

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA (PPGDAN)

JESSICA GONÇALVES LIMA

TECENDO REDES: dança, EJA, relações de corpo e trabalho

RIO DE JANEIRO

2022

Jessica Gonçalves Lima

TECENDO REDES: dança, EJA, relações de corpo e trabalho

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Dança.

Área de Concentração: Dança

Orientadora: Prof^a Dr^a Isabela Maria Azevedo
Gama Buarque

Rio de Janeiro

2022

CIP - Catalogação na Publicação

L732t Lima, Jessica Gonçalves
TECENDO REDES: dança, EJA, relações de corpo e
trabalho / Jessica Gonçalves Lima. -- Rio de
Janeiro, 2022.
121 f.

Orientadora: Isabela Maria Azevedo Gama Buarque.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e
Desportos, Programa de Pós-Graduação em Dança, 2022.

1. Corpo. 2. Dança. 3. Educação de Jovens e
Adultos. 4. Educação . 5. A/r/tografia. I. Maria
Azevedo Gama Buarque, Isabela, orient. II. Título.

Jessica Gonçalves Lima

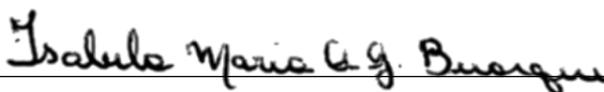
TECENDO REDES: dança, EJA, relações de corpo e trabalho

Documento apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Dança.

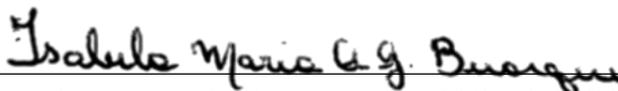
Área de Concentração: Dança

Orientadora: Prof^a Dr^a. Isabela Maria Azevedo Gama Buarque

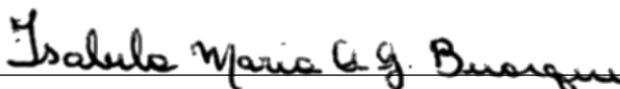
Aprovada em 26 de julho de 2022.



Orientadora: Profa. Dr^a. Isabela Maria Azevedo Gama Buarque – PPGDAN/UFRJ



Profa. Dr^a Andrea Lopes da Costa Vieira – PPGMS/PPGCP/UNIRIO



Profa. Dr^a Lara Seidler de Oliveira – PPGDAN/UFRJ

A Wilma, Josilane, Rosinete, Alexandre, Igor, Elizabeth, Sheila, Simone, Midiã, Edivania, Terezinha, Dora, Flavio, Rafael Leandro, Ednaldo, Adilson, Ademar, Benedito, Wellitânia, Fernanda, Aline, Ana Paula, Antônio, Ailton, Dielma e Leia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e todos os Santos Seres, pela guiança nesta caminhada.

A Lucia Rosane, minha mãe, por todo suporte e amor incondicional ao apoiar, respeitar e viver também as minhas escolhas. Te agradeço mãe, sua existência é TUDO!

As minhas ancestralidades maternas que lutaram muito para que eu conseguisse viver os sonhos de hoje. Ouço, e honro vocês a cada passo que dou.

A Isabelle, minha irmã, minha prima, por me acolher por todo o sempre e me incentivar a nunca desistir. Ao meu irmão Iverson, por toda admiração e orgulho que dedica a minha trajetória.

Ao meu grande amigo e parceiro nessa e tantas outras histórias, Luan Gustavo. Obrigada pela parceria e amizade infinita, pelas ajudas, pelo amor, carinho e respeito.

Ao meu companheiro Igor Tavares, que chegou no meio do processo, e ainda sim manteve calma, paciência e amor ao viver todas as abdições.

Aos meus amigos, pela alegria e força, Viviane Azevedo, Isabela Peixoto, Thais Peixoto, Dandara Ventapane, Dandara Patroclo, Jessica Queiroz, Gustavo Aguiar, Amanda Souto, Laís Piubel, Laís Almeida, Luanda Gustavo, Viviane Brito, Carla Giglio e Rômulo Moraes.

Ao PPGDAN mais uma casa dentro da UFRJ. Esse programa real, vivo, verdadeiro e possível. Admiro a força que conduzem, e a coragem de abrir mais uma possível história em Dança. Obrigada a todos os professores que contribuíram para o acontecimento dessa pesquisa. O compromisso com a abertura, com o atravessamento, e principalmente com a possibilidade do fazer em dança. Em especial a Isabela Buarque, Lara Seidler, Maria Inês Galvão, Maria Ignez Calfa, Ruth Torralba, Sergio Andrade, Ligia Tourinho, Tatiana Damasceno, Silvia Sóter, Igor Fagundes e Jacyan Castilho.

A minha orientadora Isabela, por ter sido tão querida, me conduzido de forma tão generosa nessa travessia e por todas as vezes que acreditou na minha força de condução. Isabela, sua

orientação acolhedora, rigorosa e honesta me ensinaram tanto. O acontecimento dessa pesquisa, é um Salve a sua condução. Obrigada pela parceria!

Às Professoras Lara Seidler e Andreia Lopes, pela generosidade em aceitar acompanhar e avaliar este trabalho.

Aos meus queridos colegas do mestrado, que com suas inquietações me fizeram crescer. Muitas formas de ser, de saber e de acontecer, desdobraram em vivências. Em especial, agradeço: aos meus colegas de profissão e de linha de pesquisa Dança- Educação, enfrentamos muitas coisas para poder botar nossa pesquisa na rua; Elaine Marques, Emanuelle Dias, Talita Torres e Gabriel Lima. As queridas Vespas Mandarinas, mulheres sinistras que cruzaram comigo no espaço presencial, e foram fortalecendo no remoto, viramos um grupo de amigas. E principalmente, as especialíssimas, Sil, a Suzana e a Dani, a Geizy, amigas, amores, pessoas que admiro em todo o jeito de ser. Obrigada pessoal, com vocês aprendi demais nesse encontro nosso.

A EPSJV, e principalmente a todos os meus alunos, todos que cruzaram comigo e me ensinaram, me fizeram dança, ler, escrever, chorar e aprender. Nossas danças estão marcadas em meu corpo. Esse trabalho é dedicado a todos vocês.

*Eu sou um pobre caboclo
Ganho a vida na enxada
O que eu colho é dividido
Com quem não prantô nada
João do Vale*

RESUMO

LIMA, Jessica Gonçalves. **Tecendo Redes**: dança, EJA, relações de corpo e trabalho. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

O corpo conduz uma observação que começa em na sala de aula, por isso essa investigação tem como objeto de análise a experiência prática para reforçar a teórica da inserção da dança como disciplina no currículo da educação de jovens e adultos (EJA) da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-FIOCRUZ). Para isso, é traçado um paralelo entre corpo, dança, e relações de trabalho, visto que majoritariamente os estudantes da EJA, são trabalhadores. Propõe como hipótese que o desvelar desse alijamento corporal pode estar em contextualizar uma possibilidade de dança que aproxime o fazer artístico do ser/estar no mundo cotidiano vivido pelos estudantes. Parto do pressuposto de trabalhar e contextualizar os princípios do corpo a partir das manifestações populares brasileiras, aqui encarnadas como *danças de trabalho*. Esta pesquisa baseada na prática (metodologia PEBA) traz aberturas sobre um observar incorporado desse corpo-experiência atrelado ao fazer pedagógico. As *balas perdidas* atingem nossos corpos e atravessam todo esse caminhar, tensionando e orientando essa aula prática-teórica investigativa, possibilitando um mover político em dança.

Palavras-chave: corpo; dança; educação de jovens e adultos; experiência.

ABSTRACT

LIMA, Jessica Gonçalves. **Tecendo Redes**: dança, EJA, relações de corpo e trabalho. Rio de Janeiro, 2022. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

The body conducts an observation that begins in the classroom, this investigation has as its object and analysis the practical experience to reinforce the theory of the insertion of Dance as a discipline in the curriculum of Youth and Adult Education at Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-FIOCRUZ). Drawing a parallel between body, dance, and work relationships, since most students are workers. It proposes, in the hypothesis that the unveiling of this body jettisoning may be in contextualizing a possibility of dance that brings the artistic practice closer to being in the everyday world experienced by students. I start from the assumption of working and contextualizing the principles of the body from Brazilian popular manifestations, here incarnated as *danças de trabalho*. This practice-based research (PEBA methodology) opens up about an incorporated observation of this body-experience linked to pedagogical practice. The *balas perdidas* hit our bodies and cross all this walking, tensioning and guiding this investigative practical-theoretical class, enabling a political move in dance.

Keywords: body; dance; youth and adult education; experience.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Fotografia 1 –	Coco de roda	63
Fotografia 2 –	Jongo, Quilombo São José da Serra, RJ	64
Fotografia 3 –	Caboclos de lança	66
Fotografia 4 –	A porta da abertura: sala de aula	91
Fotografia 5 –	Processos de sala de aula, afetações sobre que corpo é esse	91
Fotografia 6 –	Processos de sala de aula, afetações sobre que corpo é esse	91
Fotografia 7 –	Processos de sala de aula, afetações sobre que corpo é esse	92
Fotografia 8 –	Processos de sala de aula, afetações sobre que corpo é esse	92
Fotografia 9 –	Processos de sala de aula: corpo uno e corpo coletivo	92
Fotografia 10 –	Processos de sala de aula: corpo uno e corpo coletivo	92
Fotografia 11 –	Processos de sala de aula: corpo uno e corpo coletivo	92
Fotografia 12 –	Processos de sala de aula: corpo uno e corpo coletivo	92
Fotografia 13 –	Processo festa junina: corpo nordestino aqui e lá	93
Fotografia 14 –	Processo festa junina: corpo nordestino aqui e lá	93
Fotografia 15 –	LLS: Olodum da EJA	93
Fotografia 16 –	Dançar é resistir?	93
Fotografia 17 –	O que te impede de dançar	107
Fotografia 18 –	O que te impede de dançar	107
Fotografia 19 –	Trabalho vídeo dança	108
Fotografia 20 –	O que pode seu corpo?	109
Fotografia 21 –	O que pode seu corpo?	109
Fotografia 22 –	O que pode seu corpo?	110
Fotografia 23 –	O que pode seu corpo?	110
Fotografia 24 –	O que pode seu corpo?	111
Fotografia 25 –	O que pode seu corpo?	111
Fotografia 26 –	Responda com o corpo	112
Fotografia 27 –	O que seu corpo gostaria de falar?	113
Fotografia 28 –	O que seu corpo gostaria de falar?	113
Fotografia 29 –	O que seu corpo gostaria de falar?	114
Quadro 1 –	Marcos históricos da EJA-Manguinhos	115

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Ceaa	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DIREH	Diretoria de Recursos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
FAEB	Federação de Arte/Educadores do Brasil
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
LLS	Laboratório do Livre Saber
MCP	Movimento de Cultura Popular
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PBP	Pesquisa Baseada na Prática
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEBA	Pesquisa Educacional em Arte
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SME	Secretaria Municipal de Educação
TSI	Trabalho Social com Idosos

UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNE União Nacional dos Estudantes
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO: QUE TERRITÓRIO É ESSE?.....	24
1.1 QUAL É O PAPEL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? <i>EXISTIRMOS!</i>	28
1.2 PARA ONDE VAMOS E ONDE ESTAMOS? DIFICULDADES PARA A PERMANÊNCIA: DISPUTANDO CAPITAL PARA/NA MARGEM.....	36
1.2.1 Trabalho e Educação: Relações na EJA: o entre par cotidiano.....	41
2 ARTE E DANÇA NOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS.....	44
2.1 O PAPEL DA ARTE NA VIDA DO TRABALHADOR: A ARTE POPULAR COMO MANIFESTAÇÃO DO CORPO TRABALHADOR NAS PRÁTICAS DA EJA.....	51
2.2 CORPORIFICANDO AS MANIFESTAÇÕES POPULARES, AS <i>DANÇAS DE TRABALHO</i>	59
2.2.1 Dança do Coco.....	62
2.2.2 Jongo.....	65
2.2.3 Maracatu.....	66
3 A DANÇA NA EJA: MANGUINHOS: CAMINHOS PERCORRIDOS.....	71
3.1 O MEU FAZER E A PEBA COMO METODOLOGIA.....	74
3.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE APROXIMARAM OS TRABALHADORES DA DANÇA.....	82
3.2.1 A performance artística como performance docente.....	84
3.3 RECONSTRUÇÕES DE AUTONOMIA: TOMADA DE PRÓPRIO CORPO.....	89

3.3.1	Processos Artísticos e Pedagógicos: ¹ Quais Danças Possíveis?	91
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICE A – Provocação 1: o que impede seu corpo de dançar?	109
	APÊNDICE B – Provocação 2: trabalho vídeo dança	110
	APÊNDICE C – Provocação 3: o que pode o seu corpo?	111
	APÊNDICE D – Provocação 4: responda com o corpo	114
	APÊNDICE E – Provocação 5: o que seu corpo gostaria de falar?	115
	APÊNDICE F – Marcos históricos da EJA-Manguinhos	117

¹ Todas as fontes das fotos são de arquivo pessoal. Existem vídeos produzidos ao longo do processo, porém, não entraram na dissertação pela peculiaridade de trabalhar imagens de diversos alunos, inclusive alunos que não estão mais na escola.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa versa, dança e traceja nas grandes áreas Arte e Educação. As intenções para o seu desenvolvimento emergem da combinação de experiências de vida e de experiências acadêmico-profissionais. As experiências de vida manifestam-se por meio da formação em espaços não formais nas danças populares brasileiras; já as experiências acadêmico-profissionais estão correlacionadas à graduação em Dança, modalidades licenciatura e bacharelado, em que é fundamental mencionar a monitoria na disciplina de Folclore Brasileiro e a participação como bolsista de extensão do projeto Companhia Folclórica do Rio-UFRJ.

Torna-se impreterível, também, ressaltar a trajetória docente que pertence a mim como professora de Artes na Educação Básica na rede Municipal de Magé e como professora de Dança na EJA da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) da Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ)-Rio de Janeiro. O fio condutor de minha trajetória sempre foi (e continua sendo) guiado pelas corporalidades das manifestações populares brasileiras.

Este último contexto, o de professora da disciplina Dança na EJA², é o que se tornou o grande mote da pesquisa e tem me desafiado enquanto educadora, principalmente pelas particularidades das características dos educandos e da modalidade. Assim, a materialização desta pesquisa surge a partir de reflexões na prática docente da disciplina de Dança³ na EJA. De antemão, afirmo que sou movida pelas perguntas – as dúvidas e indagações são minhas grandes certezas e companheiras neste percurso dissertativo.

Atuar no cenário da EJA em um contexto brasileiro exige a compreensão do que propõe esta modalidade de ensino, não deixando de considerar o âmbito no qual ela está inserida. Segmento educacional da educação básica regular e noturna, a EJA foi criada especificamente para aqueles indivíduos que não tiveram acesso ou não concluíram os estudos em idade apropriada, os que geralmente estão à margem da história.

² O primeiro contato com a EJA que futuramente seria meu objeto de estudo, a EJA-Manguinhos, ocorreu quando passei a integrar o corpo docente como oficina de dança. O currículo da EJA em questão tem como princípio a inclusão de oficinas integradoras que concretizam as concepções e dão forma ao trabalho dos eixos semestrais. Iniciei o trabalho como oficina no primeiro semestre de 2018 e, posteriormente, fui efetivada enquanto professora de Artes/Dança, no segundo semestre do mesmo ano. A efetivação se deu a partir de uma mobilização do colegiado de professores, que entendeu a necessidade de mais uma linguagem no ensino de artes para o segmento, além da disciplina Música, já ofertada. Alguns discentes também expressaram a necessidade de aulas que trabalhassem o corpo e a mente de outra forma. Sendo assim, no primeiro momento, a efetivação foi somente de cargo – oficina para professora – mantendo o vínculo como bolsista. Já no segundo momento, no segundo semestre de 2019, ocorreu a terceirização e efetivação do respectivo contrato enquanto professora, garantindo não só o currículo, mas a valorização da mão de obra e os direitos trabalhistas.

³ Partindo da Dança como componente curricular de Artes. Sabe-se que a Dança é presente também no componente curricular da Educação Física, entretanto, essa pesquisa se concentra na reflexão da dança enquanto campo artístico.

O esclarecimento deste contorno tem como principal função fugir do enquadramento habitual de entender esse lugar como um espaço de escolarização tardia. Na verdade, ao falarmos da EJA, é importante estar posta a legitimação de um espaço de direito e de ampliação de conhecimentos, destacando que a maioria dos educandos já carrega consigo experiências e situações de aprendizado que vivenciam em seu percurso formativo de suas relações sociais e, principalmente, de suas relações de trabalho. Desta forma, pode-se entender que este é um espaço educativo onde as experiências vividas devem ser consideradas, negociadas e dialogadas junto às diferentes áreas de conhecimento como metodologia educativa.

Os educandos da EJA manifestam relação intrínseca com a categoria trabalho⁴, o grande proponente e, ao mesmo tempo, mediador das suas relações. Eles atravessam a cidade em busca de trabalho, por suas atividades e decidem retornar à escola pela garantia de trabalho que o contexto educacional promove. Assim, o trabalho é proponente, porque, de alguma forma, mobiliza as histórias e é mediador, porque também orienta o surgimento da EJA. A educação de jovens e adultos é um ensino para pessoas que não concluíram seus estudos, foram atropeladas por esse processo, na maioria das vezes, trabalhadores formais ou informais, e por isso estudam no contraturno de outras atividades. A EJA e todos os programas oriundos dela – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) (sem analisar se são funcionais ou não) –, são criados no intuito de fortalecer e complementar a iniciativa do estudo, pelo par do trabalho, como movimento cotidiano, peculiar, inerente a esses corpos e, neste viés, movimento educacional também, ao relacionar a formação noturna à vivência laboral dos estudantes.

Logo, embora a EJA venha sofrendo o processo de juvenilização, seu público-alvo ainda é majoritariamente de jovens e adultos que são atravessados pelos processos de trabalho. Desta forma, é nessas características que residem os principais desafios desta autora enquanto professora de artes (Dança), dado que as relações com o trabalho, fortemente constituintes desses alunos, são também responsáveis pelo alijamento de sua identidade e do contato com a arte.

⁴ Existe uma série de outras categorias que dizem respeito a essa humanidade proletária. Homens e mulheres, jovens ou adultos que decidem retornar à escolarização formal, por acreditarem na oportunidade de conseguirem melhores condições de trabalho ou até mesmo pelo desejo de fuga ao desemprego. Isso não invalida outros motivos pelos quais abandonaram a busca escolar, dentre eles: maternidade, necessidade de trabalho informal na juventude, distância, falta de condições financeiras, analfabetismo, violência doméstica e migrações.

Diante dos contextos dos dados expostos surge a problemática: a que se propõe o trabalho da dança dentro destas circunstâncias? Tenho por hipótese que a potencialidade da pesquisa está em contextualizar uma modalidade de dança que aproxime o fazer artístico do ser/estar no mundo cotidiano vivido pelos estudantes. A partir disso, a aproximação precisa ser feita com uma dança e um ato de dançar que façam sentido, de alguma maneira, para os educandos. As palavras-chaves para essa escolha foram: corpo, dança e experiência.

Desse modo, dentre uma gama de modalidades de danças, propõe-se trabalhar com danças populares brasileiras, principalmente aquelas que evidenciem – pelas cantigas ou pela corporeidade do dançante – a relação de comunidades tradicionais com suas respectivas atividades de trabalho, uma vez que é possível encontrar similaridades entre a corporeidade das danças populares e do fazer cotidiano dos alunos da EJA.

As danças populares e essa aproximação com as *danças de trabalho*, e o público em questão, em sua grande maioria, é composto por trabalhadores. Assim, a dança popular torna-se uma ferramenta pedagógica de semelhança e achegamento potente no trabalho com o público específico desta proposta de pesquisa no contexto da disciplina de dança, na medida em que se apropria da linguagem da dança como linguagem artística que entende o corpo mediador das relações de ensino-aprendizagem.

Enquanto estava imersa na escrita das linhas desse trabalho, o mundo, o Brasil e as escolas entraram em colapso sob a pandemia viral do COVID-19. Mais especificamente, a partir do mês de março de 2020, entramos em processo de isolamento social para que não houvesse maior propagação do vírus letal e, também, para que não enfrentássemos uma crise sanitária em razão da falta de estrutura do nosso sistema de saúde. Então, no dia 16 de março (sem futura previsão de retorno) as aulas foram suspensas nas escolas de todo o país. As redes particulares, municipais e estaduais tiveram a iniciativa de manter as aulas pela proposta de educação a distância, com o uso de computadores, smartphones ou tablets em plataformas de internet. Entretanto, a EPSJV, entendendo a precariedade do ensino oferecido a distância, e mais ainda, levando em consideração a situação de vulnerabilidade da maioria dos alunos dos cursos oferecidos, resolveu não aderir ao sistema. Essa atitude foi também um ato político e ético, pensando na não viabilização futura de um sistema educacional a distância, o que estava previamente sugerido na proposta de governo do atual presidente da República.

Assim sendo, especialmente no caso da EJA, o colegiado de professores pensou em estratégias viáveis para que, mesmo em tal contexto, conseguíssemos manter ao menos um vínculo com os alunos, com cautela para que não seja aplicada nenhuma proposta que caracterize a educação a distância (EAD). No mês de outubro de 2020, aderimos a uma proposta

de encontros *online* para que não houvesse evasão da escola por parte dos alunos. Ficamos nesse sistema até outubro de 2021, quando houve o retorno presencial das aulas.

Sinalizo aqui a atual conjuntura da educação brasileira para, posteriormente, aprofundar e apresentar o contexto do que foi possível criar a partir do distanciamento social, que dança foi possível desenvolver em tais condições. Como pensar e manter o corpo ativo, o contato, a relação a partir desse momento, até então inédito para nós?

A tecnologia pode auxiliar, porém também pode ser um fator excludente no ensino, sobretudo quando falamos de corpo. Que corpo é esse do outro lado da tela? Existem condições favoráveis ao aprendizado do trabalhador em uma pandemia? Como esse corpo responde ao isolamento, à doença, à crise financeira, à falta de recurso? Quais questões atravessam o corpo? Esses fatores determinam quem pode ou não aprender, quem consegue ou não aprender?

Por esses questionamentos, justifica-se a importância de um trabalho de pesquisa que visa a refletir sobre o encurtamento das distâncias virtuais e reais entre a arte e as classes mais populares, lançando mão das danças populares como ferramenta pedagógica de aproximação, de identificação e de trabalho na disciplina Dança. Desse modo, a relevância desta pesquisa está em deslocar, ampliar, proporcionar outras sensibilidades acerca de determinados olhares já pré-estabelecidos primeiramente com a arte, posteriormente com a dança. O trabalho com dança no contexto da EJA visa a promover outros signos e significações do corpo trabalhador, sem dispensar a vivência já construída e, a partir dela, do corpo já formado pela vida, estabelecer novos arranjos e descortinar sensibilidades padronizadas pelos processos de massificação do trabalho.

OBJETIVO GERAL

- Investigar a presença da dança na EJA, inserindo-a como protagonista nas relações dialógicas sociais e de trabalho a partir do pensamento de um processo de emancipação artístico-corporal de uma classe alijada da educação escolar pelos processos de trabalho.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar a disciplina Dança como espaço para repensar a corporeidade, explorando suas potencialidades artísticas.

PERGUNTAS NORTEADORAS

- O que pode a Dança na EJA?
- Qual é o sentido da Dança na EJA para os alunos envolvidos?

CARÁTER DA PESQUISA

Este trabalho apoia-se nos pressupostos teóricos e metodológicos da pesquisa social como essencialmente qualitativa, já que ela se preocupa com um nível da realidade que não pode ser quantificado, uma vez que a realidade social é apreendida por aproximação e interpretação. Nesse sentido, proponho uma pesquisa social, qualitativa, que visa a abordar “[...] aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais” (GIL, 2008, p. 26). No caso aqui exposto, o contato entre professor e educando, assim como entre educando e educando no contexto da disciplina de Dança da EJA – que visa, por meio das danças populares, a estabelecer um percurso de aprendizagem a partir das experiências sociais, culturais, afetivas e simbólicas.

Para tanto, além de orientar a pesquisa em pressupostos de relatos a partir de minha experiência e da experiência dos alunos, também procuro utilizar as narrativas de aula como forma de analisar as realidades criadas a partir da disciplina. Como metodologia de apoio também no desenvolvimento de minhas práticas pedagógicas, busco os referenciais da pesquisa educacional baseada em arte (PEBA), a partir da qual os pesquisadores têm se dedicado a incorporar os próprios processos e produtos artísticos aos procedimentos e ao relato de uma investigação. Esse modo de vincular arte e pesquisa no campo da educação configura-se como metodologia que utiliza processos e produtos artísticos, estéticos por natureza, para investigar, problematizar e compreender questões educacionais (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017).

Sob as definições teóricas da PEBA, a Artografia nasce como uma sistematização instrumental para a realização deste tipo de pesquisa referencial, caracterizando-se como um método que incorpora, especificamente, procedimentos e atividades artísticas – fazer artístico – no processo de investigação das pesquisas desse campo, de forma epistemológica e metodológica (CARVALHO; IMMIAOVSKY, 2017). O método artográfico pressupõe ir além das produções artísticas na investigação proposta e admite o desdobramento das próprias práticas artísticas, complexificando, argumentando, pesquisando e fomentando as produções de conhecimento.

O pesquisador que propõe o desenvolvimento de uma pesquisa artográfica coloca-se como a/r/tógrafo neste processo de produção. A/R/T é uma metáfora para o indivíduo que assume temporariamente os papéis do artista (*artist*), pesquisador (*researcher*) e professor (*teacher*) (IRWIN, 2013). Assim, no processo de produção do dado do estudo, o pesquisador ora se qualifica como artista, ora como pesquisador ou professor e, ao mesmo tempo, os papéis encontram-se indissociáveis desde a proposição dos caminhos da pesquisa até a sua conclusão.

Nesse sentido, a artista, dançante popular e pesquisadora de danças populares, lança mão dessa vertente de dança como fio condutor de sua investigação, muito baseada pelo conhecimento do seu público de trabalho na EJA. Enquanto pesquisadora, eu me assumo interessada e atravessada por este processo, pois reconheço e levanto as potencialidades do que tenho experienciado em minha trajetória artístico-profissional – as danças populares – como possibilidade exploratória. A docente é imbricada pela arte e pela pesquisa, visto que, no contexto da disciplina de dança, identifica o afastamento dos seus educandos das linguagens artísticas e propõe, por meio dela – da dança – a reflexão e a pesquisa sobre sua própria prática docente. Nesses significados adquiridos, lançar mão das danças populares é uma estratégia para o afloramento de questões próprias dos trabalhadores, condição a qual aproxima os educandos da EJA dos dançantes das manifestações populares, tendo como pano de fundo o intento de aproximar peculiaridades próprias dessa categoria (trabalhadores) e suscitar no público da EJA suas outras potencialidades corporais.

Para tanto, os dados serão buscados pela combinação de diferentes ferramentas, tais como: observação, para descrever os processos; filmagem de aulas, no intuito de gerar arquivos (áudio visual) que possam ser analisados detalhadamente e construção de caderno descritivo para a impressão de relatos a cada aula, o qual pode tornar-se um portfólio de narrativas.

A pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro deles, procuro fazer um resgate histórico da construção da EJA na educação brasileira, que contribua para situar a relevância da minha pesquisa na contemporaneidade. Na primeira subseção, realizo uma fundamentação dos processos da EJA, situando o leitor no tipo de modalidade educacional e informando-o sobre quais especificidades irei abordar. Ainda no primeiro capítulo, na última subseção, traço uma linha de construção de pensamento entre trabalho e educação, na qual situo a categoria na pesquisa para que, a partir dela, possa fundamentar o tipo de dança e o que pretendo com a dança no formato educacional.

Apesar de este trabalho ser embasado em autores especialistas na área, para fazer a escolha da direção de pensamento foi necessário dialogar com outros autores e ler não só aqueles que falavam da EJA. Grande parcela dos estudiosos aos quais tive acesso e que

dissertaram sobre essa modalidade de ensino sinalizavam que, somente a partir da década de 1940, existiram, de forma efetiva, políticas educacionais que garantissem alfabetização ou inclusão dos adultos no universo da cidadania e do letramento (não significa dizer que já não existiam dentro dessa perspectiva, mas fazendo referência ao campo dos direitos legais não havia). Vale mencionar que, nos registros de 1920, alguns movimentos de educadores já fomentavam situações favoráveis à melhoria da condição escolar brasileira, buscando garantia de direitos. Em 1934, também é necessário ressaltar, como previsto pela Constituição, o Plano Nacional de Educação (PNE), de responsabilidade da União estendeu a garantia de ensino gratuito a adultos, o que se tornou um marco na história da educação, pois, pela primeira vez, a EJA foi reconhecida institucionalmente, numa promessa de caminhos mais fortalecidos nas disputas de políticas.

No segundo capítulo, trato sobre a questão da arte dentro e fora dos currículos obrigatórios da educação básica, especificamente da EJA. Na primeira subseção, faço um breve panorama da importância do reconhecimento da arte popular dentro deste contexto, visando a aproximação da minha proposta de análise. Na segunda subseção, abordo as aproximações e os distanciamentos da arte nas camadas mais populares, com a finalidade de mapear os conceitos pré-estabelecidos pelos próprios estudantes. Na terceira subseção, trago à tona as danças a serem trabalhadas e a proposta de aproximação das manifestações populares como construção de identidade coletiva e individual. Falo também sobre como as danças populares brasileiras podem se relacionar, mobilizar e despertar os corpos dos estudantes.

No terceiro capítulo, traçarei o histórico da EJA em questão, que é o objeto de estudo, além de analisar como a dança se dá neste espaço, desde a trajetória da disciplina, até como eu me encontro nestes espaços, quais são minhas estratégias enquanto docente e quais narrativas surgiram a partir deste trabalho. Meu intuito nesse capítulo é discutir as diferentes formas de conhecimento produzidas pelo corpo a partir da dança.

É importante validar as “balas perdidas”⁵ – relatos de experiências de alunos de uma das turmas em questão que estiveram em dois semestres consecutivos cursando aulas de dança ministradas por mim. Trago – no sentido de trazer no sentido de tragá-los comigo –, muito porque esta dissertação de mestrado é escrita com eles, só consigo produzir meu trabalho de pesquisadora neste momento porque vivo a sala de aula, os alunos e meu fazer docente, que me desafiam a transitar nesses papéis. E porque é a partir desses encontros traçantes, dessas balas perdidas que atravessam o corpo deles em direção ao meu, que consigo compreender, analisar,

⁵ Essa expressão é marcada por muito simbolismos, inclusive de violências, e desta forma, foi feita de maneira consciente justamente para demarcar esse território em que a educação está muitas vezes situada.

oportunizar processos de produção de outras experiências, diferentes das que eles muitas vezes têm e, desta forma, alimentar minha prática.

Faço a escolha de trabalhar com a *bala perdida* porque todos esses atravessamentos vieram de lugares desconhecidos, inesperados e me fizeram sangrar. Enquanto dava aula, tive que guiar a hemorragia para poder não a transformar apenas em enfrentamento do corpo deles contra o meu. Então, em vários momentos essas *balas perdidas* também foram direcionadas para mim, a professora. Elas me deslocaram para que eu pudesse, então, encontrar outro modo de dialogar com eles. Balas perdidas são uma metáfora do real. São nossas mortes diárias. Em meio a esse sistema educacional que enquadra, morremos todo dia para tentar dar uma aula melhor.

Não pretendo relatar, demonstrar ou justificar, mas sim trazer corpo às minhas palavras. As *balas perdidas* são buscas de trazer, portanto, corpo às minhas palavras. É atravessar as ideias, as concepções e o trabalho, como fui atravessada durante minha prática, e observar como esse atravessamento mobilizava minha pesquisa. Nesses processos pedagógicos nos quais a experiência vai sendo posta e vai sendo construída, por meio das atividades e sensibilizações, análises críticas do seu próprio corpo e da sua história dentro da disciplina, as narrativas me acompanham ao longo de todo o trabalho. É com elas que desvelo a forma com que meus alunos estão construindo seu conhecimento, e o modo como isso é posto para mim encaminha o meu direcionamento de aula.

O corpo e as “balas perdidas” que são as narrativas transformam o planejamento, acolhem os saberes dos alunos, alimentam os conflitos, sinalizam os embates e potencializam o processo criativo, artístico e pedagógico. Também alimentam a análise do objeto de estudos e, de alguma forma, mobilizam os sujeitos envolvidos. Algumas narrativas foram dançadas, encaradas no espelho ou até mesmo extrapoladas para os além dos muros da escola.

Vivemos algumas outras narrativas, desde as ruas do Complexo de Manguinhos, aos bailes charme do Viaduto de Madureira e a quadra da Escola de Samba Estação Primeira de Mangueira. São histórias que precisavam ser contadas em outros espaços e de outras formas, para podermos potencializar a ação pedagógica. Viver o contexto, mais do que abordar, é me fazer pertença ao encontro com esses corpos, para poder pesquisar com eles, falar junto.

