UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

PRISCILA LOPES

**“A gente abre a mente de uma forma extraordinária”:
potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da
Ginástica Para Todos**

São Paulo

2020

PRISCILA LOPES

**“A gente abre a mente de uma forma extraordinária”:
potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da
Ginástica Para Todos**

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Ciência.

Área de concentração: Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Michele Viviane Carbinatto.

São Paulo

2020

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

2

Lopes, Priscila

“A gente abre a mente de uma forma extraordinária”:
potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da
ginástica para todos / Priscila Lopes. – São Paulo : [s.n.], 2020.
286p.

Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física e Esporte
da Universidade de São Paulo.

Orientadora: Profa. Dra. Michele Viviane Carbinatto

1. Ginástica para todos 2. Pedagogia 3. Educação I. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

LOPES, Priscila. **“A gente abre a mente de uma forma extraordinária”**: potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da Ginástica Para Todos. 2020. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Aprovado em: ____/____/____

Banca examinadora

Profª. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profª. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Profª. Dra.: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

AGRADECIMENTOS

Mãe, gostaria de agradecer imensamente pela educação que vem me proporcionando durante toda a minha vida. Esta tese é fruto da forma libertadora de educar que você fez questão de priorizar na formação das suas filhas, mesmo diante dos inúmeros embates que estabeleceu com todos que a julgavam (e ainda julgam). Me ensinar a questionar tudo e a todos me fez a mulher que sou hoje e me ajudou a chegar onde cheguei, da maneira que cheguei.

Pai, sou muito grata pela liberdade que sempre me deu, tanto para minhas escolhas pessoais e profissionais, quanto para conversarmos sobre os mais variados assuntos, por mais polêmicos que fossem para nós dois. Com você, aprendo todos os dias que é possível amar e admirar diante das diferenças quando há liberdade para se expressar.

Meu querido filho **Raul**, gratidão por me ensinar, todos os dias, a ser uma mãe como a minha mãe. Por me fazer exercitar a educação libertadora te ensinando a ser curioso e a ser quem você quiser ser. Te ensinar a ser livre, ajuda a me libertar.

Gilson, meu companheiro, gratidão pela parceria, apoio, amor e, principalmente, por sua alegria. Sem você, eu teria adoecido, envelhecido, enlouquecido ou tudo isso junto.

Irmã e primos queridos, não tem como negar que nossas reuniões regadas a vinho e discussões foram essenciais para essa construção. Grata por me ouvirem, por opinarem e por me encherem de força e perseverança a cada vez que me elogiavam pelos avanços na pesquisa.

UFVJM, obrigada pelo apoio, pelo afastamento, por permitir que a pesquisa fosse desenvolvida na “minha casa”. Obrigada a **PROEXC** pelo suporte. Obrigada aos **professores parceiros de FESTIVALE** pela assistência nos momentos de dificuldade e pela audiência em nossas apresentações.

Queridos amigos: **Clau, Ju Nobre, Sandra, Flávia, Mel, Dani, Ju Leal, Cíntia, Flor, Emerson, Patrícia...** grata por me ajudarem de forma esplendorosa todas as vezes que precisei. **Leandro Palhares e Juliano Gonçalves Pereira**, obrigada por compartilharem seus conhecimentos tão valiosos, vocês foram parte essencial da construção desta tese.

Querida amiga **Mari**, sou muito grata pelo seu interesse e paciência em me ouvir, pelas trocas de experiências e pela parceria eterna na GPT.

Grata a **USP e seus funcionários** e as colegas do **Gymnusp**, vocês foram muito importante para o enfrentamento dos desafios da pós-graduação. Gratidão a minha orientadora **Michele Viviane Carbinatto** por ter me permitido voar pelas possibilidades, sempre me

apoando, respeitando, orientando e se empolgando junto comigo perante as delícias da pesquisa.

Obrigada as **professoras da banca examinadora** pela disponibilidade e carinho para ler a pesquisa e contribuir neste momento tão especial.

Gratidão eterna a **Comunidade Quilombola Baú**, em especial a **Rosanea dos Santos** e ao **Antônio Cosme das Neves**, que, além de compartilharem suas histórias e saberes mais preciosos, nos proporcionaram uma experiência de vida única e inesquecível.

Dill e **Igor**, o que seria de mim sem vocês? Gratidão, meus queridos. Obrigada pela parceria sincera, pela dedicação, atenção, carinho e animação em todos os momentos.

Finalmente, agradeço imensamente aos **Eternos GGDoidos**. Vocês fazem parte da minha vida e a presença de cada um de vocês neste projeto, mesmo que por pouco tempo, contribuiu sobremaneira para a realização desta pesquisa.

Gratidão especial aos **GGDoidos 2019/1**. Foi incrível, né gente? Só nós sabemos a profundidade dos momentos que vivemos durante os quatro meses de convivência intensa para a criação da nossa coreografia. Grata pela parceria, confiança e amizade. Esta tese é também de vocês!

RESUMO

LOPES, Priscila. **“A gente abre a mente de uma forma extraordinária”**: potencialidades da pedagogia freiriana no desenvolvimento da Ginástica Para Todos. 2020. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esta pesquisa analisou o desenvolvimento de um projeto de extensão em Ginástica Para Todos (GPT) que se propôs utilizar princípios da pedagogia freiriana como base metodológica para o processo de construção coreográfica. O objeto de análise foi o projeto de extensão Grupo de Ginástica de Diamantina (GGD), vinculado a Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Buscou-se averiguar o perfil dos participantes do projeto durante o primeiro semestre do ano de 2019; verificar a sistematização da proposta metodológica desenvolvida no projeto; compreender o desenvolvimento do processo de construção coreográfica; compreender, a partir das vozes dos integrantes do projeto, quais princípios da pedagogia freiriana foram mais evidenciados durante a experiência extensionista. Quanto aos procedimentos metodológicos, adotou-se a pesquisa qualitativa por meio do estudo de caso como estratégia de pesquisa. Os dados foram construídos a partir de questionários pré e pós projeto, diário de campo, acervo de informações construído pelo projeto GGD e grupos focais. Para análise dos dados, utilizou-se tabulação simples, a Análise Temática e Construção da Explicação. Verificou-se que os princípios da pedagogia freiriana são adequados e relevantes para orientar projetos de extensão universitária em GPT, uma vez que os fundamentos desta prática corporal vão ao encontro de ações que primam pela formação humana dos sujeitos. As especificidades do contexto onde o GGD está inserido tornaram o emprego dos princípios da pedagogia freiriana mais pertinentes ainda, pois a realidade que circunda a UFVJM apresenta uma série de características que exigem, propostas educacionais que primem pela emancipação dos sujeitos que ali vivem, principalmente no que tange a superação dos estigmas que levam a marginalização da região de abrangência da universidade. A proposta metodológica do GGD foi criada a partir da práxis. A realização do projeto compreendeu o desenvolvimento de oito fases, as quais aconteceram de forma interligada e fluida, sem uma rigidez que delimitasse o início e o término de cada etapa. A sistematização das fases do processo de construção coreográfica (eixo articulador do projeto), subsidiada pela teoria que fundamenta a proposta pedagógica de Paulo Freire e a prática da GPT, se deu de forma processual e centrada nos integrantes do projeto. Foram as dinâmicas construídas pelo grupo, a partir das demandas que emergiram no cotidiano do projeto, que determinaram a ordenação, combinação e duração das etapas. A presença dos princípios da dialogicidade e politicidade no ato educativo foram evidentes durante o desenvolvimento do projeto, fato também observado no depoimentos dos integrantes do GGD revelados nos grupos focais. Esta pesquisa contribuiu como uma alternativa para o desenvolvimento da GPT no âmbito educacional. Foi demonstrado que estabelecer relações entre a GPT e os princípios freirianos é uma possibilidade concreta e, dependendo do contexto, pode ser uma opção metodológica pertinente e urgente. A pedagogia freiriana é um referencial teórico-metodológico nacional que contribui sobremaneira para promover a formação humanizadora na GPT, principalmente quando compreende-se que o ato educativo não se separa do ato político.

Palavras-chave: Extensão universitária. Ginástica Para Todos. Pedagogia freiriana.

ABSTRACT

LOPES, Priscila. **“We open our minds in an extraordinary way”**: potentialities of Freire's pedagogy in the development of Gymnastics for All. 2020. Thesis (PhD in Physical Education) – School of Physical Education and Sport, University of São Paulo, São Paulo, 2020.

This research analyzed the development of an extension project in Gymnastics for All (GFA) that proposed to use principles of Freire's pedagogy as a methodological basis for the process of constructing the choreographic. The object of analysis was the extension project *Grupo de Ginástica de Diamantina* (GGD), linked to the *Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri* (UFVJM). We sought to ascertain the profile of the project participants during the first semester of 2019; to verify the systematization of the methodological proposal developed in the project; to understand the development of the choreographic construction process; to understand, from the voices of the project members, which principles of Freire's pedagogy were most evident during the extension experience. As for the methodological procedures, qualitative research was adopted through the case study as a research strategy. The data was built from pre and post project questionnaires, field diaries, information collection built by the GGD project and focus groups. For data analysis, simple tabulation, Thematic Analysis and Explanation Construction were used. It was found that the principles of Freire's pedagogy are adequate and relevant to guide a university's projects of extension in GFA, once the foundations of this corporal practice are in line with actions that excel in the human formation of the subjects. The specificities of the context in which the GGD is inserted have made the use of the principles of Freire's pedagogy even more pertinent, since the reality surrounding UFVJM presents a series of characteristics that require educational proposals that excel in the emancipation of the subjects who live there, especially in reference of the overcoming of the stigmas that lead to the marginalization of the region covered by the university. The GGD's methodological proposal was created from praxis. The realization of the project included the development of eight phases, which occurred in an interconnected and fluid way, without a rigidity that would limit the beginning and the ending of each stage. The systematization of the phases of the choreographic construction process (the articulating axis of the project), supported by the theory that underlies the Paulo Freire Method and the practice of GFA, took place in a procedural way and was centered on the members of the project. It was the dynamics built by the group, based on the demands that emerged in the daily life of the project that determined the ordering, the combination and the duration of the stages. The presence of the principles of dialogism and politicity in the educational act were evident during the development of the project, a fact also observed in the statements of the members of the GGD revealed in the focus groups. This research contributed as an alternative for the development of GFA in the educational scope. It has been shown that establishing relationships between GFA and Freirian principles is a concrete possibility and, depending on the context, can be a relevant and urgent methodological option. Freire's pedagogy is a national theoretical-methodological framework that greatly contributes to promoting humanizing training in GFA, especially when it is understood that the educational act is not separate from the political act.

Keywords: University extension. Gymnastics for All. Freirian pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exigências da prática docente – 1.....	41
Figura 2 – Exigências da prática docente – 2.....	42
Figura 3 – Exigências da prática docente – 3.....	43
Figura 4 – Interpretação sobre a proposta do GGU em 2017.....	84
Figura 5 – Extensão universitária em GPT como prática educativa.....	92
Figura 6 – Aspectos necessários para o desenvolvimento de um processo de construção coreográfica humanizador na extensão universitária em GPT.....	95
Figura 7 – Perfil básico dos graduandos de IES federais brasileiras.....	108
Figura 8 – Construção dos dados.....	132
Figura 9 – Planejamento dos Grupos Focais.....	136
Figura 10 – Estratégia analítica.....	139
Figura 11 – Compreensão sobre o conceito de cultura popular – respostas pré projeto...	146
Figura 12 – Compreensão sobre o conceito de cultura popular – respostas pós projeto...	147
Figura 13 – Conhecimento sobre as culturas populares do Vale do Jequitinhonha–pré projeto.....	148
Figura 14 – Conhecimento sobre as culturas populares do Vale do Jequitinhonha–pós projeto.....	149
Figura 15 – Fases do processo de desenvolvimento do GGD.....	157
Figura 16 – <i>Slides</i> apresentados na terceira aula-encontro.....	164
Figura 17 – Desenvolvimento da fase de Investigação.....	165
Figura 18 – Experimentações corporais – 5ª e 6ª aulas-encontro.....	167
Figura 19 – Pesquisas sobre manifestações das culturas populares do Vale do Jequitinhonha.....	168
Figura 20 – Pesquisas sobre os temas Festa do Rosário, Jogos e brincadeiras, Cultura preta.....	169
Figura 21 – Experimentações corporais – 9ª aula-encontro.....	172
Figura 22 – Oficina de Maculelê.....	174
Figura 23 – Palestra Cultura preta.....	175
Figura 24 – <i>Slides</i> apresentados na Palestra Cultura preta (compartilhados na rede social).....	176
Figura 25 – Oficina Cultura preta.....	178
Figura 26 – <i>Slides</i> da Oficina Cultura preta (compartilhados na rede social).....	178
Figura 27 – Experimentações corporais – 13ª aula-encontro.....	181
Figura 28 – Pesquisas sobre os Vissungos.....	183
Figura 29 – Pesquisas sobre a Cultura preta.....	184
Figura 30 – Experimentações corporais – 14ª aula-encontro.....	185
Figura 31 – Experimentações corporais e cena 1 criada na 16ª aula-encontro.....	189
Figura 32 – Desenho coreográfico e experimentações corporais – 17ª aula-encontro.....	194
Figura 33 – Vídeo compartilhado na rede social.....	195
Figura 34 – Experimentações corporais e cenas produzidas – 18ª aula-encontro.....	196
Figura 35 – Atividades desenvolvida na Comunidade Quilombola Baú.....	198
Figura 36 – Atividades desenvolvida na Comunidade Quilombola Baú.....	198
Figura 37 – Desenho coreográfico – 19ª aula-encontro.....	201
Figura 38 – Atividades desenvolvidas – 19ª aula-encontro.....	202
Figura 39 – Imagem compartilhada na rede social.....	204
Figura 40 – Experimentações e cena 4 – 22ª aula-encontro.....	205
Figura 41 – Modelos de roupa estilo africana para inspiração do figurino.....	205
Figura 42 – Desenho coreográfico – 23ª aula-encontro.....	208

Figura 43 – Experimentações e cena 5 – 23ª aula-encontro.....	208
Figura 44 – Vídeo compartilhado na rede social.....	211
Figura 45 – Experimentações e parte da cena 6 – 24ª aula-encontro.....	212
Figura 46 – Escolha da música da cena 7.....	213
Figura 47 – Criação da cena 7.....	215
Figura 48 – Experimentações para criação da finalização da coreografia.....	215
Figura 49 – Desenho coreográfico definido na 25ª aula-encontro.....	216

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Festivais de GPT realizados no Brasil.....	78
Quadro 2 – Grupos de GPT e IES responsáveis.....	79
Quadro 3 – Características da proposta de GPT do GGU.....	83
Quadro 4 – Fundamentos da GPT.....	86
Quadro 5 – Fases do processo de construção coreográfica na proposta de Marcassa (2004)	90
Quadro 6 – Distribuição das sedes das universidades federais de MG.....	104
Quadro 7 – Composições coreográficas do GGD.....	119
Quadro 8 – Reuniões de planejamento realizadas.....	125
Quadro 9 – Modelo do Plano de trabalho do GGD.....	127
Quadro 10 – Modelo do Plano de aula do GGD.....	127
Quadro 11 – Organização das sessões de Grupos Focais.....	137
Quadro 12 – Plano de trabalho do GGD revisado.....	151
Quadro 13 – Análise Temática – Códigos iniciais.....	156
Quadro 14 – Sistematização das ações desenvolvidas no GGD em fases.....	160
Quadro 15 – Tradução de cantos Vissungos.....	190
Quadro 16 – Título e sinopse da coreografia.....	217
Quadro 17 – Texto coreográfico: “Sobre cantos, prantos e encantos: a voz da África nos Vales das Gerais”.....	218
Quadro 18 – Mapa temático: Princípios da pedagogia freiriana evidenciados no desenvolvimento do GGD.....	226
Quadro 19 – Depoimentos referentes ao tema A – Leitura de mundo.....	226
Quadro 20 – Depoimentos referentes ao tema B – Criticidade no ato educativo.....	227
Quadro 21 – Depoimentos referentes ao tema C – Interferir no mundo.....	229
Quadro 22 – Depoimentos referentes ao tema D – Transformação social.....	230
Quadro 23 – Depoimentos referentes ao tema E – Processo coletivo, colaborativo e democrático.....	232

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Autodeclaração étnico-racial relatada pelos integrantes do GGD.....	143
Gráfico 2 – Frequência em atividades culturais diversas.....	145
Gráfico 3 – Participação como membros e como espectadores de grupos de cultura popular.....	145

LISTA DE SIGLAS

ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
CBG	Confederação Nacional de Ginástica
CNPq	Conselho Nacional de Pesquisas
Codevale	Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha
COEXC	Conselho de Extensão e Cultura
DC	Diário de campo
FESTIVALE	Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha
FIG	Federação Internacional de Ginástica
FIGPT	Fórum Internacional de Ginástica Para Todos
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras
GEPIG	Grupo de Estudos e Práticas das Ginásticas
GGD	Grupo de Ginástica de Diamantina
GGU	Grupo Ginástico UNICAMP
GPT	Ginástica Para Todos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH-M	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de ensino superior
ISCA	International Sport and Culture Association
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MCP	Movimento de Cultura Popular
MG	Minas Gerais
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PROCARTE	Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte
PROEXC	Pró-reitoria de Extensão e Cultura
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidade Federais
SESC	Serviço Social do Comércio
SESI	Serviço Social da Indústria
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFVJM	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
UnB	Universidade de Brasília
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PREFÁCIO	15
1 INTRODUÇÃO	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 A educação enquanto prática humanizadora.....	29
2.1.1 Paulo Freire: um legado para a educação brasileira.....	32
2.1.2 A pedagogia freiriana.....	36
2.1.3 A proposta pedagógica de Paulo Freire: estrutura e potencialidades.....	47
2.2 O ensino superior como espaço para a formação humanizadora.....	52
2.2.1 A trajetória histórica da extensão na universidade brasileira.....	54
2.2.2 A Extensão universitária dialógica.....	62
2.3 Extensão universitária em Ginástica Para Todos.....	69
2.3.1 A trajetória histórica da Ginástica Para Todos: da origem na Europa à disseminação no contexto nacional.....	70
2.3.2 A Ginástica Para Todos: características gerais e a composição coreográfica.....	80
2.3.3 A Ginástica Para Todos como uma ferramenta pedagógica humanizadora no contexto da extensão universitária.....	92
2.4 A UFVJM: o lugar de fala como ponto de partida.....	100
2.4.1 Criação e expansão da UFVJM.....	101
2.4.2 A região onde se situa a UFVJM.....	102
2.4.3 O Vale do Jequitinhonha e as riquezas das culturas populares.....	109
2.4.4 A Extensão Universitária na UFVJM.....	115
2.4.5 O GGD: histórico e coreografias produzidas.....	117
3 CAMINHOS PERCORRIDOS: o percurso metodológico	123
3.1 O objeto do estudo: a estruturação do projeto estudado.....	123
3.1.1 O período de desenvolvimento do GGD.....	123
3.1.2 A inscrição de participantes no GGD.....	124
3.1.3 O planejamento das ações do GGD no período estudado.....	125
3.2 O desenho do estudo.....	129
3.2.1 Abordagem e estratégia de pesquisa.....	129
3.2.2 A construção dos dados.....	131
3.2.3 A análise dos dados.....	138
4 RESULTADOS	142
4.1 Ginastas/criadores: quem foram os integrantes do GGD 2019/1?.....	142
4.2 A proposta metodológica do GGD: como o projeto foi sistematizado?.....	150
4.3 A coreografia: como ocorreu o processo de construção coreográfica no GGD?.....	162
4.4 A pedagogia freiriana no desenvolvimento do GGD: quais foram os princípios da pedagogia freiriana mais evidenciados durante o desenvolvimento do projeto?.....	225
5 DISCUSSÃO	233
5.1 Os ginastas/criadores do GGD.....	233
5.2 A sistematização do GGD e o desenvolvimento do processo de construção coreográfica.....	238
5.3 Princípios da pedagogia freiriana mais evidenciados no desenvolvimento do projeto a partir das vozes dos integrantes do GGD.....	247
6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	256
REFERÊNCIAS	261
ANEXOS	278

PREFÁCIO

Vivências e decorrências formativas

Diamantina, 19 de Novembro de 2013.

Abertura do Encontro de Educação Física da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.

Coreografia “As Lavadeiras do Jequitinhonha”

Grupo de Ginástica de Diamantina – GGD.

A imagem que abre a apresentação desta tese de doutoramento se refere a uma das primeiras cenas da coreografia “As Lavadeiras do Jequitinhonha” produzida pelo projeto de extensão Grupo de Ginástica de Diamantina (GGD).

As cortinas do anfiteatro do *Campus I* da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) se afastam para dar início a cerimônia de abertura do Encontro de Educação Física do ano de 2013. No cenário, bambus sustentando varais de arame com roupas penduradas buscam representar a realidade regional. No centro do palco, uma graduanda da universidade entoa um canto tradicional das lavadeiras de beira de rio do Vale do Jequitinhonha, enquanto esfrega um pano por entre as mãos. Na segunda estrofe do canto, outras mulheres (discentes e docente da UFVJM) surgem do fundo da plateia com baldes na cabeça e descem rumo ao palco, todas cantando.

É a arte e a cultura popular do Vale do Jequitinhonha adentrando as paredes da academia. É o belo produto de uma ação extensionista elaborado a partir do diálogo entre os saberes científicos e populares.

A produção desta tese parte de questionamentos que permeiam o ensino superior, seus objetivos, sentidos e significados. As reflexões expressas neste prefácio buscam conversar com a questão da educação, mais especificamente com os processos vivenciados por mim durante os intermináveis anos dentro da instituição educativa. As dúvidas emanam da própria experiência vivida durante a educação básica e universitária, nesta última enquanto aluna de graduação e pós-graduação e, principalmente, docente de uma universidade pública. Desta forma, considero que retomar os caminhos já percorridos pode fornecer indícios que auxiliarão na compreensão do tempo presente, contribuindo para as projeções futuras.

Foi na escola pública que cursei toda a educação básica e, sem dúvida, foi neste lugar que vivi as melhores experiências da minha vida. Minhas recordações passeiam pelos momentos com os colegas e o quanto eu me divertia com eles, principalmente fora da sala de aula ou quando o professor não estava presente. Mais do que um espaço de formação, a escola era um lugar de encontros, de relações com colegas, com os quais me identificava e trocava experiências fascinantes.

Dentre as vivências formativas, me recordo de uma aula de educação física da sexta série do Ensino Fundamental (equivalente ao atual sétimo ano), quando eu tinha 12 anos de idade. O professor, um amante do basquetebol, dispôs as carteiras da sala de aula em círculo com um cesto de lixo no centro. Distribuiu várias folhas de papel para cada aluno e nos solicitou que fizéssemos um desenho de um jogo de basquete utilizando caneta esferográfica. Colocou como regra a impossibilidade de rasura e, toda vez que errássemos, deveríamos jogar a folha na lata de lixo sem sairmos do lugar, ou seja, era preciso fazer uma bola de papel e arremessar em direção ao cesto.

Diante da dificuldade de fazer um desenho sem rasurar, os arremessos foram constantes e a cada acerto ou erro, era inevitável a vibração ou a expressão de decepção entre todos os alunos. Depois de determinado tempo, o professor parou a atividade e começou uma discussão sobre as sensações vivenciadas durante a tarefa, introduzindo, aos poucos, a história da criação do esporte basquetebol por James Naismith.

Eu nunca gostei de basquetebol, não pratico e nem acompanho o esporte pela televisão, mas desde esse dia, nunca mais esqueci como o jogo foi criado. A história contada pelo meu professor foi bem parecida com nossa vivência naquela aula: após esboçar no papel várias tentativas de criar um jogo que pudesse ser praticado no inverno dentro de um ambiente fechado, os rascunhos eram atirados na forma de bolinhas de papel, diretamente no cesto de lixo, o que lhe causava certo alvoroço diante dos acertos. O *insight* para o jogo foi

transportado para o real, colocando dois cestos de pêssgo no alto de postes, sendo o objetivo arremessar a bola ao alvo.

Da mesma forma que na história, na aula seguinte, fomos para a quadra e brincamos de jogar uma bola em um cesto de roupa e, assim como James Naismith, percebemos que o jogo precisava ser interrompido para retirar a bola do cesto. E a partir de cada situação vivenciada na quadra, meu professor de educação física foi nos contando a evolução do jogo até chegar no formato da atualidade.

Eu não me lembro de ter aprendido a história de nenhum outro esporte na escola, mas acredito que, provavelmente, tal conteúdo foi abordado em diferentes momentos, principalmente no Ensino Médio. Também não me recordo, com tamanha clareza, sobre nenhum outro assunto ensinado nas aulas de educação física escolar e por isso me pergunto: por quê me recordo deste episódio? O que aconteceu no processo de ensino-aprendizagem deste conteúdo que fez ele ser marcante na minha vida escolar?

Hoje, no papel de docente universitária, acredito que esta recordação ficou gravada porque meu professor de educação física conseguiu relacionar um fato histórico com a vida real, nos fez vivenciar aquilo que estava escrito no livro, nos possibilitou sentir no corpo a mesma emoção que estava descrita na história, tornando o conhecimento teórico em algo palpável, concreto na realidade de nós, alunos. Esta, certamente, foi a vivência formativa no campo das práticas corporais escolares com decorrência mais significativa que tive durante a educação básica.

Mesmo com esta lembrança, a educação física nunca foi meu componente curricular preferido. Eu não tinha habilidade com os esportes coletivos com bola e este foi o conteúdo quase que exclusivo nos 11 anos que frequentei a escola.

No entanto, a paixão pela ginástica, praticada no ambiente extraescolar (dos oito aos 13 anos de idade na Ginástica Artística e dos 14 aos 20 na Ginástica Acrobática), me fez optar pela formação em Educação Física na graduação. Minha busca pelo ensino superior se deu no sentido de me qualificar para atuar no mercado de trabalho, sobretudo, no âmbito dos clubes esportivos da cidade de São Paulo, com foco na ginástica.

Cursar a licenciatura plena em Educação Física em um centro universitário me proporcionou conhecimentos iniciais importantes para minha atuação profissional. Entretanto, minhas recordações sobre esta fase inicial de formação são mais significativas em relação às atividades extra muros da instituição, pois em sala de aula, a teoria parecia não dialogar com a realidade do mundo lá fora.

Dentre as atividades mais expressivas, me lembro dos estágios em clubes esportivos, principalmente a carga horária não obrigatória, no qual, além de um aprendizado técnico mais aprofundado, tive a oportunidade de compreender que as interações humanas são essenciais no labor do profissional de educação física. Foram nestes espaços que pude experienciar o cotidiano de professores e treinadores de diferentes modalidades, em especial de Ginástica Artística para crianças e adolescentes, e entender tudo aquilo que era dito dentro de sala de aula.

Vale ressaltar que, infelizmente, não tive acesso às atividades de extensão universitária na graduação. Ou as ações desta natureza eram inexistentes ou pouco disseminadas entre os graduandos durante o período que estive na instituição, principalmente no âmbito da ginástica, campo de conhecimento de meu interesse desde o ingresso no ensino superior.

Outra experiência singular na graduação foi a iniciação científica. Por meio da pesquisa, tive a oportunidade de dialogar de forma científica com o universo de ginastas e treinadores de uma academia de Ginástica Artística paulistana, fato que permitiu me aprofundar ainda mais sobre os conhecimentos acerca das relações humanas no esporte, se configurando como mais uma vivência repleta de significados na graduação.

Finalizado o ensino superior, consegui me inserir no mercado de trabalho como treinadora de Ginástica Artística em um clube esportivo. No entanto, a semente da pesquisa plantada na iniciação científica durante a graduação germinou e meu interesse em ampliar meus conhecimentos não cessou ao finalizar o ensino superior.

A busca pela formação continuada se deu, primeiramente, em cursos de curta duração, seguida pelo envolvimento em um grupo de pesquisa em uma universidade pública da cidade de São Paulo. O convite e a oportunidade de ingressar em um programa de pós-graduação em nível de mestrado nesta instituição deu início ao interesse em atuar no ensino superior. A partir deste momento, todos os meus esforços foram direcionados para me qualificar e adentrar no mundo acadêmico.

Minha experiência com o mestrado teve como foco principal a produção da pesquisa. Cursei as unidades curriculares necessárias para o cumprimento dos créditos exigidos, mas poucas foram as relações estabelecidas com o desenvolvimento da dissertação. A extensão, mais uma vez, foi inexistente também na pós-graduação. Tais atividades eram presentes nesta universidade, mas durante os três anos de mestrado, não tive conhecimento sobre ações de extensão em ginástica e sobre a possibilidade de participar daquelas como mestrandas.

Um dos momentos mais importantes ocorridos durante a pós-graduação, foi meu primeiro contato com a Ginástica Para Todos (GPT), em 2007, no Fórum Internacional de GPT promovido pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Serviço Social do Comércio (SESC). Eu não conhecia esta prática corporal e não me esqueço da emoção ao presenciar o festival de GPT deste evento, no qual pessoas de tamanhos diferentes, formas não atléticas, idades diversas, apresentavam coreografias belíssimas com materiais inusitados. Uma explosão de cores, sons, formações e ocupações no espaço, tudo tão diferente daquilo que sempre foi tão igual nas competições de Ginástica Artística em que participava como treinadora e espectadora.

Eu já estava na metade do mestrado, atuava como treinadora de categoria de base, com grandes chances de avançar na profissão, mas tudo isso perdeu o sentido naquele festival. Meu sentimento era de ânsia por liberdade e criatividade e percebi que por meio da GPT, a ginástica podia ser livre, criativa e expressiva e era isso que eu queria fazer quando conseguisse ingressar na carreira acadêmica.

Minhas primeiras experiências com a docência ocorreram logo após a conclusão do mestrado em três diferentes instituições privadas no Estado de São Paulo. Na primeira e na segunda, ocupei o cargo de professora substituta de três unidades curriculares durante um semestre em um curso de licenciatura em Educação Física. No ano seguinte, assumi a unidade curricular no curso de licenciatura em Educação Física de outra instituição, também por um semestre. Concomitante, atuei como professora convidada por um ano em um curso de especialização *latu sensu* em Educação Física escolar. No entanto, o tempo de atuação nas referidas instituições e as estruturas curriculares destes cursos não me possibilitassem fazer algo mais elaborado e diferente do modelo vivenciado em minha graduação. Desta forma, o ensino em sala de aula foi o carro chefe da minha atuação profissional nestes locais.

No final do ano de 2010, participei de um concurso público, no qual fui aprovada para ocupar a cadeira de Ginástica da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM), situada na cidade de Diamantina, em Minas Gerais (MG). E, quando finalmente alcancei a possibilidade de me consolidar na carreira acadêmica, foi inevitável não relacionar minhas vivências e decorrências formativas, desde a educação básica até a pós-graduação, com a minha atuação profissional na universidade. As experiências que me tocaram na posição de estudante, contribuíram de forma significativa para minha ação como docente.

Primeiramente, criamos (em conjunto com outra docente e alguns discentes) o Grupo de Estudos e Práticas das Ginásticas (GEPG) em 2011, meu primeiro ano de atuação como docente na UFVJM.

Atualmente, o grupo é cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e tem como finalidade se aprofundar nas questões que permeiam a Ginástica em suas diferentes vertentes e ambientes. Além de desenvolver e aprimorar estudos e práticas pedagógicas voltadas para o ensino da Ginástica (planejamento e atuação em projetos de extensão, cursos, oficinas, workshops, etc.), o objetivo do grupo também abarca produções científicas, as quais são divulgadas em eventos científicos e publicações específicas da área. Nosso intuito, mais que disseminar a prática da ginástica na região, é possibilitar aos estudantes de Educação Física vivências gímnicas significativas durante a graduação, de modo que o teórico e o prático sejam experienciados da maneira mais ampla possível.

A partir dos estudos realizados pelo GEPPG, conseguimos desenvolver seis diferentes projetos de extensão de ginástica envolvendo a participação da comunidade regional de diferentes faixas etárias.

Atualmente, o Grupo Ginástico de Diamantina (GGD) é o único projeto ativo de forma ininterrupta desde a sua criação no ano de 2011. Vinculado ao Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte (PROCARTE) da Pró-reitoria de Extensão e Cultura (PROEXC) da UFVJM desde 2013, o projeto é destinado a adultos da comunidade de Diamantina, além dos membros UFVJM (independente do curso de graduação ou pós-graduação) e tem como meta principal desenvolver a prática da GPT atrelada às manifestações artísticas e culturais da região de abrangência da universidade por meio da produção e apresentação de composições coreográficas originais.

Em nove anos à frente da coordenação do GGD, tenho vivenciado a amplitude de possibilidades educativas da ginástica na extensão universitária. Diferente das atividades de ensino, as quais possuem ementas, planos de ensino, avaliações e uma série de outros critérios pré-estabelecidos antes mesmo de se conhecer os discentes que farão parte da turma, a extensão me permite desenvolver o conhecimento sobre a prática gímica com mais liberdade, criatividade e prazer, e, ao mesmo tempo, relacionando-os com questões que permeiam a realidade dos participantes do projeto, seja a partir de temas pertencentes à cultura regional ou aqueles emergentes na sociedade.

Como exemplo, cito importantes coreografias produzidas pelo GGD. Em 2012, a coreografia “Do bruto ao lapidado” representou o garimpo manual, atividade cultural e econômica que faz parte da história da cidade de Diamantina. Em 2013, foram construídas as coreografias “As Lavadeiras do Jequitinhonha”, inspirada no Coral de Lavadeiras de Araçuaí e na atividade de lavar roupa na beira do rio, e “A escola que temos, a escola que queremos”,

a qual partiu de questionamentos sobre os protestos e manifestações populares ocorridos no referido ano, impulsionando a criação de uma coreografia que abordasse a educação. Em 2015, em parceria com outro projeto de extensão da UFVJM, foi produzida “Triz”, uma coreografia que buscou dialogar com o universo feminino e todo o peso que o “ser mulher” carrega historicamente. Em 2016, tocados pelo crime ambiental ocorrido na cidade de Mariana/MG, o GGD criou a coreografia “Tempo de correr”, e, em 2018, foi elaborada “Do barro à arte” utilizando como principal referência a vida dos artistas que produzem cerâmica no Vale do Jequitinhonha.

Todas essas coreografias se configuraram como experiências excepcionais na minha vida pessoal e profissional, pois me permitiram pensar criticamente sobre os temas abordados, uma vez que, inevitavelmente, foram necessárias pesquisas e debates entre todos os sujeitos envolvidos para que pudéssemos compreender o contexto que estimulou a produção coreográfica, de forma que as apresentações refletissem o pensamento do coletivo. As decorrências formativas me fizeram questionar e repensar a forma de atuar em sala de aula ou em qualquer outro espaço de ensino-aprendizagem, pois entendi que os conteúdos a serem abordados em uma ação pedagógica não precisam ter limites, podem (e devem) extrapolar para aquilo que é pertinente e significativo na vida dos alunos.

Neste caminho, também percebi comportamentos interessantes nos sujeitos que participaram do projeto. No início do processo de construção da coreografia “As Lavadeiras do Jequitinhonha”, por exemplo, houve certa resistência das integrantes da época para trabalhar com este tema (na ocasião, o grupo era formado apenas por mulheres). Dentre os fatores complicadores, destaco a relutância para escolherem uma música típica desta atividade que gostassem e a dificuldade em ressignificar os movimentos da ação de lavar roupa por meio dos movimentos gímnicos. Foi necessário muita discussão para que o grupo reconhecessem esta manifestação da cultura popular da região digna de ser coreografada por meio da GPT no ambiente acadêmico. Tempos depois, uma das integrantes que participou deste processo de construção coreográfica e que ainda estava no grupo, viu uma das blusas do figurino pendurada sobre um dos equipamentos que temos em nosso laboratório de prática. Nascida e criada no Vale do Jequitinhonha, a integrante gritou para outro colega: “Quem fez isso? Priscila, você viu isso?”. O colega retrucou: “E daí?”. A integrante: “Isso aqui tem uma história, meu filho! Vou guardar”.

Outra experiência que considero importante mencionar, foi a composição da coreografia “Tempo de correr”, apresentada pela primeira vez no VIII Fórum Internacional de GPT. Os integrantes que participaram desta produção discutiram sobre a seriedade de abordar

tal assunto em uma coreografia de GPT, fato que culminou na assunção do caráter de manifesto artístico-político da obra. Após a apresentação, a reação do público presente por meio de diversas pessoas que cumprimentaram os integrantes pessoalmente, demonstrou que houve uma percepção sobre a intenção do GGD em comunicar uma mensagem de repúdio sobre o crime ambiental ocorrido, utilizando a GPT como uma forma de linguagem com engajamento social, gerando um sentimento de responsabilidade no grupo.

