ser assegurado e não um ato de benevolência dos poderes públicos. No entanto, a Emenda Constitucional 14 suprimiu as matrículas do ensino supletivo da base de

cálculo para a distribuição das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério²³ (FUNDEF), mantendo apenas a sua oferta gratuita. Assim, após esta emenda houve uma tendência da não criação pela RME-BH de cursos de suplência e a “transformação de antigos cursos da modalidade em ensino fundamental regular comum” (BELO HORIZONTE, 2002, p. 163), além da ampliação do número de vagas no ensino noturno, que era contemplado com verbas do fundo.

A história da EMJMMG registra início da educação de jovens adultos e idosos, ano de 1997, sexto ano após sua inauguração, com o Ensino Regular de Suplência²⁴, no turno noturno. Os profissionais buscaram configurar e disponibilizar um espaço de formação que fosse adequado às especificidades da população de seu entorno que desejava estar na escola e que, como em toda a RME-BH, era composta por sujeitos “em sua maioria, mais velhos, com pouca ou nenhuma escolaridade anterior, apresentando longos períodos de afastamento da escola” (BELO HORIZONTE, 2002, p. 166).

Também em 1997 foram elaboradas diretrizes pedagógicas para todo o ensino noturno da RME–BH pela SMED–BH. Posteriormente, foi apresentada uma proposta de nova organização dos tempos escolares que se adequassem às demandas daqueles educandos, que está registrada no caderno “Educação Básica de Jovens e Adultos: Algumas orientações para a organização escolar em 1998”. Era um intento de materializar os princípios da Escola Plural para a EJA e favorecer um diálogo entre o Ensino Regular Suplência e o Ensino Regular Comum, identificando semelhanças e diferenças entre eles. Além disso, propunha modificações na organização do trabalho, na utilização dos tempos e espaços, na concepção de currículo, nas relações estabelecidas entre professor/aluno, escola/comunidade, entre outros aspectos.

Em 2002, a SMED – BH publicou um documento apontando diretrizes político–pedagógicas para a EJA, inicialmente buscando “identificar elementos necessários à formulação de uma proposta pedagógica capaz de acolher as

²³ O FUNDEF foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental (mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm – acesso em 24/11/2013).

²⁴ Sua organização foi respaldada na resolução do CEE–MG 386/91: turmas de 1º segmento (1ª a 4ª série) e 2º segmento (5ª a 8ª série), em períodos anuais, semestrais ou de organização mista, alternando períodos anuais e semestrais.

especificidades relativas à modalidade” (BELO HORIZONTE, 2002, p. 158). Numa perspectiva mais ampliada, o documento traz as experiências, as condições pedagógicas, as potencialidades educativas e a trajetória da educação de jovens, adultos e idosos nas escolas da RME–BH, incorporando elementos relativos ao processo de criação dos cursos de suplência, como também, apontando a necessidade de compreensão do perfil dos sujeitos.

Segundo o documento a “materialização dos princípios da Escola Plural²⁵ para a Educação de Jovens e Adultos” foi ao longo dos anos, “objeto de discussões [...] buscando a construção de uma nova política educacional para este público”, se concretizando em ações que vem “alterando de forma significativa a prática das escolas que atendem ao público jovem e adulto” (p. 159).

A RME–BH era composta, no ano de 2005, por 178 escolas, sendo 115 destas com classes no turno noturno, que incluíam o Ensino Médio. O Ensino Fundamental noturno se organizava em Ensino Regular Comum e Ensino Regular de Suplência, sendo que uma destas escolas mantinha três turmas de Educação Especial. Até aquele ano, várias das instituições municipais fizeram o movimento de transformar seus cursos de suplência em Ensino Regular, alterando seus regimentos e planos curriculares, tendo em vista

a crítica aos cursos de suplência, vistos tão somente sob a ótica da educação compensatória, aquela que visa suprir os educandos jovens e adultos em suas “deficiências”. Por entender também que períodos curtos de seis meses são insuficientes para o processo de formação que se pretende realizar [...] (BELO HORIZONTE, 2000, p. 165).

Com o entendimento de que a estrutura seriada não atenderia à concepção de educação que estava sendo construída na RME–BH, os profissionais da educação desenvolveram várias concepções de ciclos e períodos de duração variados (três ou quatro anos) que eram ofertados no início da escolarização. Já o Ensino Fundamental noturno do Mares Guia era composto por turmas de Suplência

²⁵ O Projeto Escola Plural é uma proposta político–pedagógica apresentada, em fins de 1994, pela SMED–BH, que alterou radicalmente a organização do trabalho escolar com a instituição de novos tempos escolares tanto para os professores quanto para os alunos. Propôs o rompimento com os processos tradicionais e tecnicistas de ensino, que se baseavam na concepção cumulativa e transmissiva de conhecimentos; a eliminação dos mecanismos de reprovação escolar próprios da concepção seletiva e excludente de avaliação do ensino, fazendo críticas às relações unidirecionais em que apenas o professor avalia e tem esse poder. A proposta também introduziu, neste sentido, uma nova relação educativa onde todos avaliam todos. O projeto propôs modificar a relação dos sujeitos com o conhecimento, buscando novos significados para o conteúdo escolar numa perspectiva globalizante e transdisciplinar.

no início da escolarização e o terceiro ciclo, organizado na mesma lógica das turmas do ensino regular dos turnos diurnos.

Nos anos dois mil o governo federal lançou o programa Brasil Alfabetizado com traços das campanhas de alfabetização do passado, mas que conforme Fávero, citado anteriormente “não resolveram e não resolverão o problema do analfabetismo da população jovem e adulta” (2009, p.19).

Em 2002, segundo o Diagnóstico do Ensino do Noturno da Regional Norte ²⁶, documento elaborado a partir das declarações da equipe pedagógica das escolas do turno noturno e que faz os seguintes destaques concernentes à organização do ensino noturno da escola: “A E.M. José Maria dos Mares Guia declara possuir turmas de EJA, apresentando um processo de construção em estágio avançado com relação às demais escolas da Regional” (p. 3). No que tange ao currículo denota o documento uma preocupação para que este correspondesse à demanda dos sujeitos jovens, adultos e idosos apontando para a importância da formação dos profissionais “voltada para o aperfeiçoamento do currículo com vistas a uma adequação para a concepção de EJA” (p. 11). O documento registra ainda que a escola foi pioneira no desenvolvimento de propostas para a EJA na Regional Norte, tendo em vista as peculiaridades da modalidade, tendo em vista o Ensino Regular Noturno, O Ensino Fundamental Regular Comum e os cursos de Suplência.

Nos anos 2003 a 2006 o Governo Federal procura

por em evidência, nos documentos oficiais, que esta modalidade de ensino [EJA] reforça a dualidade característica do sistema educacional do País, que, até os dias atuais, distribui de forma profundamente desigual as condições de acesso às bases do conhecimento (EITERER; REIS, 2009, p.184).

A SMED – BH elaborou em 2004, o Projeto de Ação Pedagógica (PAP), com vistas à melhoria do processo de aprendizagem, que destinava verbas às instituições para implementação do referido projeto a partir de projetos pedagógicos específicos de cada escola. Como dito anteriormente, foram criadas na EMJMMG,

²⁶ O objetivo deste documento era diagnosticar a realidade do ensino noturno nas escolas da região norte de BH, tendo como fonte as informações coletadas nos registros das secretarias, direção e coordenações pedagógicas das próprias escolas.

em 2005, câmaras definidas pelos ciclos/ modalidades para discussão e definição de prioridades.

No final do mesmo ano, houve uma política de redução de turmas de EJA por parte da SMED – BH. Segundo a coordenação do Núcleo de EJA da secretaria não houve o fechamento de nenhuma turma de EJA. Segundo ela, em verdade, foi ampliado o atendimento em espaços fora das escolas com o Projeto EJA–BH, houve um reordenamento das vagas de 2004 para 2005, remanejando turmas de EJA de algumas escolas sem ou com pouca demanda para outras com mais demanda. Ainda de acordo com o referido núcleo, a rede municipal de educação, ao final de 2004, tinha capacidade para atender somente 10.500 alunos na EJA, com recursos próprios, sem o financiamento do FUNDEF. Estavam matriculados cerca de 28.000 alunos assim, os demais 18.000 foram encaminhados para o Ensino Regular Noturno com flexibilização de tempo e carga horária para dar conta das especificidades do público. A EMJMMG foi incluída neste grupo, sem clareza para os profissionais das razões para tal decisão pela SMED–BH, tendo em vista o pioneirismo de formatação da modalidade na escola, como citado anteriormente. Havia indícios da natureza política e econômica da decisão, tendo em vista as verbas do FUNDEF (que vigorou até 2006), no entanto, desfazendo o trabalho construído pelos profissionais e comunidades escolares quando da configuração da EJA em cada escola.

Mesmo com a afirmação do não fechamento de turmas o processo dos últimos anos dos estabelecimentos de ensino e especificamente da EMJMMG foi desconsiderado. Ao desenvolver práticas e concepções de educação permeadas pelas características e os preceitos da EJA a escola buscava atender as especificidades de seus sujeitos. Foram desconsideradas as iniciativas, o processo avançado de configuração da modalidade em relação às demais escolas da Regional Norte e o pioneirismo no desenvolvimento de sua proposta pedagógica.

Subvertendo a estratégia do governo de redução de classes, no ano seguinte, o ensino noturno da EMJMMG foi *renomeado transformado* em Ensino Fundamental Regular Noturno. As concepções de um trabalho pedagógico de atendimento às especificidades e necessidades dos sujeitos da EJA construídas até então, foram mantidas/adaptadas taticamente pela equipe pedagógica (CERTEAU, 1994).