Baseada nos resgates históricos, no referencial teórico e metodológico e nas análises realizadas no estudo, teço as considerações finais da pesquisa, estabelecendo algumas correlações entre as informações abordadas ao longo da dissertação e faço apontamentos a respeito da contribuição dos resultados da pesquisa. Ao final, disponho as referências citadas ao longo do texto.

Ressalto a importância de escrever esta dissertação da maneira como a pesquisa, baseada em minha prática docente acontece. Ela, a pesquisa, vai se desvelando, bem como meu processo enquanto professora e pesquisadora. Ao produzir e pensar esta pesquisa, faço uma metáfora da colcha de retalhos, de uma rede. Os capítulos vão sendo construídos para que a dança se torne protagonista mais para o final, assim como sua construção pedagógica, que também foi sendo gestada para que hoje ela estivesse assim. Foi um processo do entendimento do que era esse espaço no qual a dança se inseria.

O grande eixo estruturante dessa pesquisa se baseia nas concepções e pesquisas de Paulo Freire (1981; 2016; 1989; 2014; 1987) para os estudos da docência e do ato de educar. E me debruço sobre outros referenciais teóricos para poder desdobrar as discussões ao longo de cada capítulo dessa investigação, que chamo de rede. Em relação as questões históricas da EJA, as pesquisas de Maria Clara Di Pierro e Sergio Haddad (2000), Jacqueline Ventura e Sonia Rummert (2007). E com auxílio de Pierre Bourdieu (2007) para dialogar sobre a disputa de capital simbólico que se faz presente neste espaço.

Contribuições como as pesquisas de Miguel Arroyo (2013) e Nima Lino Gomes (2006) que são grandes referenciais para tratar do currículo (em artes) como uma narrativa, em disputa. E ainda, qual o lugar que a linguagem da dança presentifica ao fazer parte dessa estrutura.

Acerca das questões corporais, foi considerado como estudo principal os conceitos de corpo como meio de produção simbólica de Júlio Tavares (2012). Logo, Karin Barber (1987) sobre as artes populares; Maria Acselrad (2012) e Juliana Manhães (2014) com as concepções de danças populares formadoras; Zéca Ligiero (2011) sobre as motrizes culturais; Richard Schechner (2010) sobre a performance no/pelo ato de educar e André Lepecki (2017) com sua pesquisa sobre a concepção política do movimento. E para pensar essa educação como um atravessamento de experiência estética o trabalho de Luigi Pareyson (1993).

O princípio metodológico traz Belidson Dias; Rita L. Irwin (2013) com a Pesquisa Educacional Baseada em Arte, no intuito de pesquisar minha própria prática de sala de aula (PBP) com a ferramenta da a/r/tografia.

1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O SEU CONTEXTO HISTÓRICO: QUE TERRITÓRIO É ESSE?

Não é suficiente conhecer o conjunto das relações enquanto existem em um dado momento como um dado sistema, mas importa conhecê-los geneticamente, em seu movimento de formação, já que todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado.

Antonio Gramsci

Diversas vertentes discutem a origem da construção da educação de jovens e adultos. Este estudo articula-se e apoia-se nos encaminhamentos de Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad (2000), Jaqueline Ventura (2006) e Sonia Maria Rummert e Jaqueline Ventura (2007) para traçar a faceta da pesquisa, por acreditar que os caminhos construídos pelos autores que se dedicam a pesquisar o tema contribuíram de forma significativa para esta construção de raciocínio e de sentido. Apesar de apoiar-me na teoria de base da educação popular de Paulo Freire, neste primeiro momento, não pretendo mapear todas as formas consideradas “origem” e nem a formação sociocultural de jovens e adultos que são inseridos na modalidade.

Essa primeira etapa de discussão oferece uma visão panorâmica dos contextos de criação e efetivação da EJA, e sobretudo acerca das questões fundamentais para seu surgimento. Em diálogo com as perspectivas de atuação inseridas na realidade socioeconômica da educação brasileira, procuro observar criticamente contextos que possam me instrumentalizar a perceber como a EJA surge, por que surge, como surge, a que se propõe, como está, a quem serviu e a quem serve.

De acordo com Maria Clara Di Pierro e Sergio Haddad (2000), a formação de jovens e adultos no Brasil se instituiu no período colonial, pelos jesuítas que se propuseram a educar, evangelizavam e ensinavam o ofício para o trabalho nas colônias aos habitantes desta terra; primeiro os indígenas e, posteriormente, os negros africanos que foram escravizados, como é possível observar nesta passagem:

A ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 109).

Entendo a perspectiva dos autores acima citados, principalmente pela inserção de seus estudos em um tipo de contexto; entretanto, sugiro não considerarmos esse momento como do surgimento da modalidade, primeiramente porque a educação não é vista como um valor social, compreendendo que uma grande característica do incentivo à formação nesse período é justamente a captura, o controle. Atualmente, a concepção de EJA deslocou esses paradigmas da época. Além disso, o sentido da educação no qual acredito e pelo qual luto é, sobretudo, o da garantia de direitos humanos, é uma educação para transformação social, seja qual for a necessidade de transformação do sujeito para emancipação, autonomia, para uma conquista de direito sobre os próprios corpos, saberes e escolhas.

Somente no Brasil-Império é possível sinalizar ações que se refiram à formação de adultos, afirmam autores como, Maria Clara Di Pierro e Sérgio Haddad (2000), Moacir Gadotti e José Romão (2006), Jane Paiva (1987) e Jaqueline Ventura (2011). Nota-se a precariedade com a qual o campo da educação de adultos precisou lidar durante esse período de transição. É possível que a alfabetização e o letramento dos jovens e adultos tenham surgido muito mais dos espaços sociais e das necessidades de sobrevivência dos grupos. Por sua vez, os movimentos surgem como um caminho de resistência às demandas de avanço da sociedade; afinal, durante esse período, não era de interesse dos líderes de estado garantir formação e educação do povo, os valores sociais eram outros. Atualmente, houve mudanças, principalmente com a criação de leis, porém, no que diz respeito a políticas efetivas, ainda não. É necessário evidenciar que quem tinha “conhecimento”, visava somente a propagar a possibilidade de civilidade aos seus, sejam descendentes ou pessoas do mesmo interesse e/ou apoiadores **brancos!**

Conforme registros da primeira Constituição brasileira, do ano de 1824, havia garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” (BRASIL, 1824), o que não passou de uma conquista democrática no papel, pois onde se leria *cidadãos*, estariam incluídos, de forma geral, os adultos; entretanto, liam-se crianças. Desta forma, além de pouco avanço na escolarização brasileira, as políticas de cidadania se tornavam ainda mais excludentes, observando que negros, indígenas e mulheres já eram a parcela da população renegada no período vigente, o que iria contribuir futuramente para a marginalização destes grupos, que formavam uma ampla camada social.

No final do século XIX o quadro não foi alterado com a Primeira República. A Constituição de 1891 definiu que os adultos analfabetos não podiam votar, o que deixava para as elites escolarizadas as decisões eleitorais. Em 1920, depois de 30 anos de República “72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 110).

Outro fato importantíssimo exposto pela Constituição, que já havia se tornado republicana, foi “a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 109). As políticas estavam ligadas diretamente aos interesses da elite (econômica, simbólica, cultural) ou mesmo da população considerada cidadã; portanto, as camadas de pobres, negros, mulheres e indígenas analfabetos já vinham sendo formadas dentro de um processo de marginalização e de negação de direitos constitucionais.

De 1940 em diante, mudanças foram acontecendo. Movimentos em prol do incentivo à educação e à alfabetização de jovens e adultos cresceram, tanto no âmbito nacional, com ajuda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), quanto no internacional, com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que alertava sobre a necessidade de investimento na educação para diminuir as desigualdades entre os países, especialmente após a Segunda Guerra Mundial.

É necessário destacar que a população também teve grande contribuição para essa transição de políticas. As grandes massas, a quem os direitos eram negados, embora nem sempre de modo explícito, começaram a se unir e a garantir mobilizações, acirrando e gerando tensões, em um movimento que mobiliza o Estado: “Tal ação do Estado pode ser entendida no quadro de expansão dos direitos sociais de cidadania, em resposta à presença de amplas massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 111).

Os programas de fomento à educação de jovens e adultos foram aumentando de forma gradativa. Dada a importância da demarcação deste espaço, listam-se aqui alguns exemplos, para visualizarmos os encaminhamentos os quais vêm sendo propostos neste campo:

- Em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) como serviço especial do Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, o qual se estende até 1950, denominando-se: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).
- Movimento de Educação de Base (CEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura (CPC), órgãos culturais da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; e, por fim, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire. Os anos entre 1959 e 1964, apesar de englobarem o período do golpe militar, compuseram um momento considerado iluminado para a educação de adultos – muitos

movimentos foram criados e fortalecidos neste período, houve avanço significativo nas lutas e nos debates englobando o entendimento sobre a que se destinava a educação de jovens e adultos.

Isto posto, pode-se apontar aqui duas principais questões que motivaram o surgimento de direcionamentos para a educação de jovens e adultos: o analfabetismo de adultos e as ideologias de avanços do país. Como os índices de desenvolvimento do país, de certa forma, dependem, dentre outros fatores, de uma possível erradicação do analfabetismo, esses dois elementos precisam de certo diálogo para avançarem juntos.

Diante dessas duas questões, vislumbram-se outras, surgidas dos movimentos debatedores dessa educação, instaurando e formando um tronco robusto para a fundação do que viria a ser a estrutura que é a EJA atualmente. A priori, destacam-se: conquista de cidadania, erradicação do analfabetismo, aumento dos índices de escolarização, exercício de responsabilidades cidadãs, início da industrialização, aceleração na urbanização do país, estratégia de incorporação das massas urbanas em mecanismos de sustentação política do desenvolvimento do governo nacional (DI PIERRO; HADDAD, 2000), qualificação para a força de trabalho e desenvolvimento de mão de obra.

Em outras palavras, a EJA surge por uma demanda do contexto social e educacional brasileiro. É pelo processo de colonização que ela surge e é pelos processos de desigualdades raciais, de classe e de gênero que ela se mantém sendo necessária para uma construção de cidadania de todos. É relevante destacar que ela se fortalece, se enrijece e ganha nome, direitos, corpo e forma diante das mobilizações populares e dos educadores; por conseguinte, continua a crescer e permanece porque o Estado começa a reconhecer esse espaço de formação não só com cunho pedagógico, mas também, como ferramenta de prática política, principalmente ao atuar contra o analfabetismo entre jovens e adultos.

Nesses anos, as características próprias da educação de jovens e adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular⁶. (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 113).

Nesse sentido, é possível afirmar que essa educação para jovens e adultos – e aqui demarca-se educação para os trabalhadores, para a classe popular e operária – é um dos

⁶ Neste momento, chamo atenção para a primeira vez que aparece *cultura popular* relacionada à EJA, não necessariamente na história, mas em meu texto. Destaco a importância da relação do saber popular, da cultura popular, estar diretamente pertencente a este espaço de educação de jovens e adultos.

caminhos de desconstrução da desigualdade social brasileira. Ela não surge de forma despretensiosa – uma vez que catequizar e espalhar o evangelho não é uma maneira ingênua de ensinar algo – e é da mesma forma – pretensiosa – que ela continua a se desenvolver e, mais do que antes, reforçar a necessidade de um olhar atencioso, apresentando características próprias, ultrapassando e superando a supremacia das elites. A EJA, antes de tudo, é uma educação de resistência, educação popular de resistência, resistência de todos os sujeitos envolvidos com ela. A EJA, a quem serve (educadores e educandos)? Como serve? Para que serve?

1.1 QUAL É O PAPEL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS? *EXISTIRMOS! A QUE SERÁ QUE SE DESTINA?*⁷

A educação de jovens e adultos no Brasil é vista como uma prática fragmentada (para quem não completou os estudos na idade “correta”, ou seja, dentro do considerado normal na cronologia escolar), ou como um supletivo, para compilar e suplementar os estudos dos programas de educação básica, desconsiderando seu público-alvo. Era e continua sendo considerada uma escolarização tardia, um espaço para analfabetos garantirem a sua inserção no mundo letrado.

Observa-se que, com as mudanças dos regimes governamentais do país, a educação de adultos vai conquistando outros sentidos e significados para todos os envolvidos direta ou indiretamente, o que amplia esse conceito de formação, de alfabetização, de trabalho e, principalmente, de educação e ensino/aprendizagem. A expansão do entendimento e do desenvolvimento desses conceitos ainda busca valorizar os distintos saberes e garantir uma formação mais humana, voltada para o universo (social, regional e geracional) que tenha o aluno como próprio sujeito do seu aprendizado. Essa conquista, obviamente, se deu à base de luta, e não de regalias ou conscientização social desvinculada dos movimentos de luta pelo reconhecimento da indispensabilidade dessa escolarização (DI PIERRO; HADDAD, 2000).

Considerando o processo histórico importantíssimo, passamos a refletir sobre as seguintes questões: Afinal, qual é o papel da EJA? A que se destina? A quem (educandos e

⁷ Apresento um trecho da música de Caetano Veloso para questionar o sentido da educação para a classe trabalhadora, refletindo sobre como existir, como fazer da existência uma incorporação forte que rearranje a vida de tantas pessoas e como fortificar a presença dessa existência.

educadores) serve? Como serve? Serve? Por que serve? E ainda, por que educação e não ensino?⁸

Primeiramente, já que houve luta e esforço para a criação, o primeiro traço se dará a partir das leis, normas e vigências que circundam, estabelecem e garantem o acontecimento deste ensino. Os fundamentos estão baseados em oportunidades, inclusão e justiça social. O Documento de Base Nacional (BRASIL, 2008, p. [1]), sugere:

Primeiramente cabe abordar a concepção ampliada de educação de jovens e adultos, que entende educação como direito de aprender, de ampliar conhecimentos ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar. Em outras palavras, os adultos passam a maior parte da sua vida nesta condição, e muitas são certamente as situações de aprendizado que vivenciam em seus percursos formativos.

Neste ínterim, o direito à educação está estabelecido na Constituição Federal. A Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos elaborou um documento com um conjunto de legislações sobre a EJA explicitando suas funções:

[...] reparadora [...], significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. (BRASIL, 2000a, p. 6).

Equalizadora [...], vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000a, p. 8-9).

Qualificadora [...]. Mais do que uma função [permanente], 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. (BRASIL, 2000a, p. 10).

A valer, essas funções são mais do que pedagógicas; o que está estabelecido em lei leva em consideração toda a formação humana do alunado da EJA. Mais do que isso, garante uma educação baseada nas características dos sujeitos. Entretanto, o que tem passado no imaginário dos educadores sobre a EJA atende esse aspecto estabelecido por lei?

O fato é que esta autora, em suas experiências de vida acadêmico-profissionais, com atuação em outros segmentos da educação básica – Ensino Fundamental II em Magé/RJ e curso de formação de professores do Município de Magé/RJ – constatou que alguns profissionais da

⁸ Refere-se à troca da nomenclatura (atualmente, A Educação de jovens e adultos, que era mais conhecida como O Ensino de jovens e adultos). O que difere na pronúncia, que muitas pessoas ainda têm: O EJA, quando na verdade é A EJA.

educação ainda se referem à EJA como espaço de “depósito para alunos que não se adequam às regras e normas estabelecidas no ensino regular”; a EJA funciona muitas vezes como objeto de punição ou de obtenção do diploma de forma considerada fácil. Comumente, escutava frases como: “Quero um relatório seu para que eu consiga a vaga no EJA, que é o lugar de aluno problemático, aqui não dá mais”; “Você já tem idade pra ir pra EJA, hein?! Reprova mais uma vez que te joga pra lá”; “Se você continuar me dando problemas te encaminharei pro EJA”; “Fala pra sua mãe sobre o EJA, é muito mais fácil, você vai estudar à noite e ainda vai poder trabalhar”; “O EJA é um supletivo, você não precisa nem ir, só faz a prova que passa, lá eles não têm intuito de te reprovar”; “No EJA ninguém quer nada, vai ser bom pra você, ninguém vai te encher te cobrando”.

Faço alusão ao relatório e às falas dos profissionais, não necessariamente para criar um ambiente de choque, mas para provocar reflexão acerca do quanto são díspares esses dois aspectos: o trabalho importantíssimo desenvolvido ao longo da história na EJA ainda é visto, tratado e, de certa forma, subjugado. Além do suposto conceito de analfabetismo e escolarização tardia, a EJA é colocada em um lugar infame, que abriga pessoas (educandos e educadores) sem compromisso e responsabilidade com a escolarização. Mais do que aos educadores, o estigma pertence à figura dos educandos. Por consequência, a partir disso, sempre retomo o pensamento posto em relação às figuras das camadas marginalizadas, que incluem os sujeitos da EJA. Qual seria, então, nosso papel, enquanto educadores, na desconstrução dessa marca, que está sempre sendo reafirmada? Não há um espaço de julgamento sobre ser bom ou mal profissional por considerar a EJA dessa forma; refiro-me à base da formação: em que momento na licenciatura a EJA passa despercebida? Ou nem passa pelas ementas dentro das salas de aula? Qual é o verdadeiro significado de “papel da EJA” que é transferido dentro da estrutura da educação brasileira⁹?

Diante desses questionamentos e reflexões acerca do tipo de conhecimento e de experiência sobre a EJA está sendo inserida e vivenciada dentro dos espaços de educação, entendo a possibilidade atual de um reexistir para poder existir e habitar outros modos de existência e permanência. Um eterno ato de pontuar e pactuar, sempre ruminando o que a EJA precisa dar corpo.

⁹ Atualmente o curso de Licenciatura em Dança, a partir de suas mudanças curriculares, passou a ofertar uma disciplina que aborda educação de jovens e adultos, acontecimento que infelizmente não pude acompanhar enquanto aluna. Entretanto, esse crescimento fortalece o campo, a modalidade e a luta que hoje carrego como professora e pesquisadora do segmento.

A quem “serve” (no sentido de serventia, como utilidade, mas também de prestar serviço)? Estabelecida pela lei nº 13.632, de 2018, a EJA é destinada a “[...] jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018, n. p.). Candidatos aptos para o ensino fundamental a partir de 15 anos de idade, e para o ensino médio a partir dos 18, ou os “não crianças” (OLIVEIRA, 1999, p. 59). Como é uma educação destinada a trabalhadores, seu horário de funcionamento é o noturno, visando assim a uma melhor inserção dos educandos. Apesar de ser oferecido no período noturno, é um segmento da educação básica regular. A EJA é uma modalidade da educação gratuita e não tem premissa para participação; por isso, muitas vezes é vista sob a óptica de “uma nova ou última chance”.

Baseado nessa afirmação, não é possível delimitar e nem sugerir quem são os sujeitos da EJA. De fato, quantas identidades coletivas podem surgir diante desse grupo? Quem são realmente os sujeitos que fazem parte deste escopo trabalho-escola? Que realidade eles trazem? O que os faz voltar? O que almejam (sonhos)?

Precisamos reconhecer primeiro esse corpo coletivo que transita entre idas e vindas da periferia para os centros urbanos, industriais e/ou grandes metrópoles: indígenas, gente de toda classe, gente de toda cor, gente com algum gênero definido ou agênero¹⁰, jovens, adultos, idosos, trabalhadores rurais ou urbanos, pessoas com deficiência, gente de todo tipo, considerando qualquer tipo de gente. Essas características já exprimem uma certa peculiaridade a cada indivíduo pertencente ao espaço da EJA: a diversidade. Diversidade tal que se exponencia ainda mais pelas relações intergeracionais, pela construção sociocultural que vibra em cada um que se encontra na sala de aula e pelo trabalho. Temos um espaço de tensão da diversidade e da vivência, um diálogo entre saberes e culturas, de múltiplas experiências que ali friccionam os modos de saber, de ser, de fazer e de reconstruir, um olhar interseccional¹¹ sobre o que constrói o corpo das pessoas. Essa diversidade traz o meu olhar ao corpo e à corporeidade. Essas especificidades, que já são tudo, acompanha-os quando entram na sala de aula, porque eles não conseguem fazer entrar o corpo, na arte, sem entrar o sujeito.

Os estudantes da EJA já se inserem na escolarização com sua história, seja ela dotada de trabalho ou não. Frequentemente, já são sujeitos que carregam consigo o aprendizado de

¹⁰ É aquele que considera sua identidade de gênero neutra, ou seja, se define sem gênero.

¹¹ A partir deste trabalho, ao observar a diversidade dos corpos, tantas outras pesquisas e direcionamentos poderiam se abrir para se pensar a interseccionalidade nesse corpo discente, porém não são o foco deste estudo, mas esse projeto também pode contribuir como possibilidade e abertura de outras pesquisas e aprofundamentos no campo.

uma vida; portanto, a escolarização precisa ser capaz de negociar e de dialogar com esses diferentes saberes, falas, desejos, perspectivas e subjetividades enraizados em cada corpo, que precisam ser mediados com a prática em dança.

O corpo é o fio que conduz a prática e a pesquisa sobre essa prática. Como o processo pedagógico em dança está atrelado ao corpo que permeia essa sala de aula? Essa pesquisa só se dá porque meu corpo é tensionado pelo corpo de cada aluno que chega a essa aula. Esses corpos é que implicam como será essa construtiva da análise desses sujeitos, para pensar a qualidade do trabalho corporal e que tónus terá a prática em dança. Esses corpos são quem conduz a narrativa dessa sala de aula e da pesquisa. O olhar, o dançar com essas corporalidades, precisa estar atento ao tempo e à forma de cada corpo construir suas experiências, é um olhar muito atento e próximo. Inclusive, problematizam o meu olhar, enquanto artista e educadora, no intento de desdobrar e alargar essa concepção de dança, e para que o trabalho faça sentido, dialogue e signifique para aqueles sujeitos.

A quais educadores serve? Como servir? Uso a palavra servir trazendo um sentido mesmo utilitário, já que uma peculiaridade dos estudantes da EJA é a necessidade utilitária dos estudos, do diploma ou da formação. Nesse caso, a reflexão aponta para a serventia do professor: a que serve um educador? Entendo aqui que a serventia não está em ensinar, mas no sentido ideológico que ele pode produzir ao fomentar a transposição dos conhecimentos – ideologia de construção de uma resistência crítica dos educandos, a produção de um mover, transgredir qualquer lugar de condicionamento.

O Professor é um educador [...] E não querendo sê-lo, torna se um deseducador. Professor-Instrutor qualquer um pode ser dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas Professor/Educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é. (ROMÃO, 2006, p. 61).

Seria dificultoso delimitar a que tipo de educador a EJA serve, por isso é substancial alternar a pergunta para: qual é o tipo de educador de que a EJA precisa? Mostra-se imprescindível uma formação política e social (FRIEDRICH *et al*, 2010), considerando a urgência de uma educação humanizada, arraigada no tempo e no espaço de inserção dos alunos; é fundamental ponderar, sobretudo, os fatores externos. O estudante da EJA precisa aprender de acordo com a realidade prática, social e política. Uma das contribuições da modalidade é estar vinculada a uma concepção de ensino que deve estar relacionada a um processo de formação para cidadania, emancipação e transformação social dos sujeitos, isto é, estar pautada em uma formação que considere o desenvolvimento do indivíduo em todas as suas dimensões humanas, não desconsiderando as experiências de vida, de trabalho e a realidade existente dos estudantes e principalmente do fazer artístico, do ato de dançar como expressão humana. Nesse

contexto, forma-se uma massa que consiga projetar, refletir, transformar, e que tenha consciência de um desejo de uma sociedade emancipadora e transformadora do seu meio.

A partir do exposto, o educador do qual a EJA precisa (não como uma cartilha a ser preenchida, mas como proposta política pedagógica), primeiramente, deve ser capaz de entender que a educação a que se propõe é forma de intervenção no mundo, portanto precisa carregar essa responsabilidade de agente social formador e transformador e, possivelmente, ter comprometimento com a apreensão da realidade. Diante disso, precisa apoiar-se em pesquisa, no intuito de entender as referências internas e externas dos sujeitos a serem educados, de promover a ambientação, de montar o planejamento e só finalizá-lo depois de entrar em sala de aula (depois do primeiro contato).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2014, p. 30-31).

É necessário, ainda, ter um olhar atento sobre a congruência de como conduzir os saberes em conjunto com as especificidades de quem está aprendendo, o que engloba, também, uma disponibilidade para o diálogo. O estudante precisa se sentir confortável e respeitado para poder participar dessa conversa, para ter o poder de fazer o uso da sua própria autonomia nesse processo. É fundamental que, em sua prática, exista respeito ao tempo dos educandos, percebendo que as transformações ou mudanças acontecem em um determinado tempo que não necessariamente é rápido. Então, entender que a maturação do conhecimento (primeiro contato, reflexão, apreensão, mudança ou não) é de extrema importância para que as pessoas não se sintam atravessadas e/ou desconfortáveis e o processo de cada uma seja respeitado. O educador precisa da presença incessante de um movimento em si, da incorporação do próprio corpo, quase como em um jogo corporal de esquiva e ataque, sempre mantendo uma capacidade de mover-se negociando como as dinâmicas do aprendizado – ora disponibiliza, ora escuta, ruma e traz de volta – como uma própria performance educativa. Sempre penso nesse professor como um dançarino brincador: já tem um roteiro pré-estabelecido, mas o jogo, a aula, a cena nunca é a mesma, porque ele se predispõe tanto ao encontro que abre sempre oportunidade para o novo. O planejamento não é fixo, agindo conforme o aqui e o agora vai te dando possibilidades.

Essas possibilidades de atuação listadas acima só podem ser, só são ou só serão possíveis apoiadas a um grande pilar, que é a reflexão crítica sobre a prática. Este ponto foi muito debatido pelo patrono da educação brasileira e também grande mestre da educação de adultos no Brasil, o incansável Paulo Freire. Freire (2014) afirma que a prática ganha rigorosidade e inteligência

quando é tratada como objeto de análise, supondo um possível distanciamento epistemológico para aproximar a dança ao que se faz, e o pensar sobre o que se faz. Essa possibilidade de movimento, de tempo e contratempo, somente é possível se existir a consciência do inacabamento da atuação e, mais do que isso, do ato de se sentir alimentado pela sua prática, que precisa habitar um espaço de estímulo do corpo, um movimento infinito de morrer e nascer inquietações. Acredito que esse possa ser o maior rigor metodológico: aplicar uma aula mobilizadora.

Serve? Por que serve? Historicamente, a EJA surge com a necessidade de erradicação do analfabetismo brasileiro, e pode-se afirmar que continua com a mesma premissa. Notoriamente, já foi notificado que, com a dobra de esforço para alcançar esse objetivo nas décadas de 1940 e 1950, as taxas de analfabetismo caíram (DI PIERRO; HADDAD, 2000). No primeiro momento refere-se ao analfabetismo voltado para o letramento; em segunda instância, o analfabetismo funcional e, em terceira, o analfabetismo sociopolítico e crítico. Afirma-se que ainda serve justamente pela peculiaridade dos educandos e da visão de educação emancipadora que o ensino precisa ter e que os educadores precisam ensinar.

Balas perdidas

-Por que você retorna à escola?

-Porque preciso aprender a ler e escrever.

-Você trabalha? Se sim, seu trabalho exige esses conhecimentos?

- Meu trabalho não exige esse conhecimento, mas quero melhorar de vida.

- Uma curiosidade, se você trabalha e me diz que não sabe ler e nem escrever, como você se desloca até o seu trabalho?

-Eu gravei o desenho dos números dos ônibus que preciso pegar.

A desigualdade social no Brasil veio se mantendo. Mais do que a erradicação do analfabetismo, o trabalho desenvolvido na EJA propõe uma alfabetização crítica, convidando o sujeito envolvido a uma transição social, seja ela qual for – “o educador democrático não pode negar-se ao dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2014, p. 28). Não cabe ao professor o detalhamento da transição social de cada aluno, cabe a ele o impulsionamento dela, sem julgamento do que tem mais valia, considerando que as individualidades têm existências distintas.

Nesse sentido, cabe evidenciar por que falamos de educação e não de ensino? Obviamente, uma alteração de terminologia sugere mudança. De tanto ouvir o ensino de jovens

e adultos, “o EJA”, acreditei que pudesse ter ocorrido uma mudança na concepção histórica da nomenclatura da EJA e, por isso, pesquisei referências que pudessem abordar e discutir o tema. Entretanto, para a minha surpresa, que acredito que nomenclatura faz toda a diferença para a concepção que se cria sobre o segmento, foi bem dificultoso encontrar autores que delimitassem esse espaço. Minha hipótese inicial foi realmente confirmada.

Segundo Sonia Rummert e Jaqueline Ventura (2007), apesar de a Constituição de 1988 garantir e reconhecer o direito à educação, a LDB¹² 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da educação profissional, por meio do decreto n. 2.208/97, reformularam as definições da política educacional, o que caracterizou uma recessão na EJA. Entretanto, a nova e atual LDB foi quem garantiu a reforma, incorporando uma mudança conceitual ao substituir a denominação ensino supletivo por educação de jovens e adultos, assumindo-se modalidade da educação básica e conferindo um caráter e dimensão próprios (RUMMERT; VENTURA, 2007). Ainda em Leôncio Soares:

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo “educação” é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Essa confusão, encontrada não apenas na fala de profissionais da educação como na literatura, se dá pela falta de entendimento do que a modalidade é e a que se propõe. Ou até mesmo, pela forma de propaganda mais vendável, *o EJA*, referenciado a supletivo. É necessário reiterar que são as pessoas e não o processo, entendendo a educação como possibilidade de aprendizagem ao longo da vida e não um contexto pontual, somente sobre o ensino, ou algum mecanismo de certificação.

Por sua vez, a escolarização de jovens e adultos pode ser considerada em toda sua trajetória como proposta política redimensionada à plataforma de governo na tentativa de elucidação de um problema decorrente das lacunas do sistema de ensino regular. Não significa que essa modalidade de ensino, hoje Educação de Jovens e Adultos, tenha diferentes definições, mas pela própria história da evolução da EJA no Brasil e no mundo nas diferentes faces do desenvolvimento histórico da sociedade, o tratamento dos termos associados foi-se confundindo e se configurando como complementação de estudos e suplementação de escolarização. (FRIEDRICH *et al*, 2010, p. 392).

Entre seu papel, suas funções, o imaginário popular e o que realmente é, a EJA continua se construindo de forma dialética e reflexiva sobre suas propriedades. Mesmo com largos

¹² A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

avanços e alguns retrocessos, continua-se caminhando e alinhando a oferta de educação que o público demanda. Talvez olhemos os retrocessos de forma estrutural e entendamos que as desigualdades que atingem os estudantes em larga escala também atingem os educadores e, por fim, estamos todos tentando sobreviver à mecanicidade capitalista a que estamos submetidos, em que a educação é “forma de acréscimo à capacidade produtiva”(FRIEDRICH *et al*, 2010, p. 403) e não uma forma de estabelecer uma relação dialógica, entre conhecimento e prática social, visando um processo educacional mais significativo e colaborativo nas formas de apreensão. Os conteúdos não estão somente para a certificação, estão para a prática social.

1.2 PARA ONDE VAMOS E ONDE ESTAMOS? DIFICULDADES PARA A PERMANÊNCIA: DISPUTANDO CAPITAL PARA/NA MARGEM

Dentro do histórico da EJA, percebe-se que esta modalidade foi fomentada, discutida, sacolejada e muito quista pelos movimentos educacionais que, mais do que progresso e mão de obra, pensavam em cidadania e diminuição da desigualdade social pelas classes que sofreram marginalização. Imersa em um processo de construção educacional feita para as elites, nunca foi prioridade, pensando que não havia justificativa para desmantelar a desigualdade social e inserir cidadãos na sociedade. Somente a partir da década de 1940 é que se garantem políticas públicas para a existência e sobrevivência da mesma, como visto anteriormente. Apesar de todos os ataques que sofreu durante seu marco histórico, a luta é para manter como garantia de direito, e não projeto assistencialista ou de redução e diminuição da proposta básica.

Diante disso, também cabe perguntar: onde estamos? Onde ficamos? Onde paramos? Ainda que seja garantida na constituição e existam leis que a regulamentem e prescrições para o modo de operação, ainda há, nos âmbitos nacional, estadual e municipal, espaços que utilizam o segmento como mecanismo suplementar ou ainda usam a EJA como corretivo para estatísticas ruins de alunos da educação “regular”.

[...] constata-se que, na maior parte das secretarias de educação, a EJA ocupa um lugar marginal, é ignorada ou relegada a segundo plano pelos gestores públicos. De modo geral, persistem os velhos vícios: a permanência da alfabetização isolada da educação básica, a concepção de ensino supletivo e de ensino regular noturno, a improvisação de recursos materiais e humanos nas escolas etc. Poucas são as redes que inovaram nas propostas político-pedagógicas e na organização curricular para a EJA. (VENTURA, 2011, p. 92).

O que se nota ainda é um fosso conceitual e prático sobre o que é a EJA. Ainda é um lugar apertado, que funciona com políticas de sobra ou desespero. Apesar de estar regulamentada por leis de base, a EJA ainda é um espaço que pouco se sabe na educação.