Na produção “Do barro à arte”, por sua vez, senti que, além de se conscientizarem sobre a situação socioeconômica do povo do Vale do Jequitinhonha, o interesse pela arte e cultura popular regional por parte dos integrantes aumentou de forma significativa. Até hoje, recebo de ex-integrantes que participaram desse processo de produção coreográfica, mensagens contendo informações, reportagens e exposições de ceramistas da região, as quais vêm acompanhadas de declarações de admiração por tais obras e artistas.

Diante de todas essas experiências é que surgiu o interesse sobre esta pesquisa de doutorado. Várias indagações sobre os processos que já ocorreram no GGD permearam minha mente, me levando a diferentes questionamentos: será que minhas impressões sobre as decorrências formativas nos integrantes são também percebidas por eles? Será que eles são tocados pela participação no projeto da mesma forma que fui naquele episódio da aula de história do basquetebol na educação básica? A forma como o projeto é conduzido influencia o tipo de formação dos sujeitos participantes? Quais metodologias de ensino-aprendizagem poderiam ser empregadas no projeto para que o processo formativo fosse mais significativo?

Sendo assim, esclareço que os caminhos percorridos por esta pesquisa buscaram questionar, discutir e refletir sobre as possibilidades educativas da extensão universitária em GPT com o objetivo de fomentar uma formação mais crítica dos sujeitos que dela participam, no sentido de contribuir para o avanço do conhecimento da área de Educação Física.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a lei determina que diferentes tipos de instituições podem ofertar a educação em nível superior, quais sejam: universidades; centros universitários; faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores. No entanto, apenas aquelas classificadas como universidades se caracterizam pelo desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2001).

As atividades de ensino são voltadas para difusão e apropriação do saber historicamente sistematizado, proporcionando o conhecimento profissional e cultural socialmente válido. A pesquisa se constitui de processos de construção do saber, o qual emerge da necessidade da sociedade por novos conhecimentos científicos e tecnológicos (MARTINS, 2006; TAUCHEM; FÁVERO, 2011). A extensão, por sua vez, se refere a processos que possibilitam a comunicação entre os saberes científico e popular. Não está à parte do ensino e da pesquisa, mas influencia ambos inter cruzando conhecimentos e saberes da universidade e da sociedade (GADOTTI, 2017).

Nesta tese de doutoramento, pretende-se refletir sobre a extensão universitária a partir da perspectiva do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras – FORPROEX (FORPROEX, 2012), o qual, por meio de uma série de diretrizes, orienta o desenvolvimento de ações extensionistas em diferentes áreas do conhecimento. Esta pesquisa trata, especificamente, da extensão no contexto da Educação Física, com recorte para o campo da Ginástica.

A Federação Internacional de Ginástica (FIG) é o órgão que administra a Ginástica em nível mundial, tendo as seguintes modalidades em seu quadro organizacional: GPT, Ginástica Artística masculina e feminina, Ginástica Rítmica, Ginástica de Trampolim, Ginástica Aeróbica, Ginástica Acrobática e *Parkour* (FIG, 2020). Dentre estas, a GPT, denominada anteriormente como Ginástica Geral, foi admitida pela instituição no final da década de 1970 e teve sua terminologia definida com o objetivo de diferenciar a ginástica essencialmente não competitiva daquelas que têm a competição em sua estrutura (AYOUB, 2003).

Para a FIG, a premissa da GPT perpassa o ensino e a aprendizagem das ginásticas sem especialização em uma aula e/ou sessão que atenda a diversão, os fundamentos básicos (saltos, rotações, balanços, deslocamentos, equilíbrios, suspensões), a amizade e relacionamento do grupo e o condicionamento físico em prol da vida ativa (CARBINATTO; BORTOLETO, 2016; TOLEDO; CARBINATTO; TSUKAMOTO, 2016).

A literatura brasileira amplia o entendimento sobre a GPT e a descreve como uma prática corporal que, diferente das ginásticas de competição, não possui código de pontuação e é, essencialmente, não competitiva. A ausência de regras rígidas proporciona simplicidade de movimentos, sem excluir elementos ginásticos mais complexos, fator que pode favorecer a participação irrestrita (sem pré-requisitos de biótipo físico e de habilidades prévias), e evidencia o divertimento e o prazer durante a prática. O desenvolvimento de sua prática contempla atividades no campo da ginástica, dança, jogos, teatro, entre outras manifestações corporais, de forma que a liberdade de expressão, a criação e o componente lúdico se tornam elementos acentuados durante a sua aplicação. O praticante é direcionado para a integração interpessoal e intergrupal, propiciando, de forma inevitável, o respeito aos limites e possibilidades individuais dos sujeitos (AYOUB, 2003).

Embora a Confederação Brasileira de Ginástica (CBG) possua um comitê técnico específico para a GPT (CARBINATTO; TOLEDO; MASSARO, 2016), pesquisas apontam a tendência de estudos sobre esta prática corporal no contexto pedagógico, em especial, trabalhos voltados para a área escolar, para pessoas com deficiência e para a formação e atuação profissional no ambiente universitário (CARBINATTO *et al.*, 2016). Outros estudos destacam o desenvolvimento da GPT especificamente no âmbito acadêmico e evidenciam que a universidade pode ser a principal responsável pela sua massificação no Brasil (GRANER, PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; TOLEDO, 2005).

Há uma série de publicações sobre a presença da GPT na extensão universitária, que dissertam sobre diferentes aspectos e impactos de tais ações, colaborando sobremaneira para a ampliação e aperfeiçoamento de práticas pedagógicas neste campo de conhecimento (BAHU; CARBINATTO, 2016; BATISTA *et al.*, 2020; CARBINATTO; FURTADO, 2019; CARVALHO *et al.*, 2016; EHRENBURG; MIRANDA, 2016; LELES *et al.*, 2016; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2016; PAOLIELLO *et al.*, 2014; SARGI, *et al.*, 2015; SARÔA; AYOUB, 2018).

Alguns destes estudos explanam sobre a formação de grupos universitários em diferentes instituições e apresentam as bases teóricas que fundamentam suas metodologias de trabalho com a GPT nas ações extensionistas, como é o caso das publicações sobre a Cia Alfa de Ginástica Geral (EHRENBURG; MIRANDA, 2016), Cignus (OLIVEIRA *et al.*, 2016) e Gymnarteiros (CARVALHO *et al.*, 2016).

Um fator evidente em tais coletivos é a influência do Grupo Ginástico Unicamp (GGU), primeiro grupo formado por uma ação de extensão universitária no Brasil, criado no ano de 1989 na UNICAMP (PAOLIELLO *et al.*, 2014). Seu pioneirismo com a GPT no país

fez com que sua proposta de trabalho se tornasse fonte de inspiração para diferentes projetos universitários, devido, principalmente, ao fato de ex-integrantes do grupo terem se formado docentes universitários e atuarem em instituições espalhadas pelo território nacional (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017).

Um dos fatores marcantes da proposta do GGU é a formação humana como fundamento essencial para o trato da GPT, a qual se baseia nos preceitos dos autores chilenos Humberto Maturana e Sima Nisis de Rezepka (GRANER, PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017). Na obra “Formação humana e capacitação”, Maturana e Rezepka (2000) tratam de uma proposta educacional que propõe a formação de seres humanos capazes de pensarem e agirem de forma responsável a partir de sua consciência social. A tarefa educacional, portanto, deve primar por trabalhar questões relacionadas ao respeito por si e pelos outros, à autonomia, autoconfiança, dentre outros fatores que colaboram para o desenvolvimento pessoal, de forma que o sujeito contribua na construção de um ambiente humano de convivência social desejável.

Não há dúvida sobre a eficácia e pertinência da proposta de formação humana na GPT fundamentada nos autores chilenos, haja vista sua ampla utilização no ambiente educacional formal (escolas de educação básica e ensino superior) e informal (clubes e associações) (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017). No entanto, é preciso destacar que no contexto nacional, há um renomado autor que também aborda a questão da formação humana na educação: Paulo Freire.

Mesmo sendo patrono da educação brasileira desde 2012, Paulo Freire tem sido motivo de controvérsias nos últimos anos. Os meios de comunicação enfatizam um paradoxo. Ao mesmo tempo que o educador é criticado e culpado pelo atual governo federal como responsável pela baixa qualidade da educação brasileira, uma de suas publicações é a terceira mais citada em trabalhos acadêmicos na área de humanidades no mundo (GADOTTI; CARNOY, 2018; VEIGA, 2019). Sua vasta obra, produzida entre 1959 e 1996 (BEISIEGEL, 2010), além das publicações em parceria com outros autores, apresenta uma complexidade de ideias que elucidam seu pensamento ético, filosófico, cultural, social, político e antropológico, os quais fundamentam uma proposta pedagógica de formação humanizadora que teve sua criação iniciada na década dos anos de 1960, sendo referência para muitos educadores até os dias de hoje (GADOTTI; CARNOY, 2018).

Na perspectiva do pensamento pedagógico freiriano, a humanização é uma vocação do ser humano e, portanto, está diretamente ligada à educação, pois é por meio desta que podemos estimular a conscientização dos sujeitos sobre suas condições de vida de forma que

atuem em busca do aprimoramento de si próprio em prol da transformação da realidade em que se vive. Desta forma, uma proposta educacional humanizadora, independente do contexto onde é desenvolvida, deve combater a educação domesticadora e primar por uma formação crítica e emancipadora de todos que dela participam, potencializando a capacidade humana para desempenhar as modificações que acredita serem necessárias para tornar o mundo um lugar mais justo para se viver (FREIRE, 1969; 1994).

O estudo de Batista *et al.* (2020) aponta consonâncias entre os fundamentos da GPT e o pensamento pedagógico freiriano. Ao analisarem a compreensão dos participantes de projetos de extensão de GPT brasileiros sobre como tem sido o trabalho neste contexto, as autoras identificaram que o desenvolvimento das ações cotidianas dos grupos pesquisados coadunam com os princípios da pedagogia freiriana, tais como a pesquisa, o respeito aos saberes dos educandos, a criticidade, o respeito à autonomia dos sujeitos, a disponibilidade para o diálogo.

Outra publicação que evidencia a possibilidade de abordar a pedagogia freiriana na prática de GPT é a proposta sugerida por Marcassa (2004). A autora defende que o ponto chave de uma ação pedagógica que trabalhe com a GPT é o processo de construção coreográfica, pois é por meio deste que os alunos podem acionar situações vividas em seus cotidianos, o que os leva a uma reflexão sobre a realidade. Sugere que a composição coreográfica deve ser orientada pela tematização, investigação e problematização, fases que permitem aos alunos realizarem uma leitura e interpretação sobre o mundo em que vivem de forma que aprofundem os saberes que já possuem e ampliem sua visão sobre suas histórias de vida e idealizações futuras.

Experiências anteriores realizadas no GGD utilizando a proposta de Marcassa (2004) deram indícios de que os sujeitos envolvidos na ação se sensibilizaram sobre os temas abordados nas coreografias produzidas e desenvolveram um olhar crítico sobre a realidade que os cercam. No entanto, tais percepções permaneciam no campo das ideias, pois nunca foram investigadas cientificamente de forma que comprovassem a potencialidade de tal metodologia no que tange a contribuição para uma formação humanizadora na extensão universitária em GPT.

Diante deste cenário de suposições e partindo do pressuposto da importância da formação humanizadora na prática da GPT conferida por estudiosos da área, surgiram os seguintes questionamentos: Os princípios da pedagogia freiriana podem ser incorporados no desenvolvimento de projetos de extensão universitária em GPT? Como podem ser adaptados

para tal contexto? Como podem ser combinados com os fundamentos que orientam a prática da GPT e o processo de construção coreográfica?

Ao levantar tais indagações, outras foram surgindo: Quais princípios freirianos são mais evidenciados neste processo? Que efeitos podem ser provocados nos sujeitos que participam desta ação? E quem são esses sujeitos que participam da extensão universitária em GPT? O perfil destas pessoas devem ser levados em consideração quando se opta por trabalhar com a pedagogia freiriana?

Para responder tais indagações, esta tese apresenta como objetivo geral **compreender o desenvolvimento de um projeto de extensão em GPT que se propôs utilizar princípios da pedagogia freiriana como base metodológica para o processo de construção coreográfica.**

Ao invés de buscar realidades que atendessem às características do tema que se pretendia pesquisar, investiguei a minha própria prática, me colocando como educadora-pesquisadora, uma vez que sou docente universitária que coordena o GGD, um projeto de extensão em GPT ativo desde 2011. Desta forma, foi necessário desenvolver o projeto a partir de uma sistematização pautada nos princípios da pedagogia freiriana, o qual ocorreu durante o primeiro semestre letivo da UFVJM, no ano de 2019.

Levando em consideração que se trata de um caso situado em um contexto particular, este estudo apurou, especificamente, os seguintes objetivos:

- 1. Analisar o perfil dos participantes do projeto;**
- 2. Analisar a sistematização da proposta metodológica desenvolvida no projeto;**
- 3. Analisar o desenvolvimento do processo de construção coreográfica;**
- 4. Verificar, a partir das vozes dos integrantes do projeto, quais princípios da pedagogia freiriana foram mais evidenciados durante a experiência extensionista.**

A relevância desta pesquisa se pauta na ideia de contribuir com mais uma forma de desenvolver a GPT na extensão universitária, apresentando um estudo detalhado sobre uma proposta de trabalho orientada por um referencial teórico nacional de importância ímpar, reconhecido internacionalmente no contexto pedagógico.

Para atingir o objetivo proposto, o estudo foi organizado em seis seções, sendo a primeira delas, esta parte introdutória.

A segunda seção compreendeu a teoria que fundamentou a tese, estruturada em quatro partes. Primeiramente, apresento a concepção de educação humanizadora adotada na pesquisa, a qual é orientada pelo pensamento pedagógico freiriano. Desta forma, este capítulo também abarcou a apresentação do histórico do educador Paulo Freire e seu legado para a

educação brasileira, os princípios da pedagogia freiriana e as características do Método Paulo Freire. Na segunda parte, disserto sobre o ensino superior como espaço para a formação humanizadora, adentrando a trajetória histórica da extensão na universidade brasileira e a perspectiva dialógica deste eixo do tripé universitário. Na parte três, abordo especificamente a extensão universitária em GPT, sendo necessário revisitar a trajetória histórica desta prática corporal, desde a sua origem na Europa à disseminação no contexto nacional. Em seguida, discorro sobre as características da GPT com um olhar aprofundado para o processo de composição coreográfica e suas possibilidades como uma ferramenta pedagógica humanizadora no contexto da extensão universitária. Por se tratar de uma pesquisa sobre um contexto particular, apresento na quarta parte da fundamentação teórica, a UFVJM como lugar de fala como ponto de partida deste estudo. Cito informações sobre a criação e expansão da instituição, características da região onde ela se situa e as riquezas de suas culturas populares. Abordo ainda aspectos da extensão universitária na UFVJM e apresento o GGD como objeto de estudo, expondo seu histórico e coreografias já produzidas.

A terceira seção compreendeu o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa. Inicialmente, apresento a estruturação do projeto estudado, a qual englobou a descrição do período de desenvolvimento do GGD, características sobre a inscrição de participantes e sobre o planejamento inicial das ações do projeto. Em seguida, discorro sobre o desenho do estudo, apresentando a abordagem e estratégia de pesquisa, a construção e a análise dos dados.

Na quarta seção, apresento os resultados da pesquisa divididos em quatro partes: ginastas/criadores: quem foram os integrantes do GGD 2019/1?; a proposta metodológica do GGD: como o projeto foi sistematizado?; a coreografia: como ocorreu o processo de construção coreográfica no GGD?; a pedagogia freiriana no desenvolvimento do GGD: quais foram os princípios da pedagogia freiriana mais evidenciados durante o desenvolvimento do projeto?

A quinta seção diz respeito à discussão dos dados analisados e por fim, na sexta seção, aponto considerações transitórias decorrentes de todo o processo de doutoramento.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A educação enquanto prática humanizadora

Antes de adentrar no universo da educação superior, nível de ensino cujo qual esta tese de doutoramento tem a intenção de se aprofundar, vejo a necessidade de posicionar o leitor sobre a concepção de educação que me apoiei para a realização desta pesquisa.

A educação é uma atividade humana que possibilita a existência e funcionamento de qualquer sociedade (LIBÂNEO, 2013). Trata-se do processo que permite aos sujeitos adquirir conhecimentos e experiências para que possam estar aptos para atuar no meio social, assim como para transformá-lo a partir das exigências econômicas, sociais e políticas do coletivo. Os conhecimentos, experiências, valores, crenças, modos de agir, técnicas e costumes que foram produzidos, acumulados, assimilados, recriados e transmitidos no decorrer da história da humanidade, são influências que se exercem tanto na prática educativa, quanto no meio social, como um processo de retroalimentação entre indivíduos e sociedade.

Outrossim, merece destaque o termo ‘formação integral’ destacado por Zabala (1998) como principal objetivo da educação, pois educar significa formar cidadãos que sejam capazes para exercerem seus papéis na sociedade como integrantes ativos e coparticipes.

Em ambas concepções, a contextualização social e política se apresenta como uma premissa para o processo educativo, pois a sociedade a qual o sistema educacional é subordinado determina as exigências e os objetivos que pretende para a educação de seus membros, além de fornecer os meios e condições para sua efetivação (LIBÂNEO, 2013; ZABALA, 1998).

Esta constatação permite afirmar que a educação é sempre ideológica, pois os significados e valores que são atribuídos a ela estão por trás de qualquer proposta metodológica e indicam as características que pretende-se desenvolver nos sujeitos que dela participam (LIBÂNEO, 2013; ZABALA, 1998).

Isto posto, vejo como necessário ressaltar a finalidade da educação no contexto do nosso país. O Art. 205º da Constituição Brasileira vigente, esclarece que a educação nacional tem como objetivo “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A proposta da Constituição não difere muito do que os autores citados anteriormente definem como intuito da educação. No entanto, é possível ler nas entrelinhas de todas estas concepções uma ideia de formação humana e emancipatória implícita no conceito de educação, uma vez que preconizam a formação de pessoas nos mais variados âmbitos, de

forma que sejam habilitadas a atuarem no meio em que vivem. Mas, o que significa formação humana e emancipatória?

Para responder a esta pergunta, parto das reflexões acerca do pensamento pedagógico de Paulo Freire, importante educador brasileiro, reconhecido mundialmente por suas obras na área de humanidades.

Para Paulo Freire, educação e humanização são processos indissociáveis. Na obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1994) cita que o sentido da educação perpassa a incompletude dos seres humanos:

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um que-fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade (FREIRE, 1994, p. 47).

Para o autor, o se reconhecer inacabado coloca o homem em um processo de constante busca. E o objetivo básico desta busca é “o “ser-mais”, a humanização” (FREIRE, 1969, p. 127; grifo do autor).

Estudiosos do pensamento pedagógico de Paulo Freire entendem o “ser-mais” como o próprio processo de humanização. A humanização, portanto, trata-se do esforço contínuo do ser humano para seu aprimoramento e se configura no processo de transformação de si mesmo, em busca da autorrealização e, conseqüentemente, do seu crescimento pessoal (MELO JUNIOR; NOGUEIRA, 2011; ZITKOSKI, 2016b).

A humanização é uma vocação do ser humano, o que significa que é inerente à natureza humana. Além da busca pelo seu aperfeiçoamento, o homem esforça-se para transcender suas próprias conquistas, fatores que evidenciam que a natureza humana não é determinada, mas sim programada de acordo com o desenvolvimento do seu inacabamento e do devir (FREIRE, 1994; ZITKOSKI, 2016b).

Verifica-se, também, que a emancipação se faz presente nas afirmações de Paulo Freire e está diretamente relacionada com a humanização. O se perceber e se saber indicam que as transformações partem do ser humano, o ser-mais não pode ser feito/doado por outro alguém. “O sujeito da busca é o próprio homem que realiza” (FREIRE, 1969, p. 125). Desta forma, a emancipação relaciona-se com uma busca para si próprio, de forma que o ser humano se conscientize sobre a necessidade de lutar pela sua libertação e, assim, seja sujeito do seu processo (FREIRE, 1994).

Não obstante, além da consciência sobre sua inconclusão, o ser humano também se reconhece como um ser de relações:

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados.

Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se (FREIRE, 1994, p. 48).

Tal percepção implica no questionamento do ser humano sobre sua vida no e com o mundo, fazendo com que o processo de humanização englobe não somente a reflexão e a busca pela transformação de si mesmo, mas também da realidade que o cerca.

Destaca-se aqui o papel da práxis nas relações sociais, pois as pessoas são seres da práxis, do que-fazer humano, sendo o seu fazer a ação e a reflexão. Ou seja, somente a partir da ação-reflexão-ação do coletivo, do homem em suas relações com os outros e com o mundo, é possível realizar as transformações almejadas para a realidade. A busca pelo ser-mais, portanto, deve se realizar por meio do coletivo, o que pressupõe a necessidade da dialogicidade, participação coletiva, democracia, solidariedade, dentre outros (FREIRE, 1969; 1985; 1994). E mais, quanto mais reconhecer, de forma crítica, as circunstâncias objetivas do contexto vivido, mais o ser humano terá condições de realizar a busca pela transformação da sua realidade (FREIRE, 1969;).

A obra de Paulo Freire também cita a desumanização como uma contraposição à humanização:

Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente –, reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade (FREIRE, 1969, p. 127).

Por serem condições possíveis ao ser humano, humanização e desumanização se configuram, na visão do autor, como situações que podem ser modificadas:

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE; 1994, p. 19).

No pensamento pedagógico freiriano, a chave desta mudança é a educação e por isso, ela se caracteriza como uma atividade essencialmente humana, o que evidencia a inter-relação entre humanização e educação. Para Freire (1996), “Ensinar inexiste sem aprender e vice-

versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (p. 13).

Entretanto, a educação pode ser condizente com a vocação humana – uma educação que prima pela humanização, ou, uma ação incoerente com a essência do ser humano – uma educação que tem a intenção de oprimir os homens.

É nesta perspectiva que o pensamento pedagógico de Paulo Freire esclarece que a educação pode ocorrer de maneiras diversas, isto é, existem “formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (ROMÃO, 2016, p. 133).

A obra de Paulo Freire apresenta, basicamente, dois tipos de educação: a bancária e a libertadora. Estas se opõem em relação a diferentes elementos, dentre os quais, a manutenção da alienação e subordinação daqueles que participam da educação bancária, e, a busca pela conscientização e emancipação de todos os sujeitos envolvidos na concepção libertadora de educação (FREIRE, 1969; 1994).

É na concepção libertadora de educação que esta tese se apoiou para pensar a formação na educação superior, salientando que na perspectiva freiriana, o caráter formador é a essência fundamental do exercício educativo do ser humano (FREIRE, 1996). Isso quer dizer que formar não se reduz ao treinamento técnico acerca de conteúdos diversos, pelo contrário, se refere à conscientização do sujeito, fator que, conseqüentemente, o conduz ao desejo pelo ser-mais (FREIRE, 1994; 1996).

Logo, esclareço que o termo humanizador será utilizado no decorrer deste estudo para me referenciar às ideias educacionais libertadoras e emancipatórias que se fundamentam nos princípios freirianos.

E, para compreender melhor tal concepção, inicio apresentando na seção a seguir, um panorama sobre a vida e a obra de Paulo Freire com o intuito de explicar sobre suas contribuições para a educação brasileira em todos os níveis de ensino.

2.1.1 Paulo Freire: um legado para a educação brasileira

Embora o envolvimento de Paulo Freire com a educação tenha iniciado logo após a sua graduação em Direito em 1946, o educador começou a se tornar conhecido no Brasil no início da década de 1960 por meio de ampla divulgação do seu método de alfabetização de adultos (BEISIEGEL, 2010; GADOTTI, 2000; GÓES, 1980; SCOCUGLIA, 1999).

Em Maio de 1960, Paulo Freire participou do início do Movimento de Cultura Popular (MCP) realizado em Recife, no Estado de Pernambuco (BEISIEGEL, 2010), primeiro

movimento educacional no Brasil que, na concepção de Brandão (1981), foi criativo e “sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo “doméstico”” (p. 7).

Segundo Rosas (1986), para enfrentar os diversos problemas decorrentes da dramática realidade econômica e social em que o analfabetismo, o desemprego, a doença e a fome eram expoentes na população, Miguel Arraes, prefeito de Recife na época, buscou alternativas que levassem em consideração o povo que era menos privilegiado. Com a intenção de realizar um governo de tendência popular, Arraes encontrou apoio em um grupo de intelectuais, artistas e professores, entre eles Paulo Freire, que desejavam participar ativamente de um processo de mudança. Dentre os diferentes objetivos de tal mudança, estava a perspectiva de evitar a continuação de um modelo de educação vertical, na qual sujeitos da classe dominante selecionavam e ofereciam ao povo uma formação instrumental, de treinamento para o trabalho que reforçava o local onde o poder se situava.

Foi neste contexto que surgiu o MCP que, a partir de uma participação ativa da população por meio da abertura de clubes de subúrbios transformados em núcleos de cultura e centros de educação (ROSAS, 1986), possibilitou a primeira experiência de alfabetização de adultos baseada no pensamento pedagógico de Paulo Freire (BRANDÃO, 1981; ROSAS, 1986).

Em 1963, a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte percebeu que a prática educativa de Paulo Freire superava a intenção inicial de apenas alfabetizar e promoveu uma ampla divulgação do seu método de alfabetização de adultos (BEISIEGEL, 2010; GADOTTI, 2000; GÓES, 1980; SCOCUGLIA, 1999).

A não-participação política dos brasileiros era um dos graves problemas a serem enfrentados pela sociedade da época, na visão de Paulo Freire. Denominado como “cultura do silêncio”, o educador explicava que tal comportamento era reflexo de uma trajetória histórica com passado e presente relacionados à dominação externa por meio de estruturas de dependência, autoritarismo e paternalismo, além da ausência do diálogo, da passividade do cidadão comum que não tinha uma participação ativa na organização da vida coletiva, levando a uma inexperiência democrática da população brasileira. Mesmo que a movimentação do povo estivesse começando, a partir do impacto da industrialização e do crescimento urbano, Paulo Freire acreditava ser imprescindível o despertar da criticidade do povo para a realidade por meio da educação (BEISIEGEL, 2010; SCOCUGLIA, 1999).

A educação brasileira praticada na época, em todos os níveis de ensino, no âmbito formal e extraescolar, era muito criticada por Paulo Freire (BEISIEGEL, 2010). Na obra

“Pedagogia do Oprimido”, Freire (1994) denuncia a educação bancária como um instrumento da opressão, a qual tem como intenção a manutenção de uma situação em que os opressores são beneficiários por meio da falsa generosidade em transmitir aos oprimidos, que nada sabem, um único conhecimento considerado válido e absoluto. Centrada no professor, a educação bancária desconsidera os saberes que os alunos trazem consigo, é antidialógica, autoritária e se utiliza de ferramentas pedagógicas que buscam depositar conhecimentos sem relacioná-los com os problemas do mundo.

Logo, a urgência de Paulo Freire em reestruturar a educação denunciada, denominada como tradicional, por uma forma de ensino que se realizasse por meio do diálogo, da coletividade, incentivando a participação e o exercício da reflexão crítica (BEISIEGEL, 2010). Desta forma, após uma longa pesquisa que se iniciou na Divisão de Educação do Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco em 1947, a elaboração de sua proposta pedagógica, que ficou conhecida como Método Paulo Freire, continuou no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, passou pelo MCP e se concretizou por meio da aplicação na cidade de Angicos no Rio Grande do Norte (BEISIEGEL, 2010; GADOTTI, 2000; GÓES, 1980; SCOCUGLIA, 1999).

A proposta de alfabetização para adultos elaborada por Paulo Freire propunha uma técnica que partia do “universo vocabular” e do cotidiano dos problemas dos educandos para gerar palavras, sons, sílabas, fonemas e, com elas, ensinar a ler e escrever em pouco tempo. Com isso, esperava-se que os educandos pudessem “ler melhor o mundo” e, uma vez alfabetizados, adquirissem o direito de votar, o que antes era proibido para os analfabetos. Para Paulo Freire, a prática educativa e a reflexão sobre ela deveria ser considerada um ato político que envolvia escolha, decisão, luta entre contrários e conquista de cidadania (SCOCUGLIA, 1999).

Se tratava de uma proposta pedagógica que se diferenciava das demais pelo fato de buscar empoderar as pessoas mais necessitadas para que suas decisões pudessem ser tomadas de forma autônoma. Ao contrário do modelo de educação burocrático, formal e impositivo da época, o educador sugeria que o processo de ensino-aprendizagem deveria considerar a diversidade étnico-racial, social, de gênero e as necessidades e problemas dos diferentes contextos onde o ato educativo era desenvolvido (GADOTTI, 2000).

Quase todos os movimentos envolvidos na prática da educação popular no Brasil da época adotaram a proposta pedagógica de Paulo Freire com a esperança de encontrarem um instrumento educativo rápido e adequado diante da necessidade de diminuir o analfabetismo

no país e de desenvolver graus maiores de criticidade nos sujeitos, em busca da construção de uma sociedade mais justa (BEISIEGEL, 2010).

Em 1963, Paulo Freire foi nomeado coordenador do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) pelo governo federal da época, o qual tinha como intenção promover a alfabetização em massa de mais de cinco milhões de brasileiros por meio do seu método (BEISIEGEL, 2010; GADOTTI, 2014; GÓES, 1980; SCOCUGLIA, 1999).

O PNA previa a cooperação de diferentes serviços envolvendo vários setores da sociedade, desde empresas privadas até associações esportivas, agremiações estudantis e profissionais, entidades religiosas, organizações governamentais, entre outras; incluindo a participação popular na luta contra o analfabetismo, como era proposto na práxis político-pedagógica desde os primeiros escritos de Paulo Freire (GADOTTI, 2014).

No entanto, o golpe militar de Abril de 1964 extinguiu todas as entidades que utilizavam o método e prendeu Paulo Freire por 70 dias, obrigando-o a se exilar logo em seguida (BEISIEGEL, 2010; GADOTTI, 2014; GÓES, 1980; SCOCUGLIA, 1999). A força da proposta de Paulo Freire era tão grande que a extinção de uma política pública popular de educação foi o primeiro ato da ditadura contra a educação brasileira, decretado um dia antes da posse do golpista Castelo Branco (GADOTTI, 2014).

Durante os 15 anos de exílio, Paulo Freire transitou entre países das Américas, Europa e África, permanecendo vinculado a grupos, instituições e governos interessados em projetos e ações no campo da cultura e da educação popular e de adultos (MAZZA; SPIGOLON, 2018). Tal situação possibilitou a sistematização de muitas de suas obras, tornando o pensamento pedagógico freiriano mais consistente e disseminado pelo mundo por meio de traduções em mais de 30 idiomas (BEISIEGEL, 2010; SCOCUGLIA, 1999).

Ao retornar ao Brasil definitivamente em 1980, Paulo Freire teve sua produção bibliográfica estendida. Também se vinculou à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e à UNICAMP, dedicando-se por um longo período às atividades de formação no ensino superior e a debates em eventos científicos, sociais, midiáticos, dentre outros. No final da mesma década, assumiu a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo e faleceu em maio de 1997 (BEISIEGEL, 2010; SCOCUGLIA, 1999).

Fora no regresso ao Brasil, Paulo Freire se deu conta da situação em que se encontrava as práticas educativas voltadas para as classes populares (BEISIEGEL, 2010). Embora a educação básica, por meio da escola gratuita, estivesse se estendendo progressivamente a todas as crianças, uma grande conquista para parte da população que antes era excluída desta oportunidade, o ensino desenvolvido não atendia ao que era, na sua visão, fundamental para a

educação das classes populares. Desta forma, ainda era necessário lutar pelos interesses dessas classes dentro das escolas.

O século virou e em estudo conduzido por Gadotti (2014), o autor denuncia que no início da década de 2010, embora tivéssemos alcançado significativos avanços no campo da educação brasileira, o tecnicismo da política educacional implantado pela ditadura militar de 1964 ainda não tinha sido totalmente superado.

Gadotti e Carnoy (2018) apontam que ainda são muitos os desafios contemporâneos da educação, os quais compreendem diferentes fatores, tais como a generalização da informação, o intensivo uso de novas tecnologias, a manipulação da palavra, a massificação, o treinamento profissional, dentre outros. Estes estão, cada vez mais, minando o potencial crítico, criativo e reflexivo da ação educativa. A capacidade crítica dos educadores para criar e exercer sua profissão com dignidade está cada vez mais restrita devido a elaboração e implantação de sistemas educacionais fechados com o objetivo de centralizar e controlar a educação por meio de métodos apostilados generalizadores.

Nota-se, então que os pressupostos de Paulo Freire ainda são atuais no sentido de combater modelos hegemônicos e recuperar a função dos educadores como agentes e sujeitos dos processos ensino-aprendizagem. Desta forma, “Dar continuidade a Freire não é repeti-lo, mas reinventá-lo” (GADOTTI; CARNOY, 2018, p. 12).

O estudo de Mazza e Spigolon (2018), por sua vez, salienta a atual conjuntura de retrocessos propagados pelo governo no campo da educação com diversas propostas obscurantista, como por exemplo, os projetos Escola Sem Partido e Reforma do Ensino Médio que minimizaram a obrigatoriedade de unidades curriculares de humanidades. Tal circunstância também reivindica as ideias de Paulo Freire como uma forma de luta e resistência.

Diante da apresentação da trajetória de Paulo Freire em defesa de uma educação não bancária e corroborando os autores da atualidade que acreditam na necessidade da constante reflexão sobre o campo da educação, me debruço a seguir, no estudo sobre os princípios que norteiam a proposta pedagógica do autor para uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento de uma prática educativa humanizadora.

2.1.2 A pedagogia freiriana

Ao intitular esta sub seção com o termo “pedagogia freiriana”, tenho como intenção discorrer sobre princípios que norteiam uma proposta de ensino criada por Paulo Freire no

início da década dos anos de 1960 e que foi se aperfeiçoando ao longo dos anos de sua vida.

A compreensão sobre o significado de pedagogia na perspectiva freiriana se relaciona com o conceito de práxis, em que a prática e a reflexão são tensionadas dialeticamente. São práticas educativas concretas, realizadas pelo professor, o qual reconstrói seu conhecimento com o aluno durante o processo de ensino-aprendizagem e que também pode ser compreendida como o conjunto de saberes vinculados à prática docente (STRECK, 2016).

Vale lembrar que a preocupação de Paulo Freire ao criar seu método de alfabetização tinha como foco as exigências da educação brasileira na época (início dos anos de 1960) em que defendia que a educação deveria estar comprometida com o desenvolvimento e formação da criticidade dos sujeitos, ao mesmo tempo que promovia a construção de personalidades democráticas (BEISIEGEL, 2010).

“Pedagogia do oprimido”, publicada pela primeira vez em 1968, é uma obra fundamental para compreender a denúncia do educador sobre o ensino alienante e opressor que era desenvolvido no Brasil daquela época. Nela, fica claro a influência marxista no pensamento de Paulo Freire, pois sua visão sobre a desigualdade na sociedade é manifestada em suas palavras por meio da relação entre o opressor e o oprimido em diferentes âmbitos das nossas vidas.

O opressor é um sujeito desumanizado, pois ele se impõe sobre o oprimido na busca pela manutenção de seus interesses de poder. O oprimido, por sua vez, é aquele que deve buscar a mudança e a transformação social para que a sociedade se torne mais humanizada. Esse embate entre opressor e oprimido não tem a intenção de promover uma troca de lugares, fazendo com que o oprimido se imponha sobre o opressor, ao contrário disso, ele deve ser o restaurador das relações humanizadas (FREIRE, 1994).

Este pensamento político e social é colocado no âmbito da educação por Paulo Freire ao afirmar que a escola e o professor podem ser agentes da opressão quando impõem ao aluno uma cultura dominante por meio da educação bancária.

A perspectiva bancária de educação tem a narrativa como a principal ferramenta utilizada pelo professor, reduzindo os alunos a objetos que ouvem a dissertação de forma paciente. A tarefa do professor é preencher os alunos de conteúdos fragmentados e desconectados da realidade, a qual é apresentada de forma estática e alheia à experiência dos sujeitos. Neste cenário, o processo de ensino e aprendizagem é entendido como um sistema de memorização mecânica de informações em que o professor faz comunicados que são recebidos, memorizados, repetidos e arquivados pelo aluno que deve se colocar numa postura resignada (FREIRE, 1994).

Logo, o conhecimento é doado por aqueles que se julgam sábios para os que julgam não saber, ou seja, somente o professor possui conhecimento, somente este é válido, e somente a experiência deste sujeito é narrada e transmitida ao outro que nada sabe. Esta educação bancária tem caráter social e paternalista, sendo os alunos “assistidos” pelos professores. Na condição de marginalizados, os alunos são considerados como “seres de fora” ou “à margem de”, necessitando serem integrados e incorporados a uma sociedade “adequada” (FREIRE, 1994, p. 39; grifos do autor).