Mesmo *transformandorenomeando* o trabalho com o público do turno noturno, a partir daquele ano, de Educação de Jovens e Adultos para Ensino Fundamental

Regular Noturno (os demais são irregulares?) o currículo *pensadopracicado* pelos *praticantespensantes* seguiu reconhecendo as redes tecidas por estes sujeitos, a partir da participação colaborativa.

Buscando a construção de um currículo escolar não compartimentalizado nas disciplinas, a EMJMMG estabeleceu blocos compostos por áreas afins: a) Língua Portuguesa e Estrangeira Moderna; b) Ciências Naturais e Ciências Exatas; c) Ciências Humanas. Cada bloco agrupava três professores, que atuava em três turmas. Ao reduzir o número de professores/as, por turma, houve o estreitamento das relações entre educadores-educandos, bem como a ampliação/organização/otimização dos tempos para aprofundamento em cada área de conhecimento.

Segundo declarações da equipe pedagógica, tais procedimentos foram considerados inovadores pela equipe técnica educacional da Regional Norte. Oliveira (2007) ajuda a entender esta construção

não como um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam (p. 92).

Foi uma construção subvertendo a tradição da instituição escolar, que segundo Arroyo (2005), ao longo da sua história tem se fixado em transmitir conteúdos estanques, compartimentalizando o conhecimento, relegando a um plano inferior os valores fundamentais na formação e no desenvolvimento dos sujeitos, privados dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir.

A Constituição Federal em seu Artigo 206²⁷ e o Artigo 4º da LDBEN/96²⁸ estabeleceram princípios norteadores da educação brasileira que incluem a EJA. No entanto, fruto da tensão há uma lentidão neste cumprimento.

Os dados históricos refletem parte dos percalços e percursos da educação de idosos, adultos e jovens e como foram tratados aqueles e aquelas que não tiveram a oportunidade de estar na escola ou se lá estiveram, não permaneceram.

²⁷Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

²⁸ Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública: (...) I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos.

A longa história da EJA, tão densa quanto tensa, aponta para uma não efetivação plena e lentidão como campo de direito e como política pública do Estado, embora deva ser compreendida como uma modalidade que vise atender o direito de aprender por toda a vida.

3.2 Os currículos e práticas educativas da EJA

Historicamente, um dos grandes problemas que atinge os currículos e práticas da EJA, segundo Oliveira (2009), é a inadequação das propostas pedagógicas, tendenciosamente compensatórias, visto que seus sujeitos não se escolarizaram no “tempo devido”. Tais propostas apontam, segundo a autora, para a fragmentação do conhecimento e para a organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

A infantilização das formas de abordagem dos conteúdos, que em inúmeros casos seguem as propostas desenvolvidas para crianças do ensino regular, desconsidera os modos de estar no mundo destes jovens e adultos que retornam à escola. Tais propostas mesmo diante de estudos e questionamentos atuais, em sua maioria, estão fundamentadas em modelos idealizados para o público infantil, com objetivos da escolarização, que desconsidera experiências, interesses dos sujeitos, utilizando, inclusive uma linguagem também infantilizada. Esse tipo de entendimento, segundo Oliveira (2009), congela e negligencia toda riqueza dos processos reais da vida social e, portanto, escolar o que demanda uma nova maneira de compreender o currículo. Segundo a autora,

seria necessário desenvolver novos modos de compreensão revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo. [...] O reconhecimento de múltiplas alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas e já em curso em muitas escolas/classes do Brasil inteiro é um passo fundamental. (p. 104).

Saber que a EJA é uma modalidade educativa para pessoas de faixas etárias específicas poderia constituir-se elemento fundante para a definição de políticas públicas e orientação das práticas pedagógicas. No entanto, a definição do lugar social dos jovens e adultos convive com fatores que dificultam a efetivação de um trabalho condizente com as demandas apresentadas por eles.

José Riviero conferencista do ENEJA/1999 – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – RJ, destacou quatro pilares educativos que devem sustentar a EJA: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer, aprender a fazer. Assim, aponta para a necessidade de práticas didático-pedagógicas que não omitam áreas de conhecimento, que favoreçam a autonomia e contribuam para a emancipação dos sujeitos. No que interessou a esta pesquisa, o autor contribui para pensar práticas pedagógicas diversas, em espaços também diversos, dentro e fora da escola, que favorecem a efetivação de currículos significativos, isto é, currículos *praticados pensados* pelos *praticantes pensantes* do cotidiano.

As políticas públicas poderiam reafirmar a EJA, segundo Prestes (2005), como um espaço educativo promissor para a reflexão e resolução da desigualdade e da exclusão educativa e social postas em ação na América Latina e Caribe. Diz a autora que, especificamente no Brasil, anda de maneira lenta e precária a efetivação e elaboração de tais políticas e que deixar de oferecer escolaridade, e com qualidade, aos jovens e adultos brasileiros é negar-lhes um direito, pois a educação é uma das necessidades sociais básicas do ser humano, na sociedade contemporânea.

Já para Fávero (2009) a resposta está em um retorno aos anos 60. O autor afirma ser necessário ter coragem para voltar ao momento mais rico da história da educação dos jovens e adultos: “os movimentos de cultura e educação popular”, que seria uma forma de buscar a “motivação ideológica e o compromisso político” (p. 20). Na atualidade o contexto da educação, de forma geral, requer mudanças e os princípios da Educação Popular efetivamente podem delinear novos rumos.

Na Declaração de Hamburgo, documento resultante da V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em julho de 1997, foram propostos novos patamares para pensar a EJA e apontadas para o currículo, abordagens que estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e implementadas ações de modo a facilitar e estimular o engajamento ativo e as expressões do cidadão na sociedade em que vive.

3.3 Quem são os sujeitos da EJA?

Historicamente, em sua maioria, o público da EJA é composto por jovens e adultos carregados de tensas vivências, aos quais foi negado o direito à educação na infância e/ou adolescência seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis. Um direito negado ou negligenciado durante anos, comprometendo os processos de escolarização de populações desfavorecidas. Está claro que além destes fatores, muitos sujeitos se afastaram por motivos da própria subsistência ou para complementar a renda familiar. Não raro se encontram aqueles ou aquelas como únicos responsáveis pelo sustento de toda a família. São vítimas de um sistema econômico e social injusto, pelas oportunidades desiguais de permanecer na escola ou outras condições adversas. Nesta perspectiva, é um público mandatário de uma proposta política e pedagógica diferenciada com experiências de vida e de trabalho mais amplas que a criança e adolescente.

Na RME–BH o turno noturno de algumas escolas atende aos estudantes das séries finais do ensino fundamental, que tiveram insucesso no turno diurno, ou seja, adolescentes, e assim

torna-se fundamental, portanto, refletir acerca da diversidade do público atendido pelas escolas noturnas tendo em vista a definição da melhor forma de atendimento aos diferentes perfis dos alunos (BELO HORIZONTE, 2002, p.164).

Um dos olhares sobre o público da EJA define-o como sujeitos de direitos, pessoas privadas dos bens simbólicos que a escolarização deveria garantir (ARROYO, 2005). Geralmente, são trabalhadoras e trabalhadores, jovens sem a experiência do primeiro emprego, desempregados ou donas de casa, marcados por uma condição de classe. Indivíduos que trazem para a escola uma experiência de vida mais longa e mais complexa que a das crianças e adolescentes. Carregam consigo uma gama de saberes construídos nessa experiência e têm uma forma peculiar de lidar com o conhecimento. Demonstrem, em relação às crianças, diferentes habilidades, dificuldades e outros instrumentos mentais de censura e julgamento, que fazem a alguns aceitar estar “encerrados” em suas carteiras

escolares e nos locais que lhes são permitidos/autorizados na escola. João e Brito (2004), refletindo acerca do conceito de paradigma, com base em na epistemologia da complexidade de Morin, ajudam a pensar em como estes indivíduos são conduzidos a formas de conhecer, pensar e agir. Os autores afirmam que o paradigma ocidental moderno embasado no pensamento de Descartes, promove uma mentalidade fragmentária, onde a construção do conhecimento separa o corpo e o espírito ou mente. Mas este sujeito é um ser completo e complexo.

Por sua especificidade, os jovens, adultos e idosos são indivíduos que requerem propostas didático-pedagógicas também específicas. Assim, vale refletir sobre quais conhecimentos são escolhidos selecionados para habitar as escolas e a efetiva necessidade destes para sujeitos que requerem ações diferenciadas de “pensar os conteúdos escolares e suas formas de organização de modo bastante diferenciado daquele que vem predominando historicamente” (OLIVEIRA, 2008, p.11) e hegemonicamente.

A partir das histórias de exclusão do direito à escolarização na infância ou adolescência é que os sujeitos definem dialogaram com a escola, encontrando táticas (CERTEAU, 1994) subversivas à ordem estabelecida. Ordem esta que muitas vezes emudece as falas de seus corpos, a partir de estruturas dicotômicas que separam corpo e mente, e não utilizando outros *espaçostempos* de aprendizagem ou que os próprios sujeitos se recusam a usar, entendendo como seu lugar de estudar e aprender, a sala de aula e sua carteira escolar. Segundo Oliveira (2008) está aí “a importância de pensar a questão do conhecimento, seus processos de criação e transmissão para além da esfera reduzida da racionalidade cognitivo-instrumental e da ciência moderna” (p.11).

3.4 A EJA e sua compreensão política

As ideias freireanas revelam a dedicação e coerência, aliadas à convicção de luta por uma sociedade mais justa, voltada para o processo permanente de humanização entre as pessoas, onde ninguém é excluído ou posto à margem da vida. Para efetivação de uma EJA que atenda as características do seu público, a compreensão da natureza política da educação, que aponta para a não banalização

da supressão de conteúdos, como educação supletiva ainda praticada hegemonicamente, é um dos fatores que pode delinear caminhos. Freire se manifesta, em sua vida e obra, contrário à transferência mecânica de conteúdos, à passividade e à neutralidade, à educação bancária. No entanto, a também definição do lugar social dos jovens, adultos e idosos convive com fatores que dificultam a efetivação de um trabalho condizente com as demandas apresentadas por eles.