Existem políticas de sobra, porque sobram necessidade a serem superadas, e de desespero, porque há pouco fomento e, de fato, educadores que se comprometam realmente com o que propõe essa educação. Habita em um espaço inadequado, que não atende às necessidades específicas do público, sem profissionais com a formação específica para o trabalho, sem possibilidade de formação e garantia aprimorada para esses profissionais (eles, também, já massificados pela correria imposta pelo capital). Sem dúvidas, não é preciso somente ofertar, mas sim possibilitar uma qualidade de ensino e aprendizado. Sem isso, vai se caracterizando e precarizando essa modalidade de ensino, tal como todos os sujeitos envolvidos no processo de desestabilização e, de alguma forma, segue-se tentando viver em meio às insurgências das necessidades de suas existências.

A especificidade da EJA também está sendo constituída pelas perspectivas dos conflitos intergeracionais. Com o processo de juvenilização ou “migração perversa”, que se refere à transferência do ensino sequencial (estudantes jovens a partir dos 14 anos) para a EJA ou ainda estudantes “de 17 anos, ou menos, ao apresentarem distorção idade/ano de escolaridade” (LEMOS, 2017, p. 14).

Não ocorrem conflitos somente com os estudantes adultos, mas também com os educadores, que por muitas vezes se sentem desconfortáveis com a presença dos alunos diante de imaturidades que apresentam, como se no “ensino fundamental” fosse previsto, entretanto, na EJA *não*. O desafio, todavia, se dá em não ter práticas infantilizadas para com os estudantes, em não se referir aos jovens como grandes perturbações, entendendo que, apesar de necessário, muitas vezes a escolha de ir para aquele espaço não partiu deles. Como afirmar a identidade do jovem sem punir? Como possibilitar uma abertura na própria prática para rever a aplicação de conhecimentos que transitem entre a juventude e a maior idade? A EJA atual está para esse desafio.

Para onde vamos? Inegavelmente, depois da implementação de políticas públicas, o quantitativo de analfabetos continua declinando significativamente, “alcançando na metade dos anos 90 um patamar próximo a 15% dos jovens e adultos brasileiros.” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 126). No entanto, de que analfabetismo está se falando agora, em meio à sociedade contemporânea? A garantia do letramento não garante sua funcionalidade. Além do mais, de acordo com os parâmetros atuais de educação e as necessidades vistas em sociedade, a leitura de mundo precisa ultrapassar a junção de sílabas e carece de interpretação; interpretação crítica da realidade. Por isso existe uma grande diferença entre o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, próprio de quem consegue decodificar letras, porém não entende o conteúdo implícito no texto.

Atualmente, o desafio ainda é erradicar o analfabetismo, sem deixar o absoluto de lado, considerando que “[...] chegamos à metade da segunda década do século XXI com 13 milhões de analfabetos absolutos [...]” (FRIGOTTO, 2015, p. 231), mas dessa vez falamos do funcional. Muitos jovens e adultos que já foram minimamente letrados precisam de uma oferta de educação permanente, que funcione não mais como medida emergencial, mas tenha como objetivo uma educação para a desassujeição, que tenha um pensamento de continuidade para uma conquista de qualidade educacional a longo prazo, robusta de ações que movimentem a compreensão do aluno, no sentido de poder participar de forma absoluta dos três eixos estruturantes do nosso país: política, econômica e culturalmente. Mais ainda, seguir aprendendo ao longo da vida, sabendo fazer a leitura crítica das informações que são veiculadas. Mobilizando suas corporeidades de modo que ainda transformem suas ações.

Dentre essas mudanças de perspectiva do cenário da EJA, encontram-se algumas outras que se referenciam quase sempre na condição de permanência: a modalidade, como qualquer outra, precisa de investimento na formação de educadores, metodologias e criação de escolas apropriadas para o público-alvo. No atual plano de governo da presidência, não existiam e nem foram criadas propostas para a modalidade. Já se notava a precariedade que nos aguardava.

Após assumir a presidência, em janeiro de 2019, o atual presidente extinguiu Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com a proposta de dissolução para outros ministérios. Em seu lugar, foram criadas duas novas secretarias; a Secretaria de Alfabetização e a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação. Entretanto, ainda não existe nenhuma diretoria ou coordenação destinada ao segmento. O órgão destituído era responsável pela EJA e pela educação em espaços de privação de liberdade e educação do campo, modalidades cujos sujeitos muitas vezes são participantes da EJA.

As políticas para o segmento não aparecem no Plano Nacional de Alfabetização, que só se refere às crianças; a única menção à EJA diz respeito ao desenvolvimento de materiais didáticos pedagógicos, que não foi feito.

Falta investimento do Estado na modalidade, que é marginal neste país. O silêncio institucional do Ministério da Educação deixa nítida a dúvida se realmente existimos para ele, ou melhor, deixa posto que não há existência, nota-se que o silêncio é a própria resposta e a invisibilização.

Estar na EJA é ter força para mover, romper, alargar, ir avante, mesmo que imponham retrocesso proposital mantenedor das discrepâncias. Precisamos avançar mesmo diante da paralisia institucional. Não é possível dizer que a EJA está parada, porque cada aluno que frequenta aulas em dias comuns ou em dias de chuvas ou de tiroteio corresponde a cada

professor que se mantém vivo, ativo e na luta com a proposta, mesmo que seu interesse seja salarial. Então, parada ela não está, quem move a EJA são os trabalhadores que nela estão envolvidos. Ela continua pela classe trabalhadora e dela se nutre.

Os problemas para a permanência desta modalidade de ensino existem ao longo da sua própria trajetória de construção. Longos avanços no período do governo de Getúlio Vargas pararam em retrocessos ideológicos no período do golpe militar (DI PIERRO; HADDAD, 2000). Assim foi se instituindo a história da EJA no país, sempre dependente das deias de quem está governando o Brasil.

Porém, mais do que acesso, deve haver garantia de permanência. A disputa de capital e poder – cultural, social e econômico (BOURDIEU, 2007) – da EJA se dá pelo custeamento da permanência. Para Pierre Bourdieu (2007) o projeto escolar, uma das estruturas onde é designado o capital cultural, ratifica as reproduções sociais, assim como acontece com o capital econômico. O poder, as decisões e a manutenção social ficam concentrados nas mãos de quem detém mais capital: capital econômico (rendas, bens), capital cultural (saberes e conhecimentos), capital social (relações sociais que podem ser convertidas em capital, exemplo) e capital simbólico (notoriedade, status). Nota-se que não é interessante que esse capital seja dividido, incorporado, buscado por outros grupos que não os da classe dominante.

Portanto, falar de custeio da existência/permanência da EJA, é perpassar pela disputa e pelo entrelace de todos estes capitais, concebendo que a escola que abriga a EJA pode projetar e afirmar essas noções de relação de poder quando entende e classifica o público-alvo como classe marginalizada. Sendo assim, desqualificam a produção de capital dos alunos por consequência dos educadores e, por fim, da modalidade.

Diante da demarcação de quem são os sujeitos, neste momento, podemos recortar: trabalhadores, classe popular, massa marginalizada; o capital gira em torno deles. Não existe intenção de gerar comparação sobre qual segmento escolar gera mais custo e/ou promove mais retorno. Na verdade, a intenção é tratar das especificidades da EJA, sem criar um juízo de comparação ou de valor sobre qual segmento da educação básica vale mais ou vale menos.

Certamente, cada EJA, seja ela regional ou local, urbana ou rural, abriga tensões de manutenção. Mas de qual custeio estamos falando? Neste momento, o recorte ocorre sobre o custeio das ações de permanência dos educandos, os quais precisam, minimamente, de uma estrutura que agregue em sua jornada diária.

A LDB deixou de contemplar ainda, como mencionamos, algo fundamental em programas voltados para os jovens e adultos: uma atitude ativa por parte do Estado no sentido

de criar as condições de permanência de um grupo social que tem de realizar um esforço redobrado para frequentar qualquer programa de educação (HADDAD, 2001, p. 121).

Como disse anteriormente, o cenário da EJA está voltado para as pessoas e não para o processo. Promover o processo educacional de jovens e adultos trabalhadores gira em torno de: alimentação (jantar ou lanche reforçado), pois muitos vão para a aula diretamente do trabalho e, para outros, aquela será a garantia de sua primeira refeição do dia; transporte, em que alguns precisam atravessar a cidade para estudar ou complementar o vale transporte do trabalho para chegar na escola; mediação infantil, já que grande parte dos estudantes da EJA têm filhos e muitos não têm como ir à aula pela dificuldade de deixá-los sozinhos, portanto a mediação infantil seria um espaço pedagógico de atividades para crianças enquanto os pais estudam; mediação social e psicologia, pois muitos estudantes sofrem violências de todo o gênero, têm algum sofrimento mental, têm necessidades educacionais especiais ou, ainda, são privados de liberdade por estarem em conflito com a lei. Trata-se de apoio escolar e mediação de possíveis tensões que estes alunos podem enfrentar.

Diante dessas possíveis condições para o direito à permanência, a inviabilidade de alguma destas estruturas sugere evasão, tanto de jovens quanto de adultos, assim como as “idas e vindas” que caracterizam este espaço.

Certamente, as condições de acesso e permanência dos estudantes e custeio/manutenção da estrutura dependem diretamente dos planos de Estado e seus planejamentos de recursos para a EJA, já que foi visto anteriormente que essa modalidade conquistou a segurança de viabilidade de financiamento voltado diretamente a ela. Precisando surgir e ressurgir neste espaço de tensão da hegemonia que pensa a educação em moldes de produção do capital, “esta concepção pauta-se pelo horizonte individualista e da submissão, e se expressa na ideia de que *ser educado é ser empregável*” (VENTURA, 2006, p. 26, grifos da autora).

Aos poucos, entende-se o papel e a forma de contribuição da EJA dentro do panorama sociocultural e político do Brasil. É de suma importância que comecemos a entender este universo como um lugar de manutenção da classe trabalhadora. Educar ou ser educado pela EJA é fazer uma força para romper com essa estrutura hierarquizada de relação de poder e, a partir da escolarização, entender o processo educativo para além de certificação ou contabilidade de resultados. É ainda buscar através de uma formação humana a liberdade da condição de subalternidade imposta à classe popular. Assim, é educar para liberdade, para o rompimento de fronteira, para a insubordinação, o questionamento e, principalmente, educar para a apreensão e para a incorporação de uma vida social que não permita a desumanização.

1.2.1 Trabalho e Educação: Relações na EJA - o entre par cotidiano

De acordo com os autores com quem dialogo aqui, não há um momento dentro da história da construção da educação de jovens e adultos no qual exista a “virada de chave” para educação de jovens e adultos trabalhadores. Essa concepção já é subentendida quando se explicita a construção da modalidade. O direito à educação era negado a quem, de alguma forma, era meio de produção e movimentava economicamente a sociedade, porém tinha por direito negado, não pertencer a ela; falamos dos trabalhadores, os que estavam à margem, os pobres, dentre outras definições.

Por isso, nesse recorte utiliza-se do par trabalho-educação, e não o inverso, tentando enfatizar as relações de trabalho que pertencem ao espaço da EJA. A escolha de trabalho antes de educação vem dar luz à forma como a estrutura dominante que prioriza o capital ao invés da humanidade propõe essa dupla e como dentro da escola o processo educacional vai se caracterizando a partir dessas perspectivas.

Nesse sentido, algumas indagações são importantes: trabalho educa? Educação é lago para o trabalhador? Existe uma educação específica para o trabalhador? Garantir educação para garantir trabalho? Sai da escola e vai trabalhar? Estudar para quê? (Tem que trabalhar!) Como educar para a liberdade do trabalho? Educação e trabalho, trabalho educação, priorizar quem? (“Professora, eu estou desempregado, e preciso trabalhar”!).

Conforme afirma Gaudêncio Frigotto (2010), o Brasil vive uma dualidade: constituir-se como nação onde os sujeitos de direito possam gerar suas próprias existências, ou a subsistência do projeto de subordinação e dependência da hegemonia do capital.

Este é o terreno fértil da EJA – estamos todos ali, envolvidos pelos processos de trabalho, pela relação intrínseca com o trabalho. Ausentes pelo trabalho, presentes pelo trabalho, educando pelo princípio do trabalho, dialogando, refletindo e discutindo as formas de trabalho, incorporando à educação outras formas de trabalho. Aliados pelo trabalho, sustentados pelo trabalho, existindo para/com/pelo trabalho. Afinal, o que é trabalho? Qual é o real sentido dessa palavra, e qual é a função desse sentido na nossa vida?

Coincidentemente, o eixo estruturante do trabalho pedagógico do semestre na EJA-MANGUINHOS¹³ é o tema trabalho. Início das aulas, hora de apresentar o tema e a metodologia. Em um diálogo dentro de sala de aula, pergunta-se: “O que é trabalho?” Silêncio

¹³ Educação de Jovens e Adultos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) pertencente à Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ) - Rio de Janeiro. Local e objeto de estudo da presente autora, que brevemente, se dedicará a abordá-la. Neste momento, usa somente uma curiosidade relacionada a temática.

na turma, olhares se cruzam, um aluno responde: “Satisfação”. Questiono: “Vocês estão satisfeitos com o trabalho de vocês?” Os que respondem: “Não”. Meu olhar cruza com o deles e outro estudante solta: “Vamos falar sobre isso? Me perdi”. Eu respondo: “Vamos, vamos nos encontrar”.

Para argumentar a fundamentabilidade do trabalho como princípio educativo, faz-se necessário especificar qual é a definição de trabalho que se alinha e se articula à política educativa que rege e é desenhada dentro dos caminhos pedagógicos da EJA.

A fim de fundamentar todo o princípio ontológico da categoria, partiremos do ponto de vista de Karl Marx (1983), ponderando contribuições efetivas trazidas pelo autor para se pensar a classe trabalhadora, principalmente porque ele não reduz o trabalho à concepção de emprego e criou um método de análise social e histórica baseado na luta de classes.

Pretende-se, com essa sessão, fundamentar o trabalho na EJA, a educação, a dança e as relações de corpo como instrumento de luta contra a propagação da hegemonia. O intuito, no entanto, não é resolver os graves problemas existentes numa sociedade de classes, mas mapear e pactuar o corpo a partir das relações de trabalho. Ampliar visões de mundo, observando as disputas e tensões, a partir do trabalho corporal artístico dançante. A dança como protagonista na produção de conhecimentos para o mundo. Falaremos deste corpo do trabalhador, da dança como construção artística desta classe, a trabalhadora.

Marx, ao abordar a categoria trabalho, define-o como:

O trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e, ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 1983, p. 149).

O sentido ontológico do trabalho mostra que no próprio processo construtivo de tornar-se homem surge essa atividade como algo específico do ser. Marx (1983) defende que o trabalho é o que forma a existências dos indivíduos, é o que lhes instaura um caráter social e afirma a potência de vida. O autor caracteriza o trabalho como categoria em que o ser humano se cria e recria várias vezes, e é no processo substancial do trabalho, que se diferencia dos demais seres vivos.

O trabalho se classifica também como prática que responde à produção dos elementos necessários para a sobrevivência humana, tais como: alimentação, moradia, vestimenta, transporte, assistências básicas. Da mesma forma, precisa se constituir em fundamento para responder às necessidades de vida: culturais, sociais, simbólicas e afetivas.

Diante dessas afirmações, todas baseadas na obra *O capital*, de Karl Marx (1983), entendemos basicamente o sentido do trabalho como atividade humana e como um dos fatores fundamentais para a construção de nossa corporeidade, de sociedade e de nossa atitude imperativa perante a vida social. A divisão do trabalho está diretamente ligada às hierarquizações sociais. Percebendo, igualmente, que, apesar de pilar importante, as relações sociais não dependem só dele.

Embora o trabalho seja uma categoria imprescindível no processo de humanização do homem, a existência humana não se resume ao trabalho, pois, a existência do ser social é formada por conjunto de relações sociais (complexos), e o trabalho é uma categoria social, porém, sem sua mediação a reprodução social estaria comprometida, não seria possível (PEREIRA; DOLCI; COSTA, 2016, p. 150).

Inevitavelmente, precisamos abordar o sentido ontológico de trabalho, já que a EJA é constituída por jovens e adultos que se relacionam social e educacionalmente pelo trabalho. Já foi constatado que também retornam ao seio escolar procurando qualificação para melhores condições de trabalho; é pela oferta de trabalho que migram do seu espaço de origem para os grandes centros urbanos e é pelas condições de trabalho que, muitas vezes, abandonam a escola ou se ausentam por longos períodos em seu processo educacional.

Com base nessa afirmação, então, como fazer do trabalho um princípio educativo para recuperação dos processos de alijamento forjados por ele próprio? Visto que capital e trabalho se relacionam, e podem objetificar o mundo. Como resgatar o sentido ontológico do trabalho para propiciar uma educação que pautar a liberdade e não a subalternização pelo trabalho? Como dissociar trabalho de emprego numa sociedade que trata o corpo como objeto de alienação? E principalmente: como suscitar experiências em dança, considerando essas questões? Por onde essa dança precisa passar?

Em suma, não há pretensão de responder essas perguntas. Na verdade, elas são algumas, entre tantas fomentadoras do caminho que se destina a percorrer este trabalho. As dúvidas serão sempre formas de demonstrar como surgem as discussões e como serão os caminhos que elas vão trilhar. Utiliza-se das incertezas para suscitar movimento, a mobilidade e o espaço para caminhos possíveis.

2 ARTE E DANÇA NOS CURRÍCULOS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS

Compreendo que a discussão sobre currículo dentro da escolarização, além de ser extensa, tem diversas vertentes, fontes de base e apoio. O intuito desta pesquisa não é discutir especificamente o currículo dentro do segmento EJA, mas sim, abordar como o currículo fortalece ou invisibiliza a disciplina Dança, e como esse espaço de disputa faz a manutenção de alguns discursos em que inviabilizam outras formas do pensar, aprender, ensinar e principalmente de consolidar o corpo como linguagem dentro da escola.

Muito à luz dos embasamentos teóricos e práticos de Miguel Arroyo (2013) e Nilma Lino Gomes (2006), que concebem o currículo como território político de disputa e um campo político da diversidade, é que fortaleço o início deste capítulo. Primeiramente, entendendo que a força política que quero abordar quando sugiro o currículo dentro desta pesquisa diz respeito a um território móvel, dialógico, permeável e temporal, no qual os educandos são os sujeitos (e não objetos) centrais de toda e qualquer ação educativa e eles deveriam direcionar o teor da diferença no movimento de ensinar e aprender.

O que isto quer dizer? Ora, o currículo é a afirmação de um discurso, de uma narrativa, de uma construção histórica e social que também passa pelas esferas das disputas de poder (controle), então, como obter ou deter de uma base nacional comum de ensino igualitário para todos sem ao menos considerar os sujeitos dessa trajetória? A partir dessa premissa, Gomes (2006) aborda a prática curricular como uma prática relacional, como um estado de pertença ao corpo e as narrativas que podemos forjar ou apagar.

O currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdo. Possui um caráter político e histórico e constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza por meio de uma relação entre pessoas. (GOMES, 2006, p. 31).

Diante disso, tensionar a temporalidade dos sujeitos em processo de escolarização e necessariamente a maneira com a qual ele aprende, que absolutamente conversa o tempo inteiro com o mundo em que ele se insere, e isso transforma o mundo e o transforma o tempo todo, seria mais um modo de olhar para nossas práticas enquanto educadores, e pensar se elas ainda estão atravessando os nossos alunos. E que seja um atravessar da marca, de uma rasgadura simples, mas que promova um encontro da potência dele, da importância dele para esse seu próprio processo.

De acordo com Arroyo (2013), todo conhecimento tem sua origem na experiência social, e por este estado relacional entre gentes, como relata Gomes (2006), o currículo deve garantir minimamente a possibilidade de acesso a saberes que também estejam contidos em outras experiências sociais, garantindo-os como conhecimento legítimo.

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais, e que toda experiência social produz conhecimento, pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos, de coletivos humanos e profissionais. (ARROYO, 2013, p.117).

Desta forma, como as experiências sociais, políticas e culturais com as danças populares, podem produzir formas de conhecimento, conhecimento estes que são fartos em significados sociais e por isso também são formadores. À vista disso, a experiência em dança, a partir dessas produções sociais (neste recorte, as danças populares), é o conhecimento propriamente incorporado ao corpo, o conhecimento que está no corpo e que toma corpo para poder formar (enquanto dançam) outros agentes sociais. Afirmando que o saber corporal, oriundo da experiência, é produção de conhecimento. Pensando nesse corpo como produção de conhecimento, indo em oposição, a hierarquização de saberes e validando a firmação do par, como ratifica Arroyo (2013) experiência e conhecimento.

Arroyo (2013 *apud* FAVACHO, 2012, p. 931) ainda afirma que “eventos sociais, culturais e políticos convocam à docência para ação”. Corroboro sua afirmação, sublinhando que esses eventos também convocam o saber em estado de ensino e aprendizado, de alguma forma, esses saberes corporificam as pessoas e mobilizam o seu ser e estar no mundo, formando-os, independente de seus processos de escolarização.

Dessa forma, para que algumas distintas histórias tenham legitimidade na construção de conhecimento em espaços institucionalizados, uma vez que já está posto que o que é produzido fora desses espaços também é aprendizagem e formação, é preciso que haja uma ruptura na hierarquização do saber, uma descolonização do currículo, para que, de alguma maneira, possa haver identificação na vivência de pares na produção desse conhecimento (o que contribui de maneira bem ampla para o desenvolvimento pedagógico) e sobretudo pertencimento social. Urge que a escola seja também um espaço-tempo de abertura ao olhar do movimento dinâmico das concepções de vivência, e de como essa diversidade contribui significativamente para uma formação ampla dos sujeitos, entendendo o currículo como parte do processo de formação humana e não minimamente conteudista.

Segundo Miguel Arroyo (2013, *apud* FAVACHO, 2012, p. 930.) isso não significa que o currículo oficial perdeu sua força controladora, mas sim que algo realmente forte inaugurou-

se: a possibilidade de que as histórias-memórias dos diversos sujeitos sejam contadas, ainda que por meio de outras linguagens.

Então, o que um currículo em Dança quer dizer? Qual seria a função dessas e outras linguagens no ensinar? Qual é a função de uma específica linguagem dentro de um currículo? Qual é a força de um currículo sem Artes, sem as linguagens da Artes? E o qual a mensagem que é passada quando se introduz essas linguagens? O que a presença das Artes, especificamente da Dança, dentro de um currículo traz à tona institucionalmente?

De acordo com os registros da própria LDB, a primeira lei que garante obrigatoriedade do ensino de Artes, em suas diversas linguagens, foi a LDB de 1º e 2º Grau 5.692/71, conhecida como a lei educacional da Ditadura Militar. A partir dessa lei, o ensino de Artes no Brasil passou a ser designado através da rubrica “Educação Artística”. No entanto, apesar de instaurar a obrigatoriedade do ensino da arte na educação escolar, a lei, ao designar os componentes do currículo, classificou-os em duas modalidades: (1) Disciplinas (áreas do conhecimento com objetivos, conteúdos, metodologias e processo de avaliação específica); (2) e atividades (desenvolvimento de práticas e procedimentos) (BRASIL, [1996]). Dessa forma, coube à arte, dentro do currículo escolar, desempenhar apenas o papel de atividade.

Apesar de o avanço de ter sido garantido em lei, a obrigatoriedade do ensino de Arte no currículo escolar, democratizando o acesso ao seu ensino, houve também uma tentativa de esvaziar o ensino dessa área do seu teor crítico e reflexivo. A LDB 5.692/71 não instituiu a obrigatoriedade da formação de professores específicos para lecionar a atividade de Educação Artística na escola, pelo contrário, deixou brechas para que o ensino fosse ministrado por profissionais de qualquer área.

Somente na LDB nº 9.394/96, Arte passou a ser componente curricular, sendo tratada, portanto, como campo de conhecimento específico (BRASIL, [2019]). A alteração ocorreu pela pressão do movimento político das Associações Estaduais de Arte-Educação, por intermédio da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), que não mediu esforços para a permanência e obrigatoriedade do ensino de Arte na educação básica. Após várias solicitações de alteração, na atual LDB, de outras entidades interessadas, a redação da última alteração consta na lei nº 13.415, de 2017, o art. 26, § 2º, assim disposto: “O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 2017, n. p.). E no § 6º, em redação dada pela lei nº 13.278/2016, é esclarecido que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016, n. p.).

De fato, há um caminho bem extenso da inserção no currículo nacional, até a construção de um aspecto formativo para cada linguagem artística. Em outras palavras, posicionar as Artes dentro do Base Nacional Curricular Comum pode significar muitas cenas, mas não garante sua real inserção (professores específicos para as linguagens, espaços físicos e simbólicos no interior das instituições etc.), ou sua obrigatoriedade na escola. Além disso, preocupa quais profissionais estarão envolvidos com o processo de aprendizagem. Quando se trata da real inserção, pensamos sobre como lidar com essas linguagens em aspectos educacionais e formativos. A disciplina Artes, muitas vezes, já está presente na escola, como apoio e ferramenta pedagógica de outras disciplinas¹⁴, o que confere também seu cunho educacional, porém, por outro lado, pode enfraquecer sua permanência sustentada por suas próprias ações, visto que os próprios profissionais que a defendem como ferramenta pedagógica, não conseguem compreender o porquê de ela estar presente no currículo, e a força educacional das artes quando tem como protagonista a sua própria metodologia, objetivos, conteúdos e fundamentos teóricos.

Refletir sobre essas questões nos ajuda a entender um pouco o tônus da discussão sobre a presença das Artes e principalmente da Dança na escola. Além de ser uma extensa luta, articulada por educadores, coletivos populares e movimentos sociais, esse debate produz um desenho com determinados objetivos educacionais em cada cenário. Isto vem à tona nesta pesquisa, em que penso a diferença da visibilidade de artes como conhecimento e artes como atividade “menor”, reflito sobre a luta para inserção no âmbito escolar, a falta da obrigatoriedade, aponta problemas relacionados diretamente com a valorização entre sujeitos envolvidos na escola, discuto acerca da dificuldade de inserção mesmo diante as leis, e principalmente a credibilidade sobre o papel da arte na formação do sujeito, ao olhar para esse corpo em formação, por outros prismas.

Balas perdidas

– *Pra mim escola é pra aprender a ler e escrever.*

Quando discutimos a importância de produzir outras narrativas possíveis dentro de espaço e, principalmente, a valorização da formação de subjetividades, fica evidente que a escolarização também deveria ser comprometida com o processo de formação humana, e a corporalidades não podem ser negadas neste movimento do aprender e ser. Quando a presença dessa linguagem dentro de um currículo passa a ser lida como área de conhecimento, começa a

¹⁴ Fruto do Cartesianismo; hierarquização de saberes; processo também histórico de desvalorização de conhecimentos.

ocorrer uma mudança de representação e de práticas educativas, há um deslocamento corporal do que é saber, o que exige questionamentos dos lugares de poder e conhecimento dessa escola.

Qual noção de currículo está na minha prática? Qual concepção de educação orienta as minhas práticas educativas? O que o currículo faz com a minha prática? A minha prática, direcionada pelo currículo está atrelada a que dinâmica social, política, cultural, intelectual e pedagógica?

Arte inserida, falemos em Dança. Atualmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) apesar de contemplarem a área de Arte, com mais amplitude e complexidade, ainda não garantem o caráter obrigatório do ensino, o que confirma o que vemos na prática em instituições públicas e privadas, a dança ainda no espaço destinado ao extracurricular.

Existe uma grande dificuldade em vermos a linguagem da dança sendo trabalhada dentro do currículo de artes da rede de escolas públicas ou privadas, apesar de os profissionais de licenciatura em Dança serem considerados aptos para este ensino em Arte, o que significa abrangência em todas as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, como está descrito no parecer CNE/CEB nº 22/2005¹⁵ (BRASIL, 2005), o que esbarra no campo das disputas da dança.

Currículo é o campo dessas tensões sobre o que se deve ou não aprender, o que se deve ou não ensinar, mas muitas vezes é um espaço não considerado formação do diferente, justamente trabalhando, ensinando a importância das alteridades. Então, muitas vezes, o currículo como narrativa traz uma ideia de universalização que é justamente a ideia que, aqui ou ali, se quer quebrar, a ideia de que tem que ser igual para todo mundo.

O que o currículo em dança quer dizer? Que há uma universalização em dança? Muitas vezes isso gera uma série de tensões e disputas inerentes ao campo, então, essa é uma disputa para se atribuir legitimidade a algo dentro do currículo nacional; depois, a disputa é para que isso seja feito dentro das escolas; depois, para fazer valer aquilo que está na lei como legítimo dentro da escola, e inclusive para debater o que importa para a formação do indivíduo afinal, porque que precisamos tensionar e friccionar um entendimento de que a matemática é tão importante quanto a arte. E que a arte é tão importante quanto a física, acredito que é nesse

¹⁵ Entendemos, assim, que a retificação da denominação “Educação Artística” por “Arte” está na linha de compreensão do parecer e da resolução, define melhor a noção de área de conhecimento, fica em consonância com a LDB e permite às redes públicas, no âmbito de sua autonomia, receber, indistintamente, em concursos públicos licenciados em Educação Artística, em Arte ou em quaisquer linguagens específicas, Artes Visuais e Plásticas, Artes Cênicas ou Teatro, Música e Dança, que utilizarão os seus conhecimentos específicos, com a finalidade de atingirem os objetivos preconizados pela legislação em vigor para o Ensino Fundamental e, de modo mais direto, o objetivo do ensino da arte, que é “[...] promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, [2019]).

lugar que precisamos entender o currículo como uma narrativa, numa formação global, não como um amontoado de caixinhas organizadas, que visa à universalização. Ainda que o currículo determine que todo mundo tem que ter dança, sabemos que é bem pequeno o número de escolas que tem no currículo a dança efetivamente, mas o currículo diz que está lá.

Para atribuir importância à dança, não basta ela estar inserida na escola e currículos, é preciso aprofundar reflexões sobre como de fato isso acontece no currículo, porque, afirmar a presença da dança exige dizer o que de fato isso significa. Desta forma, é necessário pensar na ideia de um currículo como narrativa a ser posta a favor ou contra alguma ideologia de opressão contra a corporeidade também presente na escola, e atuante para além dos seus muros é muito importante.

Os parâmetros curriculares, nesse sentido, são um pouco diferentes das leis, justamente porque dizem o *como*. Porém, o perigo é pensarmos nas universalizações, pensar o currículo não como uma universalização, porque o currículo fala. Algumas vezes se diz: “as artes estão presentes no currículo, mas ela não é obrigatória”. Quando isso acontece, que mensagem se passa? Isso fala alguma coisa. Então, temos de pensar que esses currículos são territórios de disputas, de narrativas, de legitimação de saberes, de mudanças de paradigmas, de questões epistemológicas e, principalmente, da criação de um sentido, de uma orientação nesse “educar”.

Desse modo, o que significa colocar dança no currículo? O que significa cumprir a lei 11.645/2008¹⁶ sobre o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo? Por que muitas vezes isso tudo mostra uma questão burocrática dos bons valores sociais? Vamos ser politicamente corretos? Basta somente inserir nos documentos oficiais e está tudo certo. Entretanto, precisamos problematizar o modo como, de fato, as políticas estão presentes nas escolas, nas salas de aula e nos discursos.

Nesse contexto em que estou inserida desde meu processo de formação, a dança sempre foi uma atividade extracurricular, pois não havia artes no seu currículo oficial, embora estivesse inserida na LDB de 1996. Assim, tensionar minha própria escolha profissional, ao ouvir muitas vezes que dança não era profissão, sempre foi inevitável. A formação em dança não tinha perspectiva educacional e dançar não era entendido como trabalho. De fato, como inserir uma

¹⁶ “[...] estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. [...] O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.” (BRASIL, 2008, n. p.).

atuação, uma pesquisa, uma contribuição, diante dessa trajetória, percebendo que poucas coisas mudaram?¹⁷

Voltemos às questões: por que arte na EJA? Qual a importância desse questionamento? Escolho não mencionar a EJA na abertura deste capítulo justamente para caracterizar a presença que a ausência proporciona (o protagonismo que até aqui não pôde ser visto no texto é o protagonismo que desejo em termos de políticas públicas que ficam invisíveis para a EJA). O currículo da EJA, além de ser bem específico, já é dificultoso em demasia, pois é profundo o imaginário sobre a EJA sem nenhum tipo de conhecimento sobre ela, então muito frequentemente os profissionais que adentram esse espaço não tem noção do que ele é. Desse modo, é necessário entender e possibilitar que a arte, ou melhor, a dança tem potenciais educativos e formativos para estar na EJA, além da música (como comumente é visto), é algo ainda a se discutir, e principalmente defender, já que a partir de uma pequena pesquisa com teses e dissertações, observa-se que os temas dança e EJA têm sido trabalhados, mas muitas vezes no sentido de a dança ser o aporte, a ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de outras disciplinas, ou também como atividade extracurricular sem fins pedagógicos. Ou seja, a dança como ferramenta e não como protagonista nas relações de produção de conhecimentos.