Contrapondo a pedagogia do oprimido, Freire (1994) propõe a pedagogia da liberdade, na qual, primeiramente, o oprimido descobre o mundo opressor, e depois se compromete com o constante processo de desalienação, busca e conquista pela igualdade social por meio da ação e reflexão sobre o mundo com a intenção de transformá-lo.

Aliás, a liberdade é a categoria principal da concepção educativa na obra de Paulo Freire. Para ele, a finalidade da educação é possibilitar que o aluno se liberte da realidade opressiva e da injustiça para que possa transformar a realidade tornando-a mais humana, fazendo com que o sujeito se reconheça como protagonista de sua história, e não mais como um objeto (GADOTTI, 2000).

É preciso salientar o protagonismo do sujeito no seu processo de libertação. Em “Pedagogia do oprimido”, o autor enfatiza que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1994, p. 33). O educador defende o esforço de reflexão do oprimido sobre sua condição, pois somente esta pode conduzir à prática, ou seja, a conscientização da sua situação é que permite que ele busque pela sua libertação.

Inclusive, a ideia de empoderamento no sentido de classe social é evidente nos escritos de Paulo Freire. As ações coletivas desempenhadas por aqueles que buscam aprender e ensinar a decodificar e desmitificar práticas e discursos opressores em prol do processo de libertação dos oprimidos, gera o “libertar-se coletivo” (SILVA; CHAGAS, 2016, p. 7). O empoderamento, portanto, se refere ao perceber por parte dos sujeitos do processo. Habilitados a perceber, compreender e refletir criticamente a realidade opressiva desumanizadora que leva à desvantagem social, política e econômica, estes sujeitos podem agir a favor da libertação de todos, oprimidos e opressores (SILVA; CHAGAS, 2016).

Desta forma, nota-se que a educação humanizadora proposta por Paulo Freire envolve ideias de libertação por meio da emancipação. Gadotti (2013b) cita que a palavra “emancipar” é originária do latim *ex-manus* e significa tirar a mão, tirar o poder de cima. Portanto, “Emancipar-se é, então, dizer a quem nos oprime: “tire a sua mão de cima de mim!”” (p.

161). O autor destaca que na obra de Paulo Freire, a função emancipatória do conhecimento é fazer com que o sujeito pense por si próprio, com autonomia, aprendendo a governar-se e governar.

Para desenvolver uma prática educativa humanizadora em favor da autonomia dos sujeitos, Freire (1996) ressalta a necessidade de uma formação docente (inicial, continuada e auto-formação) relacionada a reflexão sobre a própria prática.

Sendo assim, opto por abordar neste capítulo, o livro “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, uma das obras de Paulo Freire que, provavelmente, é a mais lida entre professores da educação básica, uma vez que trata da arte de educar por meio de 27 exigências que caracterizam ou descaracterizam a ética da educação (PAULY, 2016).

Acreditando que formar vai além do treinamento para o desempenho das habilidades, o texto analisa os saberes fundamentais à prática docente partindo do pressuposto de que o preparo científico do professor deve ser condizente com sua consciência ética (FREIRE, 1996).

Tal fato explica minha opção por iniciar com esta obra, pois assim como Paulo Freire e muitos de seus estudiosos, acredito que a ação docente é um ato político (ALMEIDA, 2015; ALMEIDA FILHO; BENINCÁ; COUTINHO, 2017; LIMA; BRAGA, 2016; PEREIRA, 2011; ROSSATO, 2016).

O educador jamais é neutro e toda a sua vida é um ato político manifestado por meio da coerência entre a teoria, a palavra e a sua ação, assumindo seu papel no mundo. Consequentemente, as escolhas por determinados princípios, métodos e valores presentes na sua ação educativa demonstram sua opção política (ROSSATO, 2016).

Almeida Filho, Benincá e Coutinho (2017) apontam que

[...] a educação pode assumir uma direção excludente, alienante, individualista, reprodutora do sistema hegemônico (numa palavra: elitista) ou, ao contrário, uma orientação democrática, libertadora, respeitadora das diversidades e emancipatória (enfim: popular) (ALMEIDA FILHO; BENINCÁ; COUTINHO, 2017, p. 410).

Trata-se de uma opção e ao optar pela concepção humanizadora nesta tese, também precisei refletir sobre os princípios que fundamentam minha atuação docente.

Os saberes fundamentais à docência são inerentes à “natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana” (FREIRE, 1996, p. 10). São saberes necessários a todos aqueles empenhados em construir uma relação educativa transformadora dentro e fora de sala de aula. Na visão de Paulo Freire, independente do professor se

considerar progressista ou não, existem saberes que são essenciais, inclusive para professores que assumem a concepção bancária de educação.

Não obstante, Freire (1996) esclarece que não há docência sem discência. Aprendendo socialmente, o ser humano descobriu que era possível ensinar e assim, criou maneiras (métodos) para ensinar. Portanto, ensinar e aprender são processo diretamente ligados, não é possível ensinar sem aprender e vice-versa.

Logo, a relação de horizontalidade entre professor e aluno é essencial no processo de ensino-aprendizagem, aspecto notável em vários escritos de Paulo Freire ao adotar diferentes nomenclaturas para estes sujeitos. Quando descreveu sua proposta pedagógica em 1963, o autor denominou o professor como “coordenador de debates” e os alunos como “participantes do grupo”, no sentido de superar a conotação assistencialista da educação que insiste em uma relação ativa do professor em doar o conhecimento ao aluno que se mantém passivo, estabelecendo um relacionamento em que inexiste o diálogo (FREIRE, 1963).

Em “Pedagogia do Oprimido”, o autor coloca o professor e o aluno como sujeitos ativos no ato educativo que, além de desvendarem e conhecerem criticamente o conhecimento, são ambos agentes da construção e reconstrução do mesmo. Neste sentido, utiliza as nomenclaturas “educador-educando” e “educando-educador” para citar professores e alunos, respectivamente (FREIRE, 1994).

Em “Pedagogia da autonomia”, cita o termo “do-discência” em que considera a docência e a discência como práticas indicotomizáveis. Enfoca a convivência afetuosa e respeitosa entre professores e alunos a partir da consciência de que há um universo de conhecimentos a serem descobertos por ambos e salienta a necessidade de se compreender esta relação desde a formação docente, que deve ser contínua, pois aprendendo desta forma, o professor terá condições de ensinar na mesma perspectiva de educação (FREIRE, 1996).

Mesmo conhecendo o objeto de estudo de forma mais aprofundada que o aluno, o professor reaprende sobre ele por meio do processo de reestudar e discutir nas aulas, revisar e corrigir os trabalhos dos alunos e incorporar os questionamentos e novas referências que eles trazem, promovendo uma educação não autoritária, mais democrática e que compreende o valor pedagógico do diálogo (FREIRE, 1996). Destarte, nesta tese, denomino professores como educadores e alunos como educandos.

Decorrente desta relação direta entre ensinar e aprender entre educadores e educandos, Freire (1996) aponta nove exigências para a ação educativa, as quais foram sintetizadas na figura a seguir.

Figura 1 – Exigências da prática docente – 1.

Fonte: Elaborado pela autora.

Seguindo os estudos de Freire (1996), discuto a ideia de que ensinar não é transferir conhecimento. O autor ressalta o papel do educador como mediador, o qual deve estar aberto para as indagações e curiosidades dos educandos com a responsabilidade de criar possibilidades para a construção de conhecimentos. Enfatiza a necessidade de uma pedagogia que provoca os estudantes a se assumirem como protagonistas de sua aprendizagem.

Mais uma vez, a horizontalidade se faz presente no pensamento de Paulo Freire. Na publicação de 1963 sobre sua proposta pedagógica, o autor alterou a nomenclatura de “escola noturna para adultos” para “Círculo de Cultura”, aula por “diálogo” e os programas por “situações existenciais”. Estas novas nomenclaturas tinham como objetivo superar o modelo tradicional e fortalecer a ideia de um método dialógico, ativo e participante, construído pelo educando com o auxílio do educador e dos instrumentos que este oferece (FREIRE, 1963).

Outras nove exigências são apresentadas por Freire (1996), sintetizadas na figura a seguir.

Figura 2 – Exigências da prática docente – 2.

Fonte: Elaborado pela autora.

Por fim, Freire (1996) defende que ensinar é uma especificidade humana. A qualidade democrática do educador é necessária para que a liberdade dos educandos possa ser garantida. Tal característica pode ser desenvolvida por meio da segurança em si mesmo que se expressa na confiança durante a atuação do educador, o que envolve a qualidade da formação docente e a luta por melhores condições de trabalho, sintetizadas na figura a seguir.

Figura 3 – Exigências da prática docente – 3.

Fonte: Elaborado pela autora.

A reflexão sobre minha atuação docente, desde o início da minha carreira, foi inevitável ao reler “Pedagogia da autonomia”. A preparação do educador para o desenvolvimento de um trabalho no sentido pedagógico da autonomia não é possível somente pela via da educação superior. Entendi que a formação inicial não dá conta de instrumentalizar o educador para lidar com os desafios específicos de cada contexto educacional, habilidade necessária para superar a perspectiva bancária de educação. Por mais que participemos de atividades que nos coloquem em contato direto com o campo educacional durante a graduação (estágios, práticas de ensino, extensão, etc.), o “ser educador” só será aprendido “sendo educador”.

É por meio da experiência profissional cotidiana que podemos nos propor a refletir sobre nossa atuação, atitude esta que não se apresenta de forma automática na vida do educador. É preciso criar uma cultura de constante autoanálise do fazer pedagógico, a qual pode ser norteadada pela proposta epistemológica da obra “Pedagogia da autonomia”. E,

acredito, que o aprimoramento da prática educativa é uma das vias para a melhoria do sistema educacional brasileiro como um todo, incluído a educação superior.

Fica claro na obra de Freire (1996) que, para a construção de um ambiente que promova a autonomia, é necessário o reconhecimento do educando como sujeito ativo no processo educativo, o qual traz consigo uma cultura repleta de conhecimentos. O educador, a partir de todo o conhecimento acumulado em sua formação e atuação, deve estimular a curiosidade de todos os sujeitos envolvidos na ação educativa, que, inicialmente, é ingênua, mas deve se tornar progressivamente epistemológica. Tal curiosidade, tanto dos educandos quanto dos educadores, parte da leitura do mundo que os cercam e tem como objetivo final a construção de um conhecimento por meio de uma série de requisitos (pesquisa, rigorosidade metódica, ética e estética, criticidade, consciência do inacabado, etc.). A intenção é que o aprendizado se configure como uma ferramenta que possibilite a educandos e educadores se conscientizarem sobre a realidade e, conseqüentemente, terem condições de transformá-la. E, tais pressupostos, são essenciais para o desenvolvimento de uma educação humanizadora.

Feitosa (2003) aponta dois princípios básicos que estão diretamente relacionados com as ideias de Paulo Freire e, por isso, também fundamentam a pedagogia freiriana: a politicidade e a dialogicidade do ato educativo.

Para explicar o princípio da politicidade do ato educativo, a autora relembra a indissociabilidade entre o processo de alfabetização e de politização que ocorria proposta pedagógica de Paulo Freire quando foi criada, pois foi exatamente isso que a tornou tão inovadora na época. Ao mesmo tempo que o educando aprendia a escrever determinada palavra, também refletia sobre seu significado:

O alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra sociedade; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra história. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua – também conhecida como consciência mágica – para a consciência crítica (FEITOSA, 2003, p. 149).

Desse modo, independente do objetivo do ato educativo, o processo de ensino-aprendizagem pode extrapolar o conteúdo a ser ensinado, transitando para uma visão ampliada sobre outros aspectos relacionados a ele, principalmente aqueles que são pertinentes ao contexto no qual os sujeitos estão inseridos e que possibilitam uma percepção sobre sua situação no mundo.

A partir do princípio da politicidade, a educação, enquanto uma construção e reconstrução contínua de significados de determinada realidade, pressupõe uma atitude do

sujeito sobre o real. Tal atitude deve ser direcionada pela certeza de que a causalidade é subordinada à análise do homem, de forma que sua ação e reflexão possibilite alterar, relativizar e transformar a realidade. É o movimento de observação-reflexão-readmiração-ação que torna a pedagogia freiriana uma proposta essencialmente política (FEITOSA, 2003).

Na perspectiva de Costa (2016), a politicidade do ato educativo se relaciona o entendimento de que “Ensinar exige assunção política a favor da ética, da vida, da igualdade, da cultura” (p. 323). Para a autora, quando se trata de educação, é preciso se reconhecer como um ser político, é necessário ler o mundo, trabalhar a inquietação, aprender a duvidar e perguntar, problematizar, dentre outras atitudes que fazem com que o ato pedagógico rompa com o fatalismo e se insira num prisma de esperança, a partir do qual se é possível se fazer cidadão e lutar para a transformação em prol de um mundo mais justo.

Ser um educador freiriano, portanto, “é ser ou se transformar em um educador político, que problematiza o contexto concreto, através do diálogo para transformar a realidade em que os educandos e educadores estão inseridos” (DICKMANN; DICKMANN, 2020, p. 85). Por isso, a educação não pode ser separada do ato político, pois se compromete com uma realidade a ser transformada (GADOTTI, 2000).

O princípio da dialogicidade do ato educativo, por sua vez, se refere ao diálogo como ferramenta fundamental para a ação pedagógica, o qual se faz presente na pedagogia freiriana por meio da relação indissociável entre educador-educando-objeto do conhecimento (FEITOSA, 2003).

Feitosa (2003) exemplifica este princípio citando etapas da proposta pedagógica de Paulo Freire. Antes mesmo da ação pedagógica ser iniciada, quando ocorre a busca pelo conteúdo programático por meio da pesquisa das condições de vida dos educando e do seu universo vocabular, o diálogo é desenvolvido e se torna uma ferramenta que aproxima educador-educando-objeto do conhecimento. Logo, a determinação do conteúdo programático se configura como uma atitude democrática, pois ao invés de ser posto pelo educador (ou pela instituição), é construído, determinado de forma coletiva, com a participação de todos os envolvidos mediatizados pelo diálogo.

Sobre isso, Freire (1994) ressalta

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre

ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1994, p. 53).

Entende-se, portanto, que desde o início da ação, a educação se configura como um processo dialógico, pois é construída por meio da constante comunicação entre todos que dela participam, possibilitando a estes sujeitos terem voz e, ao mesmo tempo, ensinando-os a terem ouvidos abertos a todos e atentos a tudo. O mundo também participa desta comunicação coletiva na medida em que é pensado pelos sujeitos que nele estão inseridos.

Para Dickmann e Dickmann (2020), o diálogo e a proposta pedagógica de Paulo Freire estão interligados diretamente, pois é por meio da comunicação que educadores e educandos interagem entre si e discutem sobre o objeto de conhecimento e a realidade, a qual será conhecida e transformada.

Desta forma, ao se estabelecer o diálogo como fundamento da ação educativa, propõe-se uma nova concepção na relação pedagógica. Ao invés de se transmitir um conhecimento, a educação estabelece um diálogo e isso possibilita que todos os envolvidos na ação, educandos e educadores, aprendam ao mesmo tempo (GADOTTI, 2000).

Ademais, o princípio da dialogicidade do ato educativo associa-se com a práxis social. É por meio do diálogo que o coletivo pode discutir sobre seus modos de vida, sobre a educação, a linguagem, dentre outros elementos que abrem espaços para repensar a vida em sociedade, possibilitando agir de maneira diferente com o intuito de transformar a realidade que os cerca e o diálogo é um fundamento que potencializa o pensar crítico-problematizador no ato educativo (ZITKOSKI, 2016a).

Embora sejam apresentados de forma separada, percebe-se que politicidade e dialogicidade são princípios que conversam entre si e se manifestam lado a lado no ato educativo. Acredito que não há como desenvolver uma ação pedagógica politizada sem a presença do diálogo. Da mesma forma, empregar o diálogo como alicerce do ato educativo, conseqüentemente, potencializa o desenvolvimento de importantes elementos políticos na ação pedagógica, tais como a coletividade e a democracia.

A partir da compreensão sobre os aspectos da pedagogia freiriana, sigo para o estudo sobre a sistematização da proposta pedagógica de Paulo Freire com o intuito de entender como uma ação pedagógica humanizadora pode ser desenvolvida e quais são os fundamentos que estruturam a metodologia criada por Paulo Freire.

2.1.3 A proposta pedagógica de Paulo Freire: estrutura e potencialidades

Estudos de Brandão (1981; 2016) salientam que todo um projeto integrado de educação foi criado por Paulo Freire, tendo iniciado com um método de alfabetização e culminado com a proposta de uma educação popular.

A partir da publicação do artigo “Conscientização e Alfabetização: Uma nova visão do Processo” escrito por Paulo Freire em 1963, o educador expandiu o que antes era apenas um método de alfabetização (BEISIGEL, 2010). As características do método foram pautadas nas perspectivas teóricas que fundamentavam a compreensão de Paulo Freire sobre o ser humano, a educação e a sociedade (BEISIGEL, 2010; BRANDÃO, 2016) e após experimentações de técnicas, processos de comunicação, retificação de erros e superação de procedimentos, foi sistematizada toda uma estrutura que tinha como intenção principal promover uma educação que permitisse ao sujeito se libertar por meio do desenvolvimento de graus maiores de criticidade (FREIRE, 1963).

Embora o estudo sobre as fases da proposta pedagógica de Paulo Freire seja pertinente para a compreensão sobre como a educação humanizadora foi desenvolvida, Paludo (2016) enfatiza que seguir de forma fixa os momentos criados pelo educador não está de acordo com os pressupostos de uma metodologia de trabalho popular. Para o autor, a construção do caminho a seguir deve partir e retornar ao âmbito político e social por meio da práxis como movimento articulador do processo.

Esclareço que o aprofundamento sobre as fases da proposta pedagógica de Paulo Freire será feito com o intuito de me inspirar na metodologia criada pelo educador. Entendo que não há uma única forma de desenvolvimento desta proposta, o qual pode ser reconstruído dependendo dos objetivos da ação pedagógica e das circunstâncias do contexto em que é abordado, fatores que possibilitam a reformulação de seus instrumentos e procedimentos de trabalho. O próprio Paulo Freire destaca em suas obras a necessidade de reinventar o método, que sua proposta se refere muito mais a uma teoria do conhecimento do que uma metodologia de ensino, ou ainda um método de aprender ao invés de um método de ensinar (DICKMANN; DICKMANN, 2020; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1994; 1967).

Diversos autores se pautaram na obra “Pedagogia do Oprimido” para explicarem as fases da proposta pedagógica de Paulo Freire, as quais podem ser sintetizadas em três principais momentos: 1)Investigação; 2)Tematização; 3)Problematização (ALMEIDA, 2015; BEISIGEL, 2010; BRANDÃO, 1981; FEITOSA, 2003).

A fase denominada Investigação consiste no momento de levantamento sobre a realidade dos educandos, dos seus modos de vida (BEISIGEL, 2010; FEITOSA, 2003). É a

etapa de leitura do mundo (ALMEIDA, 2015), necessária para compreender qual é o universo vocabular do grupo (BRANDÃO, 1981; FREIRE, 1963).

Na experiência de alfabetização de adultos, o registro fiel das informações coletadas era feito por meio de diários de campo a partir de entrevistas sem roteiro pré-determinado, as perguntas surgiam da convivência entre a equipe de educadores e grupo de educandos (BEISIGEL, 2010; BRANDÃO, 1981). Não se tratava de um pesquisa com alto rigor científico com o propósito de testar hipóteses, mas um levantamento simples com o objetivo imediato de conhecer os vocábulos mais utilizados pela população (BRANDÃO, 1981).

Freire (1963) cita que este levantamento era realizado em encontros informais entre educadores e educandos que elencavam e selecionavam os vocábulos mais carregados de emoção, relacionados à experiência existencial do grupo. Tratava-se de uma pesquisa com o objetivo não só de reunir material para o processo de alfabetização, mas também para descobrir de forma coletiva (educadores e educandos) a “*vida através da fala; do mundo através da palavra*” (BRANDÃO, 1981, p. 13; grifos do autor).

Embora a proposta pedagógica de Paulo Freire apresente regras sobre como desenvolver a fase de Investigação, Brandão (1981) salienta a possibilidade de recriar as formas de pesquisar dependendo da situação, do tempo, entre outros fatores, que exigem inovar os procedimentos e instrumentos utilizados.

A partir deste levantamento inicial, passa-se para a fase de Tematização, a qual consiste na seleção das palavras ou temas geradores (BEISIGEL, 2010; BRANDÃO, 1981; FEITOSA, 2003).

Feitosa (2003) explica que a expressão “gerador” é proposital e tem a intenção de promover uma aprendizagem global por meio da interdisciplinaridade. De um único tema gerador pode emergir palavras geradoras diversas, que podem ser tratadas por meio de diferentes áreas de conhecimento em função da relação social em que está envolvida.

Sobre isso, Freire (1994) destaca ainda que cada especialista de determinado campo de conhecimento pode apresentar um projeto de redução do tema gerador, buscando núcleos fundamentais (unidades de aprendizagem) que devem ser sequenciais, dando uma visão geral sobre a redução. Também é possível acrescentar temas fundamentais que não foram sugeridos pelos educandos que, denominados como “temas dobradiça”, são considerados pelos educadores essenciais para a compreensão do todo.

Autores citam que na experiência de alfabetização de adultos, a seleção dos temas ou palavras geradoras respeitava critérios relacionados com a riqueza fonêmica – pluralidade sintática e semântica; e com o sentido pragmático – potencial de criticidade da palavra ou o

conjunto de reações socioculturais que ela pode gerar (BEISIEGEL, 2010; BRANDÃO, 1981; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963).

Após a seleção dos temas ou palavras geradoras, ocorre a fase denominada Problematização, a qual tem como objetivo buscar a superação de uma visão ingênua por uma visão crítica com o intuito de possibilitar ao sujeito se capacitar para transformar o contexto em que vive (ALMEIDA, 2015; FEITOSA, 2003). No entanto, outros estudos denominam a terceira fase como “Criação de situações existenciais típicas” (BEISIEGEL, 2010; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963).

Na experiência de alfabetização de adultos, era nesta fase que eram escolhidas imagens que tinham o potencial de suscitar a reflexão sobre as situações comuns da vida dos sujeitos (se a palavra fosse enxada, por exemplo, a imagem de um lavrador com este instrumento poderia evocar uma discussão sobre as situações comuns no trabalho da lavoura). Denominadas como situações-problemas, as situações existências típicas possuíam códigos que precisavam ser decodificados pelos educandos a partir da mediação dos educadores. A decodificação ocorria por meio de debates e reflexões sobre os problemas mais amplos da realidade relacionada à palavra geradora, levando ao aumento do nível de criticidade do grupo, ao mesmo tempo que em que a alfabetização ocorria (BEISIEGEL, 2010; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963).

Além destas três importantes fases, ainda há outras mais específicas para contextos de alfabetização: 4ª fase – Criação de fichas-roteiro, e, 5ª fase – Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (FREIRE, 1963; FEITOSA, 2003). Porém, como o contexto desta tese não tem como objetivo a alfabetização, estas fases não serão tratadas neste estudo.

Diante do exposto, percebe-se que a proposta pedagógica de Paulo Freire parte do pressuposto de que o conhecimento sobre a realidade do educando é que direciona toda a ação educativa. Educadores e educandos levantam e selecionam juntos os temas que irão gerar reflexões pedagógicas, os quais serão utilizados tanto para possibilitar o processo de ensino-aprendizagem sobre determinada questão, quanto para permitir que os sujeitos envolvidos desenvolvam maiores níveis de criticidade sobre a realidade que os cercam, e assim, se politizem por meio da educação.

Na finalização de seu artigo de 1963, no qual explica o desenvolvimento do método criado por ele, Paulo Freire enfatiza que sua proposta tem como primeira ação possibilitar que o sujeito se conscientize para que se alfabetize por si só. A medida que o método o auxilia no

seu processo de conscientização sobre sua problemática é que ele tem condições de optar por se politizar (FREIRE, 1963).

A citação abaixo exemplifica o poder que o ato educativo quando direcionado para a emancipação dos sujeitos:

Trezentos homens eram alfabetizados em Angicos em menos de 40 horas. Não só alfabetizados. 300 homens se conscientizavam e se alfabetizavam em Angicos. Trezentos homens aprendiam a ler e a escrever, e discutiam problemas brasileiros. “Sei ferrar o nome, eu e outros camaradas meus”, disse um homem de Angicos, a quem o jovem perguntou, em seguida, o que era ferrar o nome. “É riscar em cima do nome da gente que o patrão escreve num papel até cansar e o patrão dizendo: mais! mais! até a gente decorar. Ai, a gente ferra o nome – o patrão tira o título e manda a gente votar em quem ele quer”. “Agora, respondeu, nós vamos desferrar o nome, aprender mesmo a escrever e votar em que agente quiser” (FREIRE, 1963, p. 18; grifos do autor).

Para Gadotti (2013a), a experiência de Angicos mostra o quanto Paulo Freire conferia importância à politização, à formação dos sujeitos para a cidadania. A ação foi além de alfabetizar, formou adultos para uma cidadania ativa (consciente dos deveres e direitos dos cidadãos), transformou ““massa” amorfa em “povo” participante” (p. 52).

Em um documentário sobre a vida e a obra de Paulo Freire, veiculado pelo Sesc TV em 2020, sujeitos que participaram da experiência de alfabetização de adultos na cidade de Angicos, relatam sobre a potência transformadora da proposta pedagógica de Paulo Freire para a época. Na visão de uma estudante universitária integrante da equipe de educadores, a proposta possibilitou que pessoas de uma região tão oprimida refletissem sobre suas situações de vida, a qual era marcada por uma realidade recorrente de exploração. Esta tomada de consciência permitiu que estes sujeitos desenvolvessem uma consciência política, o que resultou na compreensão sobre a valorização do voto (PAULO, 2020).

Tal transformação da região também é evidente na fala de membros da comunidade. Uma mulher que frequentou as aulas de Angicos na condição de filha de um dos alfabetizados, na época com seis anos de idade, relata a valorização da educação por parte de seus pais depois de participarem desta experiência, os quais garantiram sua permanência na escola, fato que culminou sua formação como professora de educação básica. Outra senhora que foi alfabetizada enquanto adulta nesta experiência, confirma essa conscientização sobre a importância da educação ao mencionar que todos os seus filhos estudaram graças ao que viveu com a equipe de Paulo Freire. E mais, embora não se lembre de muitas coisas que aprendeu nas aulas, acredita que foi este processo que conferiu a ela a compreensão sobre as leis do país em que vive e sobre seus direitos (PAULO, 2020).

Desta forma, acredito que o potencial politizador, transformador e humanizador que os princípios da pedagogia freiriana (e a proposta pedagógica de Paulo Freire) podem causar nos sujeitos e nos lugares onde são abordados, não podem ser negligenciados. Revisitar a obra de Paulo Freire e seus pressupostos é de suma importância em todos os níveis de educação.

Dickmann e Dickmann (2020) citam exemplos de reinvenção da proposta pedagógica de Paulo Freire no meio acadêmico. Em uma aula de filosofia, o professor inicia perguntando aos seus alunos o que eles conhecem sobre esta área de conhecimento, quais autores e teorias têm familiaridade, ou seja, momento referente à fase de investigação, na qual se pretende conhecer o estudante e o seu mundo. Para seleção do tema gerador, o professor, ao invés de repetir aquilo que os alunos disseram já conhecer, aprofunda sobre o tema a partir do que foi posto na fase anterior. Propõe complementar os conteúdos da teoria que foram mencionados pelos alunos para que eles possam aprender o que já sabem de forma integrada ao todo sobre determinada teoria. Se refere à fase em que o professor devolve para o aluno aquilo que ele mostrou sobre seu mundo, de forma organizada e complementada, no sentido de possibilitar a ele reinterpretar sua realidade. Na fase seguinte, os autores citam a necessidade de criar situações existenciais típicas sobre um conceito filosófico que dialogue com o contexto da vida dos alunos para que eles compreendam que a filosofia não é um mundo abstrato, mas faz parte do cotidiano das pessoas.

No contexto da educação física escolar, Françoso e Neira (2014) acreditam que para pensar o currículo nesta área do conhecimento na perspectiva freiriana é preciso conceber as práticas corporais no plano da cultura, por meio do qual é possível vivenciar a experiência escolar como um campo aberto para o debate, entrecruzamento de culturas e encontro entre as diversas manifestações corporais de grupos sociais variados. A seleção dos temas que serão trabalhados em aula deve ocorrer a partir de uma investigação sobre a realidade e situações vividas pela comunidade local de onde os alunos são provenientes. Por meio do diálogo com os sujeitos, o professor pode identificar as práticas corporais que fazem parte deste universo, assim como os espaços comunitários onde elas acontecem e que podem ser aproveitados para o desenvolvimento das aulas. Após este mapeamento, sugere-se que o professor organize atividades que possibilitem a apropriação crítica de conhecimentos relacionados às práticas corporais, de forma que haja uma compreensão profunda sobre realidade e o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Estes são apenas dois exemplos dentre os inúmeros estudos que abordam o emprego da proposta pedagógica de Paulo Freire em diferentes contextos educacionais na atualidade. Mas como esta tese se debruça sobre o contexto da extensão universitária, apresento na seção

a seguir, reflexões sobre o ensino superior como espaço para uma formação humanizadora na perspectiva freiriana.

2.2 O ensino superior como espaço para a formação humanizadora

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 2017; Art. 43º) cita que a educação superior brasileira tem por finalidade

- I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;^[1]
- II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição;
- VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 2017, Art. 43º).

Nota-se que os objetivos do ensino superior propostos pela referida lei apresentam uma relação direta com a proposta de formação humanizadora na perspectiva da pedagogia freiriana.

Destaco o estímulo ao pensamento reflexivo, fator evidenciado a todo momento na pedagogia freiriana. Outro aspecto é o diálogo com a realidade apresentado nos objetivos que tratam do desenvolvimento, criação e divulgação cultural, científica e tecnológica; formação profissional; e conhecimento sobre os problemas do mundo (principalmente os nacionais e regionais). Estas finalidades se relacionam com a necessidade de entendimento sobre o homem e o meio em que vive, a atuação das pessoas nos setores profissionais e o auxílio no desenvolvimento da sociedade, fatores que, conseqüentemente, possibilita ao cidadão ser um sujeito ativo nela.

A prestação de serviços à comunidade, que também pode ocorrer por meio da extensão, visa não só compartilhar os benefícios promovidos a partir das vivências na

instituição de ensino superior (IES), como também a troca entre os saberes científicos e populares, estabelecendo uma comunicação e relação de reciprocidade entre estes setores. As finalidades ainda abrangem a atuação em prol da educação básica por meio de diferentes ações, de forma que os dois níveis de ensino mantenham uma aproximação, o que pode se configurar como mais uma forma de diálogo entre os diferentes setores da sociedade.

Ainda, evidencio que a lei pontua como objetivo o incentivo à constante busca pelo aperfeiçoamento cultural e profissional por parte dos sujeitos, o qual, ao meu ver, demonstra de forma mais contundente a relação direta entre a educação superior e a proposta humanizadora de educação de Paulo Freire, uma vez que este ponto pode ser considerado como a busca pelo ser mais.

Desta forma, pensar a educação superior brasileira como um espaço para a formação humanizadora é coerente e necessário no sentido de contribuir para que este nível de ensino seja uma etapa transformadora, que auxilie os sujeitos que têm a oportunidade dela participarem, se tornem pessoas mais sensíveis aos problemas da vida humana, podendo colaborar de forma significativa para a construção de um mundo melhor.

Acredito que a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão seja um fator imprescindível para a promoção de uma educação universitária humanizadora, pois a inter-relação entre os três eixos possibilitam uma formação mais ampliada e contextualizada. Por meio da interação com a sociedade (extensão), a academia pode materializar os conhecimentos já produzidos (ensino), fornecendo referências para a produção do saber (pesquisa) a partir dos problemas reais vivenciados na sociedade (DALCIN; AUGUSTI, 2016; GADOTTI, 2017; MARTINS, 2006; TAUCHEM; FÁVERO, 2011).

A extensão, como o eixo do tripé universitário, se apresenta como um espaço singular de aprendizagem e interação com o mundo, pois tais ações possibilitam diferentes experiências e pesquisas na universidade por meio de práticas vivenciadas na realidade social, as quais apontam novas direções à ciência quando envolvem conhecimentos populares (ALMEIDA, 2015; BENINCÁ; CAMPOS, 2017).

Sendo assim, vejo como necessário compreender a extensão a partir do seu percurso histórico na universidade brasileira para que, a partir disso, possamos entender seus objetivos e potencialidades na atualidade.

2.2.1 A trajetória histórica da extensão na universidade brasileira

Estudos apontam que, embora o desenvolvimento de um tipo de formação superior no contexto nacional tenha iniciado a partir da ação educativa dos jesuítas (PEREIRA; MAY; GUTIERREZ, 2014), o Brasil foi um dos últimos países da América Latina a estabelecer e reconhecer universidades em seu território (CUNHA, 2007; FÁVERO, 2000; LUCKMANN; BERNART, 2014; MAZZILLI, 2011; MENDONÇA, 2000; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002; ORSO, 2007; RIBEIRO, 1969; SGUISSARDI, 2006; TEIXEIRA, 1969).

Até o fim do período colonial, as 25 universidades da América espanhola diplomaram cerca de 15 mil pessoas, enquanto apenas aproximadamente 2.500 brasileiros se matricularam na Universidade de Coimbra, em Portugal (FÁVERO, 2000; RIBEIRO, 1969), pois, diferente das demais potências colonizadoras do continente americano, Portugal impediu às suas colônias o estabelecimento desse tipo de instituição até o começo do século XIX (ALMEIDA FILHO, 2008; BENINCÁ, 2011).

O ano de 1808 é considerado por alguns autores como o início de uma nova fase na educação brasileira (MACIEL; SHIGUNOV NETO, 2006). A partir da chegada da família real no Rio de Janeiro, foram criados cursos e instituições de ensino superior que tinham, dentre outros objetivos, proporcionar uma infraestrutura que garantisse a sobrevivência da Corte na colônia (ALMEIDA FILHO, 2016; CUNHA, 2007; FÁVERO, 2006; MACIEL, 2017; MENDONÇA, 2000; TEIXEIRA, 1969). Todas essas instituições, criadas por iniciativa da Corte portuguesa e por ela mantidas até mesmo após a independência política, se caracterizavam pelo caráter pragmático, laico e estatal. Esses cursos passaram por consecutivas reorganizações, fragmentações e aglutinações e originaram as escolas e faculdades profissionalizantes que compuseram o conjunto das instituições de ensino superior até a República (MENDONÇA, 2000).

Algumas IES criadas entre os anos de 1909 e 1920, foram consideradas, durante algum tempo, as primeiras universidades brasileiras. No entanto, a forma como foram concebidas, a partir da junção de faculdades isoladas pré-existentes, sem articulação funcional, institucional, pedagógica e científica, não as caracterizavam como universidade. O que continuava predominando era um modelo profissionalizante de educação superior no Brasil, o qual tinha apenas a função de formar profissionais para atuar nas diferentes carreiras necessárias para o desenvolvimento do país (ALMEIDA FILHO, 2008).

A Universidade do Rio de Janeiro (URJ), criada no ano de 1920, é reconhecida pela literatura como a primeira universidade brasileira oficializada pelo governo federal (CUNHA, 2007; FÁVERO, 2006; LUCKMANN; BERNART, 2014; MENDONÇA, 2000; PEREIRA;

MAY; GUTIERREZ, 2014; SGUISSARDI, 2006; TEIXIERA, 1969). Mesmo sendo constituída pela junção de três escolas tradicionais de caráter profissional que conservaram suas respectivas características, o título de universidade assegurou a essa instituição a autonomia didática e administrativa (FÁVERO, 2006).

No entanto, os estudos de Almeida Filho (2008; 2016) reconhecem apenas a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF) em 1935 no Rio de Janeiro, como as primeiras instituições universitárias no Brasil. O autor cita que, diferente da URJ, estas duas IES possuíam projetos acadêmico e institucional plenos, com propostas radicalmente inovadoras e que efetivamente condiziam com um modelo de universidade.

Ensino e pesquisa foram eixos predominantes no princípio da trajetória histórica da educação superior no Brasil, os quais se faziam presentes em modelos universitários exportados. Autores esclarecem que os modelos originários da França e da Alemanha influenciaram de forma significativa as discussões e ações em torno da concepção das IES brasileiras (MACIEL, 2017; MAZZILLI, 2011; SGUISSARDI, 2006).