Arroyo (2005) sugere a somatória de forças da sociedade e do governo para a legitimação de uma EJA que seja obra de seus sujeitos, impregnada de uma concepção emancipatória. Os processos de emancipação são estimuladores de intervenções compromissadas com rupturas atuando, pois, no sentido da mudança.

Visto que a escolarização tende mais a regulação que a emancipação (EITERER; REIS, 2009), pensar a EJA de forma a tender a diversidade de seu público, pessoas que vão se constituindo nas inúmeras relações que estabelecem nas redes sociais e de saberes onde estão inseridas, é importante pensar nas maneiras como nos relacionamos, com as semelhanças e diferenças (sem a conotação de desigualdade), pensar em nossos conhecimentos, re-conhecimentos, maneiras de relacionarmos, nossas contradições e coerências, nossas teorias entendidas como meras hipóteses (ALVES, 2001) que se tecem em uma rede que atravessa o cotidiano. É neste cotidiano onde a alteridade toma forma: a noção de rede de conhecimentos que

não obedeça à linearidade de exposição, mas que teça, ao ser feita, uma rede de múltiplos, diferentes e diversos fios; que pergunte muito além de dar respostas; que duvide no próprio ato de afirmar, que diga e desdiga, que construa uma outra rede de comunicação” (ALVES, 2001, p.30).

A EJA é uma modalidade que não pode ser engessada nas formas de ser do ensino regular, mas nem por isso é uma maneira irregular de ensino.

No Parecer CNE/CEB 11/2000, o relator diz que a

tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA[...].Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e adversidade (p.11).

Diante deste sentido da EJA e de concepções que identificam a importância de delinear o perfil de seu público, reconhecendo suas redes de conhecimentos, de sujeitos, suas peculiaridades, singularidades e necessidades, admitindo sua corporeidade e inúmeras formas de expressão, valorizando as histórias de vida tatuadas em seus corpos, vislumbra-se a mudança das fatalistas práticas educativas compensatórias e supletivas destinadas aos idosos, adultos e jovens que afluem à escola. O cotidiano escolar e os *saberes-fazer*s nele reconhecidos, como também o enredamento dos conhecimentos nele contidos, possibilitam a elaboração de um currículo *praticado-pensado*, produto dos *praticantes-pensantes* deste cotidiano e não externo ao ambiente escolar. É nesta perspectiva que o último capítulo desta dissertação se desenvolve, narrando a construção de uma experiência, fruto do cotidiano da EJA da EMJMMG, onde o entrelaçamento dos fios das inúmeras redes de sujeitos e conhecimentos contribuíram para a formação mais ampla destes educadores e educandos e que se são os protagonistas desta pesquisa.

4 O PROJETO LET'S DANCE: UMA EXPERIÊNCIA DE DANÇAR COTIDIANAMENTE NA EJA

... e aqueles que foram vistos dançando
foram julgados insanos por aqueles que
não podiam escutar a música.

NIETZSCHE, 2002

Ao encontrar-me com os escritos de Inês Barbosa de Oliveira, passei a valorizar as muitas práticas que se efetivavam no cotidiano escolar da EJA da EMJMMG, onde atuava, especialmente percebendo que a interação entre os sujeitos levava a desenvolver tais práticas e que pode haver um sentido emancipador nas diferentes circunstâncias (OLIVEIRA, 2012). Sou mais uma das que se junta a Alves e Oliveira (2008), defendendo que há modos de fazer e de *reconhecercriar* conhecimentos no cotidiano e não só através do pensamento cientificista hegemônico, difundido na modernidade. Com a ajuda de Santos (1995) se tornou possível identificar que não há uma única forma de conhecimento válido e que outras tantas práticas que surgem na complexa rede de interações do cotidiano – que são invisibilizadas e distanciam-se do pensamento hegemônico atual - deixa claro o processo de exclusão de formas de conhecimento consideradas não científicas e o aniquilamento do que é produzido por essas populações, que constitui aquilo que realmente é significativo para os sujeitos da EJA.

A vida cotidiana na escola não pode passar despercebida, como afirma Azanha (2011). Os pequenos episódios que a compõem, aparentemente atípicos, denotam a efetivação de um currículo praticado distante daquele que é determinado externamente à escola. O imenso fluxo de episódios pode desaparecer se não forem registrados e pesquisados. Por isso,

precisamos ir além da simples sugestão de que a ignorância da vida cotidiana das escolas é uma falha, e argumentar no sentido de estabelecer a relevância do conhecimento da cotidianidade para o conhecimento do homem geral [...] Em outras palavras, é preciso que elucidemos as razões do interesse que pode ter para as ciências humanas e a filosofia o estudo dessa miríade de gestos (grifo nosso), palavras, pequenos episódios, enfim,

desses fatos *sans prestige* que, no dizer de Lefebvre, constituem a própria substância do cotidiano (p.61).

Em meio às práticas educativas que se efetivaram na EMJMMG (desde sua inauguração até o ano de 2012), algumas descritas nos capítulos anteriores, e diante de um currículo *pensadopracicado*, nascido de necessidades que se apresentavam no cotidiano da EJA, comecei a observar *desconfiandoestranhando*, a quase inexistência de práticas corporais para os estudantes jovens, adultos e idosos. Frequentes eram apenas as “peladas de futebol”, uma iniciativa dos estudantes. Ocorriam no momento do recreio (intervalo das aulas), das quais mais jovens que adultos participavam, sendo o público masculino sua quase totalidade. Em alguns poucos momentos algumas jovens se integravam ao jogo.

A não disponibilização sistemática dessas práticas para os estudantes do turno noturno contraria legislação educacional vigente e as propostas pedagógicas oficiais para o todo público do Ensino Fundamental e Médio. Sendo a EJA uma modalidade educativa destas etapas da Educação Básica, tal ausência desvela mais uma vez o descaso com que são tratados esses sujeitos que retornam à escola, depois de anos, em sua maioria, de exclusão de um ambiente formal de aprendizagem, sem o cumprimento de um direito constitucionalmente estabelecido.

O Projeto *Let's Dance* – Expressão Corporal Aliada a Dança foi uma prática pedagógica por oito anos efetivada no cotidiano da EJA da EMJMMG. Com a ajuda de Oliveira e Alves passei a identificá-la como uma produção daquele/naquele cotidiano e gestada com aquele cotidiano: uma instituição escolar pública, numa periferia das mais violentas da Grande BH, mas que aglomerava um grupo de profissionais altamente comprometidos com a educação e atentos às peculiaridades do público atendido.

Passo a narrar a origem e percurso do projeto, inserindo a percepção daqueles que direta ou indiretamente dele foram participantes, além de buscar desvelar as possibilidades emancipatórias da experiência.

4.1 Era um dia 8 de março... nascia o Projeto *Let's Dance*

... o corpo em si já é expressão
da pluralidade.

MARQUES, 2007, p.37

Em dias que antecederiam o oito de março do ano de 2004, Dia Internacional da Mulher, a equipe da EJA do Mares Guia realizava muitos preparativos para homenagear as mulheres da comunidade escolar. As homenagens sempre foram preparadas com muito carinho e grande ênfase, pois as nossas estudantes eram jovens, mães, avós, trabalhadoras que ao retornarem para a escola colocam nos estudos seus sonhos de dias melhores. Algumas eram empregadas domésticas, outras com pequenos salários; muitas delas que deixavam seus filhos menores com os outros, um pouco mais velhos, para garantir o sustento da casa; outras ainda, como arrimo de família, únicas provedoras, que cuidavam da família e não tiveram oportunidade de estarem em uma instituição de ensino anteriormente.

Discussões e debates nas salas de aula sobre a valorização da mulher ocorriam e a preparação de músicas, poemas, textos, para apresentações num formato de auditório. Porém, meu desejo era preparar com os estudantes uma homenagem diferente, utilizando outra linguagem, a linguagem corporal, a dança. Uma homenagem que enaltescesse a beleza que cada uma dessas “Marias” (como canta Milton Nascimento) carrega em si.

Reuni-me com um grupo e após realizar a proposta de uma coreografia, que foi aceita com empolgação, escolhemos a canção para compor esta fala do corpo. Assim, além do dito pelas palavras e cantado na melodia, seria utilizada outra forma de expressão e declaração: os sons dos gestos, a fala do movimento nem sempre permitida/autorizada para pessoas jovens, adultas e idosas num ambiente escolar. Que o corpo se declarasse pela dança, que é uma forma de comunicação dos sentimentos e da emoção.

Preparativos, ensaios e conversas com o grupo. No dia do evento estava pronta a homenagem que eu idealizara: uma coreografia que, mesmo em sua

simplicidade, transmitiu em movimentos corporais, em gestos a mensagem: “Você é linda demais!”

Eram alguns, da miríade de gestos possíveis, que retratavam parte da história de vida gravada nos corpos, muitas vezes emudecidos das estudantes da EJA. Os demais estudantes e educadores (as) se surpreenderam ao verem as senhoras, mães, avós e jovens dizendo através da dança, a si mesmas e às outras, o quanto eram lindas, amadas e queridas e todos foram tomados de emoção. Marisa, uma das coordenadoras da EJA, na reunião posterior de avaliação do evento disse que foi surpreendida pela emoção ante a mensagem que aquelas alunas conseguiram transmitir através de seus movimentos. Disse ainda que ficou sem palavras e no momento apenas comentou com a outra coordenadora, a Eloisa: “Acho que vou chorar!”.