Diante do contexto apresentado, o intuito de toda essa contextualização feita anteriormente é justamente fundamentar e expor o currículo em artes como uma narrativa a ser fortalecida. Do ponto de vista ético e político, estender e compreender a mensagem que se quer passar quando optamos conscientemente por fomentar a presença da dança no currículo ou não. Trata-se de uma mensagem de construção de outros saberes e possibilidades, trazendo o corpo como o cerne da questão educacional dentro da educação formal. Um currículo em Dança pode inscrever que são possíveis o corpo, a arte, a subjetividade e a vivência dentro de uma sala de aula. Como, pois, agenciar os conhecimentos postos pela disciplina, como dar a devida valia sobre o que essa área de conhecimento produz dentro na educação formal e, principalmente, acerca do que ela é capaz de produzir quanto a uma formação educacional em dança, uma educação que trabalha com paradigmas que não são separados da corporeidade, cognição, emoção, política, arte, e principalmente dos sujeitos. Esse é um processo e um produto educativo que corporifica aspectos cognitivos lendo, contextualizando e fazendo dança.

¹⁷ No próximo capítulo, verificaremos como acontece tal atuação, além dos desafios, estratégias, nuances e até dispositivos de performances para agenciar as negligências e possíveis mudanças da escola com a presença da Dança, como esse currículo da EJA ainda em construção traz essa narrativa.

2.1 O PAPEL DA ARTE NA VIDA DO TRABALHADOR: A ARTE POPULAR COMO MANIFESTAÇÃO DO CORPO TRABALHADOR NAS PRÁTICAS DA EJA

Levando em conta que eu nunca havia trabalhado de fato na educação formal e na EJA, foi necessário partir do primeiro encontro com esta, para criar reflexões possíveis sobre que tipo de trabalho em dança poderia ser inserido naquele universo. Estava me debruçando sobre uma educação para trabalhadores, exercida de modos específicos para jovens e adultos com determinadas marcas em seus corpos. Certamente, eles carregam essas marcas para a aula, que acaba sendo mais uma extensão de suas vidas. Marcas sociais, laborais, educacionais e principalmente corporais. Marcas que muitas vezes moldam a forma como eles próprios se veem e, nesse caminho, um olhar depreciativo sobre suas corporeidades.

Observei a EJA em questão e tentei entender o contexto em que estava firmada, era um ritual árduo chegar à sala de aula e observar os corpos, de onde vinham e para onde eles iam e como aconteciam as relações de trabalho nesse espaço, um exercício de pensar como a dança contribuiria com aquele espaço de formação para todos os profissionais e estudantes envolvidos naquele sistema. Que tipo de entendimento de corpo, para que tipo específico de trabalho em dança? E quais eram as maiores dificuldades, o conhecimento sobre arte e os preconceitos existentes com essa linguagem dentro daquele segmento da escolarização. Dança? Eles dançavam? O movimento na EJA é uma coreografia política.

Como a vida desses estudantes é movida pelo trabalho, pelo trabalho retornam ao processo de escolarização, com promessa de melhoria nesse campo. Outras vezes, após garantir um trabalho é que estão liberados para estudar, é pelo trabalho também que algumas vezes abandonam esse mesmo processo, é pelas necessidades da vida de estudantes trabalhadores que a EJA tem suas especificidades para garantir o direito de uma educação de qualidade, que precisa estar atenta às transições e movimentos de deslocamento e negociação corporal. De onde esse corpo vem? Quem ele carrega quando chega?

A maioria dos sujeitos em questão são estudantes moradores de comunidades e favelas do entorno da escola. O campus da Fundação Oswaldo Cruz em que o grupo está inserido está localizado no bairro de Manguinhos, margeado pelas comunidades da Maré e de Manguinhos. Muitos dos estudantes saem de suas casas rumo ao Centro da Cidade do Rio de Janeiro para trabalhar e se encaminham para a escola, depois continuam o trânsito, indo para suas residências. Os que não residem no entorno da escola, moram em bairros da Zona Norte, da

zona Oeste e até mesmo da Baixada Fluminense. Essas peculiaridades caracterizam ainda mais o tipo de precarização e alijamentos passam pelas corporeidades¹⁸ desses estudantes.

Aqui, entendo que isso se configura como negação do corpo e do poder deles. Por participarem de construções sociais para as quais são designados como impedidos, negados, lidam com ausências, violações de direitos e iniquidades, e delas se fazem sobreviventes, o que em uma breve análise, resulta em um saldo negativo no pensar/fazer/ser dessas potências criativas, transformadoras e emancipatórias. O corpo chega à sala de aula orientado a aprender a ser, aprender a escrever, aprender a ler, quando, na verdade já é, já são, já fazem. O papel da arte, ali, é; nessa concepção, sempre será, arte como geradora de reflexão; de contestação; arte como fruição; como criação; arte como sensibilidade, mas sem uma “utilidade”, arte como corruptela, infringir as leis que aniquilam todo dia esse território corporal.

No âmbito das linguagens das artes, na primeira entrevista do processo seletivo de ingresso na EJA, sinaliza-se que essas linguagens estão aplicadas no currículo e pergunta-se ao aluno se ele teria alguma questão ou problema em realizá-las. A medida foi adotada após muitas renúncias à presença em sala de aula, práticas das atividades e envolvimento com a disciplina. Então, adotou-se essa medida para aproximar o currículo dos candidatos, futuros alunos e também para fortalecer a iniciativa de comprometimento com toda a sua formação e com as disciplinas. Não é uma garantia, mas uma forma de sinalizar a que se dispõe esse trabalho educacional.

Entende-se que as artes já carregam consigo, principalmente em espaços educativos, uma certa visão de entretenimento, adorno, e até mesmo a famigerada ferramenta pedagógica para o desenvolvimento de outra área de conhecimento que não seja ela própria. No entanto, ainda é muito dificultoso defender ou abordar a arte como uma área de conhecimento independente, com seus próprios princípios e fundamentos. Apesar de muitas vezes já existir a disciplina inserida no currículo, normalmente o trabalho é feito com outras linguagens, como por exemplo Artes Visuais e Música, indicando ainda que cada trabalho tem suas especificidades. E até entre os alunos surge uma questão de identificação mesmo, quando estão acostumados por muito tempo com a mesma linguagem e metodologias de trabalho, eles se sentem mais desconfortáveis ao se lançarem em novos métodos e modos de desafios. Retifico que para eles, dançar nunca é fácil ou viável.

¹⁸ “[...]Pensar a corporeidade como uma episteme e como uma geopolítica do corpo” (MARTINS, 2019). Palestra de Leda Martins, intitulada “Encruzilhada referencial do dramaturgo diásporico” na quinta edição do evento Melanina Digital - Ateliê de Ideias, em Salvador, 2019. Disponível em: <https://melaninadigital.com/profa-dra-leda-maria-martins-5a-edicao-2018/>. Acesso em 15 jun. 2022.

A partir deste primeiro momento, ficou esclarecido que o conceito de Artes que tinham para si, em geral, era sobre não entenderem como, de fato, aquela disciplina iria contribuir para a formação deles, o porquê estar no currículo. Não entendiam o cunho educativo da linguagem e ainda tinham uma certa resistência à prática das atividades e, principalmente, acreditavam ser incapazes de realizar qualquer movimento, por seus próprios conceitos construídos ao longo da vida sobre dança e porque acreditavam que iríamos praticar o balé clássico¹⁹ ou zumba²⁰. Entendiam que a dança estaria integrada a um possível um momento de relaxamento ou desestresse de suas rotinas desgastantes.

Balas perdidas

– Aí professora, eu quero fazer técnico em enfermagem, pra quê tenho que fazer essa aula de dança? Essa aula não tem nada a ver com o meu objetivo aqui na escola e vocês não têm como me reprovar porque eu sei de todos os meus direitos!

Então, todos esses questionamentos surgiram como disparadores do trabalho a ser feito naquele espaço e desdobramento para o desenvolver desta pesquisa. Por que trabalhar a arte dentro da educação de jovens e adultos? Qual é o papel e o sentido dessa área de conhecimento dentro de tal modalidade de educação? Para que serve a arte na vida de um trabalhador? Trabalhador produz, consome arte? O trabalhador pode a arte?

Entendendo os aspectos formativos da Arte, a junção dela com a construção social dos corpos e a ligação da criação e mobilização da EJA aos movimentos populares (os grandes precursores, e mobilizadores da continuidade deste eixo), nota-se a necessidade de uma arte que esteja extremamente articulada às bases dos princípios educativos que direcionam a EJA.

Estabelecido pela Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (BRASIL, 2000b), temos aqui alguns princípios básicos que essa modalidade de educação e destinam sua função social: equidade, em que os estudantes têm o direito de receber os mesmos componentes curriculares da educação diurna; diferença, que pressupõe a identificação e o reconhecimento

¹⁹ “É um estilo de dança que se originou nas cortes da Itália renascentista durante o século XV, e que se desenvolveu ainda mais na Inglaterra, Rússia e França como uma forma de dança de concerto. A sua forma mais conhecida é o balé romântico [...], que valoriza a bailarina em detrimento de qualquer outro elemento, focando no trabalho de pontas, fluidez e movimentos acrobáticos precisos, participações das pernas e extensões altas, além de movimentos fluidez, precisos [e suas qualidades etéreas]. A palavra balé vem do francês ‘ballet’. Por sua vez, a palavra francesa tem sua origem na palavra italiana ‘balletto’”. (BALÉ, 2022, n. p.).

²⁰ Zumba é um programa de fitness inspirado principalmente pela dança latina criado na Colômbia pelo coreógrafo Beto Pérez, na década de 1990. [...] O zumba mescla movimentos de danças latinas como o samba, salsa, merengue, mambo e reggaeton, ou mesmo outros estilos como hip hop e dança do ventre com exercícios próprios do treino cardiovascular e, por este motivo, é muito utilizado em academias, promovendo o condicionamento físico de um modo geral. (ZUMBA, 2022, n. p.).

da alteridade no processo de ensino; proporcionalidade, a qual pressupõe componentes curriculares de acordo as necessidades próprias da EJA.

Todos os princípios básicos da EJA têm por referência considerar e não negligenciar, ou invisibilizar a trajetória singular dos estudantes antes de retornar ou chegar à escolarização formal. O embrião da EJA é a educação popular, pela qual a educação é vista como ato de conhecimento atrelado à transformação social. A educação popular defende que uma educação pautada em bases democráticas de construção de conhecimento e principalmente em união aos movimentos populares compreende o entendimento a consciência de luta por direitos negados e movimentos de ruptura com as opressões forjadas pelas estruturas de poder.

[...] Como uma prática dialógica que problematiza e desvela a realidade, aquilo que é ocultado nas relações de poder e também aquilo que é naturalizado, como a desigualdade social, o patriarcado, o racismo, a misoginia e a dominação de classe. Nesse sentido, é uma pedagogia libertadora. (NESPOLI, 2020, n. p.)

Desta forma, compreendo que a arte precisa dialogar com o projeto educacional presente na EJA, pois é necessário que, nesse espaço, a arte vá ao encontro do movimento de organização, luta e disputa que nele está presente. Os princípios educativos também discorrem sobre mobilização, emancipação e luta por direitos desde o seu sistema embrionário. Sendo assim, a linguagem artística a ser trabalhada precisa estar articulada com questões sociais que façam parte do cotidiano dos alunos, no sentido de trazer, conjecturar a participação dos alunos e com/pela arte fazer, encaminhar o contorno pedagógico do conteúdo ou por um conteúdo da disciplina justamente fazer o encontro com a vivência do estudante. A vivência é essencialmente incorporada ao aspecto da identificação, aspecto que diferencia a EJA de outras modalidades.

Sendo assim, refletindo sobre a metodologia de Paulo Freire (1989), em que o autor afirma que o ser humano concebe primeiro a leitura de mundo para depois a das palavras, o intuito é primeiro trazer e criar estratégias e recursos para que os alunos os identifiquem e os reconheçam em seu próprio ambiente para, depois, conduzir a construção do aprendizado. Em outras palavras, os alunos precisam se sentir inseridos naquela educação, para poder, de fato, apropriarem-se dela.

Compreendendo que arte popular vai muito além do conceito de arte do povo, ou só o que o povo pode produzir. No contexto em questão, a escolha da arte popular como objeto de trabalho ocorre justamente pela necessidade de termos uma linguagem que coubesse dentro dos princípios educativos da EJA. Entretanto, em um segundo momento, surgiu a necessidade de um trabalho voltado para o corpo do trabalhador e que pudesse ser uma formação em dança.

Nesse sentido, a arte popular, proposta a ser trabalhada no cenário desta pesquisa, é o ponto chave, o ponto de encontro com os alunos. Apesar de oscilar o conhecimento dos estudantes sobre essas manifestações populares, a arte popular é fundamental no sentido da própria contextualização sócio-histórico-cultural dessas manifestações e na identificação coletiva, individual e principalmente corporal dos sujeitos dançantes, brincantes, tocadores e líderes culturais.

O corpo desses artistas tem uma técnica muito rigorosa da lida da vida. Então, “a razão mais óbvia para conceder uma atenção séria às artes populares é a sua presença inegavelmente assertiva como factos sociais” (BARBER, 1987, p. 1) e o seu poder de comunicação encarnada que não é verbalizada. Todos eles, inevitavelmente, têm sua construção artístico-corporal baseada em movimentos sociais de resistência, seus corpos, suas músicas, danças, rezas, histórias e vida são baseadas em práticas que vão contra as interdições disfarçadas de ausências do Estado.

Entende-se que o conceito de arte popular a ser articulado vai muito além de uma perspectiva de tradicional e imóvel, aqui se fricciona o conceito de arte que é ligada à existência e mobilizada com as transições e necessidades do próprio povo. Segundo Karin Barber (1987), que traz esse conceito de artes populares em África e que define popular não em termos da sua origem ou tradição, mas sim dos interesses a que trata,

a arte verdadeiramente popular é, segundo esta perspectiva, a arte que defende a causa do povo, abrindo-lhe os olhos para a sua situação objectiva na sociedade. Fá-lo “tomar consciência”, preparando-o assim para uma acção radical e progressista. Contrasta com a arte “do povo”, enquanto expressão espontânea das pessoas comuns ainda não consciencializadas (BARBER, 1987, p. 8).

Tal arte é disruptiva, fala de lida, de força, de movimento de existência, consciência coletiva e, especialmente, de carne do corpo, que precisa ser sempre transmutado em existências, recuperando sentidos de trabalho, de vida, de festa, brincadeira, tradição, sagrado, profano e de tempo.

As artes populares são também muito mais do que meras constelações de relações sociais, políticas e económicas – elas são actos expressivos. A sua característica mais importante é o seu poder de comunicação. Este poder é comprovado eloquentemente pela frequência com que são reprimidas (BARBER, 1987, p. 2).

Nesse sentido, é relevante trazer mais do que o conceito, uma concepção de arte que envolva corporalmente os sujeitos nesse trato pedagógico, encontros que viabilizem conversas, afetações, histórias, e narrativas outras. É quase uma política de afetação para, depois, buscar construção de análises críticas, produções artísticas, processos pedagógicos em dança, produção de subjetividades, formação e transformação corporais. Quando se identifica, um corpo

pensamento se reconhece e se refaz em outra lógica, produz consigo mesmo uma política de dissonância, ao negar o estado de alijamento que a precarização do trabalho forja em cada subjetividade.

É necessário ainda deixar nítido que a arte popular, na condução de sentidos, não nega o conhecimento, a aplicação e apreciação da arte considerada erudita, ou a cultura de massa. Não se trata de negar-lhes informação, existência e experiência estética ²¹da arte erudita, mas a ideia é romper com o paradigma de que a única arte possível e a que está muito longe deles, para produzirem e até mesmo consumirem, até porque, quando eles têm o conhecimento e entendem sobre a existência da arte popular, eles também começam a ter subsídios para pensar a arte erudita e, em propositais distanciamentos, produzir análises críticas. Então, o sentido não é de exclusão, mas no sentido da criação de sentidos táteis, possíveis, para que eles possam mediar conhecimentos de apreciação, inclusive de outros tipos de artes.

Esta pesquisa acontece dentro da sala de aula e tem a arte como terreno. Todos os processos pedagógicos (professora) e metodológicos (pesquisadora) são em arte, por isso muitas vezes qualificar ou quantificar os processos e produtos é difícil, justamente porque estamos desdobrando as falas desse corpo, nos relacionando com ele.

Arte que dança, corpo que dança arte. Dentre muitas danças, a escolha foi minuciosa e o chão foi riscado com as danças populares brasileiras, olhando para todas elas como manifestações intra e extracorpóreas. São manifestos de histórias, de vida, de trabalho, de gerações, de cotidiano e de luta. São danças de resistência, de urgências, de cura, danças familiares, que promovam o encontro coletivo e mobilizem ações para além das artísticas. São danças que têm por suas relações hábitos e criações, o universo do trabalho.

Desta forma, penso sobre o patrimônio imaterial²² presente em cada corporalidade e que é formador e transformador de cultura. Neste momento, para destrinchar a quais tipos de danças me atendo, caminho devagar para demonstrar quem vem junto, quando falamos de dança popular. Decido me ater primeiramente a dois conceitos de cultura popular, que, para mim, cruzam-se em uma relação dialógica. Primeiro em um sentido político, fazendo referência e

²¹ “[...] partindo da experiência estética como uma forma do acontecer ético e configuração, reconfiguração dos valores. Portanto, a experiência estética como um acontecimento importante na formação das subjetividades” (LAGO; VANI, 2015, p. 463).

²² A UNESCO define como patrimônio imaterial “[...] ‘as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – com os instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados - que as comunidades, os grupos e, em alguns casos os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural.’” (PATRIMÔNIO..., 2014, n. p.).

reverência aos “Movimentos de Cultura Popular²³ criados na primeira metade dos anos 1960 – momento em que pelo menos no Brasil e na América Latina, a cultura e a cultura popular foram levadas ao campo da prática política e integraram nelas um novo sentido dado à própria educação” (BRANDÃO, 2009). Nesse sentido de inserção, ou ruptura, os movimentos de cultura popular (MCP) passam a utilizar a expressão cultura popular para fazer referência ao pertencimento de trabalhadores e oprimidos à dinâmica cultural do país (MOREIRA, 2015 *apud* GOMES, 2021).

Mais do que uma dimensão sobre cultura, a escolha por forjar esse termo neste trabalho e em minha prática se deve à intenção de demarcar o lugar de disputa, reivindicação e resistência dos agentes sociais em movimentos de insubordinação e da própria expressão da cultura – Que é cultura? Que cultura é essa? Quem faz cultura? –. movimento este que é provocado todos os dias em sala de aula, estimulando a compreensão de que a própria existência é atividade sócia (MARX, 2002) e que, por isso, produz manifestos culturais.

Logo, cultura popular reverbera e faz tremer vários aspectos da dinâmica social, fala sobre educação, que se vincula ao povo, que é uma releitura dos agentes sociais, os quais trazem saberes em corpo, o que mobiliza movimentos sociais, alimentando reivindicação, insurgência e sobretudo uma alfabetização, no sentido mais amplo da palavra.

Quando a cultura popular dança? Agora! Falo de uma cultura popular relacionada a manifestações folclóricas²⁴ que transbordam também seus movimentos em música, festa, tradição, ritos, ancestralidade, contos, sagrado, profano e, principalmente, em dança, na tessitura de sensações, saberes, sentidos, significados, sensibilidades e sociabilidades com que pessoas e grupos de pessoas atribuem socialmente palavras, ideias, visões, versões partilhadas ao que vivem, criam e fazem ao compartilharem universos simbólicos que elas criam e de que vivem (BRANDÃO, 2009).

Segundo Juliana Manhães (2014), em sua pesquisa de doutorado “*Um convite à dança: performances de umbigada entre Brasil e Moçambique*”, aqui no Brasil:

Brincadeira, brinquedo ou folguedo, é a manifestação, a performance tradicional brasileira, na qual circulam variadas linguagens, como música, canto, dança, ritmo, jogo e teatro, além de uma estética marcada no colorido e no brilho das indumentárias. É o momento da celebração em si, acompanhado de aspectos artísticos, sociais e/ou religiosos, é o ato da apresentação [...], é a irmandade que reúne os brincantes, onde

²³ Movimento recifense, que tinha por objetivo formar uma consciência política e social nas massas trabalhadoras no intuito de prepará-las para uma efetiva participação na vida do país por meio de um programa educacional, em que a alfabetização de crianças e adultos era prioridade (PAIVA, 1987).

²⁴ “Carta do Folclore Brasileiro em sintonia com as definições da UNESCO, declara que folclore é sinônimo de cultura popular e representa a identidade social de uma comunidade através de suas criações culturais, coletivas ou individuais, e é também uma parte essencial da cultura de cada nação” (SOUZA, 2013, p. 160).

cada integrante tem seus compromissos e funções, são as festividades que fortalecem a comunidade dentro do calendário anual [...] (MANHÃES, 2014, p. 44).

Nessa orientação, um sentido de cultura popular, em que as danças (denominadas a partir do sistema cultural em que estão inseridas), sejam simbolismo, pertencimento e partilha de movimentos tradicionais, pessoais e de trabalho, ocupando espaços de comunicação entre corpos, saberes e histórias. Falamos aqui de danças que transmitem saber de corpo, dos calos das mãos, dos pés descalços e dos giros e entrecruços, sapiências corporificadas, performances criadas a partir do próprio olhar sobre rituais tradicionais de suas comunidades, referenciando a construção de suas identidades sociais, e como essas identidades se deslocam com o tempo.

As danças populares e tradicionais encontram-se ligadas aos mais diversos significados, funções e configurações estéticas. Danças de obrigação, de caráter sagrado, religioso, danças de possessão, de comunicação com mundos sobre-humanos, danças de divertimento, provocação, vadiação, danças de socialização, de aprendizado dos mais diferentes papéis sociais num determinado grupo, danças de caráter espetacular, danças de intimidade, danças de afirmação política e identitária, danças que teatralizam a vida social, entre tantas outras. Podendo ser estas categorias sobrepostas e perfeitamente combinadas, de acordo com o entendimento do dançarino ou comunidade, em questão (ACSELRAD, 2012, p. [9]).

Nesse sentido, compreendo essas danças como incorporações dos mais diferentes sentidos e significados que o universo das manifestações populares pode estabelecer ao encarnar e ritualizar folgedos. Nessa perspectiva, à luz das contribuições de Maria Acselrad, acresço²⁵, com meu olhar e minha prática de artista, professora-pesquisadora mais uma categoria ao contexto gerados dessas danças e, a partir daqui, desdobro inquietações e encaminhamentos da pesquisa sobre elas, as *danças de trabalho*, a porta de entrada no corpo, o movimento gerador do meu trabalho teórico-prático investigativo na EJA-Manguinhos, corporificando as relações de trabalho, criando processos formativos em dança e corporeidades dançantes.

Balas perdidas

– Não gostava da sua aula, mas agora eu gosto, até que é legal, parece que faz mais sentido pro meu corpo, ele está respondendo melhor aos estímulos que eu achava chatão.

²⁵ Acrescento, neste trabalho, para um recorte de investigação. Não pretendo modificar ou transformar nomenclaturas ou categorias em comunidades tradicionais, ultrapassando o conhecimento e a sabedoria de seus mestres e líderes.

2.2 CORPORIFICANDO AS MANIFESTAÇÕES POPULARES, AS DANÇAS DE TRABALHO.

Diante de tudo o que venho sinalizando, escrevendo e tecendo nas sessões anteriores, acredito que a justificativa ou argumentação maior para esta pesquisa em dança, são as manifestações populares; as danças populares compreendidas pelo caminho da afetação, produzindo significados, a compreensão e criação de conhecimento. Nesse processo, estou muito embebida em Paulo Freire (1981), quando ele aborda a necessidade de um diálogo autêntico na construção de conhecimento.

[...] para ser um ato de conhecimento o processo de alfabetização de adultos demanda, entre educadores e educandos, uma relação de autêntico diálogo. Aquela em que os sujeitos do ato de conhecer (educador-educando; educando-educador) se encontram mediatizados pelo objeto a ser conhecido. Nesta perspectiva, portanto, os alfabetizados assumem, desde o começo mesmo da ação, o papel de sujeitos criadores. Aprender a ler e escrever já não é, pois, memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem (FREIRE, 1981, p. 58).

Em vista disso, pensar em uma alfabetização artístico-corporal é justamente pensar em um diálogo interativo entre educador e educando, em uma troca constante, tornando-os, assim, ambos sujeitos do mesmo processo de educar. E para manter esse diálogo como processo de construção crítica educativa, é necessária proximidade. Historicamente, a EJA se caracteriza por esse movimento de distanciamento e aproximação, como uma sanfona, que estica e aperta para se gerar conjuntura. Os estudantes da EJA se aproximam e se afastam também nesses movimentos da vida, de trabalho, de fome, de maternidades, de violência e de ausências. Então, “[...] o diálogo com as massas populares é uma exigência radical de toda revolução autêntica” (FREIRE, 1987, p.79), diálogo nesse sentido de proximidade, de falar junto, de demonstrar proximidade com o corpo, de “[...] reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro” (FREIRE, 1987, p.14).

O primeiro movimento é pensar uma sala de aula teórico-prática, a EJA em questão precisava de corpo. Não desejava ir para a sala de aula falar somente sobre teorias da dança e alargar ainda mais o espaço de distanciamento entre a arte e os estudantes. Então, a partir disso, descobro quais serão os espaços da aula, me sento nessa sala, abro a porta e aguardo os alunos chegarem, em um sentido de espera (de um silêncio, do imaginário que pode ser essa disciplina, ao esporro corporal das imagens que vão se formando) quando eles chegam, minha primeira pergunta, é sobre o que eles esperavam da disciplina de dança?

A maioria das respostas à pergunta eram respostas negativas, negativas por quê? Porque eles não se sentiam capazes de dançar, apontavam modalidades de dança muito distantes da experiência deles com a vida, distantes fisicamente, virtuosamente, distantes economicamente, e principalmente eles negavam a possibilidade de estar numa disciplina teórico-prática, pelo seu esgotamento, pelo alijamento do seu corpo pelo trabalho, alegavam indicativos como sono, cansaço, indisposição, fome e, principalmente, não entendiam o porquê de a dança estar presente naquele currículo.

Essa foi e é uma narrativa comum na sala de aula, e eu, enquanto professora-pesquisadora, passo a desafiar o meu olhar sobre o meu fazer docente, a pensar as multipossibilidades da mobilização desses corpos e, a partir daí, minha experiência pessoal como docente, como alguém formada nessa cadeira acadêmica e principalmente artista dançante popular, encontro nas manifestações populares brasileiras, um caminho, um dispositivo, uma centelha para rompimento, transbordamento e ativação desses corpos.

Porque entendo e observo, essa especificidade do eixo, trabalho atuando em dois espaços: no educacional e no artístico, porque acredito na potencialidade dessas danças. Mesmo o trabalho em diferentes contextos, no lugar no qual essas manifestações acontecem, torna-se primordial para o surgimento de algumas dessas movimentações, então, como, num contexto, esse trabalho, embora alijador, cansativo, esse mesmo trabalho pode criar, dançar, manifestar a partir da lida. E como essas relações são intrínsecas e despertadoras de outras ações?

Dito isso, quais são as políticas que os aproximam? Como produzir um currículo que os aproxime desse processo formativo? Como educar pela proximidade? Como dançar com eles? No sentido de dançar danças, vidas, histórias e possibilidades que também, de alguma forma, falem sobre eles ou simplesmente os acessem. E como essa lida, como tais corpos e experiências pode contribuir para o meu fazer, enquanto professora-pesquisadora e para os meus alunos em sala de aula? Como mobilizar esses corpos, igualmente alijados?

É feita a escolha: danças populares brasileiras, danças que passam pela minha história e que contam muitas histórias, mas no sentido abrangente das palavras, manifestações que, ao dançar, ao mover, contam e recontam caminhos, retornam e fazem vivas as memórias, encarnam, corporificando saberes, pessoas, seres e danças. E como é o movimento do trabalho que circunda e mobiliza a EJA, em algumas danças populares, o universo do trabalho está imbricado nessas construções cotidianas, em muitas das sambadas, o trabalho é um dos grandes mobilizadores das ações.

Os porquês dessa escolha têm muito do que entendo como complexidade e distribuição de encaminhamentos artísticos, culturais, pedagógicos e relacionais dentro da cultura popular.

“O corpo, nessas práticas, se compõe em ponto de apoio do processo energético em constituição. Nele, localizam-se as formulações nas quais a comunidade se ajusta, a fim de compensar as jornadas exaustivas que, sobre o mesmo corpo recaem diariamente (TAVARES, 2012, p. 102). Isso ocorre a partir da leitura de uma artista popular, que em suas próprias vertentes caminha, dança e brinca pelos terreiros dessas manifestações, e que acredita e vê potencial naquela sala de aula. E no cruzamento dessas ações a recuperação de sentidos, ao criar produções de conhecimento que passem primeiramente pelo corpo.

Então, por que apelar tanto a esses movimentos, porque enxergo aqueles corpos alijados de trabalho, cansados, não artísticos, não dançantes, mais que isso, eles não são artísticos e dançantes, eles não se entendem como capazes de produzir arte e dança, pelo quanto eles estão alijados de trabalho e de vida. Essa é a professora Jessica, olhando para aquela massa, matéria humana de alunos, querendo propor fazer acontecer a disciplina de dança na EJA em Manguinhos.

Dentro de todo o léxico que tenho de conhecimento em dança, formação em dança teórica e prática como artista, vejo nas danças populares um potencial, no entanto, como estou em uma sala de jovens e adultos, no turno noturno e, em sua grande maioria, eles são trabalhadores, dentro de tudo o que conheço em dança, quero pinçar algumas danças de trabalho na cultura popular, porque esse trabalho, igualmente alijador, cansativo, que molda os corpos, foi capaz de gerar inspiração artística em contexto rural e, desse contexto, surgiram algumas manifestações, festas, folguedos, que não se encerram nas danças, têm rituais e ciclos de acontecimentos. Além de apelos religiosos muito fortes, essas categorias se embrenham umas nas outras, então começo a pensar, pesquisando mesmo.

Assim, proponho o encontro de corporeidades, similaridades em processos de vida, de resistência, de zona rural e urbana, proponho também a análise dessas corporeidades tão brincantes e que também se encontram nesses processos de vida oriundos da margem.

Em vista disso, entre toda a abrangência das danças populares brasileiras, as escolhidas foram justamente aquelas em que os movimentos dançados trouxessem essa fundação, esse início entrelaçado. Enquanto as histórias, os cânticos, as tradições e os saberes vão se fazendo, se entretecendo entre as linhas do tempo, as camadas do corpo e a lida se apresentam como projeção de si.

Escolho definir danças de trabalho como as provenientes de manifestações populares brasileiras, são danças cujos movimentos, sejam os dançados, sejam os sócios-histórico-culturais ou os de transformação, nascem pelas atividades de lida da comunidade ou de seus participantes. O trabalho é seu fundo gerador. Além de influências africanas, indígenas e

européias, tinham as movimentações de trabalho como referências também. A atividade do trabalho surge muitas vezes como princípio gerador dos encontros para produzir as músicas, os passos, as indumentárias e as organizações para festividades, o que, futuramente, dará origem às manifestações populares. São danças que, em sua origem ou fundamento, utilizaram-se ou ainda se utilizam de gestuais de atividades de trabalho, que muitas vezes interpretam a luta de classes e a emancipação corporal das condições de precariedade a que estão submetidos. Tais movimentos de dança trazem o trabalho como constituição de si, trazem-no à tona.

Em suma, são danças em que tiveram, em seus contextos de trabalho, seus princípios e muitas vezes os meios. Danças que religam os sentidos de existência, pela indissociabilidade de trabalho e vida, formando produções, sociais, culturais, dialógicas e artísticas. Num sentido da trama de uma teia, que, ao se entretecer, torna-se estrutura, força de base, terreiro para novas construções e possíveis análises ao longo do tempo, em que a história vai se atualizando e formando tradição.

No momento, a metodologia da pesquisa teve como campo de trabalho das aulas as seguintes tradições: o coco do Nordeste, o jongo do Sudeste e o maracatu rural na Zona da Mata Norte, de Pernambuco.

Essas danças estão intimamente relacionadas aos gestuais de trabalho: a pisada do coco se relaciona com o ritmo de quebrar o fruto; com o passo do “amassa-café”, no jongo, o próprio nome já descreve a origem da dança, pois o dançarino pisa no chão alternadamente, como se estivesse amassando café [...] (MANHÃES, 2014, p. 237).

A partir dessa delimitação de tradições, farei um breve resumo de cada manifestação para situar o leitor e a pesquisa nos recortes das especificidades necessárias para indicar a particularidade e o que realmente desejo, e onde aterrizo ao abordar essas manifestações e suas danças. Esse breve resumo conta mais com as agências sociais das manifestações, do que propriamente os arranjos coreográficos e questões ligadas às regras e acordos para seu acontecimento, estes elementos não são abandonados, mas nas construções de sala de aula são utilizados, porém com outros signos. Essas anotações são feitas a partir de uma leitura particular baseada em minhas experiências e sobre a minha leitura com essas danças, além de ser uma contextualização das minhas aulas.