O modelo napoleônico se refere a um conceito de referência clássico de organização universitária que tem como objetivo a formação dos quadros necessários ao Estado, ou seja, uma instituição de especialização e profissionalização (SGUISSARDI, 2006). Após sofrer os impactos da Revolução Industrial, a França substituiu a universidade aristocrática e eclesiástica predominante no período anterior, por um modelo estruturado por Napoleão, colocando a educação universitária a serviço do Estado com objetivo exclusivamente profissionalizante. A reflexão e a autonomia política eram ausentes neste modelo e a pesquisa não se associava ao ensino, sendo executada em outros espaços. Preparar profissionais para atender aos interesses da nação era o único propósito da universidade francesa deste período, a qual desempenhava tarefas estritamente úteis ao Estado (MACIEL, 2017).

O modelo alemão/humboldtiano, por sua vez, surgiu a partir do esforço intencional da universidade alemã para alcançar a renovação tecnológica que os outros países da Europa, como a Inglaterra e a França, pioneiros da revolução industrial, atingiram antecipadamente (RIBEIRO, 1969). Diferente do modelo profissionalizante francês, na Alemanha, o Estado se apoiou nas ideias de grandes filósofos e pensadores para se adequar às demandas da Revolução Industrial. A Universidade de Berlim, criada em 1810, incluiu a pesquisa científica de forma articulada com o ensino, que deveria ser orientada por meio da reflexão filosófica (MACIEL, 2017). A metodologia tradicional autoritária foi substituída por uma relação de parceria ou comunidade entre professor e aluno, ambos em direção da construção do

conhecimento de forma autônoma e desinteressada, o qual está permanentemente em movimento e transformação (LUCKMANN; BERNART, 2014; PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

Em resumo, percebe-se que o ensino é o eixo que predomina no modelo napoleônico, enquanto a articulação entre ensino e pesquisa é evidenciada no modelo alemão/humboldtiano.

No que tange a extensão, estudos apontam que este eixo aparece pela primeira vez no contexto nacional no Estatuto das Universidades Brasileiras, criado em 1931, o qual, em conjunto com outros documentos, tinha como objetivo estruturar a universidade brasileira em relação ao campo da organização administrativa e da didática (FORPROEX, 2006; ROTHEN, 2008).

Neste documento, a extensão se apresentava como cursos oferecidos à comunidade com o objetivo de difundir a atividade técnica e científica dos institutos universitários (ROTHEN, 2008). A forma como foi descrita, a coloca como um instrumento disseminador do conhecimento científico com o intuito de levar a verdade àqueles que não sabem, revelando o caráter autoritário da universidade (IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015). Restrita ao espaço acadêmico, a fase inicial da extensão universitária no Brasil não estava comprometida de forma direta com os problemas sociais, limitando-se a reflexões teóricas que eram transmitidas de maneira unidirecional (BENINCÁ; CAMPOS, 2017).

Não havia, portanto, uma visão dialógica da extensão, colocando-a apenas como uma forma de assistencialismo, propagando o conhecimento da universidade para a sociedade. Rothen (2008) ainda ressalta que os documentos não mencionavam a ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nem como futura intenção, pois compreendia que a função da universidade era a formação profissional.

No princípio da década de 1960, a extensão é novamente citada em um documento oficial do governo federal. Sem acrescentar nada ao que foi registrado no Estatuto das Universidades Brasileiras, na Lei nº 4.024, de 20 de novembro de 1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a extensão aparece uma única vez no artigo 69, alínea “e”, limitada à oferta de cursos (ROMÃO, 2018).

Vale destacar que este foi um período fértil para a modernização do ensino superior brasileiro, tendo como ápice a criação da Universidade de Brasília (UnB) em 1961 (ALMEIDA FILHO, 2008; 2016; FÁVERO, 2006; LUCKMANN; BERNART, 2014; MAZZILLI, 2011; MENDONÇA, 2000; SGUISSARDI, 2006). A UnB foi fruto de discussões promovidas pelo movimento estudantil no início dos anos de 1960, principalmente

da União Nacional dos Estudantes (UNE), os quais provocaram impactos importantes para as transformações que ocorreriam na universidade (FÁVERO, 2006; MAZZILLI, 2011; MENDONÇA, 2000; SGUISSARDI, 2006).

O movimento estudantil também exerceu importante papel na integração da extensão entre as funções da universidade. No início dos anos de 1960, foram iniciadas por este movimento, ações isoladas desvinculadas do projeto acadêmico da universidade, destinadas à população carente, com características de assistencialismo (FORPROEX, 2006). O despertar da universidade para o seu compromisso social partiu de movimentos sociais ocorridos entre os anos de 1950 e 1960, dentre os quais se destacam o Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife criado por Paulo Freire, o projeto UNE Volante e o Centro Popular de Cultura, ambos da UNE, o MCP e o Movimento de Educação de Base como ações compromissadas com as classes populares no sentido de conscientizá-las sobre seus direitos (GADOTTI, 2017).

No entanto, com o Golpe Militar de 1964, a UnB foi invadida e teve seu projeto inicial totalmente descaracterizado (ALMEIDA FILHO, 2008; 2016; MENDONÇA, 2000; SGUISSARDI, 2006). Intervenções violentas nos *campi*, medidas oficiais e outras inúmeras ações foram realizadas pelo governo com o intuito de conter o modelo de reforma universitária que estava sendo desenvolvido anteriormente (ALMEIDA FILHO, 2016; FÁVERO, 2006; MAZZILLI, 2011; MENDONÇA, 2000; SGUISSARDI, 2006).

A partir daquele momento, o processo de modernização da universidade brasileira tomou novos rumos. Tendo conhecimento sobre o potencial crítico da universidade, os militares intervieram de forma imediata para censurar e desconstruir os pensadores. A proposta era efetuar uma reforma que reorganizasse a universidade no sentido de colocar o Brasil no processo de capitalismo associado-dependente, dando um caráter mais tecnicista à educação superior (BENINCÁ, 2011).

Para Gadotti (2017), o golpe de 1964 foi também um golpe contra a educação popular, eliminando a representação estudantil. No que se refere à extensão universitária, o autor destaca que o Projeto Rondon, criado durante a Ditadura em 1966, embora tenha possibilitado a vivência dos estudantes em comunidades rurais de baixa renda, não avançou devido à concepção assistencialista e cooptativa, o que, segundo o FORPROEX (2006) limitava o papel criativo e problematizador desta ação na universidade.

O Ato Institucional número 5 de 1968 (AI-5) foi promulgado silenciando todo o país (FÁVERO, 2006; MAZZILLI, 2011; MENDONÇA, 2000). Para a universidade, o AI-5 definiu medidas punitivas a serem adotadas nos casos de infrações disciplinares praticadas por

professores, alunos e funcionários, ou empregados de estabelecimentos públicos ou particulares (FÁVERO, 2006).

Segundo Oliveira e Goulart (2015), durante a Ditadura Militar, a extensão aparece na Lei nº 5.540/68, Lei Básica da Reforma Universitária promulgada em 1968, a qual estabeleceu que as atividades de ensino e resultados de pesquisas deveriam ser estendidos para a comunidade por meio de cursos e serviços especiais promovidos pelas IES, fato que deu continuidade ao caráter assistencialista e de prestação de serviço a este eixo do tripé universitário.

Durante a década de 1970, autores apontam, dentre outras ações em prol da extensão universitária, a criação de comissões específicas, especialmente a Coordenação das Atividades de Extensão (OLIVEIRA; GOULART, 2015; ROMÃO, 2018), a qual elaborou o Plano de Trabalho de Extensão Universitária influenciado pelas ideias de Paulo Freire descritas na obra “Extensão ou Comunicação?”, publicada em 1967 durante seu exílio, dando início a formulação do caráter dialógico deste eixo (OLIVEIRA; GOULART, 2015).

A repressão durante este período limitou a produção acadêmico-científica que referenciasse concepções críticas de educação e de escola, por questionarem o governo militar. No entanto, com a promulgação da Lei da Anistia em 1979 e a reorganização dos movimentos sociais, tais ideias vieram à tona, marcando esta época pela intensa participação popular com o intuito de reconquistar as liberdades democráticas (MAZZILLI, 2011).

No que tange a educação superior, os debates foram retomados por meio de organizações representativas de docentes universitários, em especial, a Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), formulada no início da década de 1980 com grande parte dos integrantes do movimento estudantil de 1960 (MAZZILLI, 2011; MENDONÇA, 2000).

Em conjunto com outras entidades, a ANDES criou o Fórum da Educação na Constituinte em 1987 e participou ativamente das discussões em torno da educação no processo constituinte. Foi apresentada uma emenda à Assembleia Nacional Constituinte que propunha a inclusão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Constituição de 1988, que fora incluído sem maiores contestações (MACIEL, 2017; MAZZILLI, 2011).

Desta forma, afirmou-se no Art. 207º da Constituição Federal de 1988 que: “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Autores apontam que o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, criado em novembro de 1987, também foi de suma importância no estabelecimento deste princípio na Constituição (GADOTTI, 2017; OLIVEIRA; GOULART, 2015; ROMÃO, 2018). Conhecido hoje como Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras – FORPROEX, este é o órgão que determina o conceito de extensão, entendido como “um processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade (FORPROEX, 2012, p. 8).

A partir da criação do FORPROEX que a extensão obteve importância dentro das universidades, superando os caracteres de assistencialismo e prestação de serviço, assumindo enfim sua fase de interação dialógica comprometida com a transformação social (OLIVEIRA; GOULART, 2015).

Desde a inserção do princípio da indissociabilidade na Constituição de 1988, foram apresentados diversos projetos de emenda constitucional que objetivavam retirar tal normativa devido as condições materiais para a sua efetivação, as quais não correspondiam aos interesses políticos e econômicos de setores públicos e privados (MAZILLI, 2011).

Nesta época, também se manifestava a urgência da necessidade de elaboração de uma nova LDB, tendo sua primeira proposta enviada à Câmara dos Deputados em dezembro de 1988 como Projeto de Lei 1.258/88, que passou por modificações até ser aprovada em 1996 (MACIEL, 2017). Segundo Mazzilli (2011), esta foi utilizada para burlar a obrigatoriedade da existência do ensino, da pesquisa e da extensão na totalidade de instituições de ensino superior brasileiras.

A literatura aponta a influência direta das demandas mercadológicas na estrutura da educação superior, principalmente no que tange a expansão e o acesso a este nível de ensino, desde o início dos anos de 1990 (ALMEIDA FILHO, 2016; 2008; MACIEL, 2017; MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; MAZZILLI, 2011; SGUISSARDI, 2006; VIEIRA; NOGUEIRA, 2017).

A flexibilização da organização e funcionamentos das IES durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), possibilitaram a redução do cumprimento do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o qual já havia sido retirado da LDB de 1997, se mantendo apenas na Constituição Federal (MACIEL, 2017; VIEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Na sequência da LDB, foi criado o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001, que

estabelece objetivos, metas e diretrizes para os 10 anos posteriores a sua publicação, em todos os níveis e modalidades de ensino. Dentre os objetivos e metas do primeiro PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001), destaca-se a diversificação do sistema superior de ensino, assim como a sua oferta (VIEIRA; NOGUEIRA, 2017).

Neste caminho, o termo “indissociabilidade” foi extinto nas leis que regem o ensino superior em 2001 por meio do decreto n. 3.860/01, permitindo às instituições universitárias maior liberdade para o cumprimento das três funções de forma associada ou não (MACIEL, 2017).

Por outro lado, Gadotti (2017) aponta a curricularização da extensão universitária nas metas 21 e 23 do PNE 2001-2010, as quais instituem a exigência obrigatória de 10% dos créditos para a graduação integralizados em ações de extensão. O autor acredita que este fator contribui para o desenvolvimento do princípio da indissociabilidade na educação universitária.

No PNE 2014-2023, a curricularização da extensão universitária foi mantida por meio da meta 12 e da estratégia 12.7, as quais asseguram o cumprimento de no mínimo de 10% dos créditos totais exigidos para a graduação, em ações de extensão, prioritariamente em áreas de grande pertinência social (BENINCÁ; CAMPOS, 2017; DALMOLIN; VIEIRA, 2015; GADOTTI, 2017; IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015).

A curricularização da extensão fortalece o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ao mesmo tempo que promove a conexão necessária da universidade com a sociedade, superando “uma visão academicista da universidade, para que ela consiga sair de seus muros, integrando, interdisciplinarmente, os saberes das comunidades” (GADOTTI, 2017, p. 4).

No entanto, embora a extensão universitária seja uma das funções que compõe o tripé acadêmico (disposta na Constituição Federal de 1988) e sua curricularização esteja prevista na legislação vigente (PNE 2014-2023), seu desenvolvimento ainda se restringe a um grupo de docentes e discentes que dispõem de tempo (extra ensino, pesquisa e gestão) e que são selecionados nas poucas vagas disponíveis, no caso de editais de extensão (DALMOLIN e VIEIRA, 2015).

É comum observarmos o ensino como prática da graduação e a pesquisa da pós-graduação, sendo a extensão preterida e desenvolvida apenas por docentes que se interessam por ações na comunidade (MOITA; ANDRADE, 2009).

Valêncio (2000) acredita que tal divisão é reflexo de um isolamento acadêmico entre os docentes, pois

Os “competentes” em pesquisa e pós-graduação proclamam-se superiores aos que se dedicam ao ensino de graduação e abandonam esta atividade para dispor de mais tempo para a produção científica; os que ficam no ensino de graduação, sobrecarregados de turmas, não encontram colaboração dos primeiros para também poderem se capacitar e realizar pesquisas (VALÊNCIO, 2000, p. 75, grifo da autora).

E, nesta lógica, a autora argumenta que a extensão estaria a serviço da pesquisa e do ensino, mas não no sentido de retroalimentação ou comunicação. Desconectada, os extensionistas suprem as necessidades da comunidade para que os “competentes” em pesquisa possam desenvolver seus estudos sem serem incomodados e os “competentes” em ensino, não precisem se basear na dura realidade para atualizar seus conteúdos (VALÊNCIO, 2000).

Diante do exposto, considero que a educação superior brasileira teve (e ainda tem) sua história demarcada por processos de relações de poder determinados pelos interesses acerca do tipo de formação pretendida em diferentes períodos históricos do nosso país.

A formação pautada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão se apresenta como uma constante busca de setores que primam por uma educação superior ampliada e, conseqüentemente, mais humanizadora. Porém, diante das dificuldades em desenvolver uma formação integral, a extensão parece ser a atividade mais prejudicada no contexto acadêmico.

Além de ter sido agregada de forma tardia e superficial dentre as atividades da educação superior, ainda se faz necessário criar estratégias que garantam sua presença entre os eixos que compõe o ensino universitário. Marginalizada e, por vezes, negligenciada, a extensão parece continuar subordinada às atividades de ensino e pesquisa. A primeira, obrigatória na educação superior e, a segunda, com lugar privilegiado entre os docentes por garantir *status*, promoções e investimentos.

No entanto, corroboro autores que compreendem a extensão universitária como um espaço privilegiado para a concretização de uma formação humanizadora, pois, através dela, é possível ultrapassar a legitimação de saberes hegemônicos aproximando os sujeitos de dentro aos de fora da universidade. Desenvolvida de forma comprometida, a extensão pode se configurar como um processo educativo, científico, interdisciplinar, dialógico, crítico, reflexivo, emancipatório e humanizador (BENINCÁ; CAMPOS, 2017; FREIRE, 1985; FORPROEX, 2012; GADOTTI, 2017; IMPERATORE; PEDDE; IMPERATORE, 2015; MOITA; ANDRADE, 2009; VALÊNCIO, 2000).

Sendo assim, discutirei a seguir, características da extensão universitária dialógica, caráter que pode fazer dela uma importante ferramenta para uma formação superior humanizadora.

2.2.2 A Extensão universitária dialógica

A extensão tem sido um espaço singular para exercitar a relação entre a universidade e a sociedade (CRUZ; VASCONCELOS, 2017). No entanto, conforme observou-se no estudo sobre o percurso histórico deste eixo do tripé universitário, as intencionalidades políticas e os caminhos metodológicos da extensão nem sempre foram os mesmos, pois cada período conferiu àquela diferentes posturas (formas, propostas e objetivos) diante das situações sociais vigentes.

Ao se debruçarem sobre o estudo acerca das fases e das faces da extensão universitária brasileira, Oliveira e Goulart (2015) citam que, inicialmente, predominou a prestação de serviços, pois seu desenvolvimento se preocupava com a divulgação da universidade, ao invés, de seu caráter político. Na sequência, surge a face assistencialista, que se configurou pelo envolvimento dos estudantes com comunidades carentes, que considerou os discentes como meros executores das atividades propostas para “salvar” os espaços com a aplicação do conhecimento científico. Por fim, manifestou-se a face dialógica, a qual impulsionou a ideia do estudante universitário como participante da vida social das comunidades, possibilitando assim, uma troca de experiências e saberes entre estes setores.

Diante deste panorama, fica claro que os sentidos epistêmicos e ideológicos da extensão dialógica são os que caracterizam (ou os que deveriam caracterizar) os pressupostos deste eixo do tripé universitário na atualidade.

Para compreender os traços que orientam a perspectiva dialógica da extensão universitária, me remeto, primeiramente, aos apontamentos de Paulo Freire sobre este eixo, pois, o educador foi uma figura essencial para o desenvolvimento de tal face (CRUZ; VASCONCELOS, 2017; GADOTTI, 2017; OLIVEIRA; GOULART, 2015).

Gadotti (2017) aponta a ação de Paulo Freire entre 1954 e 1964 na Universidade de Recife (atualmente Universidade Federal de Pernambuco), como precursora de uma proposta dialógica de extensão no Brasil.

No concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação Paulo Freire apresentou, em 1959, a tese *Educação e atualidade brasileira*, onde encontramos sua concepção de universidade democrática, comprometida com a problemática da comunidade, fomentadora de transformações sociais. Ele dizia que, por meio da extensão, poder-se-ia **redimensionar a Universidade dentro de um projeto popular de educação**. Segundo um de seus primeiros estudiosos, Jarbas Maciel, em artigo publicado na revista *Estudos Universitários* da Universidade do Recife, em junho de 1963, a extensão universitária fazia parte do chamado “Sistema Paulo Freire de Educação” (GADOTTI, 2017, p. 4, grifo do autor).

A proposta de Paulo Freire foi interrompida pela ditadura militar, a qual prendeu e exilou Freire em 1964, retornando ao Brasil somente na década de 1980. Neste período,

importantes obras foram escritas, dentre as quais destaca-se “Extensão ou Comunicação?”, com a primeira edição publicada em 1967 (GADOTTI, 2017; OLIVEIRA; GOULART, 2015) que trouxe uma reflexão sobre a comunicação entre o agrônomo e o camponês no processo de desenvolvimento de uma nova sociedade agrária que estava sendo criada no Chile, sendo o primeiro sujeito um agente universitário extensionista na função de educador.

A oitava edição da obra, datada de 1985 (utilizada nesta tese), inicia com uma discussão pertinente sobre o termo “extensão” utilizado para designar a ação desenvolvida entre a universidade e a sociedade.

Freire (1985) analisa o termo, primeiramente, em sua estrutura linguística e aponta dimensões de seu campo associativo, no qual facilmente somos induzidos a pensar quando nos deparamos com o termo “extensão”:

Extensão Transmissão^[SEP]
 Extensão Sujeito ativo (o que estende)^[SEP]
 Extensão Conteúdo (que é escolhido por quem estende)^[SEP]
 Extensão Recipiente (do conteúdo)^[SEP]
 Extensão Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extra-muros)^[SEP]
 Extensão Messianismo (por parte de quem estende)^[SEP]
 Extensão Superioridade (do conteúdo de quem entrega)^[SEP]
 Extensão Inferioridade (dos que recebem)
 Extensão Mecanicismo (na ação de quem estende)
 Extensão Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem) (FREIRE, 1985, p. 12-13).

Tais associações fazem com que a extensão seja compreendida como uma ação que parte da universidade em levar um conhecimento superior (e melhor) para outro lugar (que não a universidade) onde as pessoas possuem um conhecimento inferior (não qualificado), o qual necessita ser normalizado, adequado ao ideal, para torná-lo semelhante ao conhecimento acadêmico (FREIRE, 1985).

Neste ínterim, indica-se a falta de diálogo, denominada como antidialogicidade, como algo presente na ação de extensão quando esta tem o propósito único de estender o conhecimento científico para a sociedade, sem levar em consideração seu caráter educativo (FREIRE, 1985).

Uma ação antidialógica, ao invés de educar, promove uma invasão cultural, na qual o sujeito invasor sobrepõe sua visão de mundo e seu sistema de valores, concebida a partir de seu espaço histórico-cultural, ao espaço histórico-cultural do outro, reduzindo este último a um simples objeto da ação do primeiro (FREIRE, 1985; 1994; 1997).

O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; êste diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; êstes são “pensados” por aquêles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição (FREIRE, 1985, p. 27).

O que se identifica nesta situação é uma necessidade de conquista por parte do agente da extensão, fato que o coloca numa posição de opressor, considerando o outro como um absoluto ignorante que necessita receber seus conhecimentos mais qualificados (FREIRE, 1994).

Enquanto um ato de transferência de conhecimento e de invasão cultural (a imposição de objetos, técnicas ou formas de proceder novas), a extensão pode provocar atitudes negativas na comunidade, tais como desconfiança e possível recusa parcial ou total das ações que se pretende desenvolver (FREIRE, 1985), pois seus membros sentem a ameaça de perderem a originalidade de sua cultura ou, até mesmo, de serem totalmente destituídos de sua cultura (FREIRE, 1994).

Se a extensão segue este caminho, não pode ter como intuito promover a educação dos envolvidos, sejam eles sujeitos da universidade ou da comunidade, pois, assim como o ensino, a extensão deve acontecer na prática da liberdade:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aquêles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que êstes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 1985, p. 15).

Para superar a perspectiva antidialógica, Freire (1985) aciona elementos da pedagogia freiriana discutidos em muitas de suas obras. Aponta, por exemplo, a necessidade de uma postura curiosa de todos os sujeitos envolvidos na extensão, a abertura para o diálogo com o outro e com o mundo, a busca constante pelo conhecimento, a reflexão crítica, a problematização, a ação transformadora sobre a realidade, dentre outros fundamentos que combatem a educação bancária e coadunam com uma formação humanizadora e emancipatória.

Desta forma, ao invés de transferir o conhecimento científico desenvolvido dentro da universidade, Freire (1985) propõe basear-se na comunicação para contribuir para a mudança de cenários que apresentem a necessidade de transformações.

Os sujeitos que desenvolvem as ações de extensão precisam compreender que os conhecimentos de uma comunidade, embora diferentes dos científicos, também são válidos e devem ser respeitados, podendo ser somados para que o aprendizado na ação extensionista

seja mais significativo. É necessário compreender os âmbitos sociais em que os conhecimentos de uma comunidade foram desenvolvidos e, a partir disso, ao invés de impor a substituição de formas de agir menos eficazes por outras que são comprovadamente (cientificamente) mais profícuas, a ação de extensão deve ser capaz de promover uma problematização, dialogar com a vivência de mundo da comunidade, fazendo com que as pessoas desenvolvam uma nova forma de atuar por meio da conscientização (FREIRE, 1985).

Nesta perspectiva, a formação humanizadora também impacta os membros da universidade, pois importantes paradigmas tão comuns na instituição científica são superados, tais como a ideia de que os seres humanos podem ser considerados meros objetos em uma pesquisa, de que alguns saberes são superiores a outros (ao invés de diferentes), de que transferir mecanicamente um conhecimento é o mesmo que educar e etc.

Percebe-se que a pedagogia freiriana foi importante para determinar a face dialógica da extensão universitária, devendo ser revisitada ainda hoje para que os vieses assistencialista e de simples prestação de serviço não voltem a tona, fato que pode prejudicar o potencial de formação humanizadora deste eixo do tripé universitário.

Como visto anteriormente, a criação do FORPROEX foi uma ação decisiva para a superação da visão assistencialista da extensão universitária brasileira, que operacionalizou sua institucionalização e firmou uma série de elementos que orientam o seu desenvolvimento na perspectiva dialógica (CRUZ; VASCONCELOS, 2017; GADOTTI, 2017; OLIVEIRA; GOULART, 2015).

Nos XXVII e XXVIII Encontros Nacionais do FORPROEX, realizados em 2009 e 2010, estabeleceu-se o seguinte conceito para a extensão universitária

A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012, p. 15).

Em síntese, as diretrizes para o desenvolvimento da extensão universitária apresentam as seguintes orientações (FORPROEX, 2012):

– Interação Dialógica: orienta o desenvolvimento de relações entre a instituição e setores sociais por meio do diálogo e troca de saberes; busca romper com a ideia de assistencialismo que leva um conhecimento superior da universidade para a sociedade; pretende produzir um novo conhecimento em interação com a sociedade que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social; implica no desenvolvimento de metodologias que estimulem a participação e democratização do conhecimento, por meio da participação efetiva

e ativa de todos os envolvidos;

- Interdisciplinaridade e Interprofissionalidade: busca superar a dicotomia entre a visão holista e a visão especializada, por meio da combinação destas visões que podem ser materializadas pela interação de modelos, conceitos e metodologias de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento; propõe a construção de convênios intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais;
- Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão: orienta a articulação das ações extensionistas com o processo de formação (ensino) e a produção de conhecimento (pesquisa); propõe que o educando seja protagonista de sua formação técnica e cidadã (sendo o educando todos os sujeitos envolvidos – discente, docentes, técnicos-administrativos, pessoas da comunidade, etc.); considera todos os espaços como ambiente de sala de aula; propõe a incorporação da extensão nos cursos de mestrado, doutorado e especialização, assim como a produção acadêmica a partir das atividades de extensão em formato de teses, dissertações, artigos, etc.;
- Impacto na Formação do Estudante: orienta ações que possibilitem a aplicação efetiva das diretrizes de extensão universitária e da legislação vigente no sentido de garantir a participação do estudante nas atividades de extensão; aponta a necessidade de iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e integralização de créditos obtidos por meio da extensão; apresenta elementos essenciais que devem compor o projeto pedagógico;
- Impacto e Transformação Social: orienta características que devem ser consideradas no planejamento das ações extensionistas para que estas promovam uma atuação transformadora voltada para os interesses e necessidades da população, contribuindo para o desenvolvimento social e regional; inclui a universidade pública como parte da sociedade, devendo também ser impactada e transformada; imprime à extensão um caráter essencialmente político.

O FORPROEX (2007) também determina as áreas do conhecimento em que as ações de extensão podem ser classificadas, as quais utilizam como base aquelas definidas pelo Conselho Nacional de Pesquisas – CNPq (Ciências Exatas e da Terra; Ciências Biológicas; Engenharia/Tecnologia; Ciências da Saúde; Ciências Agrárias; Ciências Sociais; Ciências Humanas; Linguística, Letras e Artes).

Outro tipo de classificação diz respeito às áreas temáticas, a qual deve observar o assunto focado na atividade, quais sejam: comunicação; cultura; direitos humanos e justiça; educação; meio ambiente; saúde; tecnologia e produção; trabalho (FORPROEX, 2007).

Dentre as possibilidades de ações de extensão, determinam-se os seguintes tipos:

Programa (conjunto articulado de projetos e outras ações de extensão com orientação para um objetivo comum, sendo executado a médio e longo prazo); Projeto (ação processual e contínua de caráter educativo, social, cultural, científico ou tecnológico, com objetivo específico e prazo determinado); Curso (ação pedagógica, de caráter teórico e/ou prático, presencial ou a distância, com carga horária mínima de oito horas); Evento (ação que implica na apresentação e/ou exibição pública, livre ou com clientela específica, do conhecimento ou produto cultural, artístico, esportivo, científico e tecnológico desenvolvido, conservado ou reconhecido pela universidade); Prestação de Serviço (realização de trabalho oferecido pela IES ou contratado por terceiros – comunidade, empresa, órgão público, etc. – se caracteriza por intangibilidade, inseparabilidade processo/produto e não resulta na posse de um bem) (FORPROEX, 2007).

No que se refere às diretrizes gerais, percebe-se que o documento coaduna com a perspectiva dialógica da extensão proposta por Paulo Freire e, conseqüentemente, com os princípios da pedagogia freiriana. Desta forma, acredito que seguir as orientações do documento pode possibilitar que a ação extensionista seja desenvolvida de forma que contribua para a formação humanizadora requerida na universidade.

Alguns autores se propuseram a refletir sobre a extensão universitária na perspectiva da pedagogia freiriana. Dentre eles, destaco o estudo de Almeida (2015) que se preocupou em apontar considerações sobre o processo de aprendizagem na extensão universitária a partir da ideia de Paulo Freire de que “Educar-se é impregnar de sentidos as práticas da vida cotidiana” (p. 57).

A autora relaciona a universidade com um ambiente onde se transita conhecimentos, pois, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, é possível acolher, sistematizar e socializar o conhecimento produzido pela humanidade, assim como produzir novos saberes. Portanto, o conhecimento que circula na universidade está associado à vida humana, mas para que possa contribuir para a formação integral dos sujeitos, é necessário que faça sentido ao estudante, que seja significativo para a realidade dele (ALMEIDA, 2015).

Na sequência, apresenta premissas da pedagogia freiriana, tais como: somos seres do mundo, somos seres inacabados e incompletos, aprender não é acumular conhecimento, a importância de aprender a pensar. Então, Almeida (2015) aborda a proposta pedagógica de Paulo Freire e explica o significado de três fases do processo (Investigação temática, Tematização e Problematização), os quais podem contribuir para que a formação seja significativa ao sujeito.

Após um breve histórico sobre a extensão universitária, o artigo pontua a relação da

universidade com o mundo possibilitada pela participação neste eixo, fato que faz a formação profissional transcender o tecnicismo por provocar desafios teórico-práticos em situações concretas da vida, em que vários sujeitos podem se beneficiar da formação ampliada proporcionada pela extensão, quais sejam: o professor – sujeito que provoca a reflexão do sentido da aprendizagem do aluno; o aluno – sujeito que responde às provocações e encontra sentido na aprendizagem de sua ação; a comunidade – sujeito que é o próprio sentido da transformação através da ação (ALMEIDA, 2015).

Outros estudos pontuam, a forma como ações de extensão na perspectiva freiriana foram desenvolvidas (ALMEIDA; SILVA, 2019; ALVES; DIAS; SILVA, 2018, PAULO, *et. al*, 2019; SILVA; WERNER, 2019). Algo recorrente nestes artigos é o relato sobre a participação da comunidade no processo de construção do conteúdo programático, o qual emerge dos desejos e necessidades dos sujeitos, evidenciando a etapa de leitura de mundo e protagonismo dos educandos nos projetos. Também se percebe a presença de momentos em que se busca promover a problematização (reflexão crítica sobre a situação de vida dos envolvidos) durante as atividades do projeto. No que tange a formação dos estudantes, é evidenciado a construção do conhecimento na práxis e a interação entre a universidade e a comunidade, fatores que ampliam as possibilidades de formação humana e transformação social da sociedade.

Por fim, sublinho o artigo de Batista *et al.* (2020), o qual teve a intenção de analisar, a partir do olhar de acadêmicos de Educação Física participantes de projetos de extensão em GPT de universidades brasileiras, a forma como as ações extensionistas são desenvolvidas, tomando como base teórica a pedagogia freiriana e as diretrizes do FORPROEX. Os participantes reconheceram a valorização do indivíduo e de seus conhecimentos prévios, as questões democráticas de grupo e a interação social entre os integrantes como aspectos evidenciados na prática dos projetos de GPT. Tais resultados demonstram que o desenvolvimento das ações nos projetos de GPT estão pareadas com as indicações de Paulo Freire e do FORPROEX para a extensão universitária, contribuindo para uma formação acadêmica crítica, autônoma e que reconheça o coletivo.

Estes exemplos evidenciam que os princípios da pedagogia freiriana ainda são considerados no desenvolvimento de ações de extensão universitária na atualidade e, na visão dos pesquisadores, contribuem para uma formação humanizadora na educação superior. Embora os artigos enfatizem de forma mais contundente a importância desta perspectiva para a educação acadêmica, acredito que os pressupostos freirianos impactam na formação de todos os sujeitos envolvidos na ação pedagógica, sejam eles membros da universidade ou da

sociedade, sem dicotomizar aqueles que foram mais ou menos atingidos, pois envolvem a reflexão e conscientização sobre uma realidade da qual todos nós fazemos parte.

Diante do exposto, sigo para a reflexão sobre a GPT como uma possibilidade para o desenvolvimento de projetos de extensão na perspectiva da pedagogia freiriana.

2.3 Extensão universitária em Ginástica Para Todos

Embora a GPT esteja presente no quadro de atividades da CBG, órgão que administra a ginástica em âmbito nacional, esta prática gímnica é pouco difundida no contexto esportivo brasileiro.

Estudos apontam que sua massificação é mais acentuada em ambientes educacionais (AYOUB, 2003; COSTA *et al.*, 2016; LOPES *et al.*, 2015; LOPES; NOBRE; NIQUINI, 2019b; MARCASSA, 2004; PEREIRA; CESÁRIO, 2011; SCHIAVON; NISTA-PICCOLO, 2007; SANTOS *et al.*, 2018; SERON *et al.*, 2007; SOUZA, 1997), especialmente em IES, espaço recorrente em diversas pesquisas sobre a GPT (BAHU; CARBINATTO, 2016; BATISTA *et al.*, 2020; BEZERRA; GETIL; FARIAS, 2015; CAETANO *et al.*, 2015; CARBINATTO; FURTADO, 2019; EHRENBORG; MIRANDA, 2016; LELES *et al.*, 2016; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2016; PAOLIELLO *et al.*, 2014; SARÔA; AYOUB, 2018).

Dentre as pesquisas que abordam a GPT no espaço acadêmico, destaca-se o desenvolvimento de ações de extensão universitária. Tais estudos demonstram diferentes aspectos das ações extensionistas, tais como a história, concepção e metodologia de trabalho de um grupo universitário que possui 31 anos (PAOLIELLO *et al.*, 2014); a percepção de discentes na experiência com a GPT (BAHU; CARBINATTO, 2016); o caminho trilhado por um grupo universitário em uma instituição de ensino superior privada (EHRENBORG; MIRANDA, 2016) e pública (OLIVEIRA *et al.*, 2016); reflexões sobre a prática de um professor de Educação Física que foi monitor de projeto de extensão em GPT na graduação (LELES *et al.*, 2016); o processo de construção coreográfica de GPT desenvolvido em um projeto de extensão e cultura (LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017); a constituição e o processo coletivo de criação de um grupo universitário (SARÔA; AYOUB, 2018); o percurso criativo de dois grupos universitários na construção de coreografias de GPT (CARBINATTO; FURTADO, 2019); os princípios teóricos que envolvem o desenvolvimento do trato da GPT em projetos de extensão (BATISTA *et al.*, 2020), dentre outras tantas pesquisas sobre esta prática corporal no contexto de IES.

Diante de tal constatação, vejo a necessidade de me aprofundar na trajetória histórica da GPT, desde a sua origem na Europa até a sua disseminação no contexto nacional, pois acredito que os aspectos que compõem a memória desta ginástica podem auxiliar na compreensão sobre os fundamentos que embasam o desenvolvimento de sua prática na extensão universitária.

2.3.1 A trajetória histórica da Ginástica Para Todos: da origem na Europa à disseminação no contexto nacional

Langlade e Langlade (1970) citam que os exercícios físicos estão presentes na vida do homem desde a sua aparição na terra. O termo “ginástica” surgiu na Grécia, inspirado nos ideais clássicos helênicos, e significava exercícios físicos em geral, os quais incluíam corridas, lançamentos, saltos, lutas, entre outros. Para os autores, ginástica se referia a todos os exercícios compreendidos atualmente como aqueles característicos do atletismo e dos esportes. Somente no início do século XIX que a ginástica, tal como a conhecemos na atualidade, tem sua origem, quando uma sucessão de fatores determinaram o surgimento de novas formas de exercícios físicos.

Os estudos de Soares (2002; 2004) apontam o ano de 1800 como aquele que dá início às novas concepções acerca dos exercícios físicos, sendo três delas vinculadas à evolução da ginástica, que receberam o nome de Métodos/Escolas Ginásticas e se sobressaíram, sobretudo, na Europa.

O Movimento Ginástico Europeu teve como objetivo principal intervir nos modos de ser e viver no sentido de moralizar os indivíduos e a sociedade, estabelecendo a ginástica como parte da educação dos indivíduos. Para tanto, a ciência e a técnica foram utilizadas para fazer desta prática uma ferramenta para obtenção de saúde, formação estética e treinamento de soldados, conferindo a ela a condição de ginástica científica (SOARES, 2002).