A mensagem foi transmitida e realmente a linguagem corporal foi ideal, contemplando toda a emoção impressa pelas participantes, ao construir a sequência coreográfica e ao se dizerem aceitas e ouvidas. Sorrisos e lágrimas discretas se fizeram presentes em meio aos aplausos. Foi alcançado o nível de homenagem e a comunicação que extrapolava a expectativa do possível para as estudantes do turno noturno e demais mulheres da equipe de profissionais da EJA. Foi uma atividade que desafiava ao que estava posto como “adequado” aos sujeitos jovens, adultos e idosos, dentro de um currículo que nega outras formas de expressão que não sejam aquelas que contemplem a imobilidade, pois o movimento é visto muitas vezes como desacato à ordem estabelecida.

Posteriormente, àquele grupo se juntaram outras estudantes (os homens se mostraram resistentes à participação) e desde aquela data passei a coordenar efetivamente esta iniciativa que se tornou um projeto, inicialmente, em horário extraturno. Eu entendia o projeto como uma utilização de outros espaços e tempos da escola como locais de possibilidade de tessitura do conhecimento, contrariando o pensamento de que esta só se dá nas salas de aula, com cada estudante em sua devida carteira escolar. Nos diálogos com os colegas, diretores e coordenadoras pedagógicas este pensamento foi amadurecendo.

Arroyo (2005) me ajudou a pensar mais profundamente no direito a uma educação que remetesse a propostas pedagógicas que incluíssem a expressão corporal, a arte, a emoção e valorizassem a corporeidade, reforçando o entendimento que as técnicas do movimento não seriam o ponto alto desta

atividade, mas a intencionalidade do gesto e o direito de acesso ao que é produzido socialmente, incluindo a dança. O tempo da vida dos sujeitos com direitos estabelecidos constitucionalmente me levou a também questionar juntamente com o autor o porquê de uma escola para adultos, tão diferente do que o é a das crianças. Por que uma escola sem a música, sem a dança, sem movimento e sem possibilitar a variedade de expressões de histórias de vida gravadas em seus corpos?

Passei a pesquisar e a buscar apoio de profissionais educadores que já tinham experiência com dança escolar. Convidei a professora Janice Reis²⁹ para desenvolver uma coreografia com o grupo, em virtude de sua experiência com a dança escolar com crianças e adolescentes. Ela se encantou com aquelas mulheres da EJA se superando em dedicação a cada movimento, permitindo-se usar a linguagem corporal. A canção escolhida pela professora foi *Last Dance*, de Donna Summer, uma música da década de 70, que levou à realização de um estudo sobre a época das discotecas no Brasil, além de estudos da letra da música pela professora de inglês, Adriana Miranda.

No dia do aniversário da escola, vestidas com roupas com muito brilho e acessórios, próprios da época (com a contribuição da equipe de professores para a caracterização), o grupo se apresentou nas comemorações de maneira alegre e festiva nos turnos diurno e noturno.

Fotografia17 – Apresentação no aniversário da escola



Legenda: Apresentação da coreografia *Last dance* no turno diurno e noturno. Tema: Anos 70.

Fonte: A autora, 2004.

²⁹ A professora Janice Reis atuava nos anos iniciais do ensino fundamental da RME-BH e tem formação em Arte-Educação. Alia a expressão corporal, dança e teatro aos conteúdos que desenvolve em suas turmas.

As alunas passaram a se reconhecer, a se identificar como aquelas que utilizavam a dança para dizer sua mensagem e assim, foi escolhido o nome para o projeto a partir da sonorização do nome da música de Donna Summer. Ao contrário de ser a última dança, tradução do título da canção *Last Dance*, optamos por *Let's Dance* (Vamos dançar). Era um convite à participação, ao movimento, a prática corporal, a arte, dificultada pela falta de tempo e espaço na escola. Um convite a dar voz aos corpos para falar apesar da tentativa de silenciamento (ARROYO, 2004), mesmo que não oficialmente, por propostas pedagógicas com concepções inadequadas de currículo, que não valorizam ou reconheçam a corporeidade dos sujeitos.

O Projeto *Let's Dance* se tornou um convite à compreensão das possibilidades individuais, à aceitação do aplauso e da valorização, a ir além das limitações impostas durante tantos anos aos estudantes que retornam à escola. A ir além da concepção de formas corporais socialmente definidas como padrão, a identificar a imposição de um poder castrador da fala das histórias de vida registradas nos corpos. Era um convite para realizar, falar e construir através da expressão corporal o conhecimento e a possibilidade do contato com a cultura artística. Era a arte do corpo falando, se expressando, manifestando seus sentimentos e emoções, utilizando outros tempos e espaços da escola, fugindo do espaço demarcado da “sua” sala de aula e da “sua” carteira escolar.

Apoiado inteiramente pela equipe pedagógica da EJA o projeto passou a acontecer em dois encontros semanais. Na intenção da valorização e reconhecimento próprio, estudantes com até 70 anos passaram a antecipar seu horário de chegada à escola e a se declararem através do corpo. Ainda eram somente mulheres. Mulheres mais velhas, mais jovens, adolescentes³⁰ da EJA começaram descobrir suas possibilidades e buscar aprimoramento da linguagem corporal.

A coordenadora Eloisa afirma que “acreditou no projeto e vestiu a camisa” e que por isso, foi uma defensora de sua efetivação junto à equipe pedagógica da escola e da SMED-BH/ Regional Norte. Disse ainda, que participou divulgando as ações, dando apoio na rotina das aulas e colaborando na ambientação para as

³⁰ Adolescentes com insucesso no turno diurno e que completavam quinze anos eram transferidos dos turnos diurnos, alterando o perfil do público da EJA, infantilizando a modalidade.

apresentações e caracterização das participantes. Eloisa foi um suporte para os primeiros anos do projeto, inclusive participou em apresentações.

A experiência com a dança que eu tinha até então era a ginástica rítmica e a dança contemporânea que pratiquei num projeto da “Cia. de Dança Será Quê?” dirigida pela dançarina e coreógrafa Beth Arenque. Além disso, participei de oficinas e cursos diversos. E se posso enumerar também como bagagem compondo meu embornal de formação aponto minha apreciação profunda pela arte do movimento, pela intenção do gesto, que herdei de minha mãe, também professora. A paixão pela música veio de meu pai que a fazia viva em casa, tocando diversos instrumentos musicais. Em minha casa a música estava sempre presente em outros momentos, vindo desde a velha vitrola tocando os LPs e posteriormente dos aparelhos de som mais modernos.

Com o projeto acontecendo iniciei uma pesquisa sobre expressão corporal, especificamente sobre os sujeitos jovens, adultos e idosos que estivessem iniciando este tipo de atividade nas escolas de EJA. Encontrei uma literatura que contemplava fundamentalmente a criança e o adolescente. Voltei para a academia, me matriculando em um curso de extensão na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) de iniciação em dança, na Escola de Artes Cênicas e segui buscando na literatura pistas que me ajudassem a entender como uma prática corporal poderia contribuir para a formação dos sujeitos.

Enquanto isso, os dois encontros semanais do projeto foram se tornando momentos também de reflexão. Autoavaliações orais eram realizadas, visando identificar o impacto da participação das estudantes no *Let's Dance* em seu processo de tessitura do conhecimento e, a partir das falas, encontrei indícios de como tais práticas as estavam afetando de forma global e a partir disso, eram definidos direcionamentos para o projeto.

Nas reuniões pedagógicas, os demais professores (as) avaliavam como muito positiva a participação das estudantes e apontavam a importância de ser incentivar os demais estudantes a participar do projeto, visto que a participação era facultativa.

Para caracterizar melhor o projeto e as participantes, pensamos na confecção do primeiro uniforme. Cada uma contribuiu financeiramente e elegemos a cor e os detalhes. Na confecção de outros uniformes nos anos subsequentes, houve a contribuição da escola através de verbas específicas para projetos que favorecessem o processo ensino-aprendizagem, um reconhecimento da validade

daquela proposta de trabalhar a corporeidade. Além disso, o reconhecimento também era expresso de forma particular: alguns colegas doaram CDs que foram intensamente utilizados.

Fotografia 18 – Aulas do projeto *Let's Dance* (salas de aula)



(a)

(b)

Legenda: (a) e (b) as aulas aconteciam em salas de aulas, que tinham suas carteiras empilhadas, com a colaboração dos participantes.

Fonte: A autora, 2011 e 2008.

Iniciamos as atividades em um salão amplo utilizado na escola para reuniões com pais, professores ou grupos maiores de estudantes. No entanto, um ano depois este local foi transformado em Sala de Vídeo e as salas de aulas tornaram-se o único espaço para os encontros do projeto. De forma colaborativa, as carteiras escolares eram amontoadas nos cantos e uma funcionária da escola fazia uma limpeza rápida, visto que as aulas aconteciam logo após o término do turno vespertino.

Numa visita de técnicos da SMED–BH /Regional Norte no ano de 2005 a escola, um deles, com formação em dança, se encantou com o projeto. Afirmou que não tinha conhecimento de outra prática como esta, especificamente na EJA da RME–BH, o que também me motivou a buscar mais entendimento de uma prática como essa, que já se mantinha há quase um ano continuamente, com um número também constante de estudantes. Uma experiência que em verdade vinha desafiando o que estava sendo praticado como natural, que era a imobilidade, visto que, a recuperação do tempo perdido e a concepção compensatória e bancária de educação se naturalizara. Mesmo com tantas práticas inovadoras de EJA na RME–BH, das quais tínhamos notícia, a dança ainda era uma prática pedagógica vista como uma incógnita para ser parte dos currículos. Professores de Educação Física

se dedicavam a prática de esportes, em sua maioria futebol para os estudantes masculinos. Os professores de Arte desenvolviam, em sua maioria a trabalhos manuais, nas salas de aula e os demais docentes não usavam práticas corporais como possibilidade de contributo para formação mais ampla dos sujeitos.