2.2.1 Dança do Coco

*Quebradeira de coco
É babaçu ê, iá
A dor é um coco ruim de quebrar
A dor é um coco ruim de quebrar*

Ih quebra o Coco!

Há muitos relatos sobre o surgimento do coco, diz-se que esse ritmo surgiu da relação dos negros escravizados com a sua lida. Em questões geográficas, seu nascimento está situado nas senzalas do Nordeste brasileiro. Negros escravizados tentavam quebrar os cocos como suas atividades de trabalho, e esse som ia repercutindo, a partir daí, descobriram uma sonoridade, reproduziram e se apropriaram disso, abandonando a quebra do coco e trazendo o som para a o bater das palmas das mãos e o chiado dos pés no chão de terra batido, que posteriormente serviu também como dança (função) para sentar o piso de terra das casas.

A dança do coco tem uma gestualidade relacionada ao trabalho de quebrar a fruta do coco, na qual surge primeira a ação do trabalho, e depois o requebrar do movimento, e, a partir dessa movimentação, surge então um ritmo, que, junto com esse andamento, une-se às conversas animadas, às alegres cantorias, contando causos do cotidiano. As palmas das mãos e toda essa celebração viram motivo de encontro e cumplicidade da comunidade, que exerce, por meio da manifestação do coco, os valores sociais do coletivo, motivando as festividades e suas memórias [...] muitos ritmos e requebros também são chamados de coco. Há coco, só cantado, como o coco de embolada e há coco que inclui a dança, recebendo variadas nomenclaturas, como coco-de-roda, em referência à relação espacial na dança; coco-de-umbigada, pela maneira de ser dançado; coco-de-praia e coco-do-sertão, em relação ao local da festividade; ou relacionado aos seus instrumentos, como coco de zambê ou coco de ganzá, ou através de sua construção poética, relacionando a quantidade de versos da música, podendo ser coco de décima, de oitava ou coco-de-embolada [...] coco-festa [...], a importância do encontro, “onde trabalhadores rurais se congregam” [...]. (MANHÃES, 2014, p. 80-81).

Há divergências sobre o berço originário do coco, mas sabe-se que sua área de influência marca forte presença em Alagoas, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará e no Maranhão, abrangendo cidades do litoral e do sertão nordestino [...] (MANHÃES, 2014, p. 83).

Essa heterogeneidade se dá pela diversidade de trabalhadores advindos de diferentes regiões nordestinas, atualmente, ainda se pode se dizer sobre a influência indígena (coco de toré, praticado por indígenas potiguara da Baía da Traição, no estado da Paraíba) e afro (religiosa, coco de Xambá²⁶, comunidade Xambá do Quilombo do Portão do Gelo, em Olinda-PE) na sambada do coco.

Os principais instrumentos utilizados são: ganzá, surdo, bombo, zabumba, pandeiro e triângulo. Em alguns cocos, os coquistas usam tamanco nos pés, trazendo um andamento mais acelerado para o ritmo e para a dança. “A sandália de madeira é quase como um ‘quinto

²⁶ “O terreiro de Xambá [...] é um quilombo desde 1950 e é considerado um local sagrado de resistência, hoje imerso em um contexto urbano. [...] O povo Xambá, por sua vez, é originário de uma região transitória entre a Nigéria e Camarões, países d’África, e traz consigo características de cada lugar. Na parte Yorubana (Nigéria), o que predomina é o culto aos Orixás, os cantos, as vestes, a musicalidade, como o Bantu e a culinária”. (RODRIGUES, 2021, n. p.).

instrumento’, além disso tem a sonoridade das palmas, originária do trabalho de quebrar os cocos” (CASCUDO, 1998, p. 292 *apud* MANHÃES, 2014, p. 81).

A dança do coco tem uma gestualidade relacionada ao trabalho de quebrar a fruta do coco, na qual surge primeira a ação do trabalho e depois o requebrar do movimento, e, a partir dessa movimentação, surge então um ritmo, que, junto com esse andamento, une-se às conversas animadas, às alegres cantorias, contando causos do cotidiano. As palmas das mãos e toda essa celebração viram motivos de encontro e cumplicidade da comunidade, que exerce, por meio da manifestação do coco, os valores sociais do coletivo, motivando as festividades e suas memórias (MANHÃES, 2014, p. 80).

A partir dessa passagem, podemos notar que os movimentos de trabalho e de construção de histórias de vida, estão imbricados por esse processo de fazer memória. O ritmo que vira dança surge num movimento laboral que se torna processo de resistência, festividade, encontro, partilha e pertencimento ao observamos a história desses negros, negras, caboclos nordestinos que propagaram oralmente, corporalmente seus saberes e há tempos vêm fortalecendo e considerando produção artística cultural brasileira, feita por trabalhadores. A quebra de coco, a dança e, principalmente, a manifestação cultural que deriva dessa quebra, é forte motivo de construção de identidade, saberes tradicionais, culturais e promoção de economia local.

É interessante pensar, flexionar, como essa quebra do coco, de alguma forma rompeu com a estrutura de extrativismo corporal a que os sujeitos estavam submetidos. A atividade escravizada era quebrar o coco, e disso fizeram música, dança, manifesto de corpo e produziram suas subjetividades e a de seus descendentes ao longo do tempo, com essa vivência subvertida. O movimento motriz surge efetivamente pelo trabalho e, justamente pelo forjar da atividade, os sujeitos resgatam seus movimentos sociais.

Fotografia 1 – Coco de Roda



Fonte: Acervo da Fundação Joaquim Nabuco, 2015.

2.2.2 Jongo

*Eu num sabe lê,
Eu num sabe "crevê".
Como vai tomá conta de butica na piedade?
Jongo da Serrinha*

Jongo ou Caxambu, dança e ritmo tradicional de origem africana, trazido pelo povo etnolinguístico bantu (oriundos da região do Congo-Angola), que chega traficado ao Brasil como escravizados para trabalhar em fazendas e lavouras de café e cana-de-açúcar, caracterizando a manifestação como rural. Sua presença está firmemente marcada na região sudeste, e se concentra com mais força no Vale do Paraíba, uma região que faz a divisa dos estados São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. É considerado o pai-avô do samba.

O Jongo era feito em festividade, reza, canto, lamentação e comunicação. Sua linguagem é metafórica, o que permitia, muitas vezes, trocas de mensagens por meio desses pontos cantados. “A poesia metafórica do Jongo permitiu que os negros escravos se comunicassem de forma que os senhores não compreendessem, facilitando fugas, emboscadas e suas memórias culturais” (TRAVASSOS, 1995 *apud* MANHÃES, 2014, p. 101).

É uma dança circular, com a presença da umbigada²⁷ que ocorre ao som de três tambores: caxambu ou angoma (base do tempo e contratempo da música e da dança), tambu e candongueiro (aberto a improvisações no som).

Considerada louvação às ancestralidades, consolidação de tradições e afirmação de identidades traz os negros falando de sua própria realidade, vivendo, morrendo, analisando e tecendo produções de poesia, dança, revolta e manifestações culturais, louvando mais do que a possibilidade de suas existências, sua ancestralidade, esse religar espiritual através da comunicação do canto, dança, e batuque com o som dos tambores.

Fotografia 2 – Jongo, Quilombo São José da Serra, RJ.

²⁷ “A umbigada é um gestual de encontros de umbigos, que pode ser efetivo, no sentido de se tocarem, ou uma simulação de aproximação, um convite, uma vênua, mas com uma desmesurada projeção do ventre. Essa atitude simboliza o tempo forte da pulsação acentuando diálogo entre os dançarinos (as) e o toque dos tambores” (MANHÃES, 2014, p. 38).



Fonte: TRAVASSOS, 2005, p. 29 (Foto: Gabriela Barros Moura).

2.2.3 Maracatu

E, o caboclo de lança, [...] realiza o justo encontro entre música e dança: ele é metade brincante, metade músico, uma espécie de aristoi composto de um refinamento brutal.

Thiago Sales

Manifestação folclórica, originária em meados do século XVIII, com miscigenação de matrizes africanas, europeias e indígenas. É uma dança de cortejo associada aos reis congos. Os maracatus, tradicionalmente, surgiram e se desenvolveram ligados às irmandades negras do Rosário. Nas manifestações de Maracatu, além da presença marcante de instrumentos percussivos, de uma corte real negra, e uma indumentária como forte representação da produção artesanal desses grupos, há forte apelo religioso, ligado a terreiros de religiões de matrizes africanas.

Registros apontam existirem dois tipos de maracatu, o **maracatu rural**, conhecido como maracatu de baque solto e o **maracatu nação**, conhecido também como maracatu de baque virado. Ambos têm fundamentos religiosos firmados nas religiões de matrizes africanas. Apesar de terem o mesmo fundamento, as simbologias se constroem de forma diferente em cada elemento e complexidade de cada Maracatu.

Nesta pesquisa me atendo ao maracatu rural, pela memória corporal, brincante e canavieira dos participantes ao manifestarem seus encruzos no baque solto. O trabalho do corte de cana e o gracejo do caboclo de lança, a partir desse desdobramento de leitura, trazem corpo ao cortejo; da terra também vem a força, o rigor, e o compromisso com a brincadeira. “Na coreografia dos caboclos fica evidente o vínculo com a terra, pelos movimentos de abaixar e

levantar rapidamente, ligação estabelecida para além da brincadeira como, por exemplo, no trabalho braçal de folgazões que geralmente são cortadores de cana.” (FONSECA; AMORIM, 2013, p. 125).

Os primeiros maracatus rurais foram criados em engenhos de Nazaré da Mata (Zona da Mata de Pernambuco), onde seus fundadores eram trabalhadores rurais, trabalhadores do canavial e cortadores de cana-de-açúcar, entre fins do século XIX e início do XX. O ritmo foi desenvolvido por agricultores e, atualmente, em forma de cortejo, a dança ainda homenageia a luta dos trabalhadores rurais. O movimento mais excêntrico do maracatu rural acontece no período do Carnaval. Há uma figura bastante importante nesse tipo de vertente, que é o **caboclo de lança**, sendo o personagem de destaque, conhecido assim por segurar uma lança de madeira (guiada) com as mãos, e carregar cravo branco preso nos lábios.

O vigor da brincadeira, a construção e a memória corporal dessas pessoas vêm, portanto, associados à atividade cotidiana do trabalho no roçado e no canavial. São movimentos cotidianos que exigem força, preparo físico, e, por isso, possibilitam ao folgazão simultaneamente suportar o peso da fantasia e exibir coreografias aeróbicas durante todo o carnaval. Fica, assim, evidente que os movimentos realizados na dança do maracatu estão visceralmente entrelaçados a uma memória corporal vivenciada fora da brincadeira (FONSECA; AMORIM, 2013, p. 125).

Os aspectos destacados por Fonseca e Amorim (2013) contribuem para uma atitude corporal que entrelaça dinâmicas de movimento, intensidade de jogo corporal e projeções de resistência, ao continuar brincando e ritualizando as práticas cotidianas, um baque terreiro de sinestesia ancestral, que ainda beira a dimensão da disputa, da luta rural ou urbana, de uma embriaguez de vigor infinito “[...] comunicando, exprimindo, significando, simbolizando a alegria de ser e estar em comunhão com as entranhas da terra, com a dança da vida” (FONSECA; AMORIM, 2013, p. 136).

Fotografia 3 – Caboclos de lança



Fonte: MARACATU..., 2013, p. 239 (Foto: Lídia Marques).

Os movimentos dessa dança [popular] estão impregnados de atitudes do trabalho, sendo incorporados à festividade, até porque são gestualidades em que a força de trabalho se caracteriza pelo labor na terra, na agricultura, e o que acontece é uma restauração do movimento de trabalho [...], há uma recriação desses padrões de movimento que se deslocam para a dança em conjunto com o ritmo (MANHÃES, 2014, p. 86).

Nesse sentido, a concepção, mesmo em disputa, do trabalho como um princípio educativo recupera o sentido social formativo deste fazer. É importante ressaltar que essas danças são *princípios geradores de movimento* da forma mais ampla com que se define a expressão, como a alfabetização a partir das palavras geradoras do Paulo Freire. Pensemos em princípios do corpo, além dos movimentos gestuais. Utilizo esses referenciais como um despertar para a investigação do próprio corpo de cada estudante. O que dentro daquele contexto foi capaz de fazer, mover esses corpos a dançar, a fazer festa, sem ter a resposta, mas com essa dúvida, desloco esse contexto para a sala de aula, por entender que são corpos, embora em contexto urbano e rural, alijados pelo mesmo processo, que é o de trabalho. Aqui, não tenho um discurso impositivo, mas entendo que a expressão em análise não é somente uma combinação de movimentos, reprodução deles ou até mesmo uma aula de gestualidade. Também não busco reproduzir as complexidades e toda a síntese do folguedo, como, por exemplo, criar um grupo parafolclórico²⁸, busco uma forma de utilizar o recorte histórico-cultural, a prática de vida dessas pessoas, mais do que o corpo e movimento, a corporeidade, como processo vivido e dançado para reaproximação e construção das subjetividades nas aulas.

²⁸ Grupos Parafolclóricos: São assim chamados os grupos que apresentam folguedos e danças folclóricas, cujos integrantes, em sua maioria, não são portadores das tradições representadas, se organizam formalmente, e aprendem as danças e os folguedos através do estudo regular, em alguns casos, exclusivamente bibliográfico e de modo não espontâneo. (COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE, 1995).

Se o aprendizado e a transmissão de saberes, no campo das culturas populares e tradicionais, seguem preceitos que apontam para uma série de especificidades na forma e nos sentidos da transmissão, isso transposto para o ambiente formal de ensino da dança, deve envolver uma problematização que vai desde as concepções de corpo vigentes, até a diversidade de expressões e sentidos atribuídos à dança, incluindo as categorias, lógicas e visões de mundo de seus participantes (ACSELRAD, 2012, p. 13).

Por isso, justamente, a opção por essas danças, para poder afirmar, e trazer para a sala de aula concepções diferentes de arte, corpo, dança, trabalho, inclusive práticas pedagógicas que se diferenciam da educação formal (ACSELRAD, 2012). Lidamos com acontecimentos de aprendizados em diferentes concepções de tempo, espaço e forma.

Além de aprofundamentos do que são os corpos potentes, nessas aproximações observamos corpos de trabalhadores, corpos populares, majoritariamente negros e nordestinos, o que também podemos observar no corpo discente da EJA. O corpo ancestral contribui, atualiza-se e se recupera neste corpo contemporâneo. O significante (corpo, ser) daquele momento-movimento significa em mim-aluno. E nesse caminho, por essa arte do movimento, o aluno se reconhece nesse corpo e atualiza, naquele mesmo instante, seu entendimento e captura de como ele também pode produzir arte e, por consequência, mover seu corpo em potência.

Esse corpo trabalhador e popular é o corpo da EJA. Ao olhar para essas danças, produzidas por camadas populares é também considerar e reconsiderar a experiências desses estudantes, quando em dança, valorizamos a experiência do saber de cada corpo, para produzir um conhecimento de sentidos. É reconhecer o corpo desses estudantes, como grandes mestres em suas produções sociais, quando a gente recupera a peculiaridade que cada corpo traz de suas vivências. Alguns desses alunos, além de tudo, também são dançadores, cantadores, repentistas, brincantes de manifestações populares em suas cidades natais, muitos relatam a sua participação nessas brincadeiras, e como o ato de revivermos isso na escola, dentro desse processo formativo, é um resgate vivo, de suas memórias corporais. E como eles recordam a fala desse corpo.

Dentre eles os ritos ocupam lugar ímpar, pois, como territórios e ambientes de memória, recriam e transmitem, pelos repertórios orais e corporais, gestos, hábitos, formas e técnicas de criação e de transmissão. São registros e meios de produção identitária, reprodução e resguardo de conhecimentos. (MARTINS, 2020, n.p).

Então, a dança, entre muitos sentidos, está na EJA-Manguinhos para esta relação também. A relação da construção de conhecimento pela alteridade. Pela construção de conhecimentos, através de saberes considerados marginais (o saber do corpo, o saber popular),

e que dialogam com os corpos em questão, buscando sentidos de um corpo que pode resgatar ou criar essa memória de manifestação.

A partir dessa definição, é preciso dizer que, de alguma forma, ocorreram transformações no contexto socioeconômico dessas manifestações, muitas delas já não fazem mais uso dessa atividade laboral como princípio gerador de movimento. Meu interesse no processo educacional em dança, ao abordar tais danças, se atém mais ao contexto histórico do surgimento da dança do que ao olhar para a dança hoje na maneira própria de ser.

Assim, é necessário pontuar que, majoritariamente, essas danças são fundadas, produzidas, vividas, construídas por homens e mulheres negros, africanos ou brasileiros, que forjavam sua existência em condições de trabalho escravo, e que esse embrionário de festividades se dava em comemoração à colheita, divertimento, construções de revolta ou momentos de mazelas. Sem o intuito de romantizar o trabalho pautado na escravidão, mas, de certa forma, pretendo pensar sob quais condições estavam submetidos quando agenciaram seus próprios corpos em folguedo, no sentido reverso ao desencantamento que propõe o projeto colonial.

Balas perdidas

– E se vocês tivessem que dançar uma dança de resistência? Professora, dançar para mim é luta, porque meu corpo é uma arma!

Ressalto que este ainda não é um trabalho fechado, porque, à medida que vou trabalhando, criando as construções pedagógicas do semestre, me ateno a fazer mais buscas sobre quais danças podem de fato contribuir com o desenvolvimento do eixo semestral e de uma pesquisa que ultrapassa os limites da escrita desta dissertação. Assim, eu me debruço mais outras vezes, com meu olhar de pesquisadora a pesquisar e analisar, quais delas, tem esse discurso instaurado, e quais podem contribuir para o desenvolvimento de minha prática pedagógica.

3 A DANÇA NA EJA - MANGUINHOS: CAMINHOS PERCORRIDOS

Desenvolvido por meio das parcerias entre a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), a Diretoria de Recursos Humanos (DIREH) e a Secretaria Estadual de Educação (SEE) no ano 2000, inicia-se o PEJA na EPSJV, iniciativa voltada primeiramente para os trabalhadores servidores da FIOCRUZ e posteriormente ampliada para as comunidades do Complexo de Manguinhos²⁹. Ao longo dos anos houve muitos debates, conquistas e demarcações históricas. O histórico de transformações e conquistas está disponível nos apêndices desta pesquisa. A integração da dança ao currículo faz parte de um desses marcos importantíssimos para tal construção histórica.

A dança aterriza na EJA-Manguinhos um pouco misturada com a minha presença. Em meados de fevereiro do ano de 2018, inicia-se um processo seletivo para uma oficina de Artes, sem especificidade de linguagem. De encontro com os candidatos, entre artesanato, fotografia, e bordado, a dança se torna uma possibilidade dentre as opções. O entendimento da proposta de uma oficina pedagógica, atrelada ao currículo oficial da EJA, chega depois da aprovação no processo seletivo.

Nesse momento, foi questionado sobre minha experiência de trabalho com idosos e com a EJA, visto que experiência com a oficina a ser ministrada eu tinha. relatei que já havia trabalhado como professora do Projeto Observatório de Dança, no Trabalho Social com Idosos (TSI) e experiência somente com o curso de aperfeiçoamento em EJA na diversidade e inclusão social na UFRJ.

A ausência de uma disciplina que tratasse das especificidades da EJA durante o período em que fiz duas graduações contribuiu para a falta de entendimento do que se tratava a EJA. Apesar de ter pais e familiares que só conseguiram sua formação a partir desse segmento, a falta de conhecimento e instrumentalização para as abordagens necessárias mal transitavam no meu imaginário.

A EJA- Manguinhos já tinha a disciplina de Artes com a linguagem música, e abordava pedagogicamente outras linguagens com as oficinas³⁰ integradoras, que materializam as concepções defendidas pelos eixos de trabalho, alocados semestralmente junto a temas

²⁹ “A favela de Manguinhos, também denominada de Complexo de Manguinhos está situada na zona norte da cidade do Rio de Janeiro e se caracteriza por ter o quinto pior IDH do município e um alto índice de violência urbana. O complexo de Manguinhos conta com 12 comunidades e uma população estimada em 36 mil habitantes.” (FAVELA..., 2022, n. p.).

³⁰ Atualmente as oficinas são: Artes grafite, artesanato, comunicação e cultura, movimentos sociais e apropriação digital.

transversais. As oficinas têm como público um núcleo intergeracional de todas as séries. O grande eixo estruturante de todo o trabalho pedagógico no ensino fundamental I, anos iniciais (1 e 2); anos finais (3 e 4) e ensino médio (1, 2, 3 e 4), é território, saúde e participação social, e os eixos de trabalho seguidos alternadamente a cada semestre são: movimentos sociais e luta por direitos humanos, identidade e cultura local, meio ambiente e desenvolvimento local e trabalho. Todas as disciplinas, oficinas e a mediação infantil³¹ precisam articular suas práticas, saberes e currículos de acordo com essas orientações, e a oficina de dança deveria seguir o mesmo sentido. O documento de base para estas e outras orientações deste compromisso enquanto educação, está descrito no plano de curso³², elaborado em 2017.

Seu território de acontecimento é situado em dois espaços, um dentro do campus da FIOCRUZ, na EPSJV e o outro no espaço físico da Rede de Empreendimentos Sociais para o Desenvolvimento Socialmente justo, democrático e Sustentável (RedeCCAP)³³, uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), localizada na Vila Turismo, no Complexo de Manguinhos. Atualmente, com esse período transitório da pandemia, a EJA está acontecendo somente na EPSJV, por conta do cumprimento das medidas sanitárias e da intensificação de conflitos no território, o que também não encerra a participação da EPSJV no local, pois já estão em planejamento ações e parcerias para a manutenção dos vínculos educacionais, culturais e sociais, numa extensão escola, pesquisa e comunidade.

Em referência aos marcos históricos, no mesmo ano de 2018, após minha contratação para oficina, no segundo semestre, a dança em mais um campo de disputa, diálogos, articulações e mobilizações do coletivo, tem a possibilidade de se tornar disciplina. Sem uma hierarquização de saberes, e de papéis professor *versus* oficineiro, mas no sentido de fortalecimento curricular, ofertando outra linguagem e possibilidade de narrativa discente ao entender a

³¹ Como estratégia de combate à evasão escolar, a mediação infantil tem como objetivo a qualificação do tempo que os filhos dos estudantes passam na escola, longe de uma perspectiva de escolarização o projeto através do brincar propõe uma reflexão sobre situações vivenciadas em sociedade. Sendo assim, em todas as noites estão presentes duas mediadoras infantis para acolher filhos dos alunos trabalhadores, que não têm com quem deixar as crianças para poderem estudar. Este projeto é derivado de organizações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

³² Para maiores informações: PLANO de curso: EJA Manguinhos. Rio de Janeiro: Fiocruz; EPSJV; RedeCCAP, [201-?]. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/files/Plano%20de%20Curso%20EJA%20Manguinhos.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

³³ Em meio ao aumento da violência no território, dadas as circunstâncias da pandemia de COVID-19, dois fatos atravessaram a EJA em questão. Inicialmente, com as medidas de prevenção sanitária, e falta de segurança, as aulas nos espaços da EJA foram canceladas, acontecendo atualmente somente no espaço da EPSJV. A mediação infantil, que era uma política de permanência estudantil, também foi encerrada, o que impacta diretamente nas frequências das estudantes nas aulas.

importância pedagógica dessa contribuição arte-educadora. A disciplina é oferecida aos dois segmentos, fundamental – tanto aos anos iniciais quanto aos finais – e médio.

Desta forma, o currículo em Artes se torna vivo e legítimo, pelo fato de ter sido criado na contramão do que normalmente se vê. A partir do trabalho na oficina, atribuída à formação profissional, além do envolvimento dos alunos com a proposta de oficina, a dança comparece ao currículo. Sendo assim, é uma narrativa criada na práxis, e que de fato alimentou a inserção dessa forma de saber, e principalmente da produção da linguagem específica como área de conhecimento na escola, e na EJA.

Ressalto a escola e a EJA como lugares distintos (que lutamos para cada vez serem mais uníssonos), porque a EPSJV, em turno diurno, oferta o curso de educação profissional técnica de nível médio e, dentro do seu currículo de formação geral, oferece Educação Artística (Música, Teatro, Artes Plásticas e Visuais e Audiovisual) e Educação Física (Desporto ou Expressão Corporal), Dança como disciplina é concedida somente no turno noturno a EJA. O que simbolicamente represente alguns discursos, mas neste momento analiso como disputas do campo.

Apesar de conquistas significativas, e de estar presente no currículo oficial do grupo de disciplinas, o currículo de cada disciplina fica a cargo de construção de cada professor responsável por ela. O embasamento do trabalho é feito através dos eixos semestrais o que situa todas as práticas no sentido da educação territorializada, entretanto, acredito que isso não enfraquece minha prática, porém me traz dificuldades quanto ao que recortar, contextualizar e trazer para esse currículo da EJA-Manguinhos. Obviamente, com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos PCN e, principalmente, no que propõe a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) para a EJA, mas ainda assim o currículo está em processo de construção.

Assim como o currículo, esta pesquisa, o meu encontro com a EJA e o meu fazer docente vêm se desvelando, o que está e é muito atrelado à minha prática. De fato, minha prática aconteceu dessa forma, ela foi sendo descoberta e, pra mim, faz muito mais sentido, numa projeção de colcha de retalhos, uma trama, uma costura, por isso as metáforas do entretecer, porque vou trazendo cada pequena parte de um retalho, para montar o todo (ou continuar em processo), porque foi assim que me descobri naquele espaço e acho importantíssimo validar que essas cenas não estão dadas, e que de alguma maneira a prática docente também está nesse lugar de movimento, de mobilizar ações para o descortinar, e abrir de outras ações.

Por isso também, suscito essa escrita em dança que vai se despindo, como o desabrochar de um enredo. A dança presente na EJA sempre costuma caminhar devagar, buscando firmeza

e demarcação de território, dançando entre tropeços, e acertos, lutas e sorrisos, abraços e articulações. Essa leitura da feitura uma colcha de retalhos, se dá porque faz parte do processo do ser professor, pois, mesmo com formação específica, nunca se sabe o que se vai encontrar, cada chão de escola tem um contexto a ser abordado, principalmente em dança, isso ainda é bem vulnerável, inclusive porque, no processo formativo, não houve um currículo que falasse sobre EJA, em geral a dança também não tem currículo quando chega à escola, o que se tem é um currículo macro, o que fragiliza o planejamento. Têm-se os princípios, mas a colagem dos princípios no cronograma, no planejamento, é construção.

3.1 O MEU FAZER E A PEBA COMO METODOLOGIA

Em toda a minha prática dentro da EJA, e em outros espaços escolares, e desde que me empenhei a pensar esta pesquisa, não consegui de forma alguma me desvencilhar desse observar-fazer-aprender, como sujeito aprendente que dialoga e transita em alguns papéis, ora artista, ora professora, ora pesquisadora. Nesse sentido, inclusive, assumo as dificuldades de analisar a própria prática e em fazer os distanciamentos necessários para a construção desta pesquisa.

Mais do que analisar a sala de aula de uma disciplina de Dança, mais do que a dança como protagonista das relações educacionais na EJA, busco refletir e friccionar uma pesquisa que tenha a arte como procedimento metodológico e fundamentação teórica, ou seja, uma produção artística e educacional dentro de uma escola formal, que também possa ser objeto de análise de uma pesquisa acadêmica. Uma pesquisa cuja práxis é baseada nas artes como forma de desenvolver e ampliar o seu campo e, dessa forma, precisa ter outro olhar ao analisar, argumentar, e produzir sua área, visto que, muitas vezes, os procedimentos metodológicos já obtidos nas convenções da academia não conseguem capturar ou simplesmente palavrar as experiências obtidas nesses processos em arte.

Por este caminho, de afirmação da dança e da sua propriedade para encaminhar pesquisas, processos pedagógicos, artísticos, profissionais e técnicos, recorri a PEBA³⁴, não no intuito de antepor a arte à escrita, até porque também defendo que arte é escrita, mas justamente porque, nela, os processos e procedimentos metodológicos de análise de uma pesquisa são feitos, necessariamente, pelas linguagens das artes, incluindo uma amplitude em tipos de pesquisa e investigação, como “formas literárias, performances, poesia, artes visuais, vários

³⁴ Do termo em inglês *Arts Based Educacional Research* (ABR)

tipos de mídia, narrativa, arte popular, artefatos, visualidades e muito mais” (DIAS, 2013, p. 13).

Baseada nos referenciais da PEBA, compreendo o meu fazer enquanto investigação, segundo Belidson Dias (2013, p. 15):

A investigação é mais temporal: responde a uma série de questões presentes, cotidianas, do momento. A investigação é uma evolução contínua de perguntas e de novos entendimentos com novas questões e novas compreensões que, por sua vez, provocam ainda mais questões. Os dois instrumentos (pesquisa e investigação) são semelhantes – a diferença é que a investigação está sempre em curso e, como resultado, é orientada para a prática -, teorizando a prática e praticando a teoria. Há um movimento na investigação de achados [...]

Nesse sentido, é que as aulas da EJA se encaminham, numa relação prático-teórica, é a partir das inquietudes e provocações dos estudantes em contraponto com as minhas, que as aulas vão se mobilizando, desenvolvendo e, principalmente, a pesquisa ganha caráter qualitativo, especialmente alimentada pelos fenômenos sociais e construções de sentido, e educacionais que acontecem com nossos corpos enquanto dançamos.

Isso implica ainda mais a escolha desta investigação na PEBA, é a pesquisa baseada na prática (PBP)³⁵, relacionada à PEBA, nela as investigações são orientadas pelas práticas dos pesquisadores em ação, por exemplo as práticas de educadores e artistas. “[...] A PBP foca nos entendimentos obtidos dos processos e dos produtos da investigação” (IRWIN, 2013, p. 28). Dentro desse referencial e escopo que é a PBP, “a teorização através do questionamento procura o entendimento por meio da evolução de perguntas internas ao processo de pesquisa viva do praticante (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 141).

Refletindo sobre como os processos em sala de aula, são de fato, as maiores construções e os verdadeiros produtos obtidos ao longo do acontecimento da disciplina, é relevante observar como os alunos chegam, como seus corpos têm receios sobre as danças que podem, como se portam descalços em uma sala em que se encaram com espelhos... esses entre outros fatos, são o que promovem a escrita deles em construção de saber e experiência.

Balas perdidas

Nessa aula, não teremos caderno, folha e nem lápis tradicionalmente como vocês conhecem. Aqui o caderno, a folha em branco é a aula e vocês terão que escrever nela com o corpo. Então preciso que vocês me contem uma história com o corpo de vocês, não importa em quanto tempo, vocês fiquem à vontade, mas o importante é que vocês entraram nessa sala de uma forma, contando uma história, e

³⁵ Do termo em inglês *Practice-based Research*.

preciso que construam outra, cada um tem a sua história nessa aula, e eu quero ver cada uma delas.

Desta forma, recortando ainda mais o escopo, abracei a/r/tografia, que é um formato de investigação PBP que abarca as práticas do artista (*artist*), pesquisador (*research*) e educador (*teacher*). “[...] A a/r/tografia é uma forma relacional de investigação que busca a produção de significados, a compreensão, e a criação de conhecimentos” (IRWIN, 2013, p. 31). Nessa metodologia de corporificação, o modo de se pesquisar, o caminhar é feito pelas questões que norteiam a pesquisa, pelo evoluir delas e das compreensões que tem sobre elas (DIAS; IRWIN, 2013).

Compreendo que, nesse formato de investigação, além do trânsito nos papéis, existe um emaranhado de práticas, desdobradas na pesquisa e no papel de docente que se faz ou se fez enquanto artista. O olhar da minha prática docente vem da bagagem enquanto artista e a pesquisa analisa justamente a complexidade da prática, no meu caso em sala de aula. Em outras linhas, a a/r/tografia é a possibilidade de proximidade de uma investigação enquanto sujeito dela mesma, e pesquisador ao problematizar e refletir as ações além de não abandonar suas construções enquanto artista para abordar a pesquisa, usam-se identidades e processos próprios. “A/r/tógrafos concentram seus esforços em melhorar a prática, compreender a prática de uma perspectiva diferente, e/ou usar suas práticas para influenciar as experiências dos outros” (IRWIN, 2013, p. 29).

Para tanto, os educadores e pesquisadores que se dedicam a a/r/tografia, além de obter um modo de relacionar próximo dessa prática, “são [...] indivíduos comprometidos com atos de aprendizagem, ensino, compreensão e interpretação dentro de comunidades de aprendizes” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 144). Ou seja, a a/r/tografia está situada no “entrelugar, onde a teoria-como-prática-como-processo-como-complicação” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 139) para possíveis desdobramentos futuros de ações que visam o desenvolver, desdobrar da comunidade em questão.