Foram quatro as Escolas Ginásticas Europeias que se destacaram, as quais homenageiam os países-origem das primeiras sistematizações dessa manifestação: Escola Alemã, Escola Sueca, Escola Francesa e Escola Inglesa (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

O representante principal da Escola Inglesa foi Thomas Arnold (1795-1842), no entanto, seu desenvolvimento não seguiu a linha da ginástica, se relacionando de forma mais direta com os jogos, atividades atléticas e esportes. A Escola Alemã teve como principal representante Guts Muths (1759-1839), tendo como seguidor Friederich-Ludwing Jahn (1778-1852). O principal representante da Escola Sueca foi Pehr Henrik Ling (1776-1839) e da Escola Francesa, Francisco Amoros y Ondeano (1770-1848) e Georges Demeny (1850-1917)

(LANGLADE; LANGLADE, 1970).

O desenvolvimento das Escolas Ginásticas representou um marco histórico no contexto gímico, desvinculando da ginástica o conceito abrangente que fazia referência a quaisquer tipos de exercício, (re)estruturando-a em torno daqueles que atendiam aos objetivos específicos de cada Método Ginástico (SOARES, 2004).

A ginástica europeia se construiu como expressão da cultura a partir dos divertimentos populares como os espetáculos de rua e o circo, os exercícios militares e os passatempos da aristocracia. O divertimento constituiu seu núcleo primordial, no entanto, estes foram gradativamente afastados enquanto seus princípios referentes a ordem e disciplina coletiva foram potencializados, afirmando-a como parte da educação dos indivíduos (SOARES, 2000; SOARES; MADUREIRA, 2005).

Desta forma, a abordagem científica fez com que a ginástica fosse perdendo suas características artísticas, lúdicas e de globalidade, conferindo-lhe a potencialidade de ser utilizada para educar o movimento e o corpo (SOARES, 2002).

Langlade e Langlade (1970) citam que as linhas originais de conduta ginástica não tiveram modificações significativas por cerca de 100 anos. Todavia, houve muita movimentação no contexto mundial da ginástica durante este interim.

A primeira agremiação de ginástica surgiu na Suíça, em 1832, coincidindo com o momento em que a prática gímica fora proibida na Alemanha. A partir de 1860, vários países também iniciaram suas organizações em Federações, quais sejam: 1860 na Alemanha, denominada Deutsche Turnerschaft; em 1865 na Bélgica; em 1867 na Polônia; em 1868 na Holanda e em 1873 na França, denominada União de Sociedades de Ginástica na França (BROCHADO; BROCHADO, 2005).

Estas ações abriram o caminho para o surgimento da FIG (HUGUENIN, 1981, *apud* AYOUB, 2003), o qual ocorreu a partir do projeto de Nicolas Cupérus (AYOUB, 2003; BROCHADO; BROCHADO, 2005; GRANDI, 2011; PARRISH; NURIGTH, 2012; PORSEY, 2015), um homem adepto aos tradicionais valores do *Turnen*, ginástica desenvolvida na Alemanha no início do século XIX (PARRISH; NURIGTH, 2012), e que dedicou sua vida à Educação Física (BROCHADO; BROCHADO, 2005).

Os alemães rejeitavam a esportivização por acreditarem que os princípios da competição, da performance e do recorde, não eram somente inútil e fútil, mas também um risco de lesão e excesso de esforço (PARRISH; NURIGTH, 2012). Desta forma, ao invés de valorizar a performance individual, Cupérus prezava por uma prática para todas as habilidades e níveis e buscava criar um movimento universal que propagasse uma visão de

bem-estar, promoção da atividade física e da linguagem corporal (GRANDI, 2011).

Em 1881, Cupérus organizou um Festival Federal de Ginástica na Bélgica convidando representantes de diversas federações nacionais europeias para participarem. Foi neste evento que a FIG foi criada, a partir da fundação do Comitê Permanente de Federações Europeias de Ginástica, denominado também como Federação Europeia de Ginástica, a qual, em 1921, adotou a nomenclatura “Federação Internacional de Ginástica” utilizada até hoje como nome oficial da instituição que administra a ginástica em nível mundial (BROCHADO; BROCHADO, 2005).

Os primeiros países a se filiarem à FIG foram França, Holanda e Bélgica (FIG, 2014). No período do seu surgimento, a instituição tinha como responsabilidade promover o intercâmbio entre os diferentes métodos de ginástica. Para tanto, foram organizados uma série de festivais atléticos internacionais, nos quais os clubes de ginástica do país anfitrião convidavam clubes de outras nações para participarem e compararem seus métodos de ensino, exercícios e desempenhos. Não se tratavam de competições entre atletas de elite, mas eventos que incluíam demonstrações de ginástica em grupos formados por homens e mulheres de todas as idades e habilidades. Também eram realizados desfiles, nos quais os clubes participantes faziam exposições culturais, celebrando suas nacionalidades (PORSEY, 2015). O que representantes da FIG pretendiam, era a simples criação de um grupo de estudos e de uma comunidade de interesses (HUGUENIN, 1981, *apud* AYOUB, 2003).

Após algum tempo de desenvolvimento destes festivais pela FIG, Porsey (2015) cita o surgimento da proposta de retomada dos Jogos Olímpicos envolvendo diferentes esportes, liderada por Pierre de Coubertin.

Os estudos de Rubio (2011) apontam que a proposta de recriação dos Jogos Olímpicos foi apresentada por Coubertin no ano de 1894 e trazia uma ideia de promover uma competição esportiva com caráter educativo, baseada nos Jogos Olímpicos gregos, realizada de forma permanente e em âmbito internacional.

Os líderes da ginástica não apreciaram a ideia olímpica de Coubertin argumentando que as competições eram muito elitistas e que concorriam diretamente com os eventos realizados pela FIG. No entanto, tais preocupações não foram adequadamente debatidas antes da primeira edição dos Jogos Olímpicos em 1896, cujo qual a FIG decidiu boicotar sem muito sucesso, pois ginastas de alguns países não aderiram a boicotagem e competiram, finalizando a competição individual geral com os 18 primeiros lugares para os franceses, estando entre eles dois Algerianos. Os ginastas que participaram do primeiro Jogos Olímpicos ficaram marcados como os “*Black Turners*” e tiveram uma fria recepção ao retornarem aos seus países

(PARRISH; NURIGTH, 2012; PORSEY, 2015). A partir da primeira edição dos Jogos Olímpicos, se estabeleceu um desacordo entre a FIG e o Comitê Olímpico Internacional, que durou até a década de 1920 (PORSEY, 2015).

Em 1897, a instituição já contava com 17 países membros. Com a intenção de desenvolver-se cada vez mais, a FIG propôs cinco objetivos aos países membros: 1) o compartilhamento de publicações e documentos oficiais; 2) diretrizes sobre convites; 3) demissão de qualquer membro que perseguisse fins religiosos ou políticos; 4) proibição de ginastas profissionais; 5) organização de competições internacionais. O quinto objetivo, único não aprovado de forma unânime, foi o grande responsável por findar o ideal de Cupérus que se opunha veementemente à organização de competições (FIG, 2014; GRANDI, 2011; PARRISH; NURIGTH, 2012; PORSEY, 2015), defendendo uma concepção de ginástica essencialmente recreativa, instrutiva, que evitava todas as formas de competição e que fosse acessível a todos, claramente descrita em seu relatório da época: “meu ideal permanece inalterado e eu sonho com o dia em que as competições serão supérfluas, quando as/os ginastas competirem pelo seu próprio esforço, o equivalente exato em saúde, flexibilidade, tenacidade” (FIG, 2014, s/p., tradução minha).

Cupérus parecia pressentir que a ginástica estava começando a ser tratada como esporte, porém não conseguiu reverter tal tendência. O francês Charles Cazalet, presidente da federação francesa e futuro sucessor de Cupérus na cadeira de presidente da FIG, foi uma das pessoas que se manifestaram pró-competição, solicitando uma competição em nível mundial em um congresso de ginástica realizado em 1898, resultando no primeiro torneio internacional da FIG, realizado na Bélgica em 1903, reconhecido atualmente como o primeiro Campeonato Mundial (FIG, 2014; PORSEY, 2015).

O trabalho conjunto entre a FIG e os Jogos Olímpicos de Coubertin foi inevitável, mesmo que tenha ocorrido de forma turbulenta. Nos Jogos de 1912, de forma não oficial, a FIG controlava as competições de ginástica e negociou com o Comitê Olímpico Internacional que o programa fosse dividido em competições e demonstrações, sendo neste último incorporado apresentações de grupo de mulheres fantasiadas, realizando movimentos coletivos e de dança, dentre outras características. Já em 1920, a FIG obteve o controle oficial da ginástica olímpica (atual ginástica artística), realizando seus Campeonatos Mundiais a cada quatro anos no período entre os Jogos Olímpicos (PORSEY, 2015).

Nicolás Cupérus permaneceu na presidência da FIG até 1924 (BROCHADO; BROCHADO, 2005), sendo substituído pelo francês Charles Cazalet (FIG, 2014; PORSEY, 2015).

É interessante verificar que, mesmo com toda a clara divergência entre a competição esportiva proposta pelos Jogos Olímpicos de Coubertin e a ginástica não competitiva defendida por Cupérus por meio dos festivais, os princípios norteadores para os projetos de ambos os idealizadores se pautavam na educação e no desenvolvimento humano.

Pierre de Coubertin era educador, pensador e historiador quando se dedicou a reorganizar os Jogos Olímpicos no final do século XIX. Tomando como base os rituais da Grécia antiga, Coubertin desejava ressaltar os aspectos pedagógicos do esporte, tendo como preocupação fundamental valorizar a competição leal e sadia, o culto ao corpo e à atividade física, em detrimento da conquista de marcas e quebra de recordes (RUBIO, 2011). Incorporou ao ideário olímpico a noção de comportamento cavalheiresco no esporte, o qual serviu de referência para discutir o conceito de *fair-play* que pressupõe uma formação ética e moral dos envolvidos com a competição (atletas, técnicos, espectadores, dirigentes, etc.), abolindo as formas ilícitas em busca da vitória. Para Coubertin, o vencer a qualquer custo desencadeava a obsessão pela competição e, conseqüentemente, causava no competidor sentimentos negativos como inveja, vaidade e desconfiança, além de difamar a imagem do esporte (RUBIO; CARVALHO, 2005).

Cupérus, por sua vez, era considerado um humanista e homem visionário, cujo ideal foi reunir pessoas em torno dos princípios da ginástica envolvendo a solidariedade, a tolerância e o bem-estar. Idealizava uma ginástica para todos, para homens e mulheres de todas as origens e gerações. Acreditava que ser ativo poderia ser o caminho mais eficaz para o desenvolvimento pessoal e cultural, promovendo o bem estar a longo prazo (GRANDI, 2011).

Grandi (2011) cita que Coubertin e Cupérus poderiam ter seus caminhos cruzados se a competição não fosse um impasse entre eles. Neste embate, Cupérus teve que ceder para uma maioria que pensava de forma diferente, tendo feito a famosa declaração: “Eu admiro a derrota e aceito a humanidade e as coisas desta vida como elas são” (FIG, 2014 s/p., tradução minha).

Entretanto, os ideais de Cupérus não foram totalmente esquecidos. A literatura cita que a ideia de um festival de ginástica sem fins competitivos ressurgiu em 1939 na Suécia, denominado *Lingíada*, nome atribuído para comemorar o centenário da morte de Pehr Henrik Ling, criador do Método Sueco de Ginástica. A segunda e última edição deste evento se deu em 1949, após 10 anos de intervalo imposto pela Segunda Guerra Mundial (AYOUB, 2003; PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; SOUZA, 1997).

Com maior número de participantes que as Olimpíadas, a *Lingíada* visava melhorar as condições de Educação Física para a população em geral, transmitindo formas estéticas e

pedagógicas de ginástica. Qualquer tipo de competição fora abolida do evento com intuito de atrair uma visão mais positiva e humana de acordo com o moderno conceito social de Educação Física da época (CARBINATTO; BORTOLETO, 2016).

Langlade e Langlade (1970) ressaltam a importância deste evento esclarecendo que a primeira *Lingíada* deu início às influências recíprocas e universalização dos conceitos ginásticos que promoveram uma fusão entre os sistemas, tendo sido uma oportunidade para os pedagogos especialistas em ginástica observarem, compararem e discutirem as diferentes escolas, sistemas, métodos e linhas que apresentaram.

Ademais, foi também neste mesmo evento que a relação esporte-ginástica, após várias etapas de divergências, foi intensificada, entrando em uma fase de mútua compreensão, utilização e assimilação dos valores de cada manifestação. Na segunda *Lingíada*, em 1949, a influência do esporte na ginástica se manifestou de forma ainda mais contundente (LANGLADE; LANGLADE, 1970).

Inspirado nas *Lingíada*, o holandês Johanes Heinrich Fraçois Sommer, um dos fiéis sucessores de Cupérus, incentivou a FIG a organizar em 1953, na cidade de Rotterdam (Holanda), o primeiro Festival Internacional de ginástica sem fins competitivos, denominado *Gymnaestrada*. A partir disso, a FIG redescobriu o espírito de Cupérus (FIG, 2014) e começou a dar maior atenção à esfera não competitiva da ginástica, se tornando a primeira federação esportiva a promover eventos recreativos de uma modalidade (AYOUB, 2003; SOUZA, 1997).

O estudo de Ayoub (2003) se dedicou a compreender a GPT a partir de observações sistemáticas e assistemáticas em festivais da modalidade e entrevistas com dirigentes, professores e ginastas de diferentes localidades, os quais têm colaborado para o desenvolvimento da GPT em nível nacional e internacional. A autora explana que o Professor Olof Kihlmark da Suécia, membro do Comitê Técnico de GPT da FIG em 1995, afirmou que representantes de vários países da faixa central da Europa pressionaram de forma intensa a FIG, no final da década de 1960, com o objetivo de ampliar o olhar da instituição para a ginástica não competitiva, fato que culminou na década seguinte a criação de uma Comissão de Trabalho de GPT que, posteriormente, se tornou o referido comitê.

Desta forma, entre o final da década de 1970 e início da de 1980, a Ginástica Geral, antiga denominação da GPT, é finalmente admitida como atividade de ginástica e incorporada ao quadro da FIG, a qual passa a regulamentar sua prática e organizar, a cada quatro anos, a *Gymnaestrada Mundial*, evento que reúne pessoas de diferentes países em que, independente de faixa etária e habilidades técnicas e físicas, apresentam sua forma de praticar ginástica por

meio de composições coreográficas, numa grande confraternização (AYOUB, 2003; FIG, 2010; SOUZA, 1997).

O Professor Jean Willisegger da Suíça e também membro do Comitê Técnico de GPT da FIG em 1995, destacava a dificuldade em propor uma terminologia que expressasse a ginástica em geral, em suas bases, diferente da ginástica esportivizada e associada a competição. O termo Ginástica Geral foi escolhido por permitir a compreensão de todos e por sua possibilidade de tradução para diferentes idiomas de forma simplificada (AYOUB, 2003).

No entanto, em 2007, a FIG adotou a nomenclatura GPT no lugar de Ginástica Geral justificando o fato da nova denominação possibilitar o entendimento imediato do que a modalidade representa, deixando claro que se refere a uma ampla gama de atividades destinadas para todas as idades, habilidades, gêneros e culturas (SANTOS, 2009; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

Em território nacional, a ginástica chegou ao Brasil por meio da imigração alemã no início do século XX (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; SOARES, 2004). Na segunda metade do referido século, quando os alemães já haviam superado a fase inicial de colonização, as relações sociais se intensificam, dando início a organização de agremiações no sentido de preservar a identidade da nação proveniente (MAZO; GAYA, 2006). É no Rio Grande do Sul que se iniciaram os primeiros movimentos festivos de ginástica, sendo realizado um festival no ano de 1895 com o intuito de dar continuidade ao movimento ginástico alemão (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016).

Em relação especificamente à ginástica, Patrício, Bortoleto e Carbinatto (2016) citam que o Regime Militar instaurado em 1964 fortaleceu o conceito de esporte, promovendo fortemente a ideia de ginástica competitiva e despertando o interesse de instituições escolares e clubes esportivos. O sucesso internacional do esporte em campeonatos mundiais e Jogos Olímpicos influenciou uma postura competitiva na sociedade em geral, atingindo também a forma como a ginástica era concebida. Os autores esclarecem que os sucessos obtidos por equipes brasileira de futebol, basquete e tênis em competições internacionais afirmaram de forma mais contundente os esportes competitivos no Brasil, fazendo com que os esforços para criar e manter grupos de GPT brasileiros não fossem suficientes, evidenciando a ginástica competitiva, principalmente a Ginástica Artística e Rítmica, como aquelas mais difundidas no contexto nacional.

Em 1978, a CBG é criada desvinculando a ginástica da Confederação Brasileira de Desportos (AYOUB, 2003; BROCHADO; BROCHADO, 2005; CARBINATTO; TOLEDO; MASSARO, 2016; PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016).

Embora a esfera competitiva tenha sido privilegiada pela CBG em seus primeiros anos de atuação, a instituição estabeleceu uma parceria com a Escola Técnica Federal de Ouro Preto, promovendo o Festival de Ginástica e Dança, denominado FEGIN, em 1981. A princípio, o festival foi agregado a um campeonato de Ginástica Rítmica, mas este pode ser considerado o primeiro festival nacional de GPT, tendo sido realizadas sete edições no total. Nele, foram apresentadas coreografias de dança, Ginástica Rítmica, *tumbling* de solo e séries em aparelhos de Ginástica Artística (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016).

Somente em 1986 é oficializado o Comitê Técnico de Ginástica Geral na CBG, fazendo com que a GPT tivesse mais atenção no Brasil (AYOUB, 2003; PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; SANTOS, 2009; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

A estrutura organizacional federativa e confederativa da ginástica no Brasil, verificaram que a CBG possui uma constituição bastante semelhante a da FIG (CARBINATTO; TOLEDO; MASSARO, 2016). Atualmente, o Estatuto da CBG se propõe, dentre outras funções, promover a realização de eventos em diferentes campos, tais como campeonatos, festivais, cursos, pesquisas, intercâmbios, entre outras ações que tenha como objetivo desenvolver e promover a ginástica brasileira em todos os níveis de prática e de forma igualitária entre as ginásticas competitivas e a GPT. No entanto, as autoras identificam problemas de gestão na CBG que impactam diretamente o desenvolvimento da totalidade das ginásticas, destacando um claro distanciamento especificamente com a GPT.

O “Festival Gym Brasil” é o único evento de GPT realizado pela CBG atualmente, o qual ocorre em parceria com alguma federação estadual. Este festival é proposto anualmente desde 1992, mas até 2019 – o que equivale 27 anos – foi realizado de forma efetiva somente 12 vezes (PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; CBG, 2019).

Desta forma, é possível que o crescimento da GPT em nível nacional não tenha como responsável principal as ações desenvolvidas pela CBG e suas respectivas federações, ficando a cargo de atividades realizadas por outras instituições.

Patrício, Bortoleto e Carbinatto (2016) apontam que a organização de festivais de GPT só foi intensificada no Brasil nos último 20 anos (2016 como ano de referência). Os autores destacaram 26 eventos nacionais que apresentaram a GPT como prática gímnica principal e, neste quantitativo, percebe-se, por meio dos nomes dos festivais citados na pesquisa, que 10 deles foram organizados e/ou oportunizados por IES (ou em parcerias com estas), conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Festivais de GPT realizados no Brasil.

Festivais que constam nomes de IES no título:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Festival da Faculdade de Educação Física Anchieta; 2. Festival de Ginástica da Faculdade de Educação Física de Espírito Santo do Pinhal; 3. Festival de Ginástica da PUCC; 4. Festival de Ginástica da Universidade São Judas Tadeu; 5. Festival de Ginástica e Dança da Faculdade de Americana; 6. Festival de Ginástica UNIARARAS; 7. Festival Interno de Ginástica Geral da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas; 8. Fórum Estadual de Ginástica Geral – FPG – FEFISA; 9. Fórum Internacional de Ginástica Geral SESC/UNICAMP/ISCA; 10. Universidade Estadual de Maringá – Seminário de Ginástica.
Festivais com nomenclaturas envolvendo outras instituições:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Festival Aberto de Ginástica e Dança do Guarani Futebol Clube; 2. Festival de Ginástica do Clube Bonfim Futebol Clube; 3. Festival de Ginástica do Clube Campineiro de Regatas e Natação; 4. Festival de Ginástica do Clube Guarani; 5. Festival de Ginástica do Clube Nossa Senhora das Dores; 6. Festival de Ginástica do Clube Semanal de Cultura Artística; 7. Festival de Ginástica do Colégio Porto Seguro; 8. Festival de Ginástica e Dança da Escola Salesiana São José; 9. Festival de Ginástica e Dança de Limeira; 10. Festival de Ginástica Geral Friburgo Country Club; 11. Festival Paulista de Ginástica Geral; 12. Festival Sul Mineiro de Ginástica Geral; 13. Festival Texaco de Ginástica Geral; 14. I Mercosul International Gym Festival; 15. International Gym Festival, Pouso Alegre; 16. Mostra de Ginástica Geral do Fórum Brasileiro de Ginástica Geral.

Fonte: Adaptado de Patrício, Bortoleto e Carbinatto (2016).

Tais dados corroboram a percepção de Toledo (2005) que, desde o início do século, já apontava o papel das universidades no fomento da prática de GPT em nível nacional por meio das faculdades de Educação Física que promovem festivais internos, grupos de práticas, cursos, oficinas, congressos, intercâmbios, dentre outros. Para Graner, Paoliello e Bortoleto (2017), a universidade brasileira se apresenta como o maior espaço de desenvolvimento da GPT em nosso país, fato que não acontece em outras nações, no qual esta prática se concentra em clubes e associações.

Dentre os festivais organizados por instituições de ensino superior citados no estudo de Patrício, Bortoleto e Carbinatto (2016), evidencio aqueles realizados dentro da programação do Fórum Internacional de Ginástica Para Todos (FIGPT), sistematizado pela UNICAMP em parceria com o Serviço Social do Comércio (SESC) e a *International Sport and Culture Association* (ISCA).

Realizado desde 2001, o evento acontece bianualmente reunindo grupos, palestrantes e congressistas de vários países com ações em três distintos eixos: Científico (conferências, mesas temáticas e apresentação de trabalhos científicos em formato de Pôster, Fotografias ou

Vídeo); Pedagógico (cursos, mostras, oficinas para escolares e capacitação de professores de diferentes setores sociais); Artístico (festivais e tenda livre) (SCHIAVON *et al.*, 2016).

Acredito que a extensão universitária seja o principal eixo do tripé universitário que auxilia no sucesso do FIGPT, pois muitos grupos de GPT universitários participam deste evento, os quais podem estar ligados a projetos extensionistas.

Para exemplificar, cito dados dos Anais do FIGPT que, a partir da edição de 2012, passaram a publicar os nomes dos grupos de GPT que se apresentavam nos festivais do evento. Com o intuito de esclarecimento, reuni no quadro a seguir, os nomes dos grupos que são vinculados a nomes de IES que apresentaram coreografias nos festivais das edições de 2012, 2014, 2016 e 2018 deste evento (BORTOLETO, *et al.*, 2014; SCHIAVON *et al.*, 2016; TOLEDO, *et al.*, 2012; TOLEDO, *et al.*, 2018).

Quadro 2 – Grupos de GPT e IES responsáveis.

Grupo	IES
CarimbóGin UEPA	Universidade do Estado do Pará
Cia Gímnica do DEF/UEM	Universidade Estadual de Maringá
Cignus	Universidade Estadual de Goiás
Emperia	Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo
GEPEGYM - Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ginástica	Universidade Estadual de Goiás
Grupo Ápeiron PUC – Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Grupo de Extensão e Pesquisa em Ginástica e Dança – GEPGIND	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais - Campus Muzambinho
Grupo de Ginástica de Diamantina – GGD	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Grupo de Ginástica Geral Companhia Alfa – ESAMC	Escolar Superior de Administração, Marketing e Comunicação
Grupo de Ginástica Geral FAJ	Centro Universitário de Jaguariúna
Grupo de Ginástica Geral Mackenzie	Universidade Mackenzie
Grupo de Ginástica para Todos Unitaú	Universidade de Taubaté
Grupo de Ginástica Universidade Federal do Mato Grosso	Universidade Federal do Mato Grosso
Grupo Ginástico Ânima Unicamp	Universidade de Campinas
Grupo Ginástico LABGIN	Universidade Federal do Espírito Santo
Grupo Ginástico LAPEGI	Universidade de Campinas
Grupo Ginástico Meraki	Universidade Federal do Espírito Santo
Grupo Ginástico UNESP	Universidade Estadual Paulista
Grupo Ginástico Unicamp – GGU	Universidade de Campinas
Grupo Ginástico UNIPINHAL	Centro Regional Universitário de Espírito Santo do Pinhal
Grupo Universitário UNIP	Universidade Paulista
Gymnarteiros - UFC	Universidade Federal do Ceará
Gymnusp	Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo
Programa de Ginásticas Integradas – PUC Campinas	PUC Campinas
Uninove	Universidade Nove de Julho
Universidade Guarulhos	Universidade Guarulhos
Universidade São Judas Tadeu	Universidade São Judas Tadeu

Fonte: Criado pela autora a partir dos Anais do FIGPT (2012; 2014; 2016; 2018).

Percebe-se a participação de IES de diferentes Estados brasileiros no FIGPT (Pará, Paraná, Goiás, São Paulo, Mina Gerais, Mato Grosso, Espírito Santo, Ceará). No entanto, não foi possível identificar nos Anais do evento se tais grupos se tratavam de projetos de extensão ou não (devidamente registrados em pró-reitorias de extensão das instituições).

O trabalho de Reis *et al.* (2018), por sua vez, aponta que dos 77 resumos publicados nas sessões "Pôsteres - Resumos" e "Pôsteres - Resumos dos Textos completos" dos Anais do VIII FIGPT do ano de 2016, 26 apresentaram o termo "extensão" no contexto de instituições de ensino superior. Sobre o tipo de ação de extensão, as autoras averiguaram que a maioria dos trabalhos estudaram projetos (21), sendo os próprios espaços das instituições o local onde as ações de extensão acontecem em sua maioria (15). O estudo apresenta como hipótese a relação entre os dados averiguados e a participação de integrantes dos grupos de GPT nos festivais universitários do evento, pois os estudantes poderiam também estar envolvidos com grupos de pesquisa e apresentarem suas experiências extensionistas nos trabalhos científicos apresentados.

Desta forma, acredito que a extensão universitária possa ser uma ferramenta importante que contribui para a disseminação desta prática corporal em âmbito nacional.

Diante do exposto, percebe-se que, enquanto modalidade estabelecida e regulamentada pela FIG, a GPT se caracteriza como uma expressão contemporânea da ginástica, tendo sido reconhecida oficialmente pela referida instituição no final da década de 1970. Contudo, o percurso histórico descrito neste estudo permite admitir que sua manifestação é anterior a data de seu registro, sendo seus ideais originários de uma época que antecede à própria FIG.

Na seção a seguir, apresentarei os fundamentos que embasam a prática da GPT enfatizando o processo de construção coreográfica, uma vez que este é o elemento principal da análise desta tese de doutoramento.

2.3.2 A Ginástica Para Todos: características gerais e a composição coreográfica

A principal forma de manifestação da GPT ocorre por meio de composições coreográficas que são apresentadas em festivais cujo caráter, geralmente, é demonstrativo (AYOUB, 2003; CARBINATTO; BORTOLETO, 2016; PATRÍCIO; BORTOLETO; CARBINATTO, 2016; FÁTIMA; UGAYA, 2016; SCARABELIM; TOLEDO, 2015; SBORQUIA, 2008).

A ausência de regras rígidas determinadas por um código de pontuação (existente nas demais ginásticas organizadas pela FIG), confere à GPT um alto grau de liberdade, observada

tanto no desenvolvimento de sua prática (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016), quanto nas composições coreográficas elaboradas (SCARABELIM; TOLEDO, 2015).

No entanto, é pertinente compreender as características que fundamentam a prática da GPT no sentido de evitar seu enquadramento como “qualquer coisa” (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016; p. 27). Da mesma forma, creio ser importante atentar para os elementos essenciais que envolvem a construção coreográfica nesta prática corporal a fim de garantir que a coreografia não se configure como um produto desconectado de um processo, constituindo-se como parte integrante da ação formativa a qual a GPT se propõe (AYOUB, 2003).

A FIG apresenta um material didático com orientações pautadas numa filosofia educacional que focaliza todas as experiências de aprendizagem na GPT em três princípios: diversão, aptidão física e fundamentos (FIG, 2010).

A diversão é importante para manter os praticantes motivados na prática. Logo, as orientações indicam que as aulas de ginástica devem proporcionar momentos em que os participantes estejam ativos na maior parte do tempo e que obtenham sucesso na execução dos movimentos. Além disso, recomenda-se o desenvolvimento de jogos gímnicos que oportunizem a interação com os demais praticantes. A aptidão física se refere ao desenvolvimento das capacidades físicas resistência, força, potencia, flexibilidade, agilidade, equilíbrio, coordenação, percepção espacial, etc. Estes podem contribuir para que os movimentos gímnicos sejam aprendidos de forma mais segura e eficiente, pois um físico bem preparado tem condições de evoluir mais facilmente da execução de elementos simples para os mais complexos (FIG, 2010).

Os fundamentos se referem aos movimentos básicos que são comuns a todas as práticas gímnicas, quais sejam: movimentos estacionários (apoios, equilíbrios e suspensões); movimentos não estacionários lineares (deslocamentos e saltos); movimentos não estacionários rotacionais (rotações e balanços); aterrissagens. Estes padrões de movimentos constituem a base de todo movimento gímnico, isso quer dizer que a combinação entre eles é o que gera a execução das habilidades mais complexas (FIG, 2010). Um salto mortal para frente no solo, por exemplo, corresponde à combinação dos padrões de movimento deslocamentos sobre os pés (corrida), salto dos pés, rotação no eixo transversal para frente, aterrissagem sobre os pés.

Desta forma, a FIG indica que os fundamentos devem ser aprendidos primeiro em sua forma mais básica para depois serem combinados entre si, respeitando o ritmo evolutivo do praticante (FIG, 2010).

A literatura brasileira apresenta uma vasta obra sobre a GPT (livros, artigos, Anais de eventos), que aborda discussões acerca de diferentes aspectos que envolvem esta prática corporal, tais como definições e conceitos, conteúdos, fundamentos, sentidos e significados, metodologias de ensino, possibilidades em diferentes contextos e públicos, experiências de coletivos, etc. (BORTOLETO, *et al.*, 2014; BORTOLETO; PAOLIELLO, 2017; MARCASSA, 2004; MIRANDA; EHRENBORG; BRATIFISCHE, 2016, OLIVEIRA; TOLEDO, 2016; PAOLIELLO, 2008; SANTOS, 2009; SCHIAVON *et al.*, 2016; TOLEDO, *et al.*, 2012; TOLEDO, *et al.*, 2018; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

Uma referência brasileira clássica sobre a GPT é o artigo publicado por Souza (1998) nos Anais do I Congresso Latino-Americano de Educação Motora e do II Congresso Brasileiro de Educação Motora. Neste, a autora discorre sobre a proposta do Grupo Ginástico Unicamp (GGU), primeiro grupo formado por uma ação de extensão universitária no Brasil, criado há 31 anos, o qual busca fomentar a prática da GPT por meio de sua proposta e pesquisas na área, em aulas de educação física escolar e em programas desenvolvidos em clubes, universidades e associações.

Além de precursor da GPT no Brasil, a proposta do GGU transita, ainda hoje, por escolas de educação básica, clubes e associações que desenvolvem esta prática corporal (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017). Na área acadêmica, foi disseminada por meio de professores que passaram pelo GGU (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017) e foi fonte de inspiração para diferentes projetos universitários, os quais se basearam nos princípios de formação humana e capacitação para criarem suas próprias metodologias de trabalho (CARVALHO *et al.*, 2016; EHRENBORG; MIRANDA, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2016; PATRÍCIO *et al.*, 2019; SARÔA; AYOUB, 2018).

Desta forma, acredito ser pertinente abordar os princípios que norteiam a proposta do GGU neste capítulo, assim como outras orientações disponíveis na literatura nacional, no sentido de compreender a forma como a GPT é desenvolvida em nosso país e como a composição coreográfica é vista pelos autores brasileiros.

Souza (1998) explicita a diferença entre formação humana e capacitação, que correspondem aos princípios básicos da proposta do GGU. Utilizando como referência Maturana e Rezepka (1995 *apud* SOUZA, 1998), esclarece que a formação humana se refere ao desenvolvimento pessoal para que o sujeito contribua na construção de um ambiente humano de convivência social desejável. Para tanto, se faz necessário trabalhar questões relacionadas ao respeito por si e pelos outros, autonomia, autoconfiança, entre outros. A capacitação, por sua vez, se refere à aquisição de habilidades e capacidades que possibilitem

às pessoas realizarem as ações que desejam. Para fomentar a capacitação é necessário criar processos educativos para o desenvolvimento das habilidades pretendidas sem desprezar a reflexão sobre este fazer (neste caso, habilidades gímnicas e de outras manifestações da cultura corporal).

Como a GPT não tem como intenção principal o desenvolvimento da condição física e do rendimento (como nas práticas competitivas, por exemplo), a proposta do GGU privilegia a formação humana, mas não desconsidera a capacitação, pois esta corresponde ao conteúdo da Educação Física, área na qual a ginástica está inserida (SOUZA, 1998). A autora ainda pontua diferentes fundamentos que embasam a concepção de GPT do GGU, os conteúdos desta prática e a metodologia de trabalho do grupo, como ilustra o quadro abaixo.

Quadro 3 – Características da proposta de GPT do GGU.

Fundamentos	Conteúdos	Metodologia
<ul style="list-style-type: none"> – Incentivo e a valorização do indivíduo em benefício do grupo; – Conteúdo utilizado parte das experiências individuais, socializadas a fim de servirem de base para a exploração de todo o grupo; – Liberdade na utilização dos conteúdos da cultura corporal; – Resgate dos valores culturais de cada grupo social; – Prazer na atividade (ludicidade);^{[1][2][3]} – Promoção da cooperação e da participação; – Experimentação de diferentes formas de organização social;^{[1][2]} – Estímulo à autossuperação e à criatividade; – Possibilidade de participação de todos os membros da sociedade (criança, adultos, idosos, deficientes etc.);^[1] – Discussão crítico-superadora das diferentes manifestações da cultura corporal que sejam utilizadas;^{[1][2]} – Aumento da interação social;^{[1][2]} – Demonstração das composições como produto final do processo educativo;^{[1][2]} – Elaboração e o respeito às normas, às regras e aos regulamentos criados pelo grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> – As ginásticas: artística, rítmica, acrobática, natural, localizada, aeróbica, trampolim acrobático etc.; – As danças: populares, contemporâneas, folclóricas etc.; – Os esportes: individuais e coletivos; – As lutas: karatê, judô, esgrima, capoeira etc.; – Os jogos e brincadeiras: populares, pré-desportivos, folclóricos etc.; – Elementos das artes musicais: dentre eles a utilização do pulso, da melodia e a interpretação^[1] das emoções que a música inspira; – Elementos das artes cênicas: encontrados no teatro, no circo, na mímica etc.; – Elementos das artes plásticas: utilização e construção de aparelhos, vestuário, cenários, instrumentos musicais etc.; – Experiências de vida: são as experiências que o^[1]aluno^[2] adquire em seu próprio meio ambiente; como exemplo podemos citar uma situação em que uma criança do campo, sabendo utilizar o laço, possa ensinar essa habilidade aos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> – Aumento da interação social e vivência de movimentos – Desenvolvimento e aperfeiçoamento das habilidades individuais; – Intercâmbio de experiências entre os alunos; – Exploração de diversas formas coreográficas; – Utilização das experiências de movimento individuais e coletivas dentro das formas coreográficas descobertas. – Exploração dos recursos de^[1]materiais^[2] tradicionais e/ou adaptados – Exploração dos recursos próprios do material; – Exploração do material utilizando-se de movimentos característicos de outras modalidades esportivas; – Exploração de elementos das artes cênicas; – Exploração de elementos das artes plásticas; – Exploração de materiais que o meio oferece.

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Souza (1998).

Em 2017, coordenadores do GGU publicaram uma revisão sobre os princípios fundamentais que orientam o trabalho do grupo. A partir do entendimento de que a proposta pedagógica do GGU é um fenômeno dinâmico, os autores esclarecem que as transformações

são necessárias devido a conjuntura de cada tempo e a renovação de integrantes e coordenadores do grupo (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; SARÔA; AYOUB, 2018).

A figura a seguir sintetiza a proposta do GGU na atualidade.

Figura 4 – Interpretação sobre a proposta do GGU em 2017.

Fonte: Graner, Paoliello e Bortoleto (2017; p. 177).