Durante as aulas os estímulos sonoros, como referência para movimento corporal, levaram a uma descoberta de outras possibilidades com associação ao ritmo, que é um estágio mais avançado de percepção auditiva e motora, utilização do espaço e o tempo. Isto não impediu, no entanto, aulas onde houvesse a ausência de estímulos. Foram utilizados os “sons” do silêncio “pois no silêncio existem ritmos (internos e externos) que podem e devem ser explorados”, como especificado nos PCN (BRASIL, 1997, p. 69). A improvisação era uma das possibilidades de experimentar a dança de maneira intuitiva individualmente, como também buscando harmonia em dupla e em grupos. Uma prática que despertava a criatividade, produzindo autonomia.

Com a diversificação dos gêneros musicais, a partir do interesse e do Calendário Pedagógico, foram realizadas composições coreográficas explorando os movimentos e gestos de cada participante. Um exercício de inventividade do grupo.

E o Projeto *Let's Dance* passou a se apresentar nos eventos de maneira frequente, tanto no turno noturno quanto nos turnos diurnos. Uma maneira de externar o conhecimento adquirido sobre determinado tema, contribuindo também para formação dos demais estudantes da escola. Grande parte da equipe pedagógica reconhecia o projeto como altamente positivo para os jovens, adultos e idosos que dele participavam diretamente e para aqueles que apenas assistiam suas apresentações.

Assistir a fitas de vídeo e DVDs com espetáculos de dança e musicais foram recursos também utilizados nas aulas. A análise posterior pelas participantes do projeto identificando a mensagem, discutindo o contexto da construção da obra, foram momentos de debates muito interessantes e ricos que eram levados para as outras aulas de outras disciplinas e geravam novos debates. Os homens, no entanto, ainda se mostravam resistentes aos muitos convites para sua participação.

Em agosto de 2004, o Projeto *Let's Dance* participou da IX Mostra Plural – Horizontes da Cidadania, onde os professores/as e estudantes da RME-BH divulgavam seus trabalhos e produções pedagógicas no Parque Municipal Américo

René Giannetti, área central de Belo Horizonte. Além da presença da imprensa o evento recebeu a visita do prefeito da cidade e outras autoridades.

Figura 1 – Entrevista sobre o projeto



Legenda: Entrevista de uma participante do Projeto *Let's Dance*.
Fonte: Jornal Marco – PUC- MG, 2004.

Magna, uma das estudantes da EJA e mãe de uma aluna do turno diurno, foi entrevistada por estudantes do curso de jornalismo, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. A entrevista foi publicada no Jornal Marco – PUC Minas. Magna dizia da alegria de retomar aos estudos e de ter a possibilidade de dançar na escola. O título do artigo publicado exprimiu claramente nosso trabalho: "Aprendizado para além da sala de aula".

Estudos sobre a história e cultura africana e afro-brasileira eram realizados em toda escola, constando nos planejamentos um evento no dia 20 de novembro – Dia da Consciência Negra. Assim, os participantes do *Let's Dance* foram motivados a pesquisar a dança, a música e ritmos afro-brasileiros, não apenas para ter conhecimento de que os povos africanos chegaram ao Brasil pelo tráfico de escravos, mas que trouxeram consigo sua religião, sua cultura, sua arte, seus costumes, enfim, seus modos de viver, suas corporeidades. A dança afro-brasileira pôde privilegiar a pluralidade cultural e levar à reflexão sobre diversos aspectos sociais, como a desigualdade, a discriminação, o preconceito. Além disso, para a comunidade escolar foi um momento do contato com a arte, com uma cultura quase sempre aliada a questões puramente religiosas.

Fotografia 19 – Dia da Consciência Negra



Legenda: Coreografia afro-brasileira.

Fonte: A autora, 2004.

Alçando voos, dando voz ao corpo para além dos muros da escola, atendemos ao convite do Parque Escola Jardim Belmonte, onde funcionava Projeto Forma Cor Ação, que tinha na arte o prumo para o desenvolvimento de atividades com as comunidades circunvizinhas. Foi possível assistir a diversas apresentações artísticas e também realizar uma apresentação, falando da paz através da dança, do gesto, da expressão corporal. A paz que era também um clamor das estudantes, tendo em vista a violência registrada nas comunidades onde viviam.

Fotografia 20 – Dançando a paz além dos muros da escola



Legenda: Evento no Parque Jardim Belmonte.

Fonte: A autora, 2005.

Primeiro aniversário do Projeto *Let's Dance*: oito de março de 2005, Dia Internacional da Mulher. Essa data tem um significado ainda maior para a EMJMMG: a concretização de um projeto de expressão corporal na EJA.

No mesmo ano foi decidido pela equipe pedagógica do noturno e direção que ex-alunos e alunas, membros da comunidade poderiam se matricular no projeto. Era um pedido daquelas que eram certificadas, ao concluírem seus estudos e se afastavam da escola. Assim, alguns alunos permaneceram no projeto e recebemos também a inscrição de Dona Terezinha, que com seus quase 70 anos tornou-se a primeira a chegar para as aulas.

O *Let's Dance* participou também da X Mostra Plural/2005, da RME-BH, novamente com palcos espalhados pelo Parque René Giannetti. Uma camiseta e um boné com a logomarca do projeto compuseram o uniforme para aquele dia. Novamente, muitos aplausos e nossa alegria ao ver estudantes da EJA se expressando com tanta beleza na intenção de seus movimentos.

Fotografia 21 – X Mostra Plural



Legenda: Segunda participação no evento anual da SMED–BH
Fonte: A autora, 2005.

Em 2006, o *Let's Dance*, único projeto de expressão corporal aliada a dança na modalidade EJA da RME–BH, recebeu o “Prêmio Paulo Freire” da SMED–BH. Um reconhecimento a iniciativas pedagógicas diferenciadas implantadas, que teve 21 premiados neste ano, dentro do Programa Permanente de Valorização dos Professores e Educadores (BELO HORIZONTE, 2006, p. 46). Um prêmio muito significativo, tendo em vista o próprio nome.

Fotografia 22 – Prêmio Paulo Freire



Legenda: Recebimento do prêmio com a estudante Julita.
Fonte: A autora, 2006.

Em 2007 o projeto passou a fazer parte da carga horária das aulas de Educação Física com a chegada ao turno noturno da professora Sandra. Foi mantido um horário extra-torno, de 18 às 19 horas.

Sandra se engajou no projeto trazendo técnicas de alongamento, defendendo como de suma importância para o público jovem, adulto e idoso. Foi um ganho inestimável que contribuiu para o cumprimento de objetivos quanto a favorecer a saúde e sua manutenção. A professora também contribuiu para a elaboração de coreografias e orientação gerais ao grupo. Neste momento, tivemos a primeira matrícula masculina: Luís, aluno da etapa final da EJA.

Fotografia 23 – XI Mostra Plural



Legenda: Evento de socialização de projetos pedagógicos da RME-BH.
Fonte: A autora, 2007.

O Projeto *Let's Dance* não se ocupava apenas de preparar-se para apresentações em datas comemorativas constantes do Calendário Pedagógico, mas em favorecer aos estudantes um autoconhecimento, identificação das possibilidades individuais, conduzindo à percepção da beleza dos movimentos e intencionalidade. Como também a valorização das ações corporais tanto quanto atividades mentais, sem privilegiar uma em detrimento de outra.

Assim, o cotidiano da EJA da EMJMMG se modificou. Como dito pela coordenadora pedagógica Eloisa, era um desafio: havia mais movimento na escola. A saída e retorno às salas de aula já denotavam uma nova forma de apropriação dos espaços e tempos escolares. Confirmado pela fala de um professor, que os alunos apresentavam “mais apreço pela escola” e “se sentiam acolhidos e valorizados pela realização da dança”.

Já em 2008 o *Let's Dance* foi votado e aprovado em Assembleia Escolar passando a integrar o Projeto de Ação Pedagógica (PAP)³¹, dentro do eixo Arte e Cidadania. Tendo em vista sua perfeita articulação com o Projeto Político Pedagógico da Escola que apontava a formação dos sujeitos de maneira ampla, a partir do direito subjetivo da educação ao longo da vida.

Em 2007 e 2009 a EMJMMG, recebeu o Selo Escola Solidária, um prêmio nacional, concedido pelo Instituto Faça Parte, em parceria com o MEC, o CONSED, a UNDIME e a UNESCO, a cada dois anos, pela efetivação do *Projeto Let's Dance*. O selo identifica, reconhece e fortalece as escolas brasileiras como núcleos de cidadania em suas próprias comunidades³².

³¹ Projeto da Secretaria Municipal de Educação - BH, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação, libera verbas para projetos pedagógicos e aquisição de recursos, melhoria das instalações escolares.

³² Disponível em: <<http://www.seloescolasolidaria.org.br/e/31223654-em-jose-maria-dos-mares-guia?aba=2007>> e <<http://www.seloescolasolidaria.org.br/e/31223654-em-jose-maria-dos-mares-guia?aba=2009>>. Acesso em: 04 fev. 2014.

Figura 2 – Selo Escola Solidária



Legenda: O Projeto Let's Dance ao receber ex-alunos e membros da comunidade fez com que a escola recebesse o selo em duas versões.

Fonte: INSTITUTO FAÇA PARTE, 2009.

Ainda no ano de 2007, em cumprimento a Lei 10.639/2003, a coreógrafa e bailarina Marlene Silva, precursora da dança afro em Minas, conhecida internacionalmente e que assinou a dança das mucamas no filme *Xica da Silva*, do diretor Cacá Diegues (1976), compareceu à escola com um grupo de dança e percussão e se apresentou aos estudantes da EJA. Foi também realizado um “aulão” de dança afro, no qual todos os estudantes e profissionais da educação participaram.