Extrapolar os sentidos no processo de ensino e aprendizagem, o dançar junto. Me encaro como sujeito da pesquisa, ao adotar essa metodologia e, por isso, assumo em alguns momentos a escrita em primeira pessoa, para poder justamente tensionar o papel de professora-pesquisadora, à luz de Paulo Freire (2014), em que afirmava que, no fazer ensinar, tem por exigência a pesquisa, o questionamento, o repensar e principalmente o duvidar.

Esses quefazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me

educar. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2014, p. 30-31).

Uma pesquisa que pelo corpo em dança suscita apontamentos, comunicações e muitos questionamentos. O meu corpo de encontro com outros, purga e busca ações que modifiquem minha prática docente, a sala de aula e o entorno dela. Dança, música, e manifestações tradicionais para nos transformar, e transformar ampliando nossas concepções do que já estava posto.

Eu me interesso, primeiramente, na busca de como posso trabalhar com aquela turma, primeiro a dúvida e depois uma pedagogia da afetação, as danças de trabalho nos aproximam, e eles começam a se colocar na sala de aula, os instrumentos da sala de aula também são formas qualitativas de coletar os dados para a pesquisa: entrevistas em forma de trabalho de casa, observação participante, rodas de conversa e também histórias, lembranças, corpo em coreografia que eles trazem de suas migrações, brincadeiras de infância, tradições familiares e danças, toda forma de dança que o corpo deles produziu em sua trajetória de vida.

Nesta perspectiva, não busquei quantificar ou qualificar (no sentido de julgamento de valores) a experiência dos alunos, mas sim conduzir, a partir de diálogos, perguntas, muitas perguntas, mapas coreográficos, provocações a partir de filmes, exercícios de sala de aula, trocas que vão se construindo a partir das necessidades do processo, o encaminhamento pertinente a construção daquele saber. Minha pesquisa é sobre uma construção de saber despreziosa, mas pulsante. Enquanto em outras disciplinas, eles já sabem a dinâmica, quadro, sala, professor e conteúdo a ser absorvido, com a Dança, o conteúdo está lá e, nessa condução sinuosa, e a partir da presença e do posicionamento deles é que vai sendo construído ou não. Por isso a necessidade do mover, em todos os sentidos, e por esse mover que minha condução (performance docente) caminha em movimentos de dança, ora fluído (quando falo sem parar), ora lento ou rápido (na condução de danças), em movimento potencial (observação participante), ou em escrita automática (quando tem imersão em coreografias e depois observamos o que restou em nossos corpos) ou em simples roda, olhando nos olhos para notarmos as qualidades das presenças.

Eles estão acostumados com espaços mais conteudistas, têm essa noção de escola também, como um lugar onde se deve sentar-se e aprender, sem participação ativa, então sentem dificuldade em se colocar, em se olharem. No intento de corporificar esse espaço como o centro de seus processos pedagógicos, são as suas próprias histórias (com seus corpos) construindo o saber dentro da minha disciplina.

Ainda em tempo, existe a PEBA, que é o guarda-chuva da metodologia desta pesquisa, a a/r/tografia que é o que conduz a expertise o meu olhar sobre as questões lançadas, e a aproximação que é como eu conduzo a minha prática de ensino, justamente a forma com que eu trabalho, minha primeira matéria a ser aplicada é a história de vida dos alunos e, depois, busco trazer as danças, primeiro para uma aproximação, para uma afetação, colocar os alunos ali em uma sensibilização, em uma abertura pra essa prática. Peço para contarem história de vida para que se sintam confortáveis em se abrir comigo; depois, vou trazendo essas danças. Não uma releitura das danças, não necessariamente reproduzo-as, como dito anteriormente, eu uso princípios fundamentais das danças que são o princípio de comunidade, o entendimento dessas classes populares como produtoras de arte, trago princípios sociais culturais históricos dessas manifestações, a incorporação se dá a partir disso, minha aula é sobre isso e esta pesquisa é sobre como essas aulas, a partir dessas danças, como palavras geradoras, movimentam e mobilizam as ações educacionais na EJA. Em outras palavras, quando pensei em como dar aulas de dança na EJA, a PEBA me pareceu um suporte, uma ferramenta, um subsídio para pensar aulas que dessem conta de dar sentidos e significados à dança, àqueles alunos.

Paulo Freire (2014) chama isso de verdade de autonomia, porque autonomia, além de ser um estudante aprender a ler, burocraticamente, e executar a escrita, é ele saber o que a leitura representa, o que significa, poder usar a leitura para seus interesses pessoais e sociais, isso é a tal da autonomia, é a ideia de trazer o protagonismo do aluno para o centro da relação pedagógica, e deter aquele conhecimento a ponto de conseguir transpô-lo para outros movimentos da vida.

Quando falamos de dança, de corpo, é incorporar os processos pedagógicos em dança para além dos muros da escola, a fim de evidenciar como esses processos e procedimentos podem produzir ruptura, aberturas para outros muros e história desses alunos, como as aulas precisam ter mais que objetivos para os docentes, apesar de ter os meus objetivos, objetivos diferentes para cada turma, e como a produção desse conhecimento precisa ser incorporada na vida. Esses processos de alijamento em busca da própria condição de (sub)existência deixam os alunos inertes à mobilização social, à potencialidade que pode ser o seu processo educacional, e principalmente inertes às construções políticas que, enquanto agentes sociais, ele tem o poder de ser.

Balas perdidas

Gente, preciso que vocês estejam abertos a experiência do fazer em dança, é claro que eu sei que tem gente que não gosta, não se sente confortável, porque

dançar é também expor de alguma forma o nosso corpo, mas para que vocês me contem aquela história que pedi, preciso que encarem essa disciplina com uma abertura, ao longo do nosso processo preciso que vocês estejam abertos aos convites da dança ao corpo de vocês.

Nesse significado, então temos o atravessamento da experiência (LARROSA, 2011), o fio condutor da minha prática de ensino, o lugar de uma experiência estética (PAREYSON, 1993), o que busco proporcionar é mais do que uma atividade física, ou uma aula de passos coreografados e eles extravasarem energia no final de um dia exaustivo. É justamente, pensar nessa condição de aula como uma experiência estética que atravessa a complexidade da corporeidade desse estudante. Uma experiência estética que deixa uma marca, e a força da experiência pela presença, memória, narrativa, lembrança dessa marca que firma presença, mas não deixa de se transformar.

Balas perdidas

-Professora, hoje lembrei muita da minha terra com essa aula. Lembrei do nosso jeito de fazer a vida.

Essa comunicação entre a experiência estética e a educação diz respeito justamente a pensar os processos educacionais como experiências que nos atravessam e que permitem a estética não no lugar da beleza, mas que permitem ter um juízo sobre aquilo, ou seja, olhar criticamente tal lugar. Sentir, vazar, fruir o que nos cerca de modo criativo, analítico, ético e sensível, não abandonar o sentido da arte nesse contexto.

Encarnar-se a relação entre a memória, a sensação, a estética e a educação mostram a importância da experiência estética na educação no sentido de romper com os tempos que nos remetem à ideia de homogeneização, repetição e padronização. Nesse sentido, é importante trazer para a sala de aula o poder da alteridade, quase que como uma afronta e indagar o que pode a alteridade nesse tempo-espço de apagamento, invisibilidade, silêncio e repetição de padrões que pode ser a escola. “Não é qualquer acontecimento estético que se configura como acontecimento formativo ético, senão os que especialmente se efetivam como experiência de alteridade” (LAGO; VANI, 2015, p. 480). A educação por uma experiência estética vai remeter a uma criação, criar, transformar, apalpar a feitura das subjetividades. A vida, a subjetividade se fazem na via, nas perguntas e respostas, e no desequilíbrio que a dúvida traz. E principalmente através do elemento outro, que desloca esse centramento paralítico de si, e provoca a reflexão. Outro aqui pode ser a dança, o corpo, a mediação, a sala de aula, os

combinados, as estratégias, outro é pura e simplesmente o fator que provoca o baque e o desconcerto.

Balas perdidas

– Professora hoje eu dancei!

– Ué, como? Você não estava sentada?

– Sei lá cara, fiquei sentada, mas me envolvi tanto na aula, mesmo sentada eu dancei. Dancei com os olhos, com a boca, dancei diferente hoje, mas dancei, meu corpo tá vibrando. Mesmo sentada eu realmente fiz a aula. Agora entendi a importância de mesmo sentado a gente prestar atenção.

– Interessante, o resto da turma podia testar isso.

Quando oriento os estudantes a responderem com o próprio corpo às questões estabelecidas (por nós) em debates sobre o que pode ser a dança, responder é mais que expor um conhecimento cognitivo, ou criativo, ao combinar ações, gestos, para produzir uma coreografia, é o ato epistemológico de produzir conhecimento a partir do encarne do próprio corpo (ao trazer concepções, memórias, enfiamentos, sensações) e a relação do ensino-aprendizagem com a experiência estética, porque, ao produzir por si próprio, aquela experiência de se rever, criar-se, olhar-se, vira matéria, e entra em sala. Sobre arte e desvelamento, segundo HERMANN (2005, p. 40 *apud* LAGO; VANI, 2015, p. 474), “a experiência da arte nos abre um mundo, um horizonte, uma ampliação de nossa autocompreensão, justamente porque ela revela o ser”.

Balas perdidas

– Professora, a sua aula é a mais difícil!

– Minha aula é a mais difícil? Ué, por quê?

– Porque obriga a gente a se manifestar.

– E nas outras aulas acontece o que então?

– Nas outras aulas a gente fica sentado respondendo, se a gente souber a gente responde, se a gente não souber a gente não responde. E é mais difícil sim, se movimentar, pensar com o corpo, por isso sua aula é tão difícil, eu acho...

Nesse sentido de chamar o corpo para aula e dialogar com as corporeidades, é que fortaleço a narrativa de um currículo incorporado, que educa contra o processo de apagamento, de desencanto imposto ao poder dos corpos nessa nossa atual temporalidade. “Sair do estado de necessidade para um estado de liberdade” (LAGO; VANI, 2015, p. 469) consciente, criativa e política. Reivindicação de corpo e revolução educacional por dentro? Dentro de sala de aula.

Propriamente dizendo, como se dá esse trabalho? Quais são as qualidades do trabalho corporal? Como os alunos se sentem, como eles se apresentam? Essas aulas passaram por estratégias sonoras, sensoriais, áudio visuais e rítmicas. Muito trabalho com músicas instrumentais que abriam espaço para diversos tipos de movimentações, cânticos de trabalho, onde podíamos brincar com os movimentos ritmados e repetitivos, conexões individuais, coletivas e principalmente referenciada por histórias e sensações que mobilizassem os corpos. Algumas qualidades, como tempo, espaço, movimento, forma e dinâmica³⁶. Não é sobre repetir os movimentos laborais dos estímulos audiovisuais que assistimos, é sobre desdobrar esse trabalho corporal em experiência e processo de construção de subjetividades.

Produzimos danças que não recaem em avaliação do valor estéticos. É menos sobre um estilo de dança e muito mais sobre como nosso corpo pode criar. É um ensino que traz uma manifestação popular para poder libertar o corpo de passos ou passos fechados. É um manifesto do corpo. Nossa dança é feita de narrativas, cada movimento, tem uma história específica ao entrar em cada corpo que o faz. E por isso mais do que preocupado em repetir passos coreografados, o sentido se dá em como aquele corpo recupera ou segura aquele passo para si. Como já dito anteriormente, as coreografias nesse recorte são menos importantes que o processo, o qual, até chegar à coreografia ou à incorporação do movimento, é onde se faz a valoração da experiência.

Os movimentos que alimentam as corporeidades são internos e externos. Desse modo, a corporeidade aqui é lida como textura. A construção de movimentos, é política, “a prática da dança vista pela lente do pensamento político poderia realmente possibilitar a mobilização não apenas de teorias, mas também de corpos que de outro modo permaneceriam politicamente passivos” (LEPECKI, 2017, p. 39).

Nessa leitura, movimentos políticos são todos aqueles que fazem os alunos se moverem no sentido do mundo e da sua emancipação. Primeiro há de mover-se a si, para depois descobrir que estávamos restritos a alguns movimentos. Nem todo movimento coreográfico é político, mas a política de mobilização social pode ser feita através encaminhamentos em dança, porque tratamos fundamentalmente desse corpo e de suas direções. Autonomia no mover, criar com seu corpo, sentir, tocar, falar, falar com o corpo e experimentar ter-se.

³⁶ Parâmetros da Teoria Fundamentos da Dança, proposta, ensino e pesquisa em Dança, desenvolvida pela professora Emérita Maria Helena Pabst de Sá Earp, a partir de 1939 (MOTTA, 2006). As danças populares são também local de produção de conhecimento específico em dança, de acordo com a teoria que trabalha princípios e não métodos, ou estilos. Consigo identificar nas danças populares movimento, dinâmica, tempo...então é um suporte de caminho artístico pedagógico que me possibilita trabalhar as especificidades do corpo expressivo nas danças populares.

3.2 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS QUE APROXIMARAM OS TRABALHADORES DA DANÇA

Dentre alguns caminhos, optei por falar em estratégias justamente pelos pequenos combinados que se foram traçando ao longo do riscar desta pesquisa dentro de sala de aula. Pequenos movimentos foram delimitando como e por onde a nossa dança ia passar e, principalmente, com que olhares pesquisa e disciplina começam. Não tenho pretensão de conjecturar um método, visto que outras turmas foram passando e outras histórias acontecendo, pretendo demonstrar por onde andei e quais escolhas fiz ou me fizeram para essa dança.

Denomino essas estratégias como fraturas, pois são espaços quebrados, frames que estão em constante mudança, apesar de serem a tradição da aula número um em cada turma, ao decorrer do curso, sofrem alterações de acordo como as alteridades, são projetadas em sala de aula e como, de alguma forma, os combinados podem determinar ações também mostra algo sobre os alunos e sobre o olhar atento a eles.

Fratura 1 – *Tudo o que acontece na aula, fica na aula* – Nossa sala de aula é um perímetro bordado de experimentos, então o quadrado feito de vidro transparente que se localiza no meio da porta é tapado com um papel pardo. O que acontece na sala, nasce e não morre na sala, mas não devemos comentar sobre os processos pessoais e de outros alunos fora das paredes daquela sala. Temos lágrimas de choro ou de alegria, risadas, dificuldades, pés abertos, chulé, desinibição, olhares, toques, silêncios e falas, muitas falas, falas corporais que revelam ou desvelam muitas coisas, então todo esse processo é nosso, e precisa de sigilo.

Fratura 2 – *Pé quente* – Imaginemos que nossa sala é um terreiro, um terreno, bem fértil, juntou água, semente e sol, dá broto, brota tudo. Então, para pisar nesse terreiro, tão fértil precisamos ter pés fortes e quentes, mas muito cuidadosos, não queremos fazer brotar qualquer coisa. Pés descalços (ressalvo alguma questão de saúde) para podemos plantar o que de melhor pode dar o nosso corpo. Qual o broto que você quer fazer germinar do seu corpo com ajuda daquele solo?

Fratura 3 – *Que música é essa?* – Que música é essa ou aquela? Precisamos despertar algumas outras possibilidades nessa aula, então precisamos ter estímulos musicais diferentes do que estamos acostumados, para ir além danças que já descobrimos.

Fratura 4 – *Tudo é aula, tudo é processo* – Estamos acostumados a um certo tipo de aula, na verdade um formato, e na aula de dança, iremos viver e experimentar diversos formatos, é aula? Também. Existem formas de trabalhar para conseguir alguns objetivos, e com a dança

não é diferente, para podermos passar por alguns processos precisamos de provocações de todos os tipos, então não teremos cadeira, e a nossa frente tem um espelho, que é preciso que vocês se olhem cada vez que estivermos executando qualquer exercício. Eu preciso que se olhem e mergulhem no corpo de vocês. O resto, que é tudo, a gente descobre junto.

Fratura 5 – *Estamos próximos* – Podemos falar sobre tudo, mas eu sozinha não invento nada, então qualquer dificuldade, especificidade, trabalho, urgência, ausência ou problema, podemos conversar sobre, falem comigo, se sintam próximos para conversarmos sobre o que acontece fora da escola que impedem sua participação no processo. Telefone, whatsapp, corredor, estacionamento, estou por aqui.

Fratura 6 – *Usufruto* – Toda a EJA, a história da EJA e não podia ser diferente com a EJA-Manguinhos é uma conquista política. Tudo o que temos direito e acesso aqui nessa escola, foi conquistado através de mobilização e trabalho, então apropriem-se do direito de vocês, ocupem essa escola, se envolvam nos eventos, participem das saídas de campo, jantem, usem a biblioteca, façam o requerimento do RioCard, entre outras coisas. Essa escola noturna existe para ofertar uma educação para trabalhadores, então não tenham receio de se sentir parte dela.

Essas fraturas são algumas reverberações dos processos que vivemos em sala de aula. Através delas, pude pensar e friccionar minha forma de delimitar e transformar minha sala de aula em pesquisa. Depois de entender como minha prática pedagógica foi criando espaços para poder pensar na aula como dois lugares, um de pesquisa artística e outro como espaço educacional, ambos de maneira criativa. E surgiram as fraturas.

Todos esses combinados, em formatos de estratégias, são também formas de me debruçar e desdobrar ainda mais sobre os recursos metodológicos da a/r/tografia como forma de pesquisa que se baseia em minha própria prática.

Criei essas estratégias, a partir do contexto vivenciado da EJA-Manguinhos, observei pelas bordas o que de fato delineava os meus alunos e como eu poderia produzir danças com eles, de forma que pudesse dialogar teoricamente com o meu fazer, pesquisando, teorizando, praticando, dançando e educando.

Utilizei as *representações*, esses conceitos ou práticas conceituais como são chamadas pelos autores Rita Irwin e Stephanie Springgay (2013). Os *renderings* (representações) guiam a construção de novos significados, são conceitos que auxiliam os a/r/tógrafos a retratar as condições, espaços, caminhos de seu trabalho a outros (IRWIN; SPRINGGAY, 2013).

As práticas conceituais são seis: contiguidade, pesquisa viva, metáfora/metonímia, aberturas, reverberações e excessos. Neste momento, me atendo a somente três, **metáfora e metonímia, aberturas e excessos**.

As **metáforas e metonímias**, são formas de apropriar o conteúdo ao contexto em que ele é inserido. Produções de conteúdo, de ações, de fala, de corpo que dialoguem mais abertamente com os sentidos de quem é acessado. São locuções indiretas. Segundo Richardson (2002 *apud* IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 148) “Através das metáforas e metonímias, damos sentido ao mundo e fazemos as relações acessíveis aos nossos sentidos”.

A a/r/tografia tem por base a abertura de conversas e relações na construção de aprendizagem, logo procura um movimento nesse sistema, ao invés de apenas informar aos outros o que foi ou pode ser aprendido. Sendo assim, as **aberturas** são formas de construir esse fluxo.

As aberturas são, com frequência, como cortes, rasgaduras, rupturas, ou rachaduras que resistem à previsibilidade, conforto e segurança. É aqui que, com frequência, o conhecimento é criado enquanto se enfrentam contradições e resistências, inclusive interagindo com outros conhecimentos (IRWIN; SRPINGGAY, 2013, p. 148).

Excesso é realmente o que sobra. “[...] É aquilo que se cria quando o controle e a regulamentação desaparecem [...]” (IRWIN; SRPINGGAY, 2013, p. 149). Os excessos, de fato, são o ato do aprendizado, aquele momento que sobra, escapa, o ímpeto de ações que jorram as possibilidades mediação do conhecimento.

Portanto, essas fraturas derivam dessas representações, vou entretecendo os fios e conduzindo por essas representações as minhas estratégias de fazer dança, alinhada com os meus suportes de fazer pesquisa. E criando um espaço transitório, incansável, poético, e político de experiências, processuais que se transformam em conhecimento, autonomia e corpo. Existe um movimento que “[...] reverbera em e através de cada representação enquanto emergem lutas na compreensão e mudanças de consciência acontecem” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 148).

3.2.1 A performance artística como performance docente

Muito implicada sob os desdobramentos da PBP dentro e fora de sala de aula, a a/r/tografia é uma forma de leitura e corporificação da comunidade (EJA), no sentido de grupo, em que estou envolvida a refletir sobre as relações de ensino e aprendizagem em dança. Entretanto, como de fato ouvir esse grupo? O que a comunidade me pede, ao entrarmos nesse conceito proposto pela disciplina de “abertura”? Me pedem, pensamento corporificado de desdobramentos sobre o que o corpo deles implica no meu corpo, no meu fazer pedagógico, na minha investigação e principalmente na minha forma de dar aula.

Para que o contexto novo fosse acolhedor, convidativo e seguro precisei utilizar elementos que me fizessem aproximar (mais uma vez a política da aproximação) dos estudantes,

que os fizessem ter confiança de dançar comigo e embarcar também no processo educacional individual e em comunidade.

Como escrito anteriormente as resistências eram e ainda continuam sendo muitas, principalmente por ser uma professora mulher, aparentemente jovem (normalmente a maioria dos estudantes das turmas têm idade mais avançada que a minha), preta (apesar de a maioria dos estudantes serem negros) e principalmente por atuar em uma disciplina em que eles já têm algum preconceito estabelecido, não se identificam, ou acreditam que o trabalho é feito para relaxamento corporal, atividade física para emagrecimento ou distração dos problemas do cotidiano. Só de ver a disciplina Artes/Dança na grade de horários, o distanciamento fica posto e, de acordo com os relatos dos próprios alunos, eles já criam imaginários de coisas que os fazem criar justificativas para a não participação da aula e outros tantos afastamentos.

Balas Perdidas

-Eu faltei diversas aulas, porque achava que a aula de dança era outra coisa, não queria me expor ao ridículo e ter que fazer dancinhas na frente dos meus colegas, eu sou homem, e nenhum homem gosta de ouvir piadinha, então por isso demorei pra vir de verdade.

Alguns meses entre portas abertas e corpos fechados, compreendi que minha maneira de ensinar não estava encaminhada de maneira horizontal, de algum jeito estava ocorrendo uma hierarquização de saberes, poderes, e o mais nocivo era que os estudantes não embarcavam no que era proposto. Como ensinar desta forma? Muitas dúvidas, refutações, saídas de sala, ausências, negativas às atividades, afastamentos, conflitos, reuniões com a coordenação, alunos que compareciam em toda as disciplinas menos Dança. Então antes de olhar para a disciplina, precisei refletir sobre como eu estava ensinando, e o que eu desejava ao ensinar daquela forma? Que narrativa eu estava reproduzindo ao não incorporar o currículo em que eu acreditava?

Balas perdidas

-Eu não sei dançar, eu não gosto de dançar e eu não vou dançar pra agradar ninguém, a partir de agora não venho mais na sua aula e se vier não farei nenhuma atividade!

Observei as linguagens dos alunos durante dias, como uma performance, sobre como eles ritualizavam a dinâmica escolar na vida deles, e como ritualizavam a forma de negar a minha aula. Então o que nos aproximava? O que eles incorporavam que me aproximava daqueles estudantes? A maioria negros e negras, periféricos, suburbanos e da classe popular,

tudo o que eu sou também. Refleti sobre como não invisibilizar o que eles traziam de mais potente para a escola, seus corpos e suas narrativas.

Se eu estava propondo uma aproximação, um encontro o que faltava para isso acontecer? O que poderia deixar meu corpo mais próximo da forma de ensinar em que eu acreditava? Por que eu estava distanciada de uma prática que também fazia sentido para o meu corpo? Todas essas questões me fizeram criar um lugar inacessível de professora com a qual, de alguma forma, eles não se conectavam. Também ofereci um ritual, ao friccionar o religar, essa travessia de corpo, pensando justamente na memória negra e popular que constitui minha corporeidade. Não há como conquistar espaços sem trazer essa memória encarnada dos ancestrais que tanto ocuparam esses lugares numa outra relação, então minha performance docente os carrega em cada passo que avanço e através deles também é que propõe esse encontro educativo ao trazer as danças populares.

Penso a partir do conceito de motrizes culturais do pesquisador Zeca Ligiéro (2011), que as define como um conjunto de dinâmicas culturais utilizadas no movimento da diáspora africana para recuperar comportamento ancestrais africanos como forma de comunicação e transporte com os ancestrais, entre o performer e a comunidade, entre o ser operário e o artista (LIMA, 2019). Nesse sentido de recuperar comportamentos, quando foi que a escola começou a silenciar os corpos? Como essa instituição silenciava também o eu corpo? Como recuperar o sentido de “fala” do corpo dentro da sala de aula? Como manter esse sentido de comunicação viva, latente, vibrante, mobilizadora? Como é possível recuperar dentro da escola os corpos alijados pelo trabalho? Então, a performance veio me religar, religar a prática de ensino na qual eu acredito com os alunos e, principalmente, religar esse corpo, e até talvez essa didática de corpo que é negada, que dentro da sala de aula precisa seguir a lógica do distanciamento.

Então, o movimento de planejar a aula, preparar, e ser confrontada com o inesperado me despertava um sentido de jogo, perguntando-me como mediar um processo educacional a partir desse imprevisto, sem anular o jeito deles fazerem, numa relação mesmo de mediar o conhecimento com o intuito justamente de criar um ambiente confortável, “seguro, para possível esvaziamento e preenchimento de construções férteis” (LIMA, 2019, p. 4).

Tínhamos um jogo em dança, jogo de esquivas, entre golpes e contragolpes suaves e certeiros, mirando o corpo do outro, e como ele (o outro) esquivava ou recebia aquele comportamento. São saberes corporificados em relações de performatividade, quanto mais eles negavam a dança, mais a performance se infiltrava na minha didática. E quando me assumo como eles? Comendo junto, dividindo os mesmos espaços fora da escola, dividindo histórias

de vida, ou simplesmente pedindo ajuda para pensar melhores opções de alguma organização musical ou coreográfica. Como eles me negam, vendo-os em meu corpo?

Ser professora-pesquisadora provoca um tom a mais na performance, coloca o corpo em um outro estado, diferente de quem está só como professor. Essa performance vai se ajustando no espaço como objeto de investigação. Apropria-se de gestos, da velocidade e altura da fala, da disposição do corpo sendo projetado e ocupando o espaço. Essas combinações de possibilidades pressupõem ora estabelecer, ora serem estabelecidas no campo do jogo. (LIMA, 2019, p. 9).

Balas perdidas

Impulso performático, concilia a permanência na transformação, na resposta igual, no enfrentamento que é a sensibilidade e a receptividade dos sentidos, golpe certo, esquiva que produz a rasteira do desconforto.

O que pressupunha essa performance? Corpo? Personagem? Fala? linguagem? É método? “Como poderíamos imaginar a passagem de uma possível performance artística para a performance docente? Performance artística é/pode ser performance docente? Se pudéssemos estruturar, quando se inicia, como se desenvolve e como termina? Onde termina (localização espacial)? Os alunos têm consciência do jogo? Quem pode jogar, só os alunos ou o sistema escolar? Quando é professora? Aluna? Pesquisadora?” (LIMA, 2019, p. 7). De fato, pressupunha primeiramente o desconforto e as modulações de comportamento se dão no campo desse jogo.

Há desconforto para reconsiderar esse espaço de sala de aula e repensar os papéis enrijecidos de professor e aluno, repensando outras e novas lógicas de ensino, do que ensinar e de como ensinar. “Ensinar não constitui uma performance artística, mas certamente é uma performance, na medida em que o professor precisa definir certas relações com os alunos, para desempenhar o papel de professor” (SCHECHNER, 2010, p. 30).

Professora das profissuras³⁷, pensando em como educar, a performance acontece para religar alguns comportamentos, afirmam que eles podem de alguma forma estar, ou até mesmo educar no contexto de educação formal, e especialmente forçar uma fissura, uma rachadura, abertura, no sentido de dinamizar e horizontalizar esses saberes, que ora passa pela professora, ora pelos alunos, mas precisa estar presente no currículo educando e formando.

Uso a performance como docência porque reconheço seus movimentos sociais como possibilidades artísticas e educacionais também (LIMA, 2019, p. 8). A performance é uma provocação e um objeto de investigação, uma prática corporalizada que provoca respostas

³⁷ Profissura é um termo em construção em que o sentido e o significado têm origem na palavra professor. Entendendo que professores são mediadores e proponentes de fissuras e rasgaduras de caminhos já engessados e por vezes enrijecidos. Profissuras é no sentido de mover, agir e rasgar para abrir outros (LIMA, 2019, p. 7).

corporalizadas também, quanto mais gero inquietudes sobre como pensam e como fazem suas construções em sala de aula, mais esses estudantes corporificam suas respostas e aprendem através de seus sentidos, corporalizando experiências de ensino e aprendizagem. “Só é possível dar conta dessa performance por ser algo que já está circunscrito em meu corpo, entre ruas e vielas. Esta forma de experiência que passam os meus alunos também é minha, enquanto memória que se expressa” (LIMA, 2019, p. 5) e agora movimento de comunicação e educação.

Essa performance está imbricada entre professora e alunos, nos embates conflituosos, que não se encerram em desacordos, promovem, na verdade, desdobramentos em ações pedagógicas, mobilizam o ensinar, e deslocam o professor pesquisador de suas certezas, criando assim movimentos, inquietações, diálogos, referências de ensino contextualizadas, que transmutam signos ao ressemantiza-los.

A performance docente é também um versar entre pesquisadora, professora e artista. Proponho pensar o professor como artista num eterno estar em cena, quando está em aula! Pensar a sala de aula como performance artística, como cena coreográfica. É outra forma de me tornar sujeito dessa pesquisa também, quando escolho caminhar pelos estudos da performance, para poder acolher o corpo marginal (o meu e o deles) dentro desse trânsito de fazer escola, de construir o ensinar, fora de uma normativa eurocêntrica e dualista, que separa o pensar e o corpo. Ainda dentro das imersões da PBP: “A pesquisa resulta em um processo de intercâmbio que não está separado do corpo, mas emerge do entrelaçado de corpo e mente, eu e o outro e através das nossas interações com o mundo” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 140).

Passa o corpo a falar e a salvaguardar a memória do grupo por meio de modulações gestuais referidas às formas de vida no tempo e no espaço de origem. Passa o corpo a constituir o saber de comunidade e perfazer-se como arquivo e como arma. Passa a fortalecer-se como um saber corporal. Por fim, o que é saber corporal? É a possibilidade de constituição de uma enunciação gestual em prática discursiva, que se serve dos movimentos e ações corporais para a estruturação de seu repertório. Este repertório é a resultante das articulações dos signos elaborados a partir das vivências cotidianas ou nelas intercambiadas. O vórtice do processo em questão localiza-se na sincronização da condição de se estar-no-mundo, em estados de consciente, com a consciência da prática corporal situada no instante cotidiano e na interconexão com a dimensão cósmica que esta consciência institui (TAVARES, 2012, p. 82).

Balas perdidas

-Meu corpo é uma arma!

Na ritualização dos comportamentos em sala de aula e a partir deste artefato artístico prático, a performance, justamente afirmando a PBP, habitando a dinâmica do entrelugar, mostra um corpo restaurado entre o aqui e o lá (ancestral). O sentido do saber corporal é repositório de experiência e o corpo faz pertença a comunidade em questão “sem a mediação

de instituições, sendo ele mesmo a instituição maior e complementar da própria vida na comunidade: o ser instituinte e agenciador do projeto comunitário” (TAVARES, 2012, p. 83).

Como resultado, conquistei mais nuances sobre a minha metodologia de ensino, e sobre como recuperar, dentro do próprio currículo, formas, traços, corpos inicialmente negados dentro de uma sala de aula e agora, encaminhados como proposições de construções de saberes, subvertendo hierarquias e tornando-se epistemologias. Estamos admitindo um projeto político educacional que consente as sapiências do corpo, que dance, e cuja dança seja um averbamento político ao combinar movimentos e gestos dentro da coreografia educacional.

Balas perdidas

– *E aí rapaziada, já tenho moral de cria?*

3.3 RECONSTRUÇÕES DE AUTONOMIA: TOMADA DE PRÓPRIO CORPO

Ferramenta de trabalho, classe trabalhadora, sujeito, produto, objeto. De onde vem esse corpo? Quem toma ou doma esse corpo? Que corpo? O que é de fato ter propriedade sobre o próprio corpo? O corpo como território de si “lugar primeiro do existir” (TAVARES, 2012, p. 54) é lugar de quem? Ou do quê? Quem tem meu corpo?

Cortes e recortes de gente, a EJA é feita de histórias de gente de todo tipo. Mas uma história passa por todos os corpos que encontrei na EJA e vejo em muitos outros: o agenciamento da subalternidade. Resquícios coloniais ainda atuam e apreendem os corpos de hoje. Retiram-nos o território mais fértil e de poder, a consciência crítica de a que Estado estamos submetidos, e quais esquemas nosso território de si pode. O contexto trabalho, nesse aspecto, vira interlocução de sujeição, condições de precarização de vida, levando-nos a menor poder de reflexão e ação, afinal mais importante do que entender políticas de emancipação é estar vivo.

Em conformidade com Júlio Tavares em seu livro *Dança de Guerra*, que trata da descolonização fragmentada do corpo:

O corpo biológico, aqui nesta reflexão, torna-se absorvido pelo corpo social e transformado em um corpo produtivo, sobretudo diante da informatização da sociedade, em que cada vez mais, o corpo tende a desempenhar um papel de meio de produção simbólico. (TAVARES, 2012, p. 54).