Os autores pontuam que a formação humana da proposta original foi substituída pela ideia de educação em valores, a qual decorre da compreensão de que a prática da GPT é coletiva e, portanto, envolve a participação ativa de todos os praticantes em todas as ações (elaboração de coreografias, manutenção da sala de materiais, etc.). Tal aspecto provoca, na maioria das vezes, conflitos nas decisões que são tomadas coletivamente, pois a constituição de um grupo compreende, geralmente, pessoas heterogêneas (de diferentes classes socioculturais, educação política e corporal diversa, crenças e interesses distintos, etc.). Logo, é preciso criar metodologias e estratégias que promovam o senso de responsabilidade, a cooperação, a solidariedade, a coragem e o respeito às ideias e opiniões diversas, fato que faz com que o trabalho com a GPT seja norteado por uma educação em valores (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017).

No que tange a capacitação, a referida proposta estendeu a ideia de aprendizado das habilidades e capacidades para a apropriação do conhecimento das diversas manifestações

gímnicas. O processo de ensino-aprendizagem deve ocorrer na execução do gesto e na experiência de ensinar (todos aprendem e ensinam) e em todas as demais situações (construção coreográfica, organização de eventos, realização de pesquisas, etc.). Outrossim, o conteúdo da GPT se manteve na proposta, pois, a base do trabalho corporal parte da ginástica, essência desta prática, mas as demais possibilidades da cultura corporal podem se fazer presentes de acordo com os interesses e características do grupo (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017).

Atualmente, a metodologia de trabalho do GGU se concentra na potencialização das interações humanas, estratégia por meio da qual é possível atingir o desenvolvimento dos valores humanos e da capacitação. Todas as atividades do grupo, sejam elas realizadas durante os encontros (linguagem comum de movimentos, criações coletivas com e sem materiais, construção coreográfica e ensaios) ou em ações externas (oficinas, realização de eventos, apresentações, viagens, comunicação, finanças e acervo), são desenvolvidas por meio daquela estrutura (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017).

Dentre tais atividades, me atendo à descrição sobre o processo de composição coreográfica, elemento que não foi tratado de forma detalhada na primeira publicação sobre a proposta do GGU.

Os autores apontam que o processo de construção coreográfica é desenvolvido por meio da metodologia de potencialização das interações humanas e, portanto, se preocupa em proporcionar aos praticantes o aprendizado sobre valores humanos e a capacitação nos elementos que envolvem a coreografia (material, movimentos, música e figurino). O aspecto estético da obra produzida também deve ser levado em consideração, pois trata-se de um dos responsáveis por atrair o interesse das pessoas para a prática da GPT (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017).

A forma como a coreografia pode ser construída é diversificada, uma vez que o grupo que a produz se constitui de pessoas diferentes em cada temporada. No entanto, os autores reconhecem certa regularidade nos processos de criação, que se apoiam, basicamente, na realização de atividades de criação coletiva e diálogos sobre estas em todos os encontros do grupo (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017).

Geralmente, o processo inicia com debates sobre diferentes aspectos, tais como o papel das coreografias do GGU ao serem apresentadas ao público, as composições já realizadas e as possibilidades dos integrantes do grupo trazerem ideias para as composições (relacionado ao prazo de tempo). Todos podem levar ideias sobre diferentes elementos (música, tema, material, figurino, etc.), os quais devem ser tratados de forma coletiva. Não há

uma ordem previamente determinada sobre por qual elemento a coreografia deve ser iniciada, o que faz com que o processo de construção possa ser estimulado por diferentes vias. Cada uma das sugestões é explorada/pesquisada no decorrer de alguns encontros, fazendo com que o grupo crie pequenas composições que são discutidas para definir qual ou quais serão selecionadas para iniciar a coreografia. Após as primeiras definições (escolha de material, música ou tema, por exemplo), o processo de exploração é retomado a partir de novas atividades relacionadas à criação, utilizando as explorações mais significativas dos encontros anteriores ou aquelas que não foram contempladas. As criações são discutidas pelo coletivo com o intuito de eleger ou selecionar composições que devem continuar sendo trabalhadas. Este processo é contínuo e leva a caminhos diversos, como por exemplo, um material que gera a definição de um tema ou uma música que direciona para a escolha de determinado material; e faz com que o grupo incorpore, descarte, reincorpore, até que consiga estabelecer uma primeira organização coreográfica agrupando tema, movimentos, música, formações, etc. (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017).

Outra obra importante sobre a GPT no Brasil é o capítulo “Fundamentos da Ginástica para Todos” publicado por Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016) em um livro que aborda diferentes tipos de ginástica.

Nele, as autoras citam a influência do primeiro grupo de pesquisa de GPT, criado na UNICAMP em 1993, o qual, além de dar origem ao GGU, também principiou as produções científicas de ginástica na área da Educação Física no Brasil (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

A proposta principal da obra é apresentar os fundamentos da GPT com o intuito de definir as características que determinam a identificação desta ginástica e, portanto, possibilitam desenvolver um trabalho coerente com suas especificidades. Para as autoras, os fundamentos da GPT são 11, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 4 – Fundamentos da GPT.

Fundamento	Descrição
A base na ginástica	Mais importante fundamento da GPT, pois a coloca como uma manifestação gímnica e, portanto, deve compreender, principalmente, os movimentos característicos das ginásticas.
A composição coreográfica	Grande eixo da GPT, no qual se valoriza tanto a apresentação quanto o seu processo de construção. É neste fundamento que todos os demais podem ser aplicados e estimulados.
O estímulo à criatividade	A criatividade é destacada devido a ausência de séries, rotinas ou elementos obrigatórios a serem cumpridos. Deve ser estimulada a partir de uma proposta democrática em que todos os sujeitos participem com ideais, de forma que o trabalho se configure como inclusivo, formador, socializador e promotor da autonomia.
O número indefinido de participantes	A GPT não define o número de participantes, estando este condicionado à capacidade do espaço de prática. O trabalho grupal, independente da quantidade de pessoas, é o

	que caracteriza esta prática. É por meio da interação pessoal que o conhecimento é construído e que as experiências são compartilhadas.
A liberdade de vestimenta	Não há regras específicas sobre a vestimenta utilizada tanto para a prática da GPT quanto para a apresentação coreográfica. Deve permitir a movimentação corporal e a segurança do praticante, podendo, inclusive, ser utilizada como parte integrante do movimento e ser definida de acordo com a ideia desenvolvida na coreografia.
A possibilidade de uso de materiais	A GPT permite o uso ou não de materiais, mas a utilização dos não convencionais é o que mais identifica esta prática, pois eles possibilitam a criação de diferentes movimentos e gestos, combinando elementos gímnicos ou de outras práticas corporais, de forma individual ou coletiva, expressando determinado tema ou não, etc.
A diversidade musical	Não há regras pré-estabelecidas sobre a utilização de músicas (com ou sem voz, duração, etc.), devendo ser estimulado a variação de ritmos e estilos musicais.
A inserção de elementos da cultura	Por meio da construção coreográfica, a GPT possibilita a apropriação de elementos da cultura corporal (esportes, jogos, lutas, etc.), de expressões culturais artísticas (dança, teatro, música, artes plásticas, etc.) e da cultura popular (festas, comidas, vestimentas, etc.). Este fundamento também pode ser evidenciado por possibilitar que um grupo apresente sua própria cultura (costumes, linguagens, filosofia de trabalho, concepções de mundo de ginástica, etc.) e que faça intercâmbio desta com outros grupos.
A não competitividade e o favorecimento da inclusão	Fundamento importante para garantir que a prática da GPT seja democrática e cidadã, pois a comparação ou o enaltecimento de um praticante em detrimento do outro deve ser rejeitado em prol da participação de todos, independente habilidade, capacidade motora, vivências anteriores, classe social, faixa etária, etnia, diagnóstico de saúde, etc. Não exclui a possibilidade de criação de regras pelo próprio grupo, tais como assiduidade, pontualidade, respeito à opinião de todos, etc.
O prazer pela prática	Fundamento relacionado à adesão dos participantes devido às características específicas da GPT (favorecimento da inclusão, criatividade, socialização, etc.) e ausência daquelas que se fazem presentes em outras práticas gímnicas (obstinação pela vitória, busca por um corpo belo diante das exigências sociais, etc.). A sensação de prazer deve ser o objetivo principal da prática de GPT e pode ocorrer por meio do enaltecimento das características individuais dos sujeitos, vivências motoras sensíveis, sentimento de pertencimento a um grupo com o qual se identifica, etc.
A formação humana	A formação humana é um fundamento inevitável quando o trabalho com a GPT é orientado de forma democrática, inclusiva, coletiva e criativa, pois propicia compartilhamentos, aprendizado mútuo, convivência com outras culturas, etc. Valores e relações sociais são desenvolvidas e ressignificadas, sendo também um eixo norteador da prática de GPT por meio do qual a proposta de GPT deve ser estruturada.

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016).

Esta obra permite visualizar certa brasilidade conferida à prática de GPT. Além de estudos brasileiros serem citados de forma significativa, percebe-se que as autoras se preocupam em apresentar uma concepção de GPT nacional que difere em alguns pontos daquela apresentada pela FIG.

Quando explicam o conceito de GPT, as autoras citam a definição da FIG e a complementam com interpretações de autores nacionais que a pontuam como uma prática corporal não competitiva e como uma manifestação da cultura corporal. De forma mais evidente, na explicação sobre o fundamento “A não competitividade e o favorecimento da inclusão”, as autoras citam que, embora a FIG considere a possibilidade de competição na GPT, “os autores nacionais abordados nesta obra defendem que a GPT não deva ser competitiva” (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016, p. 44).

Ademais, evidenciam que “a formação humana têm sido destacada por muitos autores

brasileiros como muito importante na GPT” (p. 44) e indicam obras nacionais (ou produzidas no contexto nacional) como referências eminentes para desenvolver um trabalho de GPT coerente com a identidade apresentada pelas autoras (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

No que tange a composição coreográfica, as autoras enfatizam a importância do processo de construção coreográfica na GPT, para além da apresentação por si só (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016). Nas ginásticas esportivizadas, é recorrente que o processo de construção coreográfica seja realizado de modo arbitrário, em que elementos, ligações, música e emoção/sentimento sejam decididos externamente àquele que o executa, ou seja, o próprio ginasta (OLIVEIRA; BORTOLETO; NUNOMURA, 2017). Acrescento ainda que, nas ginásticas de condicionamento físico, a coreografia é utilizada apenas como uma ferramenta para controlar o ritmo e, conseqüentemente, a intensidade dos exercícios durante a aula, ou até como motivação para a adesão aos diferentes tipos de ginásticas presentes numa academia (LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017).

No contexto da GPT isso ocorre de maneira diferente. É no momento de construção da coreografia que a criatividade, a participação coletiva, a relação com os elementos da cultura corporal, a formação humana e os outros fundamentos podem ser estimulados, fazendo com que a composição coreográfica se configure como um dos grandes eixos articuladores desta prática corporal (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016; MENELGADO, 2020a).

Corroborando a proposta do GGU, as autoras orientam que o aspecto impulsionador da composição coreográfica pode ser diverso, desde a definição de um tema até a escolha de um material ou uma música, por exemplo. O espaço no qual a coreografia será apresentada deve ser levado em consideração na construção, pois a sua ocupação deve ser uniforme e harmoniosa, por meio de formações coreográficas variadas, do tipo geométricas ou não, e relacionadas com a música (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

O obra pontua ainda, que a produção coreográfica pode ser o grande mobilizador das ações de um grupo de GPT, pois as criações do coletivo podem ser estimuladas com o propósito de serem inseridas em uma coreografia que será apresentada, estabelecendo um processo cíclico de aprendizado e criatividade. A participação em eventos para apresentar as produções também se constituem como aspecto motivador para a permanência dos praticantes no grupo (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

Por fim, destaco a obra de Luciana Marcassa (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; MARCASSA, 2004; GUIMARÃES; MARCASSA, 2004; MARQUES; MARCASSA, 2004), uma autora que, embora não tenha uma vasta publicação no campo da ginástica, apresenta

uma perspectiva de GPT que conversa com a proposta de formação humana dos autores citados anteriormente e se aproxima do pensamento pedagógico de Paulo Freire.

Marcassa (2004) explicita que sua intenção foi apresentar uma proposta para o trato pedagógico da ginástica na escola, mas salienta que os novos olhares e perspectivas presentes no estudo são pertinentes para os diversos ambientes educacionais onde esta prática pode ser desenvolvida. Entendendo a ginástica como linguagem corporal e, consequentemente, como veículo e objeto de comunicação, a autora apresenta a sistematização de uma proposta metodológica coerente com a ideia de que as práticas corporais são uma forma de expressar aspectos da formação cultural e dimensão social que fundamentam os modos de ser, viver e compreender a realidade:

Quando nos referimos ao corpo e às práticas corporais, estamos falando de uma linguagem muda, porém carregada de sons, imagens, palavras, cores, odores, sensações, percepções, valores, conhecimentos, sentidos e significados. Estamos pensando um tipo de gramática que emana do corpo, uma narrativa composta de movimentos, gestos, posturas e expressões não verbais que, articuladas e seqüenciadas, configuram o que podemos chamar de linguagem corporal, intimamente vinculada ao corpo e às suas possibilidades de comunicação (MARCASSA, 2004, p. 173).

Desta forma, assim como outros temas da cultura corporal, a ginástica se refere a uma forma de expressão não verbal de valores, ideias, concepções, saberes e práticas sociais que se manifesta de maneira associada com as aspirações, projetos e relações existentes na sociedade. Por isso, a corporalidade deve ser considerada na elaboração de uma proposta educativa que tenha como intenção promover e ampliar todos os domínios e capacidades humanas de forma crítica, criativa e integral (MARCASSA, 2004).

Dentre os tipos de ginástica, os estudos da autora destacam a GPT como aquela que transcende os aspectos meramente técnicos desta prática corporal e, portanto, se circunscreve dentro do universo das linguagens artísticas contemporâneas por meio da qual se é possível promover uma formação que pressupõe o desenvolvimento humano em todos os seus domínios – moral, afetivo, corporal, cognitivo, ético, estético, político, etc. (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; MARCASSA, 2004; GUIMARÃES; MARCASSA, 2004; MARQUES; MARCASSA, 2004).

Importante para esta tese, elucido pontos sobre a composição coreográfica. Marcassa (2004) denomina este momento como “revelação e reconstrução das narrativas corporais” (p. 178) e o considera como indispensável numa proposta educacional, pois seu objetivo é refletir, identificar, compreender e superar os padrões, as práticas e a cultura corporal internalizadas, permitindo aos sujeitos recuperarem suas experiências mais significativas e os

saberes corporais prévios, de forma que façam uma revisão histórica do corpo em movimento, seja no plano da individualidade ou da coletividade (o que envolve os aspectos da sociedade e da cultura mais ampla).

O processo de criação é o que possibilita a efetivação do aprendizado, mas deve ser desenvolvido com o cuidado de abordar as referências anteriores dos participantes do grupo através de um envolvimento coletivo e democrático, de acordo com algumas fases (MARCASSA, 2004), conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 5 – Fases do processo de construção coreográfica na proposta de Marcassa (2004).

Fase	Descrição
Tematização	Deve ser norteado por uma investigação que permita aos sujeitos aprofundarem os saberes que já possuem sobre determinada questão para além das informações que trazem consigo, das imagens primeiras, ou dos dados que estão disponíveis no plano das aparências.
Codificação	Seleção dos conhecimentos obtidos e codificação dos mesmos em signos de linguagem, transformando-os em movimentos gímnicos-expressivos.
Combinação	Combinação, sequenciação e contextualização das ações, gestos e posturas em uma coreografia temática que dará sentido ao conteúdo a ser comunicado.

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Marcassa (2004).

O processo de construção coreográfica se inicia com a escolha de determinado tema, o qual se relaciona com a realidade onde os praticantes estão inseridos. A possibilidade de expressar os fatos da realidade por meio da ginástica é um processo interessante para que os sujeitos conheçam tanto a si próprios e a situação real em que se encontram, quanto a história vivida e projetada (MARCASSA, 2004).

A partir daí, a temática selecionada é coreografada, transformada em uma sequência de movimentos e gestos com sentidos e significados.

A coreografia construída se refere a uma performance temática, a qual equivale ao texto da linguagem escrita e possui, praticamente, aquela mesma estrutura:

[...] se para um texto escrito é necessário ter conteúdo, narrativa, coerência interna, situacionalidade, intencionalidade, coesão, contextualização, intertextualidade, etc, na linguagem corporal gímica alguns desses elementos também estão presentes. O conteúdo é o tema a ser problematizado; a narrativa possui uma lógica e se manifesta por meio de movimentos, gestos, ações motoras, posturas, expressões que, por sua vez, são como as palavras, signos de linguagem; pela investigação temática e pesquisa de movimentos buscamos a coerência interna, que também se traduz pela harmonia e sincronização na execução das formações e figuras adotadas na composição; já a contextualização e a intencionalidade indicam de onde a reflexão/ação partiu e aonde ela quer chegar, embora, como toda obra de arte, a coreografia final possa ser interpretada de acordo com os recursos e com a visão social de mundo que os espectadores possuem (MARCASSA, 2004, p. 180).

A coreografia de GPT, portanto, se caracteriza como um texto que comunica uma mensagem substituindo as palavras escritas, combinadas por meio de regras gramaticais, por uma comunicação corporal, desenvolvida por meio da articulação entre movimentos gímnicos

associados a outras expressões corporais e expressivas, como a música, a encenação, o uso de distintos materiais, entre outros elementos.

Outras importantes obras de autores brasileiros trazem contribuições para compreensão sobre como a GPT pode ser desenvolvida em diferentes ambientes, fato que poderia fazer com que a discussão neste subcapítulo fosse infinita. No entanto, as três obras estudadas possibilitam fazer algumas considerações relevantes.

Percebe-se que há uma preocupação de todos os autores para que o trato da GPT ocorra numa perspectiva educativa, voltada para a formação humana dos sujeitos. Também é evidente a importância da etapa da composição coreográfica no desenvolvimento desta prática gímnica. Porém, os autores brasileiros estudados atentam que o modelo impositivo e centrado no professor/técnico, mais comum nas ginásticas esportivizadas e de condicionamento físico, deva ser contraposto, tornando a construção coreográfica uma produção coletiva.

As obras de Graner, Paoliello, Bortoleto (2017) e de Toledo, Tsukamoto e Carbinatto (2016) consideram a possibilidade de diferentes estímulos iniciais para iniciar um processo de construção coreográfica na GPT, tais como uma música que pode gerar a ideia para determinado tema, ou a exploração de um material que pode dar origem a um movimento que desencadeia uma frase coreográfica, etc.

A obra de Marcassa (2004), por sua vez, é enfática ao pontuar que o processo criativo deva iniciar a partir da definição de um tema que dialogue com o contexto onde os participantes do grupo estão inseridos, de forma que conduza a uma leitura de mundo, fato que contribui para a conscientização dos sujeitos sobre suas situações individuais e coletivas.

Percebe-se, portanto, uma forte relação entre a proposta da autora e a pedagogia freiriana, pois a maneira como Marcassa (2004) orienta o desenvolvimento do processo de construção coreográfica na GPT coaduna, em grande parte, com os princípios do pensamento pedagógico de Paulo Freire (respeito aos saberes dos educandos, leitura de mundo, superação da visão ingênua, etc.) e as principais fases da proposta pedagógica de Paulo Freire (Investigação, Tematização e Problemática).

Com base no exposto e apoiada nas obras que tratam da pedagogia freiriana, apresento na subseção a seguir, a minha visão sobre como esta prática gímnica pode ser uma ferramenta pedagógica humanizadora no contexto da extensão universitária, no sentido de manifestar mais uma possibilidade de trato com a GPT no ambiente educacional.

2.3.3 A Ginástica Para Todos como uma ferramenta pedagógica humanizadora no contexto da extensão universitária

Para iniciar essa discussão, esclareço que o contexto da extensão universitária em GPT a que me remeto se refere a projetos que envolvam a participação de membros internos da universidade (docentes, discentes, técnicos e demais funcionários de diferentes cursos/departamentos da IES) e da comunidade na qual ela está inserida (moradores da cidade e região que não possuem vínculo com a IES), fato que possibilita a comunicação entre os saberes científico e populares (FREIRE, 1985). Logo, entendo que os integrantes de um grupo de GPT não se restringem apenas a estudantes e profissionais de Educação Física, mas pessoas de diferentes áreas e níveis educacionais.

É preciso pontuar que compreendo a ação extensionista em GPT como uma prática educativa que, assim como os demais eixos do tripé universitário (ensino e pesquisa), possui todas as prerrogativas inerentes às práticas educacionais, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 5 – Extensão universitária em GPT como prática educativa.

Fonte: Elaborado pela autora.

Se a prática da GPT na extensão universitária se refere a uma ação educativa e, portanto, pretende promover uma formação humanizadora, ela também deve ser reconhecida como um ato político. Logo, na perspectiva da pedagogia freiriana, a extensão universitária em GPT deve se comprometer com uma formação que permita que o sujeito se torne crítico e consciente do seu papel enquanto cidadão que está no e com o mundo. Deve, portanto, se

preocupar com que o integrante, por meio da prática gímnica, aprenda a ler o mundo, se inquietar, questionar, problematizar, dentre outras atitudes que possibilitem sua atuação e empenho com a transformação de um mundo melhor e mais justo.

Desta forma, neste contexto, compreendo a GPT como uma manifestação da cultura corporal que não possui viés competitivo e envolve a combinação entre movimentos gímnicos e elementos de outras manifestações corporais, com o objetivo de promover uma formação humanizadora, contribuindo para a educação integral dos sujeitos.

Defendo a ideia de que uma das maneiras para desenvolver este tipo de formação na extensão universitária em GPT é centralizar a prática na composição coreográfica, pois ela pode ser considerada o conhecimento produzido pelo grupo envolvido na ação pedagógica.

Na perspectiva da pedagogia freiriana, ensinar não é transferir conhecimento. Sendo assim, educador e educando (coordenador do projeto de extensão e integrantes do grupo) são sujeitos ativos no ato educativo. Além de desvendarem e conhecerem criticamente o conhecimento já produzido pela humanidade, ambos são agentes da construção (ou reconstrução) de novos conhecimentos. Os educandos trazem consigo uma série de saberes populares que devem ser considerados e complementados por saberes científicos, possibilitando a construção de um novo conhecimento de forma conjunta com o educador, mediatizados pelo mundo (FREIRE, 1994; 1996).

Enquanto conhecimento produzido pelo grupo, a coreografia é o resultado de todas as ações desenvolvidas no projeto. Logo, os demais fundamentos (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016) devem ter como objetivo principal contribuir para atingir a meta central: construir a coreografia.

A base na ginástica, por exemplo, pode compreender o desenvolvimento de habilidades gímnicas que formarão o repertório de movimentos que serão inseridos na coreografia elaborada. Da mesma forma, a inserção de elementos de outras manifestações da cultura corporal, artística e cultural, pode contribuir com a construção coreográfica por meio do diálogo com as habilidades das diferentes práticas (esportes, jogos, lutas, dança, teatro, etc.). O estímulo à criatividade pode englobar atividades que fomentem a capacidade criativa dos praticantes para que tenham maior facilidade no momento de elaborar a coreografia. A formação humana, por sua vez, pode ser promovida a partir do relacionamento entre os integrantes que compõem o grupo, os quais precisam lidar com todos os conflitos, comportamentos e sentimentos que são aflorados em uma ação realizada conjuntamente.

É importante salientar que as atividades que serão realizadas para desenvolver os fundamentos da GPT podem (e devem) ser conduzidas por diferentes integrantes do grupo,

sejam eles os mediadores do processo (coordenadores, monitores, professores convidados, etc.) ou os praticantes (comunidade participante do projeto de extensão), de acordo com os conhecimentos prévios que cada sujeito traz consigo. Nesta perspectiva, “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 1996; p. 13), corroborando a proposta de capacitação nesta prática gímnica (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017).

O objetivo de construir uma coreografia deve ser informado ao grupo que participa da ação extensionista logo no início da temporada (período em que o projeto será desenvolvido). Neste momento, os integrantes precisam compreender que todos serão responsáveis pela construção do conhecimento e deverão, portanto, se esforçar para contribuir em todas as etapas do processo (CARBINATTO; FURTADO, 2019), estabelecendo desde já, a horizontalidade na relação educador-educando-objeto do conhecimento; FEITOSA, 2003).

Diante disso, considero que o processo de construção coreográfica é mais importante que o produto final (a coreografia pronta), pois é através dele que a prática educativa humanizadora pode ser concretizada. É a maneira como este processo será conduzido que determinará se a proposta educativa desenvolvida durante a ação extensionista será bancária ou libertadora.

Portanto, acredito que o processo de construção coreográfica necessita respeitar alguns aspectos para ser condizente com a proposta de educação humanizadora, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 6 – Aspectos necessários para o desenvolvimento de um processo de construção coreográfica humanizador na extensão universitária em GPT.

Fonte: Elaborado pela autora.

Esclareço que os aspectos elencados na figura acima devem fazer parte do processo de construção coreográfica em GPT de forma inter-relacional. No entanto, para compreender claramente a importância do conjunto, explico a seguir, as características de cada um deles separadamente:

– Coletivo

Se a prática da GPT é coletiva, a elaboração da coreografia deve ter a participação de todos os sujeitos envolvidos na ação (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; MARCASSA, 2004; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016; CARBINATTO; FURTADO, 2019; MENEGALDO; BORTOLETO, 2020a ; MENEGALDO; BORTOLETO, 2020b), sejam eles os mediadores – coordenadores e monitores do projeto de extensão; ou os praticantes – participantes do projeto de extensão.

Logo, ao invés da atuação de uma única pessoa como responsável pela criação da coreografia, todos os sujeitos devem exercer o papel de coreógrafo. Esta orientação corrobora a ideia de Ayoub (2003) sobre o reconhecimento de cada integrante do grupo como coautor, junto com os demais companheiros, da coreografia produzida.

Assim, a coreografia elaborada pode ser considerada como um conhecimento

produzido pelo coletivo durante o ato educativo, fato que coloca os educandos no centro do processo, evidenciando seu protagonismo na ação educativa (FREIRE, 1994; 1996).

– Colaborativo

O simples fato da coreografia ser construída coletivamente não garante que todos os sujeitos participem de maneira ativa do processo. Desta forma, é preciso criar estratégias para que todos os integrantes tragam seus interesses, experiências e ideias e exponham para o grupo, com o intuito de estimular a autonomia dos praticantes, a capacidade de ação e a cooperação durante o processo (AYOUB, 2003; AYOUB; GRANER, 2013; CARBINATTO; FURTADO, 2019).

Tal recurso possibilita que haja uma relação de horizontalidade entre educador e educandos, além do respeito mútuo entre todos os sujeitos, fatores que contribuem para que os sujeitos se assumam como sujeitos históricos com saberes e desejos próprios (FREIRE, 1994; 1996).

– Democrático

Criada coletivamente e de maneira colaborativa, a coreografia não pode se apresentar como uma colcha de retalhos mal feita que une diferentes pedaços de tecidos sem nenhum indício relacional. Não se trata de uma simples justaposição de ideias, o processo coletivo e colaborativo deve ser também democrático. É necessário proporcionar aos integrantes do grupo a possibilidade de aprenderem a ter voz para contribuírem com suas ideias, ouvidos para respeitarem as colocações dos colegas, argumentos para discutirem de forma lúcida, coerente e respeitosa, dentre outros elementos que colaboram para uma convivência harmoniosamente democrática.

Para tanto, autores sugerem que as ideias e propostas trazidas pelos sujeitos envolvidos na prática de GPT devem ser testadas, experimentadas e discutidas pelo coletivo (BATISTA *et al.*; 2020; CARBINATTO; FURTADO, 2019; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017). Neste momento, a mediação do educador responsável é essencial para que os integrantes que possuem maior afinidade com o papel de liderança estejam abertos para que os demais atuem de forma significativa na criação (SOARES; ALMEIDA; BORTOLETO, 2016).

Tais estratégias, dentre outras alternativas que primam por princípios democráticos, promovem interações entre as pessoas envolvidas na ação extensionista, fomentando uma formação ética e moral dos integrantes do grupo, conforme orienta a pedagogia freiriana. A

presença do aspecto democrático durante um processo de construção de conhecimento (neste caso, a coreografia) possibilita desenvolver uma série de atitudes importantes para o exercício da cidadania, tais como não impor seus interesses, não ser autoritário, respeitar diferentes interesses e gostos, saber argumentar, aceitar a diversidade e novos conhecimentos, se renovar, etc. (FREIRE, 1996).

– Temático

Embora a literatura pontue que a composição coreográfica possa ter como impulso inicial diferentes possibilidades (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016), corroboro autores que defendem que a definição de um tema deva ser o agente norteador do processo de construção coreográfica em GPT (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; GUIMARÃES; MARCASSA, 2004; MARCASSA, 2004; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017), principalmente no contexto da extensão universitária em que se pretenda uma formação humanizadora na perspectiva da pedagogia freiriana.

Para Marcassa (2004), os temas que serão escolhidos para guiar a construção de uma coreografia devem corresponder às situações vivenciadas pelos praticantes ou os fatos concretos que compreendem a realidade da qual o coletivo faz parte, possibilitando aos sujeitos envolvidos na ação educativa uma leitura sobre o contexto que os cerca.

A experiência da autora indica que há uma diversidade de temas que circundam o cotidiano de um grupo e podem ser tratados a partir da linguagem gímnica, as quais compreendem desde possibilidades dentro do próprio universo da ginástica que os praticantes participam (conteúdos, fundamentos e variações) – algo mais próximo dos sujeitos no momento da prática; até elementos da realidade material e simbólica presentes em circunstâncias específicas ou em contextos históricos e culturais mais amplos.

Abordar temas da realidade dos sujeitos vai totalmente ao encontro dos princípios da pedagogia freiriana, a qual propõe uma relação direta entre o que se ensina, se aprende e se vive. Ler o mundo deve se configurar como uma das primeiras etapas do processo educativo que se pretende humanizador, pois possibilita dialogar com a realidade dos educandos, promover uma reflexão sobre sua situação e papel na sociedade, relacionar tais aspectos com o conteúdo a ser desenvolvido, dando sentido e significado ao aprendizado, o que permite refletir sobre a vida e agir de forma diferente se for preciso (COSTA, 2016; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1994; 1996; ZITKOSKI, 2016a).

– Crítico-reflexivo

É importante que o processo de construção coreográfica seja desenvolvido de forma crítica e reflexiva e acredito que a definição de um tema que se relacione com a realidade dos integrantes pode potencializar a criticidade da ação pedagógica, pois será preciso reflexionar sobre o assunto selecionado no decorrer da criação.

Para Marcassa (2004), a tematização envolve, necessariamente, a problematização, pois é necessário que os sujeitos criadores realizem levantamentos, pesquisas, discussões e reflexões que permitam o aprofundamento sobre o assunto abordado na construção coreográfica. Assim, os saberes prévios e as impressões superficiais podem ser superados, conduzindo a novas interpretações e (re)conhecimento sobre o tema e, consequentemente, sobre o contexto onde os praticantes estão inseridos.

Para Fátima e Ugaya (2016), as ações educativas com a GPT só podem contribuir para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e atuantes se os processos de construção coreográfica que se propõem tratar sobre determinado tema forem estruturados a partir de um planejamento fundamentado por estudos, pesquisas e experimentações sobre o contexto abordado:

[...] é importante o estabelecimento de um projeto que se atente a buscar conhecimentos, informações que embasem o processo de criação e que este seja realmente um trabalho coletivo e crítico, evitando, assim, o fazer pelo fazer, o movimento pelo movimento, sem sentido, significado e sem a preocupação de fazer com que a execução do movimento traga novas ideias, pensamentos e percepções acerca do que está ao redor e, de forma mais ampliada, ao redor de outros contextos (FÁTIMA; UGAYA; 2016, p. 149).

As autoras apresentam uma preocupação especial com temas relacionados às culturas populares, os quais, a partir de uma abordagem superficial, podem se tornar elementos coadjuvantes no processo de construção coreográfica quando não há uma compreensão aprofundada sobre tais manifestações. Como exemplo, citam apresentações em grandes eventos de GPT que utilizam músicas que se destacam na grande mídia sem uma reflexão sobre o seu conteúdo (letra) ou origem do estilo musical, apresentando uma coreografia que, muitas vezes, distorce as características de determinadas culturas. Outro exemplo importante, é a utilização simplista e instrumental da capoeira nas coreografias, inserindo apenas uma ginga ou a música, sem considerar que esta manifestação carrega consigo uma identidade que envolve ancestralidade, oralidade, luta e resistência (FÁTIMA; UGAYA, 2016).

Portanto, quando as culturas populares forem abordadas nas coreografias de GPT, ao invés de colocá-las à margem, o processo de construção deve considerá-las como aspecto central, envolvendo uma investigação detalhada sobre o tema, a qual poderia, inclusive,

incorporar pessoas representantes de tais manifestações para contextualizar sua prática, promover vivências, dentre outras possibilidades que levariam os sujeitos a uma imersão e, conseqüentemente, reflexão sobre a realidade que os cerca (FÁTIMA; UGAYA, 2016).

Em experiência de produção coreográfica realizada pelo GGD e registrada no estudo de Lopes, Batista e Carbinatto (2017), as autoras evidenciam a assunção do caráter político da coreografia pelos integrantes que a criaram. As pesquisas realizadas durante o processo de construção coreográfica que tematizou um crime ambiental ocorrido no Estado onde o grupo reside, possibilitaram o levantamento de uma série de informações que sensibilizaram os integrantes sobre a necessidade de considerar a obra um ato político solidário, sério e responsável, no sentido de se juntar àqueles que sofreram as conseqüências de tal situação e, por meio da GPT, lutar com eles em busca de justiça.

Percebe-se, portanto, a potencialidade dos processos de produção coreográfica de GPT em elevar os níveis de criticidade dos sujeitos que participam da ação. A ação-reflexão-ação sobre o mundo é possível a partir de estratégias que extrapolam o conteúdo a ser ensinado e caminham para uma visão ampliada sobre outros aspectos relacionados ao tema abordado no ato educativo. Superar a curiosidade ingênua, transformá-la em curiosidade epistemológica e promover condições para uma compreensão mais ampla da realidade, oportunizam a construção e reconstrução contínua de significados de determinada realidade, potencializando uma atitude do sujeito sobre o real (FEITOSA, 2003; FREIRE, 1994; 1996).

– Expressivo-comunicativo

O potencial expressivo-comunicativo deve ser levado em consideração quando um processo de construção coreográfica faz parte de uma ação pedagógica que se pretende humanizadora.

A expressividade e comunicabilidade são características inerentes na coreografia. Para Sborquia (2008), é possível compreender coreografia como “a arte de criar movimentos por meio de uma sequência de passos definidos, os quais expressam certos significados e originam determinadas sensações estéticas” (p. 148).

A elaboração de uma obra coreográfica parte da perspectiva de que o sujeito age sobre a natureza e, portanto, constrói o mundo da cultura. Logo, a construção coreográfica se relaciona com homem-mundo e, por isso, os movimentos que fazem parte dela possuem uma intencionalidade, pois possibilitam que as ideias, emoções e sentimentos do sujeito que se move (e que criou a coreografia), sejam manifestados (SBORQUIA, 2008).

Para alguns autores, a expressividade e comunicabilidade são potencializadas pela possibilidade de transformação dos movimentos na GPT, os quais têm suas formas originais ressignificadas, o que indica que a coreografia nesta prática gímnica ultrapassa a simples reprodução cinemática de elementos corporais com a música, como ocorre em alguns tipos de ginásticas (CARBINATTO, FURTADO, 2019; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; MARCASSA, 2004; SBORQUIA, 2008).

Situada no campo das linguagens artísticas contemporâneas, a GPT transcende a linha exclusivamente técnica do universo dos exercícios ginásticos e acentua a expressividade do movimento gímico, permitindo não só a comunicação interna sobre o conhecimento e a percepção que o praticante tem sobre suas qualidades corporais, mas também a comunicação e o contato entre as pessoas de uma mesma sociedade e cultura ou de meios sociais diferentes (MARCASSA, 2004).

Compreendida como um texto não verbal (MARCASSA, 2004), a coreografia de GPT assume a responsabilidade pelas mensagens que propõe comunicar por meio dos gestos e ações que dela fazem parte, os quais refletem as ideias e os sentimentos do coletivo em torno da temática abordada (SBORQUIA, 2008).

Na área da dança, Marques (2010) aponta que, enquanto texto coreográfico, a coreografia pode ser lida, mas também se apresenta como uma ferramenta de leitura do mundo. Pautada nos princípios da pedagogia freiriana, a autora acredita que pela coreografia, é possível compreender, sentir, interpretar e elaborar sobre o mundo que nos cerca.