Segunda a professora Marlene Silva, a dança é elemento sintetizador da cultura e, no segundo semestre daquele ano, ela desenvolveu com os participantes do *Let's Dance* o subprojeto de dança afro *Kizomba*, iniciando com atividades para o desenvolvimento da noção de espaço, lateralidade, trabalho corporal individual, em conjunto e autoconhecimento. Devido ao grande número de pessoas inscritas as aulas passaram a ocorrer no ginásio poliesportivo da escola. O *Kizomba* culminou no dia 20 de novembro, com o evento denominado “Manifestações Culturais e Artísticas Afro–Brasileiras”, com apresentações de várias coreografias afro e contou também com a presença grupos de dança convidados, grupo de percussão, representantes do Quilombo Mangueiras³³, oficinas de máscaras africanas em argila, maquiagem e penteados.

³³ O contato com os quilombolas do Quilombo Mangueiras se deu através do Projeto Tecendo a Nossa História – Quilombos de Minas.

Fotografia 24 – Manifestações Culturais e Artísticas Afro-brasileiras



Legenda: Culminância do subprojeto Quilombos do Projeto Tecendo a Nossa História e do Subprojeto Kizomba do Projeto *Let's Dance*.

Fonte: A autora, 2009.

No Subprojeto *Kizomba*, que continuou parte do *Let's Dance* nos anos subsequentes, havia um diálogo próximo com outro projeto destinado ao público da EJA: o Projeto Tecendo a Nossa História³⁴ – Subprojeto Quilombos que ampliou os estudos sobre a diáspora africana, cultura, discriminação, preconceito racial e demais desdobramentos, contemplando além da lei 10.639/03 também a lei 11.645/08 que estabelecem a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Em 2007, integrantes do projeto foram conduzidos/as a um ensaio da Cia. de Dança Palácio das Artes, também levando ao cumprimento de outro dos objetivos do projeto que é possibilitar a vivência em espaços culturais e o contato com companhias de dança. A tessitura do conhecimento se dá em vários espaços e movimenta-se na sala de aula, na escola e em outros espaços.

Dois artigos, no ano de 2008, abordando a experiência do projeto foram aceitos em eventos educacionais internacionais: *V Encuentro Iberoamericano de Colectivos y Redes de Maestros que Hacen Investigación e Innovación Desde Su*

³⁴ O Projeto Tecendo a Nossa História, de maneira interdisciplinar e coletiva, conduz os/as alunos/as à pesquisa e investigação da história e da formação de nosso povo, favorecendo estudos *in loco*, de fatos importantes de nossa história, com excursões e visitas programadas. Já o Sub Projeto Quilombos realizou estudos sobre nossas origens no continente africano, bem como a vida, cultura de povos e comunidades afrodescendentes atuais, os quilombos.

Escuela y Comunidad, na Venezuela e no *Primer Congreso Internacional de Educación Media Superior y Superior – Para La Juventud Del Futuro*, no México. Estas aceitações também foram incentivos para continuidade do projeto, ante as dificuldades próprias para manter uma prática pedagógica que tinha a corporeidade dos sujeitos como prumo, que alterava a rotina engessada de uma concepção de escola que intenta manter os sujeitos com seus corpos silenciados e imóveis nas salas de aula e lidou também com o descrédito de alguns profissionais de outros turnos da escola, devido a sua não compreensão da peculiaridade da modalidade e do direito a educação de qualidade e formação ampla dos sujeitos.

Mas na contramão da posição de alguns profissionais, estava a sempre motivação dos próprios participantes. E no mesmo ano, mais dois estudantes masculinos da EJA se inscreveram. Posteriormente, outros estudantes dos turnos diurnos (crianças e adolescentes, meninos e meninas) se integraram ao projeto, possibilitando um trabalho intergeracional e, por isso, recebemos o convite do programa *Dedo de Prosa*, da TV Horizonte³⁵ para uma apresentação, por ser um programa dedicado à terceira idade, com a aproximação do Dia das Crianças a produção objetivou a apresentação de projetos sociais e educacionais intergeracionais.

Fotografia 25 – Participação no Programa Dedo de Prosa



³⁵ Disponível em: <<http://www.programadedodeprosa.com.br/default.asp?pag=p000036>>. Acesso em: 13 dez. 2013.



Legenda: Participação no programa devido a característica intergeracional do projeto.
Fonte: A autora, 2009.

Desde o seu início, o Projeto *Let's Dance* – Expressão Corporal Aliada à Dança contemplou o apontado pelos PCN que determinam que o/a aluno/a deve ser capaz, entre outros objetivos de

utilizar as diferentes linguagens – verbal, matemática, gráfica, plástica e **corporal** (grifo nosso) – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1990, p. 7-8).

Desejando socializar esta experiência iniciei um blog que pode ser visitado no endereço www.projetoletsdance.blogspot.com. Neste espaço virtual estão fotos, textos e alguns artigos que remetem à expressão corporal e à dança na EJA.

O projeto foi interrompido ao me desligar da escola. Mesmo com o apoio dos colegas no seu início e percurso, a equipe atual já havia se modificado e não prosseguiu com sua efetivação. Sendo esta equipe composta por outros profissionais, devido a afastamentos da EMJMMG por motivos diversos, como aposentadorias, mudança de unidade e de setores na SMED.

Nos encontros posteriores com funcionários e membros da comunidade, em algumas visitas à capital mineira, continuei ouvindo a mesma declaração: “O Projeto *Let's Dance* está fazendo muita falta!”. A mesma afirmação feita por docentes que ainda lá se encontravam, pois o quadro de pessoal se modificou radicalmente com a redução de turmas. Em consequência, alguns professores foram transferidos para outras unidades escolares da RME, alguns se aposentaram e assim, outros chegaram com novas concepções de educação e de EJA. Algumas concepções destoavam do que havia sido tecido pelo grupo anterior. Assim, novos significados foram dados ou não, ao processo historicamente elaborado por tantas mãos e

porque não dizer, por tantos corações. Muitas das redes que levaram a ações diferenciadas foram diluídas e/ou até mesmo, se esvaíram. As pessoas eram outras, os estudantes eram outros, o cotidiano se modificou...

No final de 2013, uma tentativa de reunir os participantes do *Let's Dance* na escola para uma conversa e possível gravação de um vídeo com narrativas sobre a experiência, foi frustrada, tendo em vista o quadro acima descrito.

No entanto, fica na lembrança, nas marcas dos corpos e nas fotografias de meu arquivo pessoal a satisfação dos estudantes sorrindo ao final de cada um dos eventos, nos encontros das aulas semanais, o abraço e o carinho: pessoas se valorizando e se identificando com a mensagem através da expressão corporal. Este era e sempre será um prêmio sem preço.

Como educadora que acredita numa formação geral onde corpo, mente e emoções, valores, saberes e interesses fazem parte da tessitura do conhecimento, as expressões captadas nas imagens *tomadas* são recompensadoras de todo o trabalho e investimento naquela astúcia (CERTEAU, 1994), visando uma educação que atendesse aos interesses das pessoas jovens, adultas e idosas do Mares Guia.

SEGUINDO TECENDO IDEIAS, PENSAMENTOS, HIPÓTESES E COMPONDO MEU EMBORNAL

Através da dança do corpo se mostra o interior de cada um.

ROBIM, 1997, p. 1 apud TIRIBA, 2008, p.9.

Figura 3 – Tecendo o caminho ao caminhar



Fonte: internet³⁶

Através dos escritos de Oliveira fui conduzida a pensar sobre um projeto educativo emancipatório e a criação curricular cotidiana na EJA da EMJMMG e na modalidade de modo geral, justamente em oposição a modelos epistemológicos hegemônicos que percebem “o cotidiano como *espaçotempo* de repetição e do senso comum” (2012, p. 53).

A partir do Projeto *Let's Dance* e com ajuda dos demais autores que me acompanharam nesta pesquisa, foi possível compreender a importância das práticas corporais na escola dos jovens adultos e idosos, que está também registrada nos textos legais. As possibilidades da dança como conteúdo, efetivada sistematicamente, fruto do currículo *pensadopracado* e *praticadopensado* por oito anos, exemplificou a possibilidade de serem realizadas tais práticas com este público e ter a dança como conteúdo desenvolvido sistematicamente na EJA.

³⁶ Disponível em: <<http://www.blogdetaro.com/2011/05/caminhos-do-taro-vias-solar-e-lunar.html>>

O *Let's Dance* foi uma prática elaborada pelos praticantes da EJA da EMJMMG, após participarem de um evento na escola, onde utilizaram a expressão corporal para transmitirem uma mensagem. A ausência de práticas corporais no turno noturno me causava estranhamento, tendo em vista que as orientações curriculares das secretarias de educação, que são baseadas nas orientações curriculares do MEC, há reconhecimento da importância da dança e valorização da corporeidade. No entanto, hegemonicamente não foram encontrados registros destas práticas sistemáticas disponibilizadas para os estudantes jovens, adultos e idosos em outras unidades escolares. Como a visão cartesiana é marcadamente definidora da dissociação entre corpo e mente, apesar da corporeidade, da complexidade e da totalidade do ser terem avançado nos discursos não foram encontradas outras experiências semelhantes no município que remetesse a práticas corporais ritmadas. Assim, ao retornar à escola onde atuava em BH para reencontrar os sujeitos que foram parte do *Let's Dance*, foi possível acrescentar ao meu embornal informações e percepções que puderam contribuir para dar resposta às questões da pesquisa.