A EJA expõe, enfrenta e conhece corpos alijados por um processo de exploração do trabalho, fruto de um modo neoliberal, capitalista ao extremo, em que o lucro é maior que a humanização. Trabalho como produção de corpos alijados é o que a EJA enfrenta e conhece.

De tanta negação, o corpo, em sua sapiência também aprende como ser, e se faz silenciamento. Aprendendo a negar a si próprio, de acordo com a forma severa a todos os fatores que estão submetidos: violência, fome, desemprego ou empregos sem direitos garantidos, aumento da jornada de trabalho, má oferta de transporte público, falta de saneamento básico, moradias precárias, marginalização, falta de lazer, acesso precário à saúde e, no mais, questões que atravessam (marcam) gênero, raça, classe e geolocalização.

O desprezo de si é outra característica dos oprimidos que provém da interiorização da opinião que os opressores têm deles. De tanto ouvirem dizer que não servem para nada, que não sabem de nada nem são capazes de aprender nada, que são doentes, preguiçosos e improdutivos, acabam por se convencer de sua própria inaptidão (FREIRE, 2016, p. 106).

Considero um primeiro processo de muitas retomadas esse retorno à escola. Nessa perspectiva de rompimento, a escola precisa ter por ação político-pedagógica, independente da área de conhecimento, trazer em suas entrelinhas, rompimentos, rebeldia a esses processos cotidianos de esmagamento.

E essa aula de dança, nesse mesmo viés, dentro do eixo semestral e de cada conteúdo pertinente aos objetivos do semestre, dentro do objetivo geral, do grande projeto que abarca a disciplina é, de uma maneira simples, algo que leva os alunos a olharem para seus corpos. O olhar é de forma abrangente, sobre afeto, sensações, religião, política, raça gênero, sexo, trabalho, biologia e território. Em outras linhas, cidadania, história, política e identidade. O olhar é sobre ter um corpo e ser consciente da existência dele, e principalmente de como as relações sociais direcionam a forma do seu olhar, do seu sentir, do seu fazer e do seu ser, com o seu corpo. Isso é o que chamo de consciência crítica e autonomia, a possibilidade deles mesmos incorporarem a si próprios. Tomarem de assalto a condução de seus agenciamentos corporais e recuperarem seus poderes de escolha, sobre suas relações.

O corpo também é livro, a vivência escreve, o corpo também é livro que já leu muita coisa. Assegurando a fala do corpo, de forma que escreva e transcreva, riscando alguns traçados nesse território escolar que, muitas vezes, em suas coreografias cotidianas, silencia e reitera fragmentos de hegemônico, rasurando, assim, algumas dimensões de quem os toma. A partir dos princípios reinstaurados em de aula, cada corpo falará do seu jeito.

Considero que a fala do corpo resulta do ato da fala do próprio corpo, e a ele de novo se conecta, de maneira tal que o objeto da reflexão, o corpo em questão, se reverta no próprio sujeito da ação, e conquiste o espaço no próprio texto, espalhando-se e internando-se na narrativa, perseguindo a superação da dicotomia instalada por determinadas disposições duráveis que, como efeito lógico-cognitivo, nos obrigam a imaginar o corpo como fora do ato do pensamento e o ato de pensar como uma determinante ação incorpórea (TAVARES, 2012, p. 50).

Apropriar-se de si tem relação com construções de autonomia que extrapolem o cognitivo e encontrem o epistemológico. O corpo, quando diante vida, quando se acessa e cria a partir da sua história, produz, em sala de aula, uma dança epistêmica, outras retóricas para esse mesmo corpo, o saber encarnado de memória. Esse transgredir, enviesado pelo corpo, ao problematizar o contexto histórico-social em que vivemos e pensar, pelo corpo o agenciamento de outros questionamentos e outras respostas em corpo, sobre a condição que estamos a viver, tensiona o modo de produção e reprodução que estamos condicionados, e neste saber corporal, a ruptura para construções autônomas em outras esferas da vida em liberdade emancipatória. “sinto, danço o outro, logo existo” (SENGHOR *apud* TAVARES, 2012, p. 103).

Balas perdidas

Nunca pensei que fosse dizer isso, mas hoje eu quero dançar.

3.3.1 Processos Artísticos e Pedagógicos:³⁸ Quais Danças Possíveis?

O que queremos com a arte e com o ensino da dança? Qual o conhecimento específico do corpo, da dança e do ensino em dança? Como expandir o vocabulário do corpo, da sua efetiva funcionalidade para um fazer artístico? O que é próprio do fazer em dança? Quais danças são essas? A que se propõe o nosso fazer artístico? Fazer pedagógico e/ou fazer artístico? Quando nossos processos pedagógicos são processos artísticos?

Existe um conhecimento específico do corpo, da dança e do ensino da dança, conhecimento específico do corpo, movimento, gesto e vocabulário corporal. Por que esse movimento cotidiano e essa relação com o corpo compreende uma aula de dança? Porque o mover o corpo, andar, caminhar, sentar-se é próprio de outras áreas de conhecimento também. Pensar o próprio gesto cotidiano como gesto artístico é justamente diferenciá-lo na intencionalidade expressiva e artística. E a ideia da reflexão no/pelo/com movimento, a ideia de trazer uma relação de pertença, significância para aquele movimento. O movimento em pura relação com a intencionalidade do seu existir, se relacionar, e se comunicar com o meio. Refletir e incorporar esse fazer, é o que diferente o movimento de outras práticas corporais. Podemos dizer que é a propriedade dança, no seu ato formativo. Enquanto dançamos, no sentido de irmos nos apropriando, nos conhecendo, ampliando essa intenção de gestos e vocabulário corporal, a

³⁸ Todas as fontes das fotos são de arquivo pessoal. Existem vídeos produzidos ao longo do processo, porém, não entraram na dissertação pela peculiaridade de trabalhar imagens de diversos alunos, inclusive alunos que não estão mais na escola.

construção pedagógica em dança, em arte, é própria do processo de formação também. O par produção mais invenção consiste no formar (PAREYSON, 1993).

Essas danças, não nos propusemos classificar, a não ser dizendo que são obras de arte do nosso processo pedagógico, e por isso artístico. São criações que vão além do sentido de mover, nos aproxima do fazer criativo, que é próprio do fazer da arte. A funcionalidade desse conhecimento é a própria linguagem corporal, é a própria autonomia, apropriação desses movimentos, criá-los, reaprendê-los, incorporar no seu fazer e refazer. “A arte é pura formatividade. Formar pelo formar” (PAREYSON, 1993, p. 26).

Nessa direção, nossa formação humana, educacional, passa pela formação artística, e não somente pela prática em dança, mas também justamente em como desdobramos a intencionalidade desta dança, em fazer criativo ou obra artística (quando levamos ao Laboratório do Livre Saber – LLS) e uma autonomia de garantir a qualidade dessa expressão, e se expressar. Quando formam? Quando eles próprios destinam o que, e como querem apresentar suas “danças”? Em suas artes de viver a vida, ou de se mover.

Criamos esse fazer processual, no sentido de ir produzindo corporalmente cada saber, e cada oportunidade de se deslocar. Esses processos corporificados desvelaram e ainda desvelam acontecimentos que muitas vezes apenas são palpados por olhares, que se entrecruzam e sabem exatamente o que está acontecendo ali, corpo acontecendo.

Balas perdidas

– Tá vendo a minha história, aconteceu professora, parei de brigar com esse espelho.

Fotografia 4 – A porta da abertura: sala de aula



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 5 – Processos de sala de aula, afetações sobre que corpo é esse



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 6 – Processos de sala de aula, afetações sobre que corpo é esse



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 7 – Processos de sala de aula,
afetações sobre que corpo é esse



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 8 – Processos de sala de aula,
afetações sobre que corpo é esse



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 9 – Processos de sala de aula: corpo uno
e corpo coletivo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 10 – Processos de sala de aula: corpo uno
e corpo coletivo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 11 – Processos de sala de aula:
corpo uno e corpo coletivo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 12 – Processos de sala de aula: corpo
uno e corpo coletivo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 13 – Processo festa junina: corpo nordestino aqui e lá



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 15 – LLS: Olodum da EJA



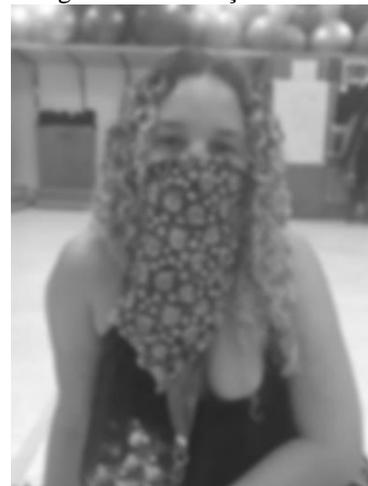
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 14 – Processo festa junina: corpo nordestino aqui e lá



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 16 – Dançar é resistir?



Fonte: Acervo da autora, 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso dessa investigação sobre a dança na EJA parte de alguns lugares para que possamos analisar como tal presença insere deslocamentos no corpo coletivo escolar a fim de chegar a pensar na maneira com a qual se criam vínculos a partir das experiências com dança; e como esses vínculos proporcionam um olhar diferente para o corpo. Precisei passar por dois ambientes peculiares que dão um tônio a mais a essa prática em dança que se transfaz em prática de pesquisa: a EJA e a inserção da dança no currículo em Artes de uma escola. Para falar dessa específica presença, precisei passar por tantas outras para delinear o território de aprendizado no qual meu trabalho está inserido.

O grande encontro desta pesquisa é observar o agenciamento dos corpos em sala de aula, antes e após a presença da dança nesse espaço. Foi necessário observar cada pedacinho que compunha o corpo dos estudantes da EJA para então produzir uma cinesia que tornasse a dança protagonista de nossas relações. A função de oficinaira foi crucial para que eu observasse e estudasse mais esse encontro intergeracional e cruzado de tantas, muitas histórias.

Tecendo redes, brincando, performando, incorporando, brigando, chorando, sorrindo, construindo, desconstruindo, rebolando, gritando, enrolando, desenrolando, pertencendo, sendo, falando, escrevendo, inscrevendo e dançando, fui riscando o chão no terreiro da EPSJV e deixando a dança falar a que vinha e o que propunha. A Dança foi ganhando corpo, e as manifestações populares os corpos. Aos poucos, começamos a reagir artisticamente, eles dançam, se descobrem, se olham, se divertem, vão fazendo festa, vão propondo direcionamentos a essa aula, e relatando experiências, relatam com o corpo, em suas cheganças e partidas, relatam falando, dançando, escrevendo, sendo.

Corpos alijados, cansados, negados. O que observo que fez com que aqueles alunos dançassem? Qual é o porquê? Essa conclusão está sempre aberta, porque nossos corpos em estímulos, pulsações, iam se transformando, abrindo tanto que muitas vezes também era difícil concretizar e contornar as ideias. O que posso trazer são alguns aspectos que fizeram esses alunos acionar seus corpos nesse movimento que começa pelo meu corpo, embrenhado na minha pesquisa, que aqui entendo como narrativa, pelo meu fazer junto.

Nas manifestações populares brasileiras, que permearem todo o fazer e o encarnar em sala de aula desta pesquisa, em *danças de trabalho*, encontrei a fonte de aproximação, observei quem eram os corpos trabalhadores, fazedores e mantenedores de arte, e refleti sobre: o que o trabalho diz sobre nosso corpo em dança? Pensei também acerca do que nós queremos dizer com esse corpo trabalhador em dança. E dentro dessas danças, outros princípios de

sensibilização corporal para que pudéssemos encontrar a nossa dança, o nosso corpo e o crescer de nossas corporeidades.

Então, esses alunos, a partir da sensibilização, deslocam essa concepção de corpo potente e se encontram nesse lugar de potencialidade. Descubro mais uma potencialidade da prática em dança. Com essas estratégias que muitas vezes não vão beirar as atividades físicas, a dança se alarga para mim e para os alunos. Então, na verdade, minha concepção de dança, hoje, desloca-se do lugar de muito movimento, ela se desloca do lugar de uma técnica específica e refinada, vai para um lugar de uma fruição e de uma experiência estética através das concepções de movimento, do que fazedores profissionais de dança.

E toda vez essas experiências se desdobram em narrativas, minhas e deles. Em meu lugar, uma performance docente, um jogo de interação entre danças. As narrativas são essas vivências estéticas que me atravessam, não é uma ilustração de como ou o que fazer, mas é, em si, a prática, é o ato pedagógico de criação, de criação minha enquanto professora a partir da afetação, do encontro com meus alunos.

Como eles se sentem? Como se apresentam? *O meu corpo ainda pode, professora.* O movimento, a concepção de se ter um corpo, é um deslocamento, porque, quando alguém consegue se olhar no espelho com uma presença, aquilo ali vira um movimento catártico. Qual é o sentido político dessa dança na escola? Não sei se é criar grandes artistas. De acordo com essas experiências postas, ditas e vividas, acredito que é pensar como o corpo se torna um instrumento de expressividade no seu fazer, numa leitura de mundo. Como pode ampliar a concepção de primeiro mundo, o corpo, para poder transformar outras leituras.

E falar de corpo, é assumir as porosidades que existem nele, este corpo que é atravessado por experiências e mais do que isso é muito difícil palavrar essa corporificação, porque ele não é cartesiano, fechado. E justamente por isso, ele é uma imbricação, todas as porosidades desse caminho pedagógico se demonstram na porosidade desse texto, porque ele é poroso a uma série de correntes e pensamentos.

E para pensar na presença desse pensamento da dança na escola, elemento primeiro é pensar o corpo na escola. Que corpo é esse que chega para aprender nessa escola? Antes de pensar a dança, a partir da construção histórica, curricular, ética e política desta dissertação, precisamos aprofundar, teorizar e compreender o que é este corpo, e onde ele está inserido. É o corpo que vai direcionar o deslocamento desses passos em dança. E não esqueçamos que a Dança está na escola, então o que essa dança quer, quando mobiliza corpos na escola? “olhar para a dança politicamente pode de alguma forma interferir na sua eficácia” (MARTIN *apud* LEPECKI, 2017, p. 39).

Fizemos dança, fazemos dança, podemos dançar, dançar pode ser tantas coisas. Se vamos à aula, dançamos de tudo quanto é jeito. E que danças são essas? Danças dialogais³⁹, nossas obras artísticas e pedagógicas, espaços de conversa, a hora do exercício da autonomia: maracateja, olodum da EJA, charme de formatura e tantas outras cujos nomes se perderam.

No exercício e na análise desta prática-reflexão, percebo que as produções de conhecimento em dança devem extrapolar o sentido desse fazer em dança. Na EJA, descobri alguns caminhos para poder fazer parte do rito pedagógico do educar, criar dançando. Tensiono aqui, mais uma vez, essa e outras práticas. Quais danças estão por vir? Quando dançamos, quem e o que movemos? Dança na escola (quais escolas?) Por quê? Em vez de encerrar ou esgotar as possibilidades, buscando uma única resposta para tal, quero estender os sentidos e convidar mais autores do campo de estudo, a fortalecerem essa ideia subjugada do porquê dança na escola. Sem esquecer de estudar profundamente esse corpo, coletivo, individual e estudantil. A dança está para o corpo, assim como o corpo está para o movimento, então, nesse sentido de educar, o que desejamos escrever ao firmar nossas danças nos contextos educacionais?

Nesta pesquisa, está definido, pelas ruas da transgressão, pelas práticas emancipatórias, a educação, e aqui educação em dança, deve, afirmando sua consistência ética, viabilizar caminhos que reorganizem o sistema educacional pelo corpo. E neste corpo que assume outros saberes, criem danças epistemológicas de sentidos encarnados do que pode ser a história marginal, periférica, retirante, favelada, trabalhadora e artística.

³⁹ Segundo Ortiz, são danças dialogais: Porque nelas interagem o indivíduo e o grupo, o corpo e os instrumentos musicais, o social e o mítico – miméticas – porque nelas se representa algo que ocorreu ou que se deseja que ocorra pedagógicas – pois transmitem conhecimentos –, teleológicas e performativas – pois produzem efeitos e realidades (Ortiz apud Travassos, 2004:246). (MANHÃES, 2014, p. 266).

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Maria. Transformações do corpo nas danças populares e tradicionais do nordeste do Brasil. *In: ENCUENTRO LATINOAMERICANO DE INVESTIGADORES SOBRE CUERPOS Y CORPORALIDADES EN LAS CULTURAS*, 1., 2012, Rosário (Argentina). **Actas** [...]. [S. l.]: Red de investigación de y desde los cuerpos, 2012. p. [1-16]. Disponível em: https://red.antropologiadelcuerpo.com/wp-content/uploads/Acselrad_Maria-GT7.pdf. Acesso em: 4 set. 2021.
- ACSELRAD, Maria. **Viva pareia!**: a arte da brincadeira ou a beleza da safadeza: uma abordagem antropológica da estética do cavalo-marinho. 2002. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- ALTOÉ, Larissa. Jongo, expressão da cultura afro-brasileira. **Multirio**, Rio de Janeiro, 27 jan. 2016. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/8637-jongo-expressao-da-cultura-afro-brasileira>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BALÉ. *In: WIKIPEDIA: the free encyclopedia*. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bal%C3%A9>. Acesso em: 12 jun. 2022.
- BARBER, Karin. Popular Arts in Africa. **African Studies Review**, [s. l.], v. 30, n. 3, p. 1-78, 1987. DOI: <https://doi.org/10.2307/524538>. Acesso em: 18 dez. 2021.
- BARTABURU, Xavier; MENDES, Ana; MOTOKI, Carolina. Quebradeiras de coco babaçu. **Repórter Brasil**, Pinheiros, SP, 27 jan. 2018. Disponível em: <https://reporterbrasil.org.br/comunidadestradicionais/quebradeiras-de-coco-babacu/>. Acesso em: 19 mar. 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **A distinção**: crítica social do julgamento. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EdUSP, 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 138, p. 715-746, set./dez. 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000300003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Ffs6C5NZSw7hMkkhbFm6Pbc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 mar. 2020.
- BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**. Rio de Janeiro: Império do Brasil, 1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm Acesso em: 2 maio 2020.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 12 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 35, p. 1, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13632.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 22/2005.** Solicitação de retificação do termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2005. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Relatório**: processo nº: 23000.023516/2019-46. Alinhamento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) às diretrizes apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2020-pdf/166421-texto-referencia-dcn-s-eja-1/file>. Acesso em: 19 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2000b. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília, DF: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional**. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf. Acesso em: 9 mar. 2020.

BRUM, Eliane. Prefácio: os loucos somos nós. *In*: ARBEX, Daniela. **Holocausto brasileiro**: genocídio: 60 mil mortos no maior hospício do Brasil. 4. ed. São Paulo: Geração Editorial, 2013. p. 13-18.

CARVALHO, Carla; IMMIAOVSKY Charles. PEBA: a arte e a pesquisa em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 221-236, set./ dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v25i3.9729>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/9729>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do folclore brasileiro**. Rio de Janeiro: MEC/INL, 1998.

CENTRO NACIONAL DE FOLCLORE E CULTURA POPULAR. Jongo, patrimônio imaterial brasileiro. **IPHAN**, Brasília, DF, 1 dez. 2015. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/Jongo_patrimonio_imaterial_brasileiro.pdf. Acesso em: 19 mar. 2022.

COCO de Toré Pandeiro do Mestre volta aos palcos neste sábado (1º), em Olinda. **Cultura.PE**, Recife, 31 mar. 2017. Disponível em: <http://www.cultura.pe.gov.br/canal/cultura-popular/coco-de-tore-pandeiro-do-mestre-volta-aos-palcos-neste-sabado-em-olinda/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

COMISSÃO NACIONAL DE FOLCLORE. Carta do Folclore Brasileiro. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE FOLCLORE, 8, 1995, Salvador. **Anais [...]** Salvador: UNESCO:

Comissão Nacional de Folclore, 1995. Disponível em: <https://antigo.fundaj.gov.br/geral/folclore/carta.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

CURTA! Danças Regionais: coco de roda: Isabela de Castro. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (6 min). Publicado pelo Canal Curta!. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=G1_Bz6yg9Wo. Acesso em: 19 mar. 2022.

DANÇAS brasileiras: coco alagoano (1 de 3). [S. l.: s. n.], 2007. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Hilton Sousa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Q871o18aUKU>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DANÇAS brasileiras: coco alagoano (2 de 3). [S. l.: s. n.], 2007. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Hilton Sousa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2ekFBmA_tjY. Acesso em: 19 mar. 2022.

DANÇAS brasileiras: coco alagoano (3 de 3). [S. l.: s. n.], 2007. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Hilton Sousa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JhQTAJ0pFfM>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DANÇAS brasileiras: jongo (1 de 3). [S. l.: s. n.], 2007. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Hilton Sousa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jXbEhFrNXMM&list=PLE167ED145CE56575>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DANÇAS brasileiras: jongo (2 de 3). [S. l.: s. n.], 2007. 1 vídeo (5 min). Publicado pelo canal Hilton Sousa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Y9afQa7II9Y>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DANÇAS brasileiras: jongo (3 de 3). [S. l.: s. n.], 2007. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal Hilton Sousa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XkzJJhyznOk&list=PL677F480FEDA36FA7>. Acesso em: 19 mar. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2020

DIAS, Belidson. Prefácio. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Ed. UFSM, Santa Maria, 2013. p. 13-15.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Ed. UFSM, Santa Maria, 2013.

DUARTE, Abelardo. A origem do coco alagoano: dança e nome. **História de Alagoas**, [s. l.], 6 set. 2015. Disponível em: <https://www.historiadealagoas.com.br/a-origem-do-coco-alagoano-danca-e-nome.html>. Acesso em: 19 mar. 2022.

ENCANTADEIRAS: o canto e encanto das quebradeiras de coco. **Aurora Cinematográfica**, Itacaré, 2020. Disponível em: <https://auroracinematografica.com.br/index.php/encantadeiras-o-canto-e-encanto-das-quebradeiras-de-coco/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

EPSJV abre novos cursos noturnos para jovens e adultos. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro, 24 ago. 2007. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/epsjv-abre-novos-cursos-noturnos-para-jovens-e-adultos>. Acesso em: 1 mar. 2020.

EU num sô dotô. Intérprete: Jongo da Serrinha. Compositor: Jongo da Serrinha. *In: JONGO da Serrinha*. Intérprete: Jongo da Serrinha. Rio de Janeiro: Jongo da Serrinha, 2002. 1 CD, faixa 9.

FAVACHO, André Picanço. O que há de novo nas disputas curriculares? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul./set. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5brnzfS4vpMRdsFpHJgLHKH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 maio 2022.

FAVELA de Manguinhos. *In: WIKIFAVELAS*. [Rio de Janeiro: s. n., 2022]. Disponível em: https://wikifavelas.com.br/index.php/Favela_de_Manguinhos: Acesso em: 10 jun. 2022.

FONSECA, Raíssa; AMORIM, Maria Alice. Entre céu e terra leveza. *In: MARACATU* baque solto: patrimônio cultural imaterial do Brasil. Recife: IPHAN, 2013. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_MARACATU_RURAL.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 48. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FRIEDRICH, Maria *et al.* Trajetória de escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.10, n.20, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v10i20.2729>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729/2296>. Acesso em: 1 mar. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *In: MOLL, Jaqueline e colaboradores*. [org.]. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010. P. 26-41.

GANDRA, Edir. **Jongo da Serrinha**: do terreiro aos palcos. Rio de Janeiro: Giorgio, 1995.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2006. p. 61-78.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Daniela de Melo. **Textando (na)danças antimanicomiais ou uma 103publicações das ruas**. 2021. Dissertação (Mestrado em Dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê, 2006. P. 21-40.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: volume 1: introdução ao estudo da filosofia, a filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. *In*: BRZEZINSKI, Iria (org.) **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 111-127.

IASI, Vico. Maracatu rural envolve milhares de pessoas nos campos de PE. **G1**, [s. l.], 7 jun. 2015. Globo Rural. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2015/06/maracatu-rural-envolve-milhares-de-pessoas-nos-campos-de-pe.html>. Acesso em: 19 mar. 2022.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. P. 27-35.

IRWIN, Rita L.; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. *In*: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (org.). **Pesquisa educacional baseada em arte**: a/r/tografia. Santa Maria: Ed. UFSM, 2013. P. 137-153.

JONGO da Serrinha, Madureira, Rio de Janeiro/RJ. **Pontão de Cultura Jongo/Caxambu**, Niterói, [201-?]. Disponível em: <http://www.pontaojongo.uff.br/jongo-da-serrinha-madureira-rio-de-janeirorj>. Acesso em: 19 mar. 2022.

O JONGO no Sudeste. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (25 min). Publicado pelo canal Tradições Culturais Brasileiras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ae2rRAALDRE>. Acesso em: 19 mar. 2022.

LAGO, Clênio; VANI, Andressa Cristina. A experiência estética como acontecimento formativo ético. **Roteiro**, Joaçaba, v. 40, n. 2, p. 461-484, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v40i2.6854>. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/6854/4937>. Acesso em: 17 maio. 2022.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011. DOI: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>.

Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LEMOS, Amanda Guerra de “**Despeja na EJA**”: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.unirio.br/ppgedu/DissertaoPPGEduAmandaGuerradeLemos.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

LEPECKI, André. **Exaurir a dança**: performance e a política do movimento. São Paulo: Annablume, 2017.

LIGIÉRO, Zeca. **Corpo a corpo**: estudo das performances brasileiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

LIMA, Jessica Gonçalves. Performance pedagógica: um ritual de incorporação docente. **Anais ABRACE**, [s. l.], v. 20, n. 1, p. 1-13, 2019. Trabalho apresentado na 10ª Reunião Científica Abrace, 2019, Campinas. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/4498/4643>. Acesso em: 22 fev. 2022.

LIMA, Jessica Gonçalves. Saber de corpo. In: CONGRESSO CIENTÍFICO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 6., Salvador. **Anais [...]**. [S. l.]: ANDA, 2021. P. 844-859. Disponível em: <https://proceedings.science/anda-2021/papers/saber-de-corpo>. Acesso em: 5 jan. 2022.

MANHÃES, Juliana Bittencourt. **Um convite à dança**: performances de umbigada entre Brasil e Moçambique. 2014. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/handle/unirio/13096>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MARACATU baque solto: patrimônio cultural imaterial do Brasil. Recife: IPHAN, 2013. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_MARACATU_RURAL.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

MARACATU de baque solto. **IPHAN**, Brasília, DF, 20 mar. 2015. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/505/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARACATU de baque solto. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (22 min). Publicado pelo canal Iphan. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OIEcKMzCSoY>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARACATU de baque solto: parte 1. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Pernambuco em Pop-up. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rdJz1K1ZsFs>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARACATU de baque solto: parte 2. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Pernambuco em Pop-up. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jzbKOMTM4ao>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARACATU de baque solto: parte 3. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Pernambuco em Pop-up. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6ISY70GQQUQ>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARACATU de baque solto: parte 4. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2 min). Publicado pelo canal Pernambuco em Pop-up. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qahRhiolrAE>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARACATU de baque solto: parte 5. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1 min). Publicado pelo canal Pernambuco em Pop-up. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B7WNW3WaWaU>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARACATU de Baque Solto Leão Faceiro. [S. l.: s. n.], 2021. 1 vídeo (11 min). Publicado pelo canal Cultura Araçoiaba. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ykk4RPj3m4M>. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARACATU rural é tradição secular que transborda brasilidade. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (4 min). Publicado pelo canal LeiaJa. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Sexs_2NAUck. Acesso em: 19 mar. 2022.

MARTINS, Leda Maria. Prefácio: Corpo, encruzilhadas de saberes. In: TAVARES, Júlio César de. **Gramáticas das corporeidades afrodiaspóricas: perspectivas etnográficas**. Curitiba: Appris, 2020, não paginado.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política: vol. I**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MOREIRA, Andressa Urtiga. “**Brincante é um estado de graça**”: sentidos do brincar na cultura popular. 2015. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/19128/1/2015_AndressaUrtigaMoreira.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

MOTTA, Maria Alice Monteiro. **Teoria fundamentos da dança: uma abordagem epistemológica à luz da Teoria das Estranhezas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Ciência da Arte) – Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006. Disponível em: <https://linhasdepesquisa.files.wordpress.com/2011/11/maria-alice-motta.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2020.

NESPOLI, Grasielle. “A educação popular é importante porque reconhece as condições de vida, atua a partir da realidade, promove e organiza redes de apoio social que, neste momento, são fundamentais”. [Entrevista cedida a] Julia Neves. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro, 1 jun. 2020. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-popular-e-importante-porque-reconhece-condicoes-de-vida-atua-a-partir#:~:text=Na%20contram%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20banc%C3%A1ria,e%20%20domina%C3%A7%C3%A3o%20de%20classe>. Acesso em: 13 out. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a05.pdf>. Acesso: 12 mar. 2022.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 4. Ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAREYSON, Luigi. **Estética**: teoria da formatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PATRIMÔNIO Imaterial. **IPHAN**, Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>. Acesso: 12 mar. 2022.

PEREIRA, Alexandre Macedo; DOLCI, Lucina Netto; COSTA, Leila Sales da. Trabalho ontológico e o processo de trabalho no modo de produção capitalista nas atuais exigências da realidade no Brasil. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes**, Rio de Janeiro, v. 2 n. 14. 2016. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/magistro/article/download/3136/2228>. Acesso em: 1 mar. 2020

PROGRAMA de Educação de Jovens e Adultos realiza formaturas na EPSJV. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Rio de Janeiro, 10 set. 2007. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/programa-de-educacao-de-jovens-e-adultos-realiza-formaturas-na-epsjv>. Acesso em: 1 mar. 2020.

QUEBRADEIRA de côco. Intérprete: Roque Ferreira. Compositor: Roque Ferreira. *In*: TEM samba no mar. Intérprete: Roque Ferreira. [S. l.]: Quelé, 2004. 1 CD, faixa 3 (4 min).

QUEBRADEIRAS de coco babaçu. **Cerratinga**, Brasília, DF, 2013. Disponível em: <https://www.cerratinga.org.br/povos/quebradeiras-de-coco-babacu/>. Acesso em: 19 mar. 2022.

RODRIGUES, Alice. O coco ancestral do Bongar. **Continente**, Recife, 19 nov. 2021. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/secoes/memoria/o-coco-ancestral-do-bongar>. Acesso em: 10 jun. 2022.

ROMÃO, José E. Compromisso do educador de jovens e adultos. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (org.). **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2006. p. 61-78.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/SgSTznjML3Hzt9cTgqSBbKK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 1 mar. 2020.

SALES, Thiago. A catedral sonora do baque solto. *In*: MARACATU baque solto: patrimônio cultural imaterial do Brasil. Recife: IPHAN, 2013. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossi%C3%AA_MARACATU_RURAL.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/arti cle/view/13502/7644>. Acesso em: 1 mar. 2020.

SERRA, Enio *et al.* Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i3.243>. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/243/349>. Acesso em: 14 mar. 2020.

SINA de caboclo. Intérprete: João do Vale. Compositor: João do Vale. *In*: POETA do povo. Intérprete: João do Vale. [S. l.]: Phillips, 1965. 1 disco vinil, lado B, faixa 6 (1 min)

SOARES. Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOUZA, Marco Aurelio da Cruz. Danças populares: processo de criação e performance. *In*: SOUZA, Marco Aurélio da Cruz (org.). **Impressões corporais e textuais**: pesquisa em dança. São Paulo: All Print, 2013. p. 151-179.

TAVARES, Júlio Cesar de. **Dança de guerra**: arquivo e arma: (elementos para uma teoria da capoeiragem e da comunicação corporal afro-brasileira). Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

TRAVASSOS, Elizabeth. **Jongo no Sudeste**. Brasília, DF: IPHAN, 2005. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/PatImDos_jongo_m.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

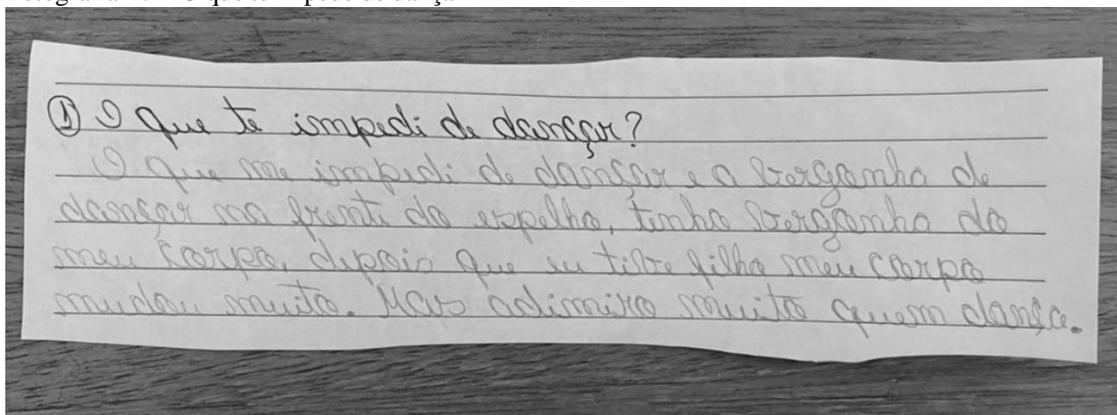
VENTURA, Jaqueline Pereira. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos. **UFF**, 2006. Disponível em: www.uff.br/ejatrabalhadores/artigo-01.htm. Acesso em: 1 mar. 2020.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Liber Livro; Niterói: EdUFF, 2011. p. 57-97.