Como dito anteriormente, a partir da perspectiva da pedagogia freiriana, a coreografia elaborada em um projeto de extensão universitária em GPT pode se configurar como o conhecimento produzido pelo grupo. Embora se apresente de maneira diferente do tradicional (forma escrita, por exemplo), este conhecimento deve ser elaborado atendendo critérios de rigorosidade metódica que envolvem pesquisas, experimentações e reflexões. Expressa, portanto, um posicionamento político do grupo e tem uma mensagem a ser comunicada, a qual pode ser considerada como uma forma de intervir no mundo (FREIRE, 1994; 1996).

2.4 A UFVJM: o lugar de fala como ponto de partida

Para Dickmann e Dickmann (2020), além da politicidade e dialogicidade do ato educativo, outro importante princípio para quem pretende desenvolver uma prática pedagógica pautada na pedagogia freiriana, é o contexto completo dos educandos e educadores. Ao compreendermos que a pedagogia freiriana se propõe transformar o mundo por meio da educação, é inevitável a necessidade do contato com o contexto concreto do

educando, o qual também se configura como a realidade do educador. Este deve ser o ponto de partida por meio do qual podemos compreender melhor o nosso mundo ao redor para, a partir daí, desenvolver atos educativos transformadores.

Como visto na seção introdutória desta tese de doutoramento, o contexto estudado nesta pesquisa se refere à UFVJM, pois é nesta instituição que o GGD está vinculado e é desenvolvido desde o ano de 2011. Desta forma, apresento, as particularidades da UFVJM (surgimento da universidade, características da região em que se situa, a extensão universitária na instituição) e do projeto de extensão GGD.

2.4.1 Criação e expansão da UFVJM

A UFVJM teve origem na Faculdade de Odontologia de Diamantina, fundada pelo governador Juscelino Kubitschek de Oliveira, com o intuito de atender às necessidades de uma vasta região que abrangia o norte e o nordeste de MG. Em 1960, a Faculdade de Odontologia foi incorporada ao Sistema Federal de Ensino Superior, transformando-se em Faculdades Federais Integradas de Diamantina em 1997 e, em Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri em 2005, quando também foi criado o *campus* do Mucuri na cidade de Teófilo Otoni, MG (UFVJM, 2012b).

O estudo de Amorin (2016) evidencia características elitizadas e excludentes no processo histórico de constituição da UFVJM. Sua pesquisa aponta que o surgimento da Faculdade de Odontologia de Diamantina se deu num momento de favorecimento econômico vivenciado por MG quando o diamantinense Juscelino Kubitschek se tornou governador do Estado.

O primeiro processo seletivo da instituição foi caracterizado pela tímida divulgação que beneficiou uma parcela restrita da sociedade diamantinense. Das 60 vagas oferecidas, houve a inscrição de apenas 17 candidatos, os quais foram todos aprovados, fazendo com que a primeira turma do curso de Odontologia obtivesse excelência na qualidade de ensino (devido, entre outros motivos, ao número reduzido de alunos) e sucesso reconhecido, inclusive, em outros Estados brasileiros (AMORIN, 2016).

As características elitistas da UFVJM começaram a ser rompidas com a implantação do programa de Restruturação e Expansão das Universidade Federais (REUNI), criado em 2007 pelo governo federal, e outros programas de expansão do ensino superior, que possibilitaram a ampliação dos cursos e *campi* da instituição (AMORIM, 2016).

Foi neste mesmo ano, 2007, que a UFVJM aderiu ao REUNI, o que possibilitou, dentre outros marcos vinculados ao programa, a expansão física da instituição para regiões

mais remotas do baixo e médio Jequitinhonha. Desta forma, em 2012 e 2013, mais dois outros *campi* foram agregados à UFVJM: *campus* de Unaí e *campus* de Janaúba, respectivamente (UFVJM, 2012b).

Os estudos de Mari e Grade (2011) e Silva (2013) ressaltam ainda que até 2005, predominava na metade norte do Estado, IES privadas de cursos presenciais e à distância, as quais chegaram a partir dos anos de 1960¹.

Apenas duas IES representavam a esfera pública nesta região, especificamente na cidade de Montes Claros: a Universidade Estadual de Montes Claros, criada em 1962, e um *campus* da Universidade Federal de Minas Gerais, a qual foi fundada em 1922 na cidade de Belo Horizonte (SILVA, 2013).

Saliento ainda que os anseios pela expansão da UFVJM aliados aos desejos da equipe gestora da universidade estimulados pela política de expansão e fortalecimento do ensino público superior do governo federal vigente na época, possibilitam o início do curso de Licenciatura em Educação Física no ano de 2006. Vale ressaltar que a demanda social e do mercado do trabalho no campo das práticas corporais de lazer, esporte e saúde na região também foram impulsionadores para a criação do curso, o qual assumiu a responsabilidade de atender a formação de professores/as de Educação Física, profissionais responsáveis pela formação escolar no campo das técnicas e práticas do corpo (UFVJM, 2014a).

A modalidade Bacharelado em Educação Física foi agregada ao Departamento de Educação Física em 2014 a partir da demanda regional por profissionais bacharéis habilitados ao trabalhar em ambientes não escolar, como também no sentido de otimizar os recursos investidos no curso de licenciatura (UFVJM, 2014b).

2.4.2 A região onde se situa a UFVJM

Estudar a região de abrangência da UFVJM é essencial para compreender as especificidades desta IES, tanto em relação às condições socioeconômicas de seus sujeitos, quanto às particularidades da cultura de seu entorno, fatores importantes para o planejamento e desenvolvimento de qualquer ação pedagógica.

A UFVJM é a única universidade federal situada na metade norte do Estado de MG, o qual possui 853 municípios e é dividido em 12 mesorregiões².

¹ Fundação Educacional Nordeste Mineiro na década de 1960; Faculdades Unificadas Doctum na década de 1990; Fundação Presidente Antônio Carlos de Teófilo Otoni, Instituto de Educação Superior São Francisco de Assis de Teófilo Otoni, Faculdade de Tecnologia Egídio José da Silva, Faculdades de Almenara e Faculdades de Nanuque, todas criadas no decorrer da década de 2000).

² Para saber mais, acesse: <http://mg.gov.br/conheca-minas/geografia>

Algumas pesquisas apontam diferenças socioeconômicas e de desenvolvimento significativas entre as mesorregiões Noroeste de Minas, Norte de Minas, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri; localizadas na metade norte do Estado, e, Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Zona da Mata, Campo das Vertentes e Sul/Sudoeste de Minas; localizadas na metade sul (BORGES *et al.*, 2014; CAON; MAGALHÃES; MOREIRA, 2012; FAHEL; LEITE; TELES, 2014; FARIA; SANTANA, 2016; FONSECA; GUIMARÃES; FERNANDES, 2014; PEREIRA; HESPANHOL, 2014; SANTOS, 2017).

O estudo de Santos (2017) denomina essas duas grandes regiões como “Região das Minas” (Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba, Central Mineira, Metropolitana de Belo Horizonte, Vale do Rio Doce, Oeste de Minas, Zona da Mata, Campo das Vertentes e Sul/Sudoeste de Minas) e “Região dos Gerais” (Noroeste de Minas, Norte de Minas, Jequitinhonha e Vale do Mucuri).

A clássica divisão geográfica norte e sul é uma referência global (hemisférios Norte/Sul), nacional (regiões Norte/Sul) e, no caso específico de MG, estadual (SERVILHA, 2015). Diferente da esfera global, no Brasil, o sul tem a imagem de progresso, enquanto o norte é denominado como atrasada.

No caso de MG, tal particularidade se deve ao processo histórico do Estado que expandiu a produção no campo, especialmente no último século, inicialmente com a cultura cafeeira e, em seguida, pela diversificação produtiva com a implantação de unidades industriais e de sistemas de transportes mais eficientes nas áreas de maior dinamismo econômico. A proximidade da metade sul de MG com São Paulo e Rio de Janeiro, principais Estados industriais do país, possibilitou a intensificação de relações capitalistas de produção. Na contramão deste processo, teve-se a dificuldade de circulação de mercadorias e ausência de centros urbanos expressivos para absorver a população e receber os investimentos de capitais, como prolongadores da integração em algumas décadas na metade norte do Estado, acentuando as desigualdades regionais (PEREIRA; HESPANHOL, 2014).

A primeira diferença que gostaria de apontar em relação à divisão de MG em “Região das Minas” e “Região dos Gerais”, diz respeito à localização dos *campi* sedes das universidades federais no Estado. Atualmente, MG possui 11 universidades federais (MENDONÇA; MENDES; DEBOÇA, 2017), as quais têm suas sedes distribuídas da seguinte maneira:

Quadro 6 – Distribuição das sedes das universidades federais de MG.

Instituição	Município sede	Mesorregião de MG
Universidade Federal de Alfenas	Alfenas	Sul/Sudoeste de Minas
Universidade Federal de Itajubá	Itajubá	Sul/Sudoeste de Minas
Universidade Federal de Juiz de Fora	Juiz de Fora	Zona da Mata
Universidade Federal de Lavras	Lavras	Campo das Vertentes
Universidade Federal de Minas Gerais	Belo Horizonte	Metropolitana de Belo Horizonte
Universidade Federal de São João Del Rei	São João Del Rei	Campo das Vertentes
Universidade Federal do Triângulo Mineiro	Uberaba	Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba
Universidade Federal de Viçosa	Viçosa	Zona da Mata
Universidade Federal de Ouro Preto	Ouro Preto	Metropolitana de Belo Horizonte
Universidade Federal de Uberlândia	Uberlândia	Triângulo Mineiro/Alto Paranaíba
UFVJM	Diamantina	Jequitinhonha

Fonte: Elaborado pela autora.

É possível perceber que 10 das 11 IES federais têm suas sedes localizadas na metade “Região das Minas”, enquanto apenas a UFVJM está no território da “Região dos Gerais”, abrangendo as mesorregiões Jequitinhonha (sede) e também Mucuri, Noroeste e Norte de Minas por meio de seus demais *campi* (Mucuri, Unaí e Janaúba). Logo, as particularidades físicas e socioeconômicas devem ser levadas em consideração em qualquer abordagem sobre essa região (FONSECA; GUIMARÃES; FERNANDES, 2014).

Santos (2017) apresenta inúmeros dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 (ano do último censo) que indicam as desigualdades existentes em relação à situação socioeconômica das regiões de MG, dentre os quais, destaco dois indicadores: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) e renda média dos trabalhadores formais (renda *per capita*).

Os dados referentes ao IDH-M de 2010, indicam que no *ranking* dos dez índices mais elevados de MG (entre 0,813 e 0,776), nenhum município situado na “Região dos Gerais” se faz presente, enquanto que os municípios possuidores dos maiores índices estão, principalmente, na Região Metropolitana de Belo Horizonte, Oeste de Minas e no Triângulo Mineiro. Por outro lado, entre os dez piores IDH-M (entre 0,552 e 0,529) se encontram apenas dois municípios da “Região das Minas”, enquanto os outros oito com baixo índice se localizam na “Região dos Gerais” (SANTOS, 2017). Borges *et al.* (2014) salientam que, embora o IDH-M tenha aumentado no período entre 2000 e 2010, elevando o índice para maior que 0,5 em todo o Estado, a desigualdade regional prevalece, pois as mesorregiões do Norte, Vale do Jequitinhonha e Vale do Mucuri continuam a concentrar a maioria dos municípios com baixo IDH-M.

Sobre a renda média dos trabalhadores formais (renda *per capita*) descrita por Santos (2017), todos os municípios que estão na classificação das 10 maiores rendas de MG (entre R\$ 1.731,84 e R\$953,96), se encontram na “Região das Minas”, enquanto que, dentre os

municípios possuidores das 10 menores rendas per capita do Estado (entre R\$ 221,41e R\$ 181,77), oito estão localizados na “Região dos Gerais”.

O estudo de Caon, Magalhães e Moreira (2012) apresenta dados referentes à incidência da pobreza e intensidade da pobreza. O primeiro diz respeito à proporção de pessoas ou de domicílios com renda inferior ao considerado básico no Brasil (inferior a meio salário-mínimo), o segundo se refere a quão pobres são os pobres, identificando a desigualdade também no interior da pobreza. Os dados do IBGE apresentados pelos autores apontam que as mesorregiões com as maiores porcentagens da população na classe de rendimento de até meio salário-mínimo, cuja situação se enquadra no conceito de pobreza, são: Vale do Jequitinhonha e Mucuri (53,17%, analisados em conjunto), Norte de Minas (50,87%), Vale do Rio Doce (37,47%) e Noroeste de Minas (34,74%). Estas regiões ainda se destacam como aquelas que possuem maior porcentagem de domicílios com renda *per capita* entre um quarto e meio salário mínimo (Vale do Jequitinhonha e Mucuri com 26,17%; Norte de Minas com 26,08%; Vale do Rio Doce com 21,99% e Noroeste de Minas com 21,33%), fato que indica que esta parcela da população mineira está muito abaixo da pobreza (CAON; MAGALHÃES; MOREIRA, 2012).

É também na “Região dos Gerais” que se concentram a maior porcentagem de população rural de MG, sendo os Vales do Jequitinhonha e Mucuri com 37% de sua população residente na área rural, Norte de Minas com 31% e Noroeste de Minas com 22%. Na “Região das Minas”, não há mais que 20% de população rural em cada mesorregião (CAON; MAGALHÃES; MOREIRA, 2012).

Em outro estudo sobre MG, Faria e Santana (2016) analisaram o indicador de mortalidade infantil e as desigualdades regionais de acordo com as variações espaciais no Estado, entre os anos 2003 e 2012. A pesquisa verificou que, embora a taxa de mortalidade infantil tenha reduzido em MG, desigualdade regionais podem ser observadas de forma acentuada, sendo as taxas mais elevadas presentes nos municípios localizados no nordeste do Estado, região do Vale do Jequitinhonha. Em muitos municípios do Vale, a taxa de mortalidade infantil está acima de 20%, valor significativamente elevado não somente em relação às medias de MG, mas do Brasil como um todo.

Ademais, teóricos confirmam o fato de que as regiões localizadas no Norte de MG apresentam características semelhantes ao do semiárido nordestino (SANTOS, 2017; PEREIRA; HESPANHOL, 2014). Sendo assim, é possível afirmar que as “Regiões dos Gerais” ainda hoje, padecem das “características que não são distantes da realidade brasileira, mas, mais próximas estão das regiões jogadas às margens dos interesses econômicos

majoritários” (SANTOS, 2017, p. 16).

Diante do exposto, percebe-se que a UFVJM está situada em uma região que se difere de forma significativa da localização das demais IES federais do Estado de MG. É possível que tais características influenciem o perfil do universitário, fato que, no meu ponto de vista, tem consequências diretas na permanência destes estudantes na universidade e na maneira como sua formação deve ser conduzida.

Dentre os estudos que se debruçaram sobre a realidade da UFVJM, destaco a pesquisa de Silva (2013) que apresenta como uma das perguntas centrais: “qual a condição juvenil e estudantil dos jovens universitários da UFVJM, oriundos dos Vales do Mucuri e Jequitinhonha?” (SILVA, 2013; p. 178). A autora retratou jovens que, geralmente, não são mencionados nas pesquisas nacionais e notou que

Nos Vales do Mucuri e do Jequitinhonha, os jovens experimentam sua condição juvenil em contextos majoritariamente rurais, de pequenos municípios, com acesso limitado a bens culturais e recursos informacionais, cujas trajetórias e cotidiano trazem a marca de serem jovens nascidos e crescidos nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha, regiões onde coexistem a riqueza da cultura popular, expressa pela preservação dos batuques, Folias de Reis, Boi Janeiro, as festas do Rosário, do artesanato que dá vida ao barro, das namoradeiras, do canto das lavadeiras, poetas, pintores e rezadeiras; e a miséria, resultante das desigualdades expressas mais além que nos indicadores sociais, na linha da vida do povo dos Vales (SILVA, 2013, p. 178).

Estes estudantes eram, em sua maioria, jovens (na faixa etária de 17 a 29 anos), mulheres, solteiros e sem filhos, negros³, nascidos nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha, oriundos de escolas públicas e muitos constituem a primeira geração de universitários da família (SILVA, 2013).

Outros estudos foram realizados no sentido de delinear o perfil dos discentes de graduação da UFVJM e alguns destacam a baixa condição socioeconômica de sua população (AMORIN, 2016; CAMPOS, 2017; EVANGELISTA, 2017; LOPES; NOBRE; NIQUINI, 2019a; OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Dentre eles, destaco o estudo de Oliveira (2013), para o qual é inegável as oportunidades oferecidas às populações dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri com a instauração e ampliação da UFVJM na região, pois além de oportunizar o acesso ao ensino superior, a instituição também permitiu o crescimento e desenvolvimento das cidades onde os *campi* se localizam por meio das oportunidades de emprego geradas pelas demandas da universidade. No entanto, a autora questiona se esta massificação do acesso ao ensino

³ Art. 1º, inciso IV: população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação IBGE, ou que adotam autodefinição análoga (BRASIL, 2010; p.13).

superior na região também abrange o negro e se propõe a investigar o processo de inserção e/ou exclusão do discente negro dos cursos de saúde da UFVJM (*campus* Diamantina), segundo a ótica das concepções, experiências e representações sociais dos estudantes entrevistados.

Essa pesquisa evidenciou o perfil dos discentes autodeclarados negros dos cursos da saúde da UFVJM que participaram do estudo: maioria mulheres, faixa etária entre 22 a 30 anos de idade, metade dos entrevistados neste estudo é originária do Vale do Jequitinhonha, maioria proveniente das classes sociais menos favorecidas (OLIVEIRA, 2013).

O estudo de Lopes, Nobre e Niquini (2019a), por sua vez, investigou a compreensão dos formandos em Educação Física (licenciatura e bacharelado) do segundo semestre de 2018 da UFVJM sobre aspectos relacionados às culturas populares da região. Os 17 participantes da pesquisa tinham um perfil de jovens e adultos entre 23 e 36 anos de idade, em sua maioria mulheres, negros, nascidos em Diamantina. Sobre a cultura popular, os sujeitos pesquisados a entendem como os saberes e conhecimentos representados por manifestações, expressões, costumes, valores e produtos. Estes possuem características que identificam um povo e/ou uma região, transmitidos por gerações e têm potencial educativo, podendo ser modificados de acordo com o meio. Os principais exemplos de culturas populares para os sujeitos são a cultura corporal, a culinária, as vestimentas, a linguagem e as festividades. Verificaram também que a participação dos pesquisados como integrantes de grupos de culturas populares da região é menor quando comparada com a participação enquanto espectadores.

Sobre a vida pós universidade, Oliveira (2017) se propôs a acompanhar os egressos oriundos dos cursos de graduação (presencial e à distância), que se formaram no período de 2008 a 2016 nos *campi* localizados nos municípios de Diamantina (*campus* I e *campus* JK) e Teófilo Otoni (*campus* do Mucuri), no sentido de avaliar a efetividade dos cursos de graduação oferecidos pela instituição.

Dentre os dados desta pesquisa, destaco:

- A maioria teve a oportunidade de participar de atividades extra ensino (pesquisa – 81%; extensão – 77%; Programa de Educação Tutorial – 89%);
- Grande parte cursaram ou estão desenvolvendo seus cursos em nível de pós-graduação (50,6%), nos níveis de mestrado (41,5%), doutorado (10,7%) ou pós-doutorado (1,5%);
- Apenas 38,3% afirmaram que tinham sido assistidos pela Assistência Estudantil, sendo que 86,4% destes contaram com essa assistência por dois ou mais semestres e 87,2% dos egressos afirmaram que a Assistência Estudantil ofertada pela UFVJM contribuiu muito ou foi fundamental para a conclusão de seu curso;

- A maioria estão trabalhando na área em que se formaram (66,3%);
- A maioria iniciou sua atividade profissional na área antes mesmo de terem concluído o curso ou em até um ano após a formatura (82,5%);
- A localização da UFVJM foi citada como o principal motivo pelo qual os estudantes buscaram esta instituição para realizar seus cursos de graduação (43,7%);
- A maioria inseriu-se profissionalmente em MG (89,12%), particularmente nos municípios de Diamantina (24,8%), Teófilo Otoni (12,1%) e Belo Horizonte (11,1%).

Por fim, enfatizo alguns dados apresentados pela V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos Graduandos das Universidades Federais – 2018 (ANDIFES, 2019), que investigou estudantes de cursos presenciais de 65 universidades federais brasileiras existentes até o mês de fevereiro de 2018, sintetizados na figura a seguir.

Figura 7 – Perfil básico dos graduandos de IES federais brasileiras.

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de ANDIFES (2019, p. 62).

O relatório aponta que a primeira pesquisa feita com graduandos foi no ano de 1996 e que desde então, verifica-se que a universidade federal brasileira tem conseguido, aos poucos, atingir o papel social do ensino superior público. Dentre os destaques da pesquisa de 2018

está o aumento da quantidade de graduandos com origem em escola pública ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio e de estudantes autodeclarados negros, dados que confirmam esta instituição como um espaço onde as pessoas que tradicionalmente eram excluídas deste nível de ensino, agora são frequentadoras, garantindo o direito de todos à educação superior.

Diante do exposto, é preciso considerar também um outro lado da “Região dos Gerais”, pois na contramão de todos os dados que nos mostram a emergência de um olhar diferenciado e especial para a condição socioeconômica que ainda predomina na metade norte do Estado de MG, não se pode deixar de atentar para a riqueza das culturas populares da região de abrangência do *Campus Jk* da UFVJM, a qual será explanada a seguir.

2.4.3 O Vale do Jequitinhonha e as riquezas das culturas populares

Para abordar a questão das culturas populares do Vale do Jequitinhonha, região onde se localiza a sede da UFVJM e local onde esta tese de doutorado foi desenvolvida, tive que, inicialmente, compreender o conceito de cultura popular.

Inicialmente, fui em busca de conceitos sobre a cultura de forma ampla. Brandão (2009) cita que a cultura pode ser compreendida em duas direções. Em seu sentido pragmático, pode-se considerar que os seres humanos criam materiais (objetos, construções, etc.) por meio de ações que envolvem práticas fundamentadas por saberes diversos. São produtos do “que-fazer” humano no criar cultura. Mas o acontecer da cultura também ocorre por meio da composição entre saberes, sensibilidades e sociabilidades com que grupos de pessoas compartilham o que vivem, criam e fazem.

Desta forma, o autor define cultura como aquilo que é e está nos atos, fatos, gestos e feitos, por meio dos quais as pessoas apreendem o mundo natural e o transformam em um mundo humano, configurando a si próprios como sujeitos sociais que criam seus mundos e atribui a estes – pessoas e mundo – algum sentido. Cultura é tanto o objeto criado pelo homem, quanto a forma como utilizá-lo, é o modo como nos comportamos em diferentes situações sociais e rituais, são as manifestações materiais e imateriais pertencentes a sistemas sociais que identificam pessoas de um determinado grupo social (BRANDÃO, 2009).

Especificamente sobre cultura popular, me pautei em Hall (2003), o qual acredita que qualquer estudo que se debruce sobre as culturas populares parte das transformações nas relações sociais no decorrer da história da humanidade. Para o autor, a cultura das classes trabalhadoras e dos pobres tem sido, continuamente, alvo do capital, que tem interesse na constituição de uma nova ordem social. Neste movimento, a tradição popular se constitui

como um dos principais locais de resistência da busca pela “reforma” do povo (HALL, 2003, grifo do autor). Este fato fez com que a cultura popular fosse associada às questões da tradição e das formas tradicionais de vida e, este tradicionalismo, equivocadamente, interpretado como algo conservador e obsoleto.

Outros autores também se apoiam em Stuart Hall para seus estudos sobre as culturas populares e apontam as relações de domínio e subordinação como importantes para sua compreensão (ABIB, 2015; FRANKLIN; AGUIAR, 2018; PAULINO, 2015; SILVA; FALCÃO, 2016).

Paulino (2015) considera cultura popular:

[...] tanto as manifestações artísticas como a representação dos modos de vida dos segmentos populares, ou seja, daqueles desprovidos economicamente e com pouco acesso a diversos bens culturais universais. A produção simbólica desses atores são manifestações criativas ou formas narrativas próprias que demonstrem o cotidiano de tais segmentos. Os atores sociais produtores das culturas populares estão muitas vezes em situação desprivilegiada no equilíbrio de forças resultante das relações interdependentes de poder (PAULINO, 2015, p. 257).

Logo, entendo a cultura popular diretamente relacionada com as formas de viver e as produções realizadas por parte da população com condições socioeconômicas menos favorecidas, se configurando como construções que dialogam com a realidade do povo. Estas tentam resistir às transformações impostas pela lógica de mercado que, muitas vezes, tem a intenção de interferir nos modos de ser e de viver de determinadas regiões, impondo novos hábitos com o objetivo de favorecer o consumo desenfreado.

Percebe-se tais aspectos nas produções artísticas e culturais do Vale do Jequitinhonha. Estudos sobre as obras originárias deste contexto citam as mazelas da região ao mesmo tempo em que evidenciam suas riquezas, bem como a percepção sobre a estreita relação que os atores produtores de arte e cultura do Vale estabelecem entre suas criações e seu cotidiano (DALGLISH, 2015; GUERRERO, 2010; LEAL; PEREIRA, 2015; LIMA, 2014; LIMA, 2015; MARQUES, 2000; MATTOS, 2007; NASCIMENTO, 2009; RAMALHO; DOULA, 2009; SERVILHA, 2015).

O estudo de Marques (2000), por exemplo, aponta que as figuras do roceiro, do canoeiro, do boiadeiro, do tropeiro, da tecedeira, da lavadeira, dentre outros ofícios, são comumente referenciadas nas canções e histórias populares, assim como também é evidenciado a consciência sobre a precariedade das condições materiais e de existência da região.

Observa-se que o mesmo acontece na produção de cerâmica quando Mattos (2007) cita que as experiências de vida do Vale do Jequitinhonha são materializadas nas obras dos

artistas de tal forma que faz com que seus apreciadores reflitam sobre suas representações. O autor considera que

Se esses trabalhos são delineados com base numa experiência mais ampla, a experiência de viver a vida no Vale e de ver o mundo segundo os modos dos habitantes do Vale, mais que peças decorativas ou ilustrativas do sistema cultural daquela região, os objetos produzidos pela arte do barro são símbolos, são documentos que buscam um lugar significativo entre tantos outros documentos existentes sobre o Vale (MATTOS, 2007, p. 189).

É importante salientar que o início da década de 1960 foi marcado por uma proposta de cultura popular inovadora no Brasil. Sob a forma de uma ampla gama de ações culturais, pedagógicas e políticas, a Cultura Popular (com letra maiúscula) pretendeu se apresentar como um corpo de ideias que colocava em questão a desigualdade da sociedade e de suas culturas (BRANDÃO, 2009; 2016). Decorrente desta situação, surgiu a proposta do MCP, no qual o pensamento de Paulo Freire foi de suma importância.

Neste período, a Cultura Popular passou a ser “a palavra-chave de um aberto e múltiplo projeto político de transformação social a partir das próprias culturas dos trabalhadores e outros atores sociais e populares” (BRANDÃO, 2016, p. 103).

Dentre as ideias de Paulo Freire que geraram a perspectiva educadora da ação política libertadora por meio da cultura e da Cultura Popular citadas por Brandão (2016), destaco a oposição estrutural entre modos sociais de participação na cultura. Uma relação de negação de universalização da cultura coloca os saberes, valores e símbolos de determinado grupo étnico e social dominados no processo histórico, em posição subalterna. Logo, em uma sociedade desigual, a cultura se apresenta como uma ferramenta de dominação entre os seres humanos.

Perante o poder simbólico de uma cultura dominante, a cultura popular pode ser considerada uma cultura do povo, mas não para o povo. Por meio de artifícios (recursos, canais, propaganda, educação, etc.), a cultura dominante absorve, esvazia, retraduz e invade as formas de expressão cultural do povo, fazendo com que os agentes culturais populares misturem elementos da própria cultura com porções da cultura dominante que colonizam os espaços populares. Torna-se, portanto, uma cultura dominada e alienada que não expressa a realidade social por meio dos valores de uma ideologia autônoma de classe (BRANDÃO, 2016).

Nesta conjuntura, o pensamento freiriano aponta a necessidade de uma ação conscientizada e organizada das classes populares, a partir da qual é possível vislumbrar um projeto de libertação do domínio numa sociedade de classes. O espaço de luta política no âmbito da cultura popular é um fato e a ação a partir da própria cultura consegue levar à

liberdade (BRANDÃO, 2016). E, é possível que os reflexos destes movimentos também tenham chegado ao contexto do Vale do Jequitinhonha nesta época.

Servilha (2015) cita que a partir da criação da Comissão de Desenvolvimento do Vale do Jequitinhonha (Codevale) em 1964, a divulgação da região foi intensificada pelos meios de comunicação, em especial pelos jornais impressos. Discursos sobre a superação da miséria foram construídos por políticos (da região ou não) com o propósito de atrair votos, ao mesmo tempo que a ideia de um vale de misérias atraiu pesquisadores que buscavam compreender aquela realidade particular. Tais fatores levaram a disseminação de uma representação de atraso e miséria, atribuindo a esta região marcas históricas por meio da repetição de imagens da seca, de notícias da fome e de índices de pobreza.

Artistas e militantes socioculturais começaram se organizar coletivamente para a desconstrução dos estigmas sofridos historicamente pelo sertão e da recém associação de sua região natal exclusivamente com a pobreza, no sentido de dar um novo olhar para o Vale do Jequitinhonha. Acionando novos fatos, ideias e imagens, esses sujeitos buscavam auto-reconhecimento e qualificações valorativas da região com a intenção de mostrar “outros Vales”:

O Vale do potencial agrícola familiar, o Vale da religiosidade e da cultura populares, o Vale da cultura afro-brasileira, o Vale da cultura indígena, o Vale das folias de reis, do congado, da viola, das benzedeiras e rezadeiras, dos canoieiros, da oralidade, do “sentimento de comunidade”, dos cantos de domínio público, das lavadeiras, dos boiadeiros, dos mutirões, das festas nas ruas, da viola, do artesanato (SERVILHA, 2015, p. 145).

Deste movimento, surgiu em 1978, o jornal Geraes, organizado por jovens que migraram para a capital de MG e sofreram o peso dos estigmas sociais relacionados ao Vale do Jequitinhonha, o que produziu um sentimento de saudade e de necessidade de valorização da terra natal (RAMALHO; DOULA, 2009; SERVILHA, 2015).

A intenção primária do jornal foi apresentar a realidade do Vale do Jequitinhonha a partir das vozes de sua população, identificando as causas políticas de exploração e miséria sofridos pela região. No entanto, no decorrer dos anos, os objetivos foram expandidos, sendo agregada a promoção cultural com o intuito de valorizar a arte e os artistas populares regionais, evidenciando a compreensão dos organizadores do Geraes sobre a indissociabilidade entre a cultura e a política como uma articulação político-identitária regional (SERVILHA, 2015).

A denúncia sobre as mazelas da região era uma marca do jornal, mas, ao mesmo tempo, os editores ressaltavam, em todas as edições, o protagonismo do povo na luta diária

para a superação da exploração e pobreza por meio do relato de experiências de organização popular (RAMALHO; DOULA, 2009; SERVILHA, 2015).

Outro ponto sobre a importância da cultura popular na valorização do Vale do Jequitinhonha citado no estudo de Servilha (2015) é o trabalho de educação popular por meio da música realizado por Frei Chico e Lira Marques. Migrado da Holanda, o frei franciscano chegou na região no ano de 1968 para trabalhar como missionário, mas ao se deparar com tal realidade, se sensibilizou e se interessou pelas culturas populares regionais da cidade de Araçuaí, especialmente pelas cantigas locais de domínio público. Em 1970, criou o primeiro coral de música e religiosidade populares do Vale do Jequitinhonha, denominado Trovadores do Vale, pelo qual, em conjunto com Lira, uma artesã da cidade, foi possível registrar cantos populares por meio de uma pesquisa em toda região e, publicizá-los em apresentações artísticas, permitindo a autovalorização de um povo que se sentia desvalorizado.

Destaca-se também, o Festival de Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha (FESTIVALE), ocorrido pela primeira vez em 1980 com o título de “1º Festival de Canção Popular do Vale”. Organizado inicialmente pelo jornal Geraes, o evento tinha como objetivo dar oportunidade aos músicos/compositores apresentarem sua arte ao público regional (SERVILHA, 2015). Atualmente, é organizado pela Federação das Entidades Culturais e Artísticas do Vale do Jequitinhonha e acontece anualmente, em diferentes cidades da região. No período de sete dias, oferece oficinas, seminários, concursos e debates que abordam diversas propostas de capacitação com o intuito de contribuir para a formação de agentes, produtores e artistas da região, além da realizar concursos de canção, poesia, feiras de artesanato, apresentação de grupos de cultura popular, teatro, etc. (FECAJE, 2020).

Martins (2012), um dos autores do projeto, cita que o FESTIVALE foi idealizado para se configurar como ponto de encontro das áreas do fazer cultural regional e possibilitou o surgimento de lideranças e artistas do Vale que, nos dias de hoje, são reconhecidos nacional e internacionalmente. O evento contribui para mudar a história cultural do Vale, valorizando a imagem da região em detrimento de uma visão única relacionada à miséria.

Para o autor, o (re)conhecimento do povo do Vale do Jequitinhonha sobre sua região em todos os seus aspectos (história, lendas, mitos, valores, riquezas e potencialidade) pode fomentar o desenvolvimento local, pois quem conhece, gosta; quem gosta, defende; quem defende, divulga; e quem divulga, ajuda a desenvolver. Diante disso, Martins (2012) acredita que o Jequitinhonha é o “Vale de um povo que aprendeu a fazer da arte o retrato vivo das suas lutas e esperanças” (p. 159).

Percebe-se, portanto, a importância da arte e da cultura popular na valorização de um

território, pois, por meio de movimentos protagonizados pelo próprio povo do Vale Jequitinhonha, a arte e a cultura foram (e são) ferramentas fundamentais para o empoderamento da região.

Lopes, Nobre e Niquini (2019a) acreditam que ressaltar a cultura popular do Vale do Jequitinhonha não nega as dificuldades enfrentadas pela região, ou esconde e ignora a negligência dos governantes para com este espaço. Constatar, concomitante a esta situação, a existência de um povo resiliente, dotado de saberes e criatividade, que expressa suas dores e suas belezas em forma de festas, cantos, danças, esculturas, etc., se faz necessário para o (re)conhecimento de uma região em sua totalidade, superando aspectos puramente quantitativos que identificam lugares e pessoas por meio de dados demográficos, ambientais, educacionais, de saúde, dentre outros.

Em estudo sobre a temática, Ribeiro (2012) propõe uma reflexão que considera o significado do Vale para aqueles que vivem o seu cotidiano no trabalho, na arte, com a seca, com o sertão, com a vida integrada à natureza, que se contrapõe àqueles que enxergam este espaço apenas como objeto de estudo e como um lugar que necessita ser transformado. Observar o Vale do Jequitinhonha pela lente da cultura popular permite enxergar que o modo de vida deste lugar se associa a outros valores e riquezas, em que o parentesco, a ancestralidade e os laços de afetividade são mais significativos, em que “O ser é mais importante que o ter” (p. 78), sendo a lógica mercantil algo que não condiz com os valores enaltecidos pelas comunidades dessa região.

Sobre a diversidade das culturas populares do Vale do Jequitinhonha, Nascimento (2009) cita que esta é uma característica visível na região. No que tange o artesanato, por exemplo, a autora salienta que a diversidade entre as 80 cidades que compõem a região influencia no domínio das técnicas e modos de produção das obras, resultando numa variedade de peças artesanais, as quais são confeccionadas com barro, palha, bambu, madeira ou algodão, de acordo com os recursos naturais disponíveis e as tradições de cada local.

Vale ressaltar a influência da cultura africana nas manifestações das culturas populares do Vale do Jequitinhonha. Para Marques (2000), o mundo da cultura popular que se depara no Vale tem a marca evidente das expressões culturais étnicas específicas de comunidades negras e mestiças presentes na região, as quais buscam preservar suas raízes africanas e indígenas.

A interferência da cultura africana, especificamente na região da cidade de Diamantina, foi introduzida pelo trabalho escravo em grandes proporções no próspero período de mineração de diamante, se difundindo lentamente às margens da cultura oficial diamantinense da época (eurocêntrica) através da música de tambor, dos ritos e ritmos

africanos (SERVILHA, 2015). As bases para a formação de elementos culturais e artísticos diversificados na região do Vale do Jequitinhonha, portanto, foi marcada pelos constantes conflitos, diferentes projetos e interesses decorrentes da presença de portugueses, índios e negros.