Não foram muitos encontros, pois o grupo se modificou tendo em vista aposentadorias, mudanças de lotação dos profissionais e muitos dos alunos já haviam sido certificados e não tinham mais contato com a escola. No entanto, a emoção esteve presente em cada reencontro com alguns colegas e alunos e as conversas rememoraram outras práticas que ocorreram no mesmo período de efetivação do *Let's Dance*.

Ao reler cadernos de planos de aula, reencontrar registros nos cadernos da coordenação, ler documentos gerais e atas foi possível perceber significados da experiência para outros participantes, outros olhares. Ouvi repetidas vezes a frase: "O *Let's Dance* está fazendo muita falta!", de auxiliares de serviço, de alguns alunos e da direção atual, externando a marca de um projeto pedagógico, que distava das concepções do "não movimento" na escola.

Não houve envolvimento direto de todo corpo discente no projeto (cerca de 30%). A inscrição era inscrição facultativa e algumas atividades ocorriam antes do horário de início do turno, dificultando assim a chegada à escola para aqueles que trabalhavam neste horário. Também a concepção de corpo restrito à ideia de coisa, de matéria e o espírito/mente como parte de um idealismo metafísico, totalmente desconectado do mundo físico, definiu a não participação de alguns sujeitos nas

aulas de dança. A afirmação de adultos e idosos, em sua maioria, de estar na escola para “recuperar o tempo perdido” ou de “não ter tempo a perder”, numa visão dualista de corpo, também se externava ao negarem deixar suas carteiras escolares, ou o fazerem de mal grado, ante as propostas de práticas que remetessem a atividades fora das salas de aula. Tais afirmações atestam as profundas convicções destes sujeitos de que o aprendizado se dá somente na carteira escolar, na inércia e no silêncio dos gestos, no emudecimento do gesto do corpo. Com o movimento entendido como desordem e descontrole a ideia do “bom aluno” está associado ao “não movimento” e para recuperar o “tempo perdido” os estudantes demonstram uma vigilância panóptica interiorizada, que assim nomeei, tendo em vista um disciplinamento que os sujeitos aceitam como natural, não necessitando que haja alguém que lhe exija tal postura. Opostamente, também tal atitude pode ser entendida como uma tática certauniana contra outra tática “oficializada” pelos praticantes da EJA da escola Mares Guia, que refazem os usos de normas utilizando lacunas nas estratégias que promovem inércia e silenciamento dos corpos.

Já a equipe docente do turno noturno apoiou intensamente a realização do projeto e hoje nas conversas por *e-mails* e redes sociais da *web* com aqueles e aquelas que já não se encontram mais na escola, reforçam a convicção de um projeto que contribuiu para a autonomia dos estudantes que dele participaram como também ampliou as possibilidades de aprendizagem, tendo em vista que as atividades do projeto estavam alinhadas à proposta pedagógica e ao Projeto Político Pedagógico.

A equipe da EJA da escola “Mares Guia” se movia ante a concepção do direito a uma educação de qualidade para os jovens, adultos e idosos e assim, a proposta de um projeto que era condizente com a ideia de disponibilizar uma educação não supletiva e compensatória, favorecendo a formação ampla dos sujeitos, motivou o investimento de todos nesta tática.

Algumas alunas fizeram parte do projeto durante os oito anos de sua efetivação. Estas retornaram à escola após serem certificadas para continuar no projeto. Também membros da comunidade se matricularam e permaneceram por longos períodos. Elegeram realmente o que desejavam da instituição de ensino. À escola se dirigiam para este aprendizado específico, escolhendo assim, o que desejavam aprender da/na/com a escola. A participação das excursões a espaços culturais, para assistir espetáculos, visitar exposições e ter contato com companhias

de dança eram também objetivos. Neste aspecto, verifica-se um conjunto de aprendizados que estes jovens, adultos e idosos escolheram e que respondiam aos seus anseios, levando a considerar que o reconhecimento da corporeidade e seus efeitos sociais além dos emocionais, favorecem de maneira positiva o estar na escola e a apropriação de outros espaços de aprendizagem e formação. Quando adolescentes do turno diurno se dirigiram ao noturno para participar das atividades, o projeto ganha características intergeracionais, que contribuiriam ainda mais para socialização dos sujeitos.

Eloisa, a coordenadora pedagógica da EJA, de 2004 a 2007, diz que sua rotina foi alterada muitas vezes, pois segundo ela “qualquer ação diferente muda a rotina na escola”. Diz ainda, que quanto às alterações “não classificaria como positivas ou negativas, mas desafiadoras”. Já uma auxiliar de serviços disse que sua rotina era um pouco alterada nos dias das aulas do projeto e que quando chegou a escola o projeto já estava em andamento.

O Projeto *Let's Dance* provocou uma alteração da rotina no dia a dia da modalidade, dita como um desafio pela coordenação, mas que também foi uma alteração que remetia a alegria através das músicas e das danças que ocorriam no turno noturno. Os estudantes participantes tornaram-se mais perceptivos, autônomos, mais atentos e com graus maiores de concentração em relação aos não participantes, segundo declarações dos professores. Apresentaram mais facilidade de se expressar, de expor opiniões, de ouvir outros, além de atitudes de maior cooperação, estendidas para além dos muros da escola. O movimento corporal para os estudantes da EJA possibilitou a libertação daquilo que esmagava sua autoestima, da não capacidade e da não adequação, devido a idade, condição social e por não apresentarem um corpo considerado adequado segundo o padrão ideal estabelecido pelos ditames sociais. Um conhecimento que os levou a abandonar a posição de espectadores para se tornarem atuantes, sem ser dirigidos por mitos que forças sociais criam.

O projeto possibilitou um trabalho interdisciplinar e foram elaboradas relações entre as áreas de conhecimento. Mesmo os documentos oficiais pesquisados apontando a dança como conteúdo das disciplinas Artes e Educação Física, a prática atestou a possibilidade de um trabalho integrado, também defendido por Marques (2007), a partir de sua experiência na rede municipal de São Paulo, quando Paulo Freire, foi secretário de educação.

Um currículo *praticadopensado* pelos praticantes do cotidiano traz a possibilidade de práticas emancipatórias, mesmo diante da tensão permanente dos elementos regulatórios e emancipatórios (OLIVEIRA, 2012). Neste aspecto vale pensar na imobilidade, na visão dicotômica do corpo cindido, além do encarceramento e a visão unívoca da sala de aula, como único espaço de aprendizagem. No entanto, as atividades de dança na EJA, mostraram através do Projeto *Let's Dance* que estas favoreceram a socialização, a emancipação, a formação mais ampla dos estudantes, subvertendo a concepção dominante compensatória e supletiva da modalidade, que entre outros aspectos relega o corpo a um estado secundarizado em relação à razão.

Assim, é possível reconhecer que os *praticantespensantes* do cotidiano se utilizam de vácuos e das lacunas do que está instituído oficialmente, para criar novas regras e um currículo “invisível e marginal” (OLIVEIRA, 2012, p. 94). Foi possível constatar que as construções deste projeto de dança e corporeidade eram fruto de processos de entrelaçamento das redes de saberes, que conduzindo cada um a ações e pensamentos, buscavam efetivar a educação condizente aos anseios, necessidades e peculiaridades dos sujeitos jovens adultos e idosos.

Sigo tecendo meu embornal...

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Orgs.): **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

ARAGÃO, Marta Genú. **Ressignificação do movimento em práticas escolares: o diálogo, a consciência, a intencionalidade**. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2004.

_____. **A corporeidade e as dimensões humanas**. Belém: PROEX/ UEPA, 2007. Disponível em: <<http://artigocientifico.uol.com.br/artigos/?mnu=1&smnu=5&artigo=1957>>. Acesso em: 05 abr. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio et al (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In. SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD MEC, /UNESCO, 2006.

_____. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

AZANHA, José Mário Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. 2. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2011.

BELO HORIZONTE (BH). Secretaria Municipal de Educação. **EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH**. 1. ed. Belo Horizonte, 2000

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Desafios da Formação – Proposições Curriculares Ensino Fundamental – Educação Física**. Belo Horizonte, 2010a.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **O caderno Arte das Proposições Curriculares – Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de BH**. Belo Horizonte, 2010b

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta Curricular da Escola Plural: Referenciais Norteadoras**. 1. Ed. Belo Horizonte, 1995.

BELO HORIZONTE (BH). Escola Municipal José Maria dos Mares Guia. **História da Escola Municipal José Maria dos Mares Guia**. Belo Horizonte, 2006.

BELO HORIZONTE (BH). Núcleo de EJA da Regional Norte. **Diagnóstico do Ensino Noturno da Regional Norte**. Belo Horizonte, 2002.

BERTAZZO, Ivaldo. **Programa Ação e Cidadania**. Rio de Janeiro: TV Globo, 2004.

BORGH, Idalina Souza Mascarenhas. Formação de educadores da EJA: inquietações e perspectivas. *Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia*, Salvador, Ano VI, n.2, jul./dez. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental do MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC, 1997.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei nº 9.394, 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1996.

_____. Lei nº 10.639, 2003. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF. 2003.

_____. **Educação para jovens e adultos: ensino fundamental**: proposta curricular - 1º segmento - São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

_____. **Manual da Rede de Educação para a Diversidade**. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, Brasília: MEC, 2008.

CARVALHO, Rosa Malena de Araújo. **Corporeidade e cotidianidade na formação de professores**. Niterói: UFF, 2012.

_____. **Corporeidade e Formação de Professor para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 2007. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/corporeidade-formacao-professores-para-educacao-infantil-ensino-fundamental/>>. Acesso em: 07 maio 2012.

_____. **Corporeidade e Cotidianidade**: interfaces na formação de professores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

_____. A experiência do projeto piloto de Educação Física no PEJA: sinalizando pistas para a formação de professores na modalidade (EJA) e no elemento curricular (EF). In: _____. (Org.). **Educação Física Escolar na Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: Editora CRV, 2011, p. 83-97.