ZUMBA. *In*: WIKIPEDIA: the free encyclopedia. [San Francisco, CA: Wikimedia Foundation, 2022]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Zumba_\(dan%C3%A7a\)#:~:text=O%20zumba%20mescla%20movimentos%20de,f%C3%ADsico%20de%20um%20modo%20geral](https://pt.wikipedia.org/wiki/Zumba_(dan%C3%A7a)#:~:text=O%20zumba%20mescla%20movimentos%20de,f%C3%ADsico%20de%20um%20modo%20geral). Acesso em: 12 jun. 2022.

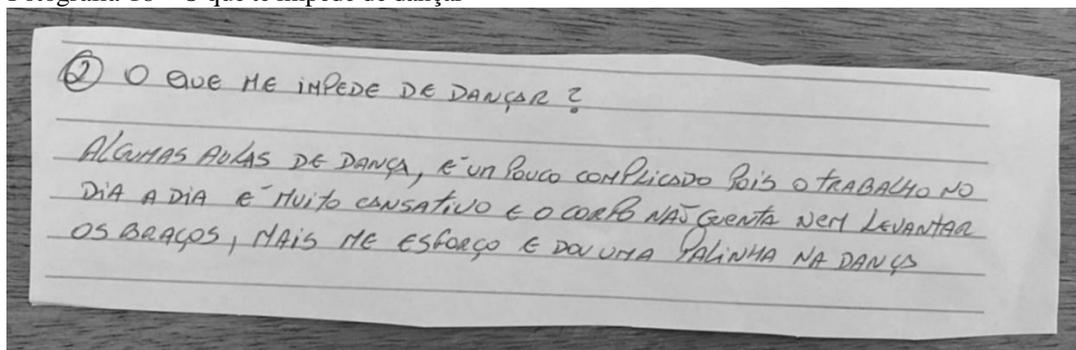
APÊNDICE A⁴⁰ – Provação 1: o que impede seu corpo de dançar?

Fotografia 17 – O que te impede de dançar



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 18 – O que te impede de dançar

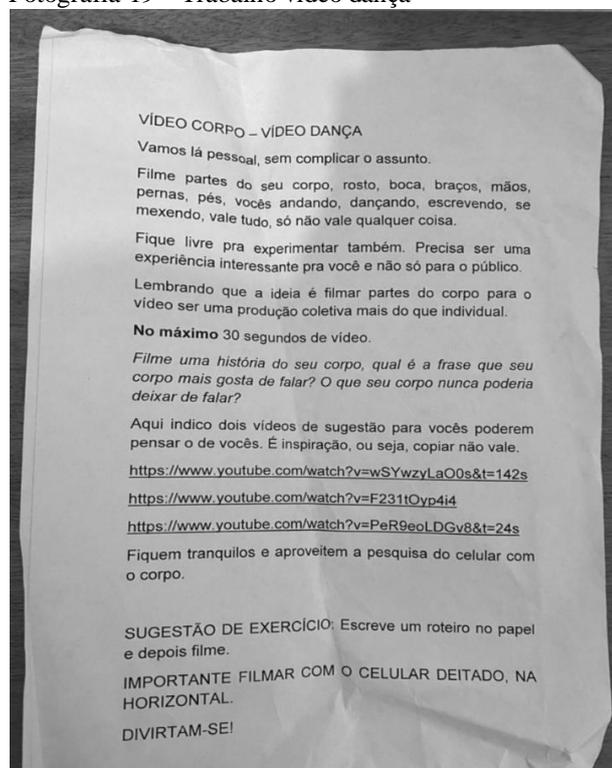


Fonte: Acervo da autora, 2019.

⁴⁰ Os apêndices denominados provação são de trabalhos produzidos ou conduzidos nesse período da pesquisa.

APÊNDICE B – Provocação 2: trabalho vídeo dança

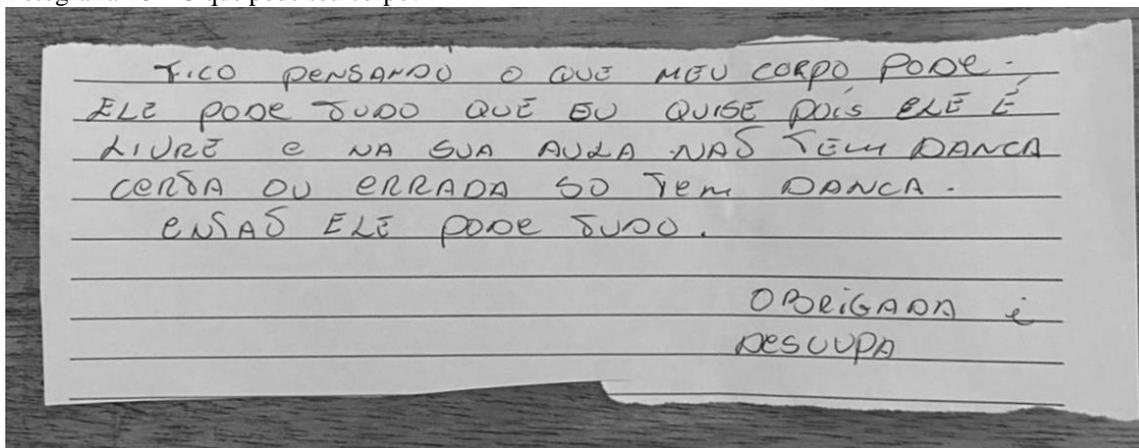
Fotografia 19 – Trabalho vídeo dança



Fonte: Acervo da autora, 2019.

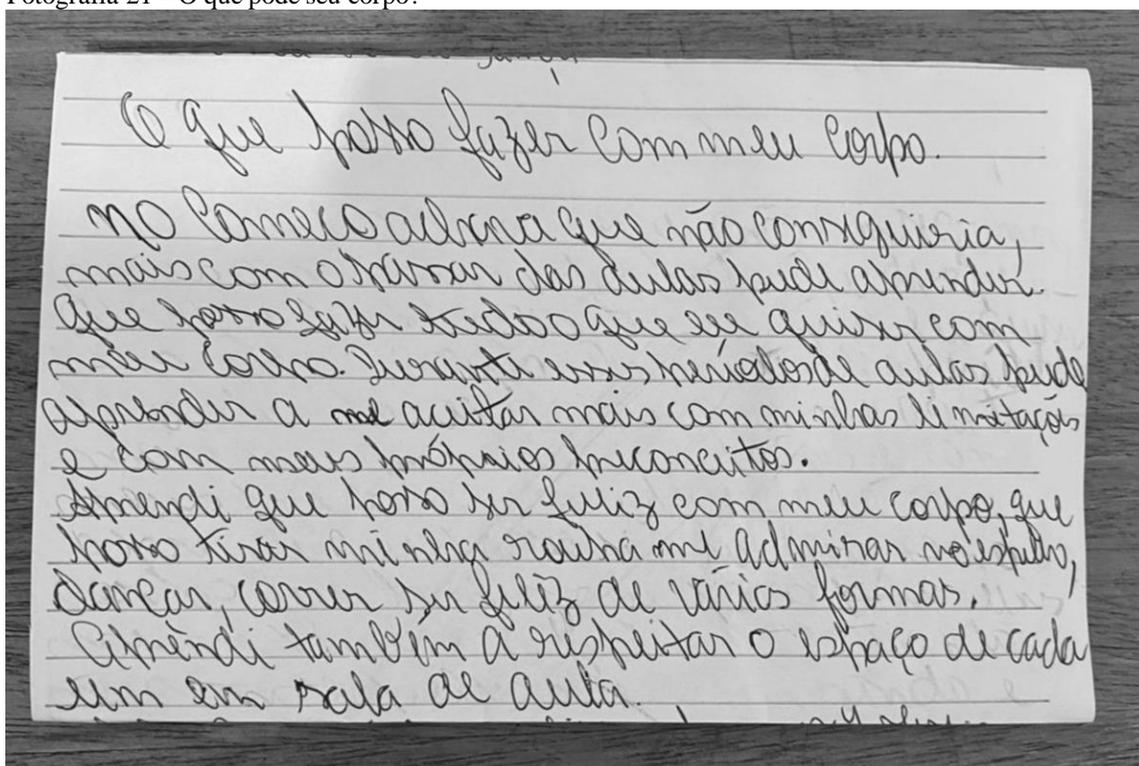
APÊNDICE C – Provação 3: o que pode o seu corpo?

Fotografia 20 – O que pode seu corpo?



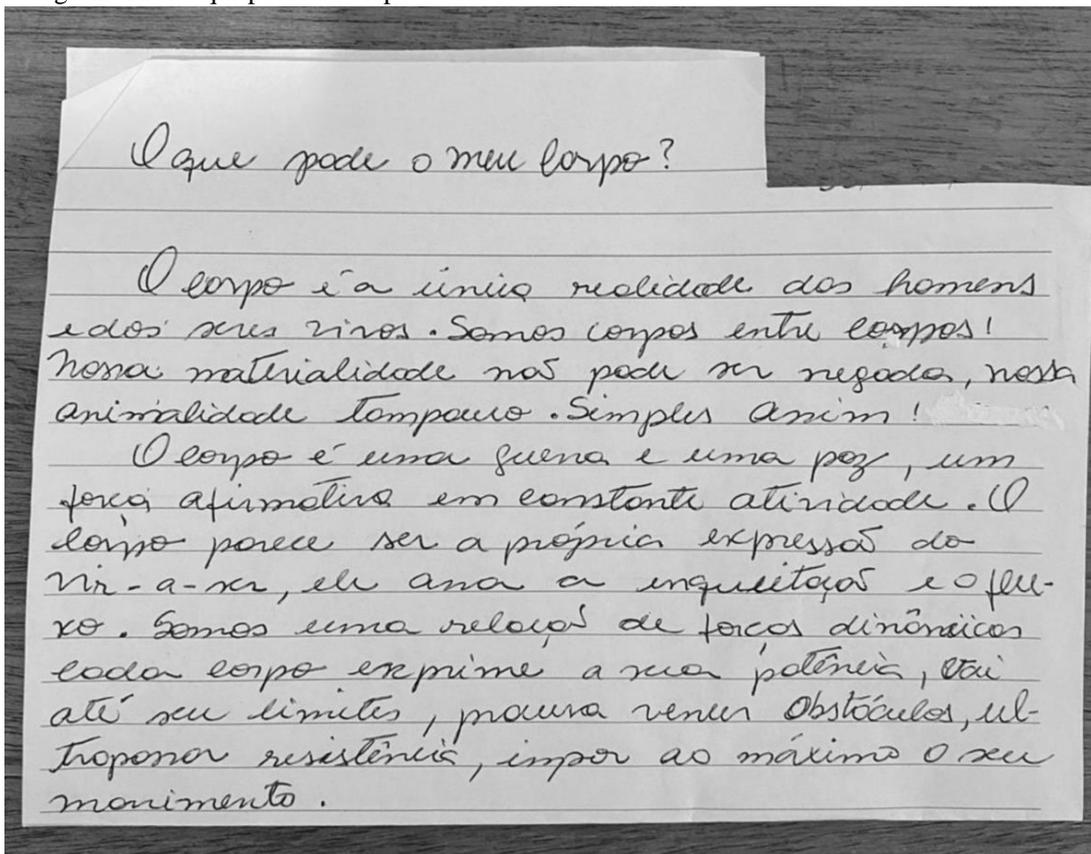
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 21 – O que pode seu corpo?



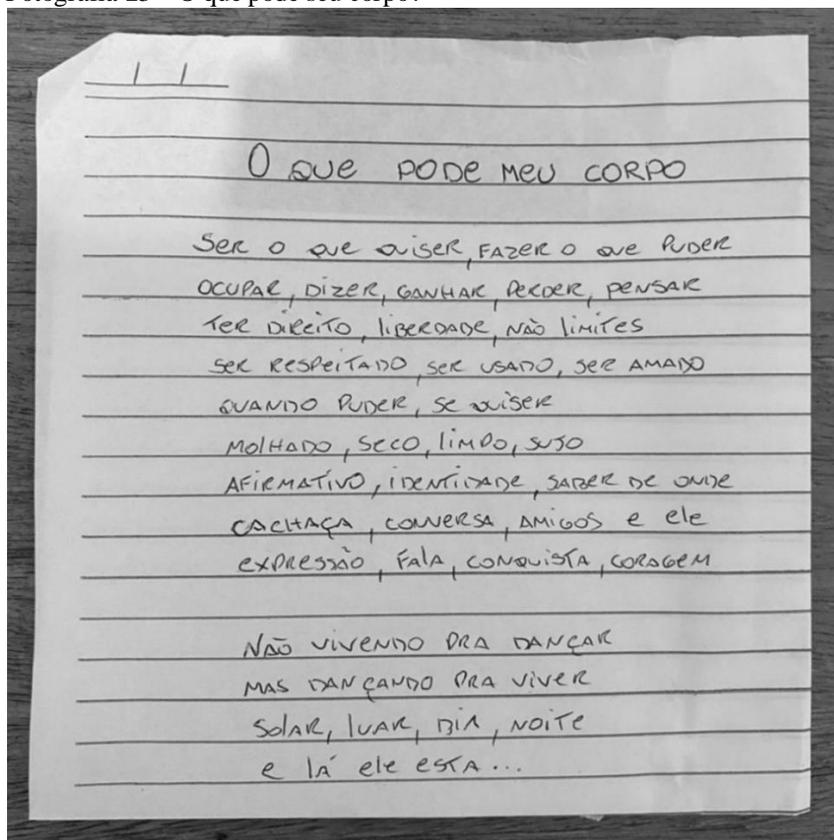
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 22 – O que pode seu corpo?



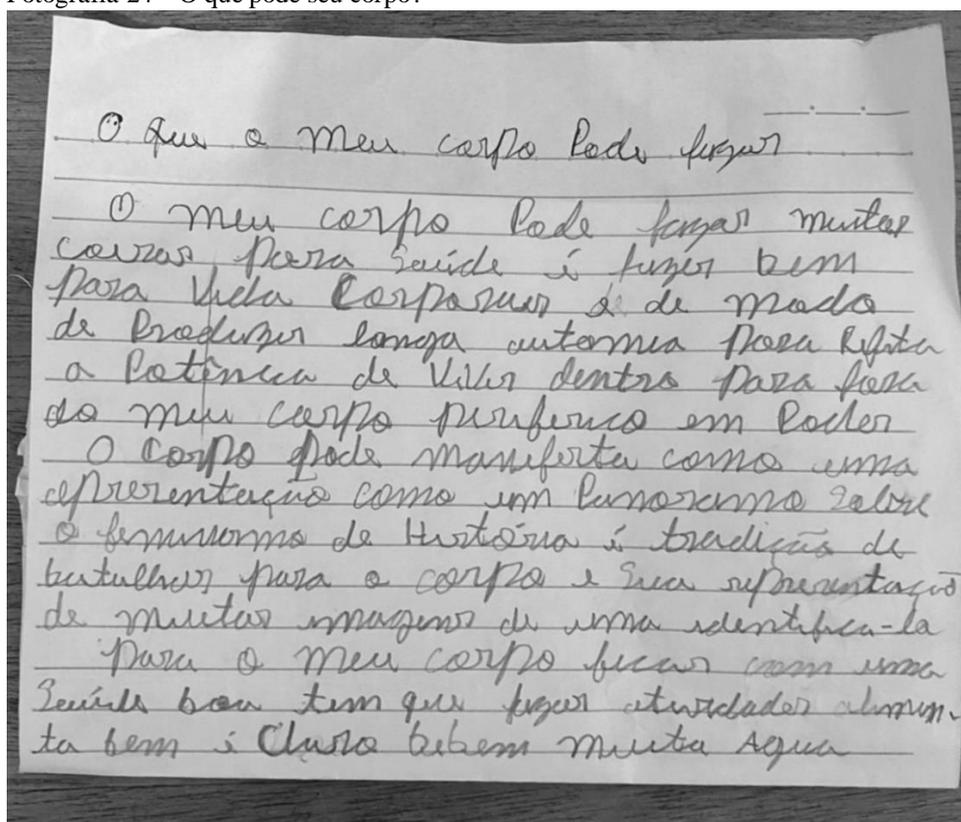
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 23 – O que pode seu corpo?



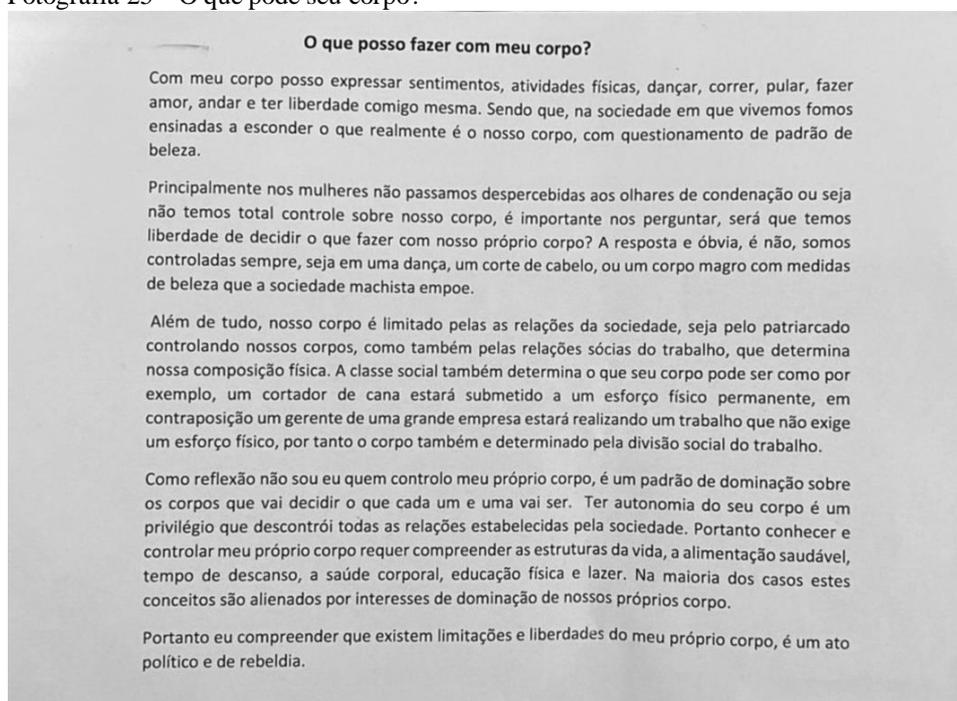
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 24 – O que pode seu corpo?



Fonte: Acervo da autora, 2019.

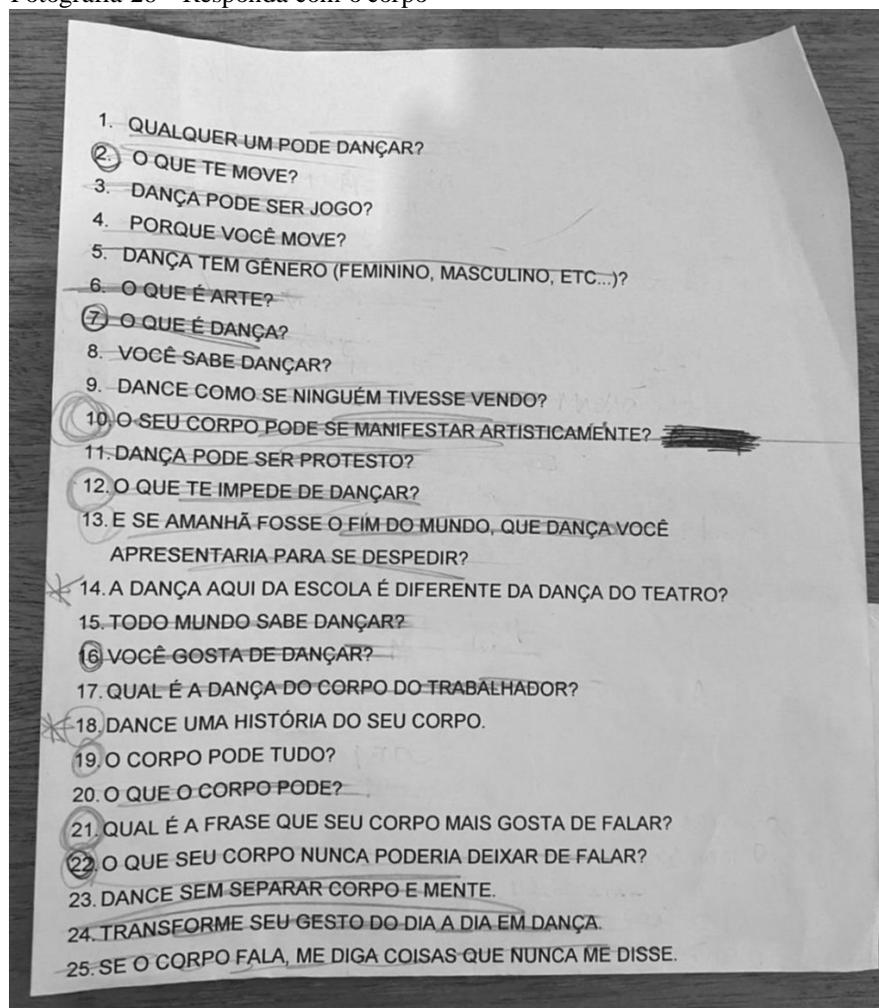
Fotografia 25 – O que pode seu corpo?



Fonte: Acervo da autora, 2019.

APÊNDICE D – Provação 4: resposta com o corpo

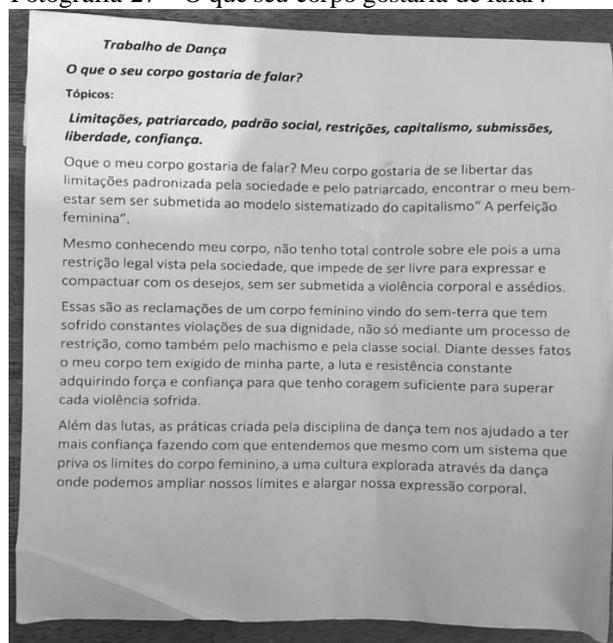
Fotografia 26 – Resposta com o corpo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

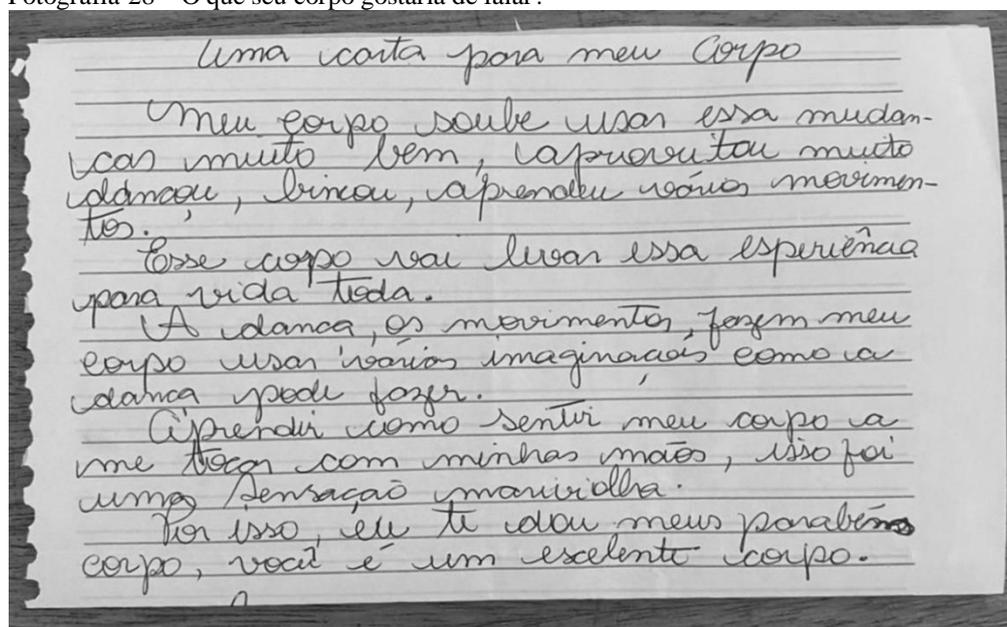
APÊNDICE E – Provação 5: o que seu corpo gostaria de falar?

Fotografia 27 – O que seu corpo gostaria de falar?



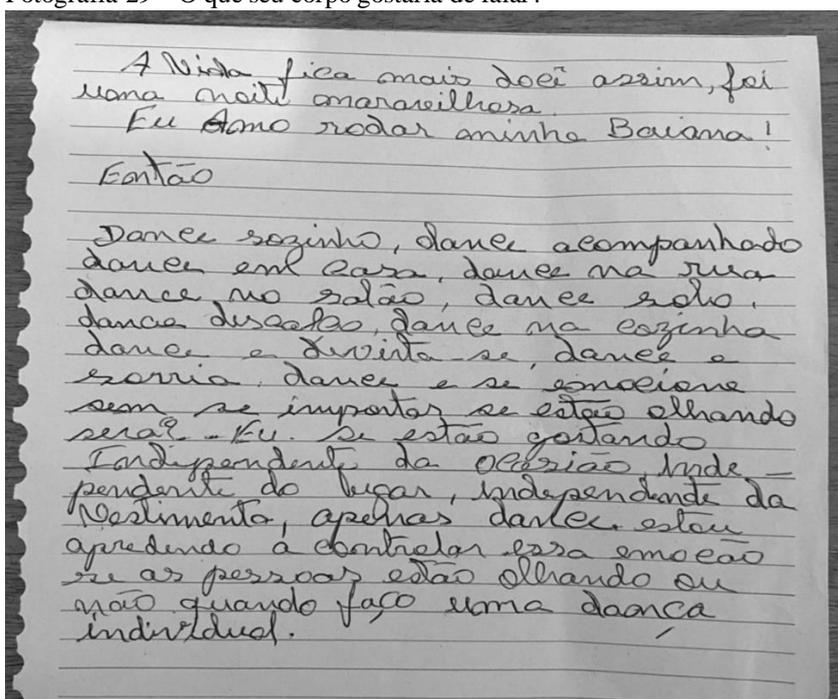
Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 28 – O que seu corpo gostaria de falar?



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Fotografia 29 – O que seu corpo gostaria de falar?



Fonte: Acervo da autora, 2019.

APÊNDICE F – Marcos históricos da EJA-Manguinhos

Quadro 1 – Marcos históricos da EJA-Manguinhos

MARCOS HISTÓRICOS DA EJA-MANGUINHOS		
Ano	Descrição	Observações
2000	<p>PEJA (Parceria entre Direh e Escola Politécnica)</p> <p>*Direh – Diretoria de Recursos Humanos</p>	Surge a partir de uma determinação do Ministério da Saúde, em 1999, de que até o ano de 2003, todos os servidores deveriam alcançar a escolaridade de nível médio. Certificação pela Secretaria Estadual de Educação do RJ.
2004	<p>PEJA – Polo I (EJA da Rede CCAP)</p>	O PEJA (Direh e Escola Politécnica) incorpora, no convênio de certificação com a Secretaria Estadual de Educação, as ações de educação de jovens e adultos que já aconteciam na Rede CCAP. Tais ações eram mantidas através do Projeto de Desenvolvimento Local Integrado Sustentável (DLIS), da Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP).
2005	<p>PEJA – Polo II (EJA da extinta Cootram)</p>	O PEJA (Direh e Escola Politécnica) incorpora, no convênio de certificação com a Secretaria Estadual de Educação, as ações de educação de jovens e adultos da extinta Cootram que ocupava o espaço físico da EPSJV. Tais ações eram mantidas por projeto da Fiocruz.
2004	Implementação das Oficinas	As oficinas já eram uma prática pedagógica no PEJA-Rede CCAP. Com a integração dos dois polos, continuou-se esta prática com novas características. Atualmente (desde 2018) as oficinas são mantidas/financiadas pela Cooperação Social da Presidência

MARCOS HISTÓRICOS DA EJA-MANGUINHOS		
2005	Feira de Ciência e Arte (PEJA-Polo II)	
2004	Laboratório do Livre Saber (PEJA-Rede CCAP)	
2009	Atividades Pedagógicas de Educação Territorializada	Levantamento das brincadeiras infantis em Manguinhos, Revista Seja-Manguinhos, participação dos alunos no Fórum de Manguinhos, etc
2010	EJA-Manguinhos (atividades nos dois espaços físicos: Rede CCAP e Politécnico)	A direção da Escola Politécnica, ao conhecer a proposta de educação territorializada da Rede CCAP, integra as duas experiências de EJA (Polo I e Polo II) e assume a proposta política-pedagógica em parceria com a Rede CCAP. Os diálogos entre Cooperação Social da Presidência e EPSJV foram importantes para as bases desta construção.
2010	A disciplina de Artes com a linguagem Música é inserida no currículo da EJA.	Inicialmente com encontro de 15 em 15 dias.
2011	A Escola Politécnica passa a certificar a Educação de Jovens e Adultos	O Conselho Nacional de Educação autoriza a Escola Politécnica a certificar a EJA-Manguinhos. Antes a certificação era feita pela Secretaria Estadual de Educação.
2011	Abandono das notas e adoção das fichas de acompanhamento	Destaque para avaliação processual.

MARCOS HISTÓRICOS DA EJA-MANGUINHOS		
2012	Professores passam a receber pelo tempo de trabalho em reunião, pesquisa e planejamento das aulas. Equiparação no valor de hora-aula dos professores.	Os diálogos entre a direção da EPSJV e Cooperação Social da Presidência foram fundamentais para a ampliação de recurso do projeto da EJA e consolidação desta conquista.
2012	Construção Coletiva do Plano de Curso da EJA-Manguinhos	O Plano de Curso foi construído pelos professores da EJA-Manguinhos, utilizando-se as reuniões colegiadas de 4feira.
2013	Oferta de Lanche para os estudantes	
2013	Chamadas Públicas de Docentes para EJA	Antes, os docentes eram convidados a integrarem o projeto e a partir de 2013 é feita a primeira chamada pública para que os cargos passem a ser ocupados.
Julho/2016	Eleição de Coordenação Geral	Antes, a coordenação era convidada pela EPSJV ou Rede CCAP
2016	1 Vaga de Concurso para EJA-Manguinhos	E 2016 a FIOCRUZ inclui em seu bojo uma vaga de servidor cuja a formação exigida contemplava a EJA.
2016	I Seminário da EJA	Histórias, Sujeitos e Políticas
2016	Grupos de Estudos da EJA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sujeitos da EJA 2. Educação Territorializada 3. Avaliação 4. Metodologia de Ensino
2016	Mediação Infantil	Antes, as crianças ficavam na sala de aula junto com os responsáveis

MARCOS HISTÓRICOS DA EJA-MANGUINHOS		
2017	Plano de Contingência em Contexto de Violência Armada	
2017.2	Oferta do Jantar para os estudantes	
2017 até 2020	Terceirização dos Trabalhadores da EJA	Antes, os docentes recebiam bolsa Fiotec (Fundação de Apoio a Fiocruz)
2018	A EJA passa a compor o laboratório da EPSJV - LABFORM	Antes, a EJA fazia parte da Vice Diretoria de Ensino
2018	Implementação das Coordenações de Segmento	Antes, este trabalho ficava a cargo da coordenação Geral
2018	II Seminário da EJA	Currículos, políticas e diversidades.
2018.2	Artes: a linguagem Dança, passa a integrar o currículo das disciplinas.	A dança integrava o currículo das oficinas integradoras.
2020	Apostila para Ensino Remoto Emergencial	No interior dos esforços para lidar com a pandemia de COVID-19 a EJA cria seu plano para lidar com o ensino remoto e ele inclui a adoção de apostilas contendo as lições das disciplinas.
2021	NUST para estudantes e trabalhadores noturno	O Núcleo de Saúde do Trabalhador (Nust), oferece atendimento aos funcionários e alunos da Fiocruz.

Fonte: Colegiado EJA- Manguinhos, 2022.

Legenda

	Parcerias
	Estrutura Institucional
	Construções Pedagógicas