_____. Educação física na educação de jovens e adultos. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras, v. 3, n. 5, p.37-48, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16163>>. Acesso em: 13 nov. 2013.

CERTEAU, Michel de: **A Invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V, 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo**: Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999, 67p.

COSTA, Geni de Araújo. **Corporeidade, atividade física e envelhecimento:** desvelamentos, possibilidades e aprendizagens significativas. 2001. Disponível em <http://www.afrid.faefi.ufu.br/sites/afrid.faefi.ufu.br/files/Doc/completo_1.pdf> . Acesso em: 03 abr. 2013.

EITERER, Carmem; REIS, Sônia. Educação de Jovens e adultos: entre regulação e emancipação. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Isabel (Orgs.). **Sujeitos da Educação e processos de sociabilidade:** os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 179-215.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: Fragmentos de complexidade das redes vividas. In: _____.(Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Movimento e Educação Infantil:** um projeto de formação em contexto. 2007, Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1979.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **De Outros Espaços.** Cercle d'Études Architecturales, em 14 de março de 1967. Disponível em: <http://www.virose.pt/vector/periferia/foucault_pt.html>. Acesso em: 03 abr. 2013.

FREIRE, João Batista. **Métodos de Confinamento e Engorda:** como fazer render porcos, galinhas e crianças. In: Educação física e esportes: perspectivas para o século XX1. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

FREIRE, Ida Mara. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos CEDES,** Campinas, v.21, n.53, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a03v2153.pdf>> Acesso em 02 jan.2014.

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

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como Prática da Liberdade.** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau:** registros de uma experiência em processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. **Extensão ou comunicação?** 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo; MYLES, Horto. **O Caminho se faz Caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2003.

GALAK, Eduardo. **El cuerpo de las prácticas corporales en Educación Física. Estudios Críticos en Educación Física**. La Plata: Al Margen, 2009, p.271-284.

GALLO, Silvio (Coord.). **Ética e Cidadania - caminhos da filosofia**. Campinas: Papirus, 2000.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de Professores Para o Ensino Fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

JOÃO, Renato Bastos; BRITO, Marcelo. Pensando a corporeidade na prática pedagógica em educação física à luz do pensamento complexo. **Revista Brasileira de Educação Física**. Esp, São Paulo, v.18, n.3, p.263-72, jul./set. 2004.

KOHAN, Walter. A escola, a disciplinarização dos corpos e as práticas pedagógicas. In: BRASIL, MEC, Secretaria de Educação a Distância. **Um salto para o futuro. O corpo na escola**. Ano XVIII, Boletim 04, abr. 2008.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: Artmed; Ed. UFMG, 1999.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELO, José Pereira. Consciência corporal. In GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. (Orgs.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002c

NIETZSCHE, Frederico. **Assim falava Zaratustra**. 2002. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2014.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: Lamparina, 2003.

_____. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Educar em Revista**: Dossiê: Educação de jovens e adultos: novos diálogos frente às dimensões contextuais contemporâneas, Curitiba, v. 29, p.83-100, 2007.

_____; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: DP et Alii, 2012.

PAIVA, Jane. **Os sentidos do Direito à Educação para Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

PÊREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Professoras alfabetizadoras**: histórias plurais, práticas singulares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PRESTES, Emília Maria da Trindade. **Educação, Trabalho e Desenvolvimento**: Os Novos Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Contexto da Reestruturação Produtiva. Programa de Pós-graduação em Educação. João Pessoa: UFPB, 2004.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 1992.

RIO DE JANEIRO, Secretaria Estadual de Educação. **Documento de Reorientação Curricular Para EJA**. 2006.

ROBIM, Michel. **A dança nossa de cada dia nos dai, hoje!** Rio de Janeiro: Espaço Coringa, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SÃO PAULO, Secretaria Estadual de Educação. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular - 1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239p.

SCHROEDER, Evanice Luiza Diedrich; LOEBLEIN, Jonas Daniel. **Educação De Jovens E Adultos E Corporeidade**: Por Uma Proposta Pedagógica De Qualidade. Lajeado, RS: Universidade Castelo Branco, 2005.

SESC SÃO PAULO (Org.). **Corpo Prazer e Movimento**. 2. Ed. São Paulo: SESC, 2002.

SGARBI, Paulo. Era uma vez um cotidiano que se queria epistemologia ou modernos e pós-modernos e conhecimentos cotidianos? In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo. **Estudos do Cotidiano & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira; SOARES, Leôncio. Trajetórias de Formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: _____. **Sujeitos da Educação e Processos de Sociabilidade – Os sentidos da Experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SIMÃO, Jalmiris Regina Oliveira Reis. Histórias narradas pela palavra do gesto. **Revista de Estudos Universitários - REU: Imagens e Sons na Contemporaneidade**, Sorocaba, v. 39, n. 2, p.481-504, dez. 2013. Semestral. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=reu&page=index>>. Acesso em: 12 fev. 2014.

STRAZZACAPPA, Márcia. Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos. **Revista repertório teatro e dança**. 2009. Acesso em: 0 15 de mar. 2013.

_____. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, n 53, p. 69-83, 2001.

TAVEIRA, Eleonora Barreto. A pesquisa dos/nos/com os cotidianos e suas múltiplas possibilidades de apresentação. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes de saberes. 3. ed. Petrópolis: Dp Et Alii, 2008. p.119-139. (Vida Cotidiana e Pesquisa em Educação).

TIRIBA, Léa. Proposta Pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para futuro**: O Corpo na Escola. XVIII Brasília: Secretaria de Educação A Distância, 2008. Boletim 04, p. 03 a 13. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/181924Corponaescola.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2013.

V CONFITEA - Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. **Declaração Internacional Sobre Educação de Adultos**. Hamburgo, Alemanha, 1997.

APÊNDICE A – Termo de Autorização - Declarações e Entrevistas**Universidade do Estado do Rio de Janeiro****Faculdade de Formação de Professores*****Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais*****TERMO DE AUTORIZAÇÃO****DECLARAÇÕES E ENTREVISTAS**

Pelo presente instrumento, _____, portador (a) do RG _____ e CPF _____ autoriza, graciosamente, à mestranda Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão (FFP/UERJ), portadora do RG M1.112.796 e CPF 37186400663 a utilizar minhas declarações e entrevistas, a serem veiculadas, primariamente, em texto apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, área de concentração: processos formativos e desigualdades sociais ou ainda destinadas à inclusão em outros trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos, sem limitação de tempo ou de número de citações, de forma ética e em toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD, publicações na internet, no Brasil e/ou no exterior.

Na condição de titular dos direitos patrimoniais de autor de que trata o presente produto, a mestranda Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão poderá dispor livremente do mesmo, desde que mantenha a integridade original do material.

Afirmo também não caber a mim qualquer remuneração, a qualquer tempo e título, pelo uso do material.

Niterói, _____ de _____ 2013.

Assinatura do declarante

Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão
Mestranda – FFP/UERJ
jalmiris.reis@gmail.com

APÊNDICE B – Autorização de Uso de Imagem – Adultos**Universidade do Estado do Rio de Janeiro****Faculdade de Formação de Professores*****Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais*****AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____, RG _____, CPF _____, autorizo a mestrandia Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão, RG M1.112.796, CPF 37186400663 a fazer, reproduzir ou multiplicar fotografias, filmes, vídeos ou transparências em que eu apareça no todo ou sendo focalizada uma parte do meu corpo, incluindo meu rosto, para fins de pesquisa, informação ou divulgação na área da educação, a serem veiculadas, primariamente, na dissertação apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, área de concentração: processos formativos e desigualdades sociais ou ainda destinadas à inclusão em outros trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos, sem limitação de tempo ou de número de citações, de forma ética e em toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD, publicações na internet, no Brasil e/ou no exterior.

Autorizo, ainda, que a reprodução ou multiplicação dessas imagens possam ser acompanhadas ou não de texto explanatório, abrindo mão de qualquer direito de aprovação do material, assim como de qualquer compensação financeira pelo seu uso, podendo ser publicado com meu nome ou não e qualquer outro meio que permita a minha identificação ou não.

Nome do participante: _____

Assinatura: _____ Data ____/____/____

APÊNDICE C – Autorização de Uso de Imagem – Menores**Universidade do Estado do Rio de Janeiro****Faculdade de Formação de Professores*****Mestrado em Educação - Processos formativos e desigualdades sociais*****AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____, RG _____, CPF _____, autorizo a mestrande Jalmiris Regina Oliveira Reis Simão, RG M1.112.796, CPF 37186400663 a fazer, reproduzir ou multiplicar fotografias, filmes, vídeos ou transparências em que meu filho(a) _____, nascido em ____/____/____ apareça no todo ou sendo focalizada uma parte do seu corpo, incluindo seu rosto, para fins de pesquisa, informação ou divulgação na área da educação, a serem veiculadas, primariamente, na dissertação apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós Graduação em Educação, da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, área de concentração: processos formativos e desigualdades sociais ou ainda destinadas à inclusão em outros trabalhos acadêmicos apresentados em eventos científicos, sem limitação de tempo ou de número de citações, de forma ética e em toda e qualquer forma de comunicação ao público, tais como material impresso, CD, publicações na internet, no Brasil e/ou no exterior. Autorizo, ainda, que a reprodução ou multiplicação dessas imagens possam ser acompanhadas ou não de texto explanatório, abrindo mão de qualquer direito de aprovação do material, assim como de qualquer compensação financeira pelo seu uso, podendo ser publicado com seu nome ou não e qualquer outro meio que permita a sua identificação ou não.

Nome do participante: _____

Assinatura responsável: _____

Data ____/____/____