Interessante notar que o costume de fabricar cerâmicas utilitárias para armazenar, cozinhar e servir alimentos característico de culturas africanas e indígenas, se faz presente na origem do artesanato de barro do Vale, influência esta citada pelos próprios ceramistas sobre os seus saberes (MATTOS, 2007).

Diferentes atividades em cidades do Vale foram elencadas no estudo Nascimento (2009), quais sejam: Itinga – esculturas em madeira; Berilo, Virgem da Lapa e Minas Novas – tecelagem; Turmalina e Veredinha – bordados em ponto cruz; Diamantina – tapetes Arrayolos; Almenara – cestaria; Araçuaí e Jequitinhonha – trabalhos em couro. Além desses, observa-se também elementos recorrentes entre os municípios, como a técnica de produção de cerâmica que se faz presente em Araçuaí, Caraí, Itaobim, Itinga, Joáima, Minas Novas, Padre Paraíso, Rio Pardo, Rubim, Salinas, Santana do Araçuaí, Taiobeiras e Turmalina.

Destaco ainda, outros artistas e obras citados nos estudos analisados nesta seção, dentre os quais apresentado alguns exemplos: Ceramistas – D. Izabel Mendes da Cunha, Lira Marques, Noemisa Batista dos Santos, Ulisses Pereira Chaves, Maria Gomes dos Santos; Festejos – Festa do Divino, Nossa Senhora do Rosário, São Sebastião, Pastorinhas, Marujadas e Congado; Música – Frei Chico, Lira Marques, Carlos Farias, Coral Trovadores do Vale, Coral das Lavadeiras de Araçuaí, Paulinho Pedra Azul, Rubinho do Vale, Pereira da Viola, Tadeu Franco; Poetas – Gonzaga Medeiros, Tadeu Martins, Saulo Laranjeira; Produções cinematográficas – “Os narradores de Javé” (Eliane Cafeé, 2004), “Terra deu, terra come” (Rodrigo Siqueira, 2010).

Desta forma, acredito que considerar as manifestações culturais e artísticas do Vale do Jequitinhonha nesta pesquisa, além de auxiliar a compreender as características desta região, pode contribuir para o desenvolvimento da extensão universitária na UFVJM.

2.4.4 A Extensão Universitária na UFVJM

Embora algumas atividades extensionistas na UFVJM já fossem realizadas desde 2005, o Regulamento das Ações de Extensão Universitária foi instituído, apenas em 2007 (COSTA, 2015).

O Conselho de Extensão e Cultura (COEXC) é o órgão consultivo e deliberativo da PROEXC e abrange em sua estrutura, uma diretoria específica para a extensão e outra para a

cultura. Dentre suas competências, destaco algumas funções, quais sejam: propor as políticas e diretrizes para a extensão e a cultura na UFVJM, deliberar sobre a forma de distribuição dos recursos financeiros destinados à extensão e à cultura, analisar e selecionar projetos concorrentes a editais internos e externos e instituir um sistema de avaliação (UFVJM, 2013).

Os documentos “Política de extensão da UFVJM” (UFVJM, 2009) e “Política cultural da UFVJM” (UFVJM, 2012a) apresentam objetivos, diretrizes, normatizações para a extensão e a cultura modalidades, dentre os quais destaco o objetivo/missão de cada uma:

Extensão – Ampliar e aprofundar as relações entre a UFVJM e outros setores da sociedade, em especial a dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, contribuir com alternativas de transformação da realidade, no sentido da melhoria das condições de vida e do fortalecimento da cidadania (UFVJM, 2009, p. 6).

Cultura – Promover a arte e a cultura na UFVJM e nas regiões de sua abrangência através da interação entre saberes e linguagens, passado e presente, ciência e arte (UFVJM, 2012a, p. 2).

Os demais componentes dos documentos seguem as orientações do Plano Nacional de Extensão Universitária do FORPROEX, estabelecidas em 1999, e da II Conferência Nacional de Cultura realizada em 2010, sendo esta última substituída, atualmente, pelas diretrizes do Plano Nacional de Cultura (UFVJM, 2009; 2012a; 2019).

A Política Cultural da universidade apresenta certa urgência no campo da cultura dentro do contexto da instituição:

[...] há uma necessidade premente de constituir, valorizar e apoiar espaços de arte e cultura na estrutura organizacional acadêmica, bem como de promover a formação, a produção, o acesso e a fruição das diversas expressões artísticas, da memória e da diversidade, especialmente daquelas presentes nas regiões de abrangência da UFVJM.

Entende que o trabalho para compreender a cultura como campo de conhecimento, contribuindo significativamente para a formação profissional e humana dos estudantes, se fortalece à medida que a comunidade acadêmica reconhece que tal processo é parte importante na construção do caminho para o fortalecimento de subjetividades e valores sociais pautados no respeito à diversidade e no desenvolvimento econômico e social sustentável (UFVJM, 2012a, p. 2).

Dentre as ações da PROEXC para atender tal premência, cito o edital interno do PROCARTE, criado em 2012 e vigente desde o ano de 2013 (UFVJM, 2012a). No ano de 2019, por exemplo, a PROEXC publicou um edital com 20 vagas para a realização de projetos de extensão com viés cultural em 2020, com apoio financeiro no valor máximo de R\$ 3.000,00 (três mil reais) por projeto e bolsa de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais para discentes vinculados (um por projeto). Além disso, a PROEXC também aceita submissão e registro de projetos sem apoio financeiro (UFVJM, 2019).

Constata-se, portanto, que as ações de extensão na UFVJM, além de atenderem as

premissas do FORPROEX (2012), apresentam um olhar específico para a cultura.

2.4.5 O GGD: histórico e coreografias produzidas

O projeto de extensão GGD é fruto do desejo de docentes e discentes da UFVJM pelo desenvolvimento de uma prática gímnica possível para o contexto da universidade. A partir da criação do GEPG no início de 2011, a ideia de promover a prática gímnica em Diamantina e região teve como impulso inicial o desenvolvimento de ações de extensão em forma de projetos e eventos destinados a alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino da cidade.

Antes de 2011, a ginástica era fomentada por meio das ações de Práticas de Ensino, vinculadas às unidades curriculares gímnicas do curso de Licenciatura em Educação Física da UFVJM. Desde 2008, os acadêmicos ministravam 15 horas de aulas de ginástica em atividades extracurriculares em diferentes escolas, sendo que, ao final do processo, deveriam compor com as crianças uma apresentação coreográfica para ser assistida pela comunidade diamantinense em uma grande Mostra de Ginástica (CARBINATTO *et al.*, 2010; LOPES, 2015; LOPES; FÁTIMA, 2012).

No entanto, embora a proposta fosse extremamente gratificante para a comunidade, a quantidade de horas que os acadêmicos tinham contato com os alunos na escola era restrita, possibilitando apenas a vivência de alguns elementos ginásticos e ensaio de coreografias que eram elaboradas, sobretudo, pelos acadêmicos. O tempo era insuficiente para possibilitar que as crianças fossem colocadas no centro do processo de construção coreográfica de forma que contribuísse para a formação de sujeitos autônomos em suas ações (LOPES, 2015).

Diante desta constatação, o grupo de docentes e discentes que participavam do GEPG tiveram a preocupação em colocar os princípios da GPT referentes à coletividade, autonomia do sujeito, promoção de uma prática democrática, entre outros, como balizadores das propostas de desenvolvimento da ginástica na região.

O “Ginasticando”, primeiro projeto desenvolvido pelo GEPG, teve como objetivo ampliar o conhecimento do acadêmico em relação ao “ensinar ginástica” de forma ampla e contínua, além de disseminar a prática da ginástica para alunos da rede de ensino básico de Diamantina na intenção de aproximar a universidade, no âmbito da Educação Física, de outras instituições de ensino (LOPES, 2015; LOPES; FÁTIMA, 2012).

As experiências dos discentes com a ginástica neste projeto estimularam a criação de um grupo de prática gímnica composto por adultos da comunidade local. As vivências em eventos científicos de outras universidades, principalmente o FIGPT, possibilitou o contato

com grupos que desenvolvem a prática da GPT em projetos de extensão destinados ao público adulto.

Assim, o GGD foi criado em Agosto de 2011 e vinculado à PROEXC da UFVJM como um projeto de extensão, com o objetivo de oferecer a vivência do praticar ginástica para a comunidade adulta de Diamantina e região (membros internos e externos à universidade) de forma inclusiva, participativa e não competitiva, incorporando elementos de diferentes manifestações artísticas e culturais trazidas pelas experiências de vida dos praticantes (LOPES, 2011).

Num primeiro momento, o GGD não teve apoio financeiro da PROEXC (Agosto de 2011 até o início de 2012). As atividades do projeto eram conduzidas por mim, no papel de docente do curso de Educação Física da UFVJM, e o envolvimento dos discentes se dava por meio da participação como praticantes que, na proposta da GPT, também possibilita a vivência como mediador das ações (BATISTA; TORRES, 2015; LOPES, 2011).

Em 2012, o projeto foi contemplado no edital do Programa de Apoio ao Ensino de Graduação, o que possibilitou agregar dois monitores bolsistas ao projeto, discentes do curso de Educação Física (BATISTA; TORRES, 2015; LOPES, 2012), potencializando de forma mais efetiva uma das diretrizes da extensão universitária que orienta ações que promovam impactos na formação do estudante (FORPROEX, 2012). A partir de 2013, o GGD concorreu ao edital PROCARTE (BATISTA; TORRES, 2015; LOPES, 2013), ao qual permanece vinculado até os dias de hoje.

Em busca do desenvolvimento de estratégias que ampliem o horizonte de contato da comunidade acadêmica com as diversas expressões culturais e artísticas, o PROCARTE tem como principais objetivos contribuir com a formação dos discentes a partir da interação com as manifestações culturais e artísticas das regiões de abrangência da UFVJM; estimular, por meio do fazer cultural-artístico, a formação de público e a valorização dos espaços dedicados à cultura e às artes; proporcionar e incentivar o respeito às diversas manifestações culturais e artísticas em suas múltiplas funções, identificando-as, relacionando-as e compreendendo-as em seu contexto histórico; estreitar relações com agentes culturais e artistas das regiões de abrangência da UFVJM, e instituições públicas ou privadas com reconhecida experiência em artes; promover o registro, a valorização e a divulgação de expressões culturais das regiões de abrangência da UFVJM (UFVJM, 2014c).

Ao se vincular ao PROCARTE, a proposta do GGD assumiu o compromisso de se aproximar das manifestações artísticas e culturais regionais (principalmente do Vale do Jequitinhonha). Desde o início, o objetivo do projeto foi desenvolver habilidades no campo

das ginásticas em interação com as vivências pessoais de seus integrantes. A partir de 2013, os integrantes do grupo foram estimulados a terem um olhar especial para aquilo que está ao redor, seja por meio das experiências próprias ou fatos sobre a região que lhes chamam a atenção (LOPES, 2017).

Ativo de forma ininterrupta desde 2011, o GGD produziu 12 composições coreográficas, apresentadas em cerca de 20 eventos de cunho científico e cultural nos Estados de MG, São Paulo e Goiás. Os temas abordados nestas produções foram diversificados e retrataram a história e a cultura da região do Vale do Jequitinhonha, as possibilidades do corpo em movimento, temas emergentes presentes na sociedade atual, entre outros (LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017).

No sítio eletrônico oficial do GGD são disponibilizadas as sinopses de cada uma das coreografias produzidas pelo grupo, as quais possibilitam compreender a variedade de temáticas abordadas, assim como a proximidade com temas que se relacionam com a região de abrangência da UFVJM (GGD, 2020), conforme ilustra o quadro a seguir:

Quadro 7 – Composições coreográficas do GGD.

Ano	Coreografia	Sinopse
2011	“Equilíbrio” Associou os desafios do domínio sobre o próprio corpo ao equilíbrio necessário na vida em sociedade.	A incansável busca pelo equilíbrio na vida se traduz no desejo pela harmonia interna, pelo domínio de si mesmo. Em determinados momentos é preciso ousar, desequilibrar-se para compreender a consonância que pretendemos encontrar na vida. Em outros, é preciso se manter em movimento para sustentar o equilíbrio desejado. A coreografia retrata os caminhos à procura do equilíbrio, as belezas e dificuldades desta busca e os prazeres desta conquista.
2012	“Do bruto ao lapidado” Representou um dos temas da cultura local, a atividade econômica do garimpo manual.	A coreografia retrata o garimpo cultural, atividade que fez parte da história de Diamantina. O desenvolvimento da cidade se deu nas primeiras décadas do século XVIII, quando diamantes eram encontrados em abundância na região. Durante esse período, Diamantina foi a maior lavra de diamantes do mundo ocidental e, consequentemente, alvo de muita exploração. A busca por diamantes fez muitos garimpeiros sacrificar toda uma vida em busca da riqueza. Trabalhando sozinho ou com poucos companheiros, a luta era diária. O garimpeiro da época acabou se acostumando com as oscilações da fortuna: hoje rico, amanhã pobre. Era só esperança, vivia sempre esperando dar num cascalho rico.
	“Allegro” Foi baseada em cenas cômicas e alegres, evidenciando as possibilidades do corpo que brinca e brinda o prazer da vida.	A coreografia retrata uma sucessão rítmica de passos e movimentos do corpo combinados com o som da alegria. Aqueles que dançam sua própria dança, que brincam com as possibilidades do seu corpo e que criam a partir da felicidade alheia, realizam seus sonhos e brindam o prazer da vida.

2013	<p>“A escola que temos, a escola que queremos”</p> <p>Surgiu a partir de discussões acerca do momento histórico em que o Brasil se encontrava em 2013, quando protestos e manifestações populares impulsionaram a criação de uma coreografia que abordasse um dos problemas reclamados durante as passeatas, a educação nas escolas.</p>	<p>A escola que temos – uma escola com muros que encarceram nossas ideias, que nos calam, que nos aprisionam, uma escola que transmite seus conhecimentos desconexos, sem sentidos, que nos entedia, que nos frustra. A escola que queremos – uma escola em que nos olhamos nos olhos, nos ouvimos, nos respeitamos, uma escola em que somos um só, construímos juntos, cooperamos uns com os outros e criamos aquilo que queremos ser. A composição coreográfica parte de discussões acerca da escola tradicional, das angústias perante aos modelos controladores que incitam nos alunos o interesse pelo lado de fora da sala de aula. Ao desconstruirmos esta realidade, enxergamos novas possibilidades de aprendizagem, transgredimos as hierarquias e o conhecimento passa a ser compartilhado, delineando outra forma de enxergar a educação.</p>
	<p>“As lavadeiras do Jequitinhonha”</p> <p>Simbolizou o cotidiano das lavadeiras de beira de rio que cantam enquanto lavam suas roupas.</p>	<p>O cântico de trabalho entoado pelas lavadeiras do Rio Jequitinhonha é parte da cultura de MG, uma das riquezas e patrimônios mais importantes do Brasil. O hábito de lavar roupas na beira do rio ainda se mantém em algumas comunidades pela dificuldade de saneamento básico na região. O trabalho árduo dessas mulheres é suavizado por meio de canções lúdicas e de louvação, costume que tem sido conservado e representado por um Coral de Lavadeiras com repercussão internacional. A coreografia buscou simbolizar o cotidiano das lavadeiras do Jequitinhonha que cantam a história de um povo, expressando seus mais profundos sentimentos enquanto esfregam, batem, torcem e estendem trouxas de roupas com empenho e dedicação.</p>
2015	<p>“Triz”</p> <p>Possibilitou uma parceria com outro projeto de extensão da UFVJM, Encontros Literários, promovendo um diálogo entre as linguagens do corpo e a literária, produzindo uma coreografia performática em torno do feminino em suas diversas formas.</p>	<p>Poderia a performance (re)construir, em meio à avalanche de signos de um cotidiano atravessado por uma lógica existencial segregacionista, alimentada por uma indústria cultural, midiática e mercadológica desumanizante, o sentido de coletividade (profundamente fraternal), em cujo seio, o homem se interconectava com uma totalidade de seres, vivos e mortos, que dialogavam e aprendiam entre si (PAZ, 1993, p.78-79)? Um “algo” produtor de ecos que tentem vibrar os “segredos guardados” (QUEIROS, 2014, p.53) do espectador, levando-os a construir textualidades e sentidos, a partir da instauração de uma conversa inequívoca entre sua experiência, única e insubstituível, e a intervenção artística? “Triz” quer construir um espaço-tempo sensorial, produtor de “efeitos e afetos” (GARRAMUÑO, 2014, p.95), a partir de imagens, gestos e textualizações poéticas em torno do feminino, bem como das contradições e desafios inerentes ao seu vir a ser: seus-quase, seus-nuncas, feitos de silenciamentos e gritos.</p>
2016	<p>“Friaca”</p> <p>Também baseada em cenas cômicas, evidenciou o despertar do corpo enrijecido pelo clima frio característico da cidade de Diamantina.</p>	<p>Para enfrentar o frio de Diamantina, o GGD traz uma coreografia que vai aquecer o público com muita alegria. O brilho empolgante da Ginástica vai varrer a dureza e a tristeza do inverno, transformando nossos corpos, nossas almas e nossos corações em movimento e alegria.</p>
	<p>“Tempo de correr”</p> <p>Expressou os sentimentos de perda e dor vivenciados por aqueles que passaram pelo desastre ambiental da região da cidade de Mariana, em Minas Gerais.</p>	<p>Onde há LAMA, havia ALMA. No caos de um mundo pautado pela exploração, a força de uma natureza alterada mostrou a sua fúria. Derrubou casas, manchou os rios, atropelou vidas... Marias e Josés foram engolidos pela lama. Vermelha e impetuosa. Restos de mineração tornaram-se a paisagem. Documentos, dinheiro, roupas, histórias – tudo ficou para trás. Os sobreviventes ainda lembram seus mortos. Apoiados na dor, na perda, no esquecimento, erguem outras moradas. A esperança precisa pulsar. A vida precisa seguir...</p>

	<p>“GGDoidos”</p> <p>Coreografia produzida em comemoração dos cinco anos de existência do grupo, abordando os movimentos espetaculares da Ginástica situados no campo dos divertimentos.</p>	Não apresenta sinopse.
2017	<p>“Amor”</p> <p>Readaptação de outras coreografias do grupo, representou o sentimento do amor.</p>	Amor, readaptação de outras coreografias do grupo, toma como fonte de inspiração as emoções que envolvem os apaixonados. Ternura, afeto, desejo, ardor, fascínio, ciúmes e saudade foram gestualizados por meio da ginástica.
2018	<p>“Do barro à arte”</p> <p>Simbolizou o contexto da produção de cerâmica no Vale do Jequitinhonha.</p>	Com o barro entre as mãos, a vida ganha forma. Um cotidiano sofrido, com lutas diárias, protagonizado por um povo resistente e resiliente. Uma gente que sobrevive às adversidades e nos inspira. A dureza e a beleza desta vida é o cenário dos artistas do Vale do Jequitinhonha, criadores de uma arte singular, cheia de expressão, tradição e alegria. A coreografia “Do barro à arte” convida a todos a adentrarem no mundo dos ceramistas do Vale do Jequitinhonha, a sentirem a emoção da experiência de um viver materializado no barro, cujo saberes, de origem indígena e africana, se perpetuam por meio da tradição da cultura popular.
2019	<p>“Afeto”</p> <p>Coreografia produzida especialmente para um evento científico interno que homenageava as mulheres; com a participação de uma integrante mãe e seu filho.</p>	Das coisas simples, surgem os mais belos sentidos. Entre figuras acrobáticas, rolamentos e olhares se construiu esta composição coreográfica. Atravessada pelo amor pela ginástica. Eu aprendo com você, você aprende comigo. Estamos juntos. Por um mundo melhor, pela fé nas pessoas, por aquilo que as palavras não conseguem explicar: o afeto.

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de GGD (2020).

Segundo Batista e Torres (2015) e Lopes, Batista e Carbinatto (2017), o processo de construção das coreografias do GGD se pauta em orientações dispostas na literatura especializada na área (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; KNELLER, 1978; MARCASSA, 2004; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016; SANTOS, 2009; SBORQUIA, 2008), dentre as quais se destaca os encaminhamentos presentes no estudo de Marcassa (2004) (ANTONACCIO *et al.*, 2019; LOPES, 2016).

Vale lembrar que a abordagem de Marcassa (2004) possui proximidade com o pensamento pedagógico freiriano, principalmente no que tange a tematização, a investigação e a problematização como elementos essenciais no processo de construção coreográfica. Estes, possibilitam conhecer melhor aquilo que já é conhecido, que está na realidade dos educandos, mas que, por meio da curiosidade, dos questionamentos, da pesquisa, da reflexão, da construção de um novo conhecimento, do compartilhamento, dentre outros tantos processos, permitem uma (re)aproximação e (re)leitura do mundo a partir de uma perspectiva que tem sentido e significado para os sujeitos envolvidos (FREIRE, 1994; 1996).

Sendo assim, quando o GGD se propõe abordar temas que se referem à região onde vivem os integrantes do grupo, sejam temáticas relacionadas às manifestações artísticas e

culturais populares ou de outra ordem, contribui para que esses sujeitos (re)visitem suas origens e/ou pensem sobre questões pertinentes a sua volta, por meio de um processo que os fazem refletir a partir de pontos de vista que, possivelmente, não eram levados em consideração antes. Afinal,

[...] a coreografia é a expressão e a linguagem corporal mediante as quais um sujeito ou um grupo extravasam as emoções, os sentimentos, as idéias por meio do movimento [...] entendido como a realização potencial existente no sujeito e manifesto em uma ação intencional e expressiva (SBORQUIA, 2008, p. 165).

E, ainda, corroboro o pensamento de Leal (2016) que defende a promoção de experiências de produção e recepção (ativa) artística dentro e fora do contexto universitário, tanto pela disseminação da arte quanto pela possibilidade de fortalecimento do sentido de coletividade que são incitados neste campo.

3 CAMINHOS PERCORRIDOS: o percurso metodológico

As escolhas do referencial teórico para determinar os procedimentos metodológicos que susteria esta tese não foi tarefa fácil, pois uma dada realidade pode ser interpretada de formas diversas. Diante da multiplicidade de métodos fidedignos que a ciência apresenta, levei em consideração tanto as características do estudo quanto a afinidade que tenho com determinadas ferramentas de pesquisa.

Esta tese teve como intenção compreender como se desenvolve um projeto de extensão em GPT que se proponha a utilizar a pedagogia freiriana como base metodológica para um processo de construção coreográfica.

O projeto investigado foi o GGD, o qual teve a edição do primeiro semestre de 2019 desenvolvida especialmente para a realização desta pesquisa. Desta forma, o percurso metodológico desta tese se constitui de duas partes, quais sejam:

Parte A – O objeto do estudo: A estruturação do projeto estudado – o período de desenvolvimento do projeto; a inscrição dos participantes no projeto; o planejamento das ações do projeto no período pesquisado;

Parte B – O desenho do estudo: Informações sobre como a pesquisa foi desenvolvida (a abordagem e estratégia de pesquisa; a construção dos dados; a análise dos dados).

3.1 O objeto do estudo: a estruturação do projeto estudado

3.1.1 O período de desenvolvimento do GGD

O projeto foi planejado para ser desenvolvido em consonância com o período letivo da UFVJM (18/03 a 23/07/2019). Os encontros respeitaram a frequência determinada por suas coordenadoras em anos anteriores: terças e quintas feiras, das 16 às 17 horas e 30 minutos. Em virtude da pesquisa, foi determinado que o término dos encontros do GGD coincidissem com a data da viagem para o 36º FESTIVALE, evento selecionado para apresentar a coreografia produzida pela primeira vez (21 a 27/07/2019).

Sendo assim, foram planejados 34 encontros oficiais (denominados como aulas-encontro) com uma hora e meia de duração. No entanto, no decorrer do projeto, uma aula-encontro foi cancelada devido à paralização das atividades acadêmicas (greve) na UFVJM e outra não foi contabilizada em virtude de um evento científico realizado na instituição em que muitos integrantes do grupo estavam envolvidos. Também foi necessário desenvolver atividades adicionais em dias diferentes do pré-determinado. Logo, o desenvolvimento do projeto totalizou 32 aulas-encontro e duas atividades extras.

3.1.2 A inscrição de participantes no GGD

O período de inscrição para participação no GGD obedece o período letivo da UFVJM. Todos os anos, na primeira semana de vigência do projeto, são abertas inscrições para integrantes novos, sendo os pré-requisitos estar dentro da faixa etária pré-estabelecida (acima de 18 anos de idade) e ter disponibilidade para frequentar os dois encontros semanais do grupo.

Foi permitida a participação de jovens e adultos residentes na cidade de Diamantina e região, membros internos da comunidade universitária (docentes, discentes, técnicos e funcionários de diferentes departamentos da UFVJM) e externos (moradores de Diamantina e região, sem vínculo com a universidade).

Em 2019, as inscrições foram divulgadas a partir do dia 11/02/2019 por meio dos sítios eletrônicos do GGD, da UFVJM e do Departamento de Educação Física. Ex-integrantes contribuíram com esta divulgação compartilhando a informação em suas páginas de redes sociais de forma espontânea.

As duas primeiras aulas-encontro (19 e 21/03) foram definidas como período de inscrição, sendo planejadas atividades de experimentação das atividades do projeto e exposição das seguintes informações: apresentação da docente e monitores responsáveis pelo projeto; dias e horários das aulas-encontro; regras básicas de utilização do espaço; informações sobre a GPT; objetivo do GGD; produção coreográfica como a principal meta do grupo e as características do seu processo de construção (colaborativo e democrático); a proposta de tematizar as culturas populares da região de abrangência da UFVJM devido ao vínculo com o PROCARTE; a viagem para o FESTIVALE no mês de Julho para a apresentação da coreografia produzida.

Para a terceira aula-encontro, foi explicado o desenvolvimento da pesquisa de doutorado e o convite para participar da pesquisa, entrega do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO I) e aplicação do questionário de inscrição (ANEXO II), o qual possibilitou o delineamento do perfil dos sujeitos (este instrumento será apresentado na subseção referente as técnicas de coleta dos dados).

Desta forma, compuseram os integrantes do GGD 2019-1 e sujeitos desta pesquisa, as 32 pessoas que começaram a frequentar o projeto a partir da terceira aula-encontro e que continuaram assíduos até o final da produção coreográfica.

O perfil dos sujeitos será apresentado na análise dos dados, pois as características dos integrantes foram identificadas a partir da análise do questionário de inscrição.

3.1.3 O planejamento das ações do GGD no período estudado

O planejamento do projeto foi realizado por mim, coordenadora do GGD e educadora-pesquisadora do estudo, e por dois monitores, por meio de reuniões presenciais e *online*.

Um dos monitores era discente do curso de Bacharelado em Educação Física da UFVJM e bolsista PROCARTE, e o outro, egresso do mesmo curso que ocupava o cargo de monitor esportivo na Pró-reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis da instituição. Ambos também se configuraram como integrantes do projeto e sujeitos da pesquisa.

O quadro abaixo apresenta as reuniões de planejamento realizadas durante o desenvolvimento do projeto GGD.

Quadro 8 – Reuniões de planejamento realizadas.

Código	Data da reunião	Formato	Planos de aula	Data da aula-encontro
R1	14/03	Presencial	01 02	19/03 21/03
R2	21/03	Presencial	03 04	26/03 28/03
R3	01/04	<i>Online</i>	05	02/04
R4	03/04	<i>Online</i>	06	04/04
R5	05 e 08/04	<i>Online</i>	07	09/04
R6	10/04	<i>Online</i>	08	11/04
R7	12/04	Presencial	09	16/04
R8	17/04	<i>Online</i>	12	25/04
Planejamento realizado pelo professor convidado			10	18/04
Planejamento realizado pelo professor convidado			11	23/04
Planejamento realizado pelo professor convidado			12	25/04
R9	26/04	Presencial	13	30/04
R10	01/05	<i>Online</i>	14	02/05
R11	06/05	<i>Online</i>	15	07/05
R12	08/05	<i>Online</i>	16	09/05
R13	13/05	<i>Online</i>	17	14/05
R14	15/05	<i>Online</i>	18	16/05
R15	16/05	<i>Online</i>	Extra	18 e 19/05
R16	20/05	<i>Online</i>	19	21/05
R17	22/05	<i>Online</i>	20	23/05
R18	27/05	<i>Online</i>	21	28/05
R19	03/06	<i>Online</i>	22	04/06
R20	10/06	<i>Online</i>	23	11/06
R21	17/06	<i>Online</i>	24	18/06
R22	24/06	<i>Online</i>	25	25/06
R23	26/06	<i>Online</i>	26	27/06
R24	01/07	<i>Online</i>	27 28	02/07 04/07
R25	08/07	<i>Online</i>	29 30	09/07 11/07
R26	15/07	<i>Online</i>	31 32	16/07 18/07

Fonte: Elaborado pela autora.

Saliento que todas as reuniões presenciais tiveram áudios gravados e transcritos, os quais foram utilizados para análise dos dados. Neste momento, apresento apenas as

informações da primeira reunião de planejamento para elucidar como a sistematização do desenvolvimento do GGD foi estruturada antes de iniciar as atividades com os integrantes.

A primeira reunião de planejamento ocorreu no meu gabinete na UFVJM no dia 14/03 de 2019, momento em que determinamos que os demais encontros desta equipe seriam organizados de acordo com as demandas do projeto, respeitando a característica processual da proposta de sistematização do GGD.

Definimos que seriam realizadas reuniões presenciais e de forma *online*, utilizando como ferramenta um grupo fechado criado no aplicativo de celular *WhatsApp*, somente para a equipe de planejamento. Esta estratégia foi deliberada a partir da dificuldade de horários comuns entre todos nós para que pudéssemos nos encontrar presencialmente e devido ao fato de algumas aulas-encontro do projeto serem continuação da anterior, não havendo a necessidade de discussões aprofundadas para definir os conteúdos que seriam abordados.

Iniciei a reunião explicando aos monitores que o projeto tinha como base metodológica a pedagogia freiriana, enfatizando que nesta proposta, a ação educativa se desenvolve colocando o educando no centro do processo e que este participa da construção do planejamento (seleção dos conteúdos) e da produção do conhecimento junto com o educador por meio de um processo dialógico, crítico e reflexivo. Citei as três fases da proposta pedagógica de Paulo Freire de forma sintetizada – Investigação, Tematização e Problematisação (ALMEIDA, 2015; BEISIEGEL, 2010; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1994; 1996) – e expliquei que elas não são estanques, pois envolvem a ação-reflexão-ação de forma contínua todas as etapas.

Na sequência, esclareci que a proposta do GGD envolve tanto o desenvolvimento de repertório corporal (base na ginástica e interação com outras manifestações da cultura corporal), quanto a construção coreográfica, de acordo com a orientação da literatura especializada em GPT (AYOUB, 2003; MARCASSA, 2004; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016), sendo esta última o foco de interesse da minha pesquisa de doutoramento. Esclareci o objetivo geral do estudo, os principais questionamentos que seriam investigados, os instrumentos de coleta de dados que seriam aplicados no decorrer do projeto, dentre outras informações.

Apresentei uma proposição para o momento de desenvolvimento de repertório corporal, deixando claro que se tratavam de ideias iniciais, podendo ser reformuladas de acordo com as discussões entre a equipe de planejamento e as demandas no decorrer do projeto. Por meio de estratégias de investigação, a ideia era levantar os conhecimentos e experiências prévias dos integrantes com as práticas corporais (não só dos sujeitos, mas

também da comunidade em que estão inseridos, familiares, amigos, etc.), sejam elas da cultura corporal (ginástica, dança, esportes, etc.) ou de outras manifestações (teatro, canto, artes plásticas, etc.). O intuito seria identificar o que eles já sabiam e que poderiam contribuir com o grupo (tanto por meio dos saberes dos integrantes, quanto por indicação de pessoas conhecidas que poderiam vir até o grupo). Também mencionei a possibilidade de abordar questões referentes às representações sociais das práticas corporais, tais como envolver a discussão e reflexão sobre violência, gênero, influência da mídia, etc.

No que tange a produção coreográfica, expliquei que a orientação de Marcassa (2004), que propõe diferentes etapas para o processo criativo (seleção do tema da coreografia, investigação sobre o tema, codificação, sequenciação), seria mesclada com as fases da proposta pedagógica de Paulo Freire, pois ambas defendem a ideia do educando como protagonista do processo de forma que a ação educativa ocorra de maneira coletiva, colaborativa e democrática.

Apresentei um quadro criado para ser o Plano de trabalho do projeto, no qual continha todas as datas das aulas-encontro em que seria descrito os principais temas abordados em cada uma delas, assim como a pessoa que iria ministrar as atividades, conforme o modelo abaixo.

Quadro 9 – Modelo do Plano de trabalho do GGD.

Nº aula-encontro	Data/ Dia da semana	Breve descrição do conteúdo	Mediadores
		Março – 4 aulas-encontro	
1	19 3ª feira		
2	21 5ª feira		

Fonte: Elaborado pela autora.

Expliquei que a definição dos conteúdos ocorreria de forma processual, levando em consideração as atividades desenvolvidas na aula-encontro anterior, as expectativas e sugestões dos integrantes, o andamento do processo de construção coreográfica e a avaliação da equipe nas reuniões de planejamento.

Em seguida, apresentei o modelo de Plano de aula que pretendia utilizar para todas as aulas-encontro, conforme o quadro abaixo.

Quadro 10 – Modelo do Plano de aula do GGD.

Projeto de extensão:				
Aula-encontro nº:		Data:		Dia da semana:
Local:				
Equipe de planejamento:			Data do planejamento:	
Palestrante:				
Objetivos:				
Materiais:				

Estratégias/Atividades (descrição das atividades programadas):
Roda de conversa inicial: Atividade 1: Atividade 2: Atividade 3: Roda de conversa final:
Observações: A quantidade e a sequência das atividades poderão ser alteradas de acordo com o desenvolvimento da aula-encontro.
Descrever alterações do plano (se alguma atividade não foi realizada ou se foi alterada, se outra atividade foi acrescentada, etc.; apresentar as justificativas para alterações); a percepção sobre o desenvolvimento das atividades (se foram motivantes, se houve desdobramentos para outras atividades, se devem sofrer alterações para uma próxima oportunidade, etc.).
Avaliação:

Fonte: Elaborado pela autora.

Isto posto, iniciamos o planejamento da primeira e da segunda aula-encontro do GGD. Pontuei algumas ideias, as quais foram discutidas pela equipe e adaptadas diante das colocações dos monitores, sendo posteriormente registradas nos Planos de aula por mim, coordenadora do projeto, pois fiquei responsável por esta função.

Combinamos que todos os Planos de aula seriam compartilhados no grupo da equipe de planejamento do *WhatsApp*, os quais deveriam ser revisado por todos nós, acrescentando correções e/ou sugestões. O quadro para a descrição do Plano de trabalho deveria ser preenchido com os conteúdos determinados no momento de planejamento da aula-encontro e revisado após a realização da mesma (alterando a descrição de acordo com aquilo que de fato foi executado).

Por fim, expliquei que assim que as inscrições dos integrantes fossem efetivadas, criaríamos um grupo fechado no *WhatsApp* e no *Facebook* com a participação de todos os sujeitos envolvidos (equipe de planejamento e integrantes). Estes seriam utilizados como ferramentas pedagógicas com o intuito de registrar e compartilhar imagens e informações durante a realização do projeto.

Para Carvalho (2011), as tecnologias informáticas estão cada vez mais presentes nos planejamentos educacionais em diferentes níveis de ensino. Dentre elas, se encontram as comunidades virtuais, as quais apresentam constante cooperação entre os membros de um grupo, elevado grau de adaptação, auto-organização e sincronismo, fortalecendo os laços entre os seus integrantes.

Desta forma, as comunidades virtuais foram utilizadas para divulgar informações sobre os encontros, a fim de facilitar alterações e solicitações, e compartilhar as produções do grupo no decorrer do projeto (registro de fotografias e vídeos daquilo que foi feito nas aulas-encontro) e as ideias para a construção coreográfica (pesquisas sobre a temática selecionada para a coreografia – artigos científicos, reportagens, documentários, inspirações em outros

grupos de GPT, dança, cultura popular, etc.). Se configuraram, portanto, como um espaço para registrar/arquivar tudo o que foi feito e coletado pelo grupo, correspondendo ao “Acervo do GGD”, o qual foi utilizado como fonte de dados para a pesquisa.

O Laboratório de Ginástica da UFVJM foi o local onde as atividades do GGD foram desenvolvidas na maior parte do tempo, sendo outros espaços do *campus* JK e da cidade de Diamantina elencados a partir das demandas do projeto.

3.2 O desenho do estudo

3.2.1 Abordagem e estratégia de pesquisa

Diante das características do objeto do estudo, considerei o caminho da pesquisa qualitativa como o mais adequado para esta pesquisa.

Nesta abordagem, as qualidades das coisas e dos processos, assim como seus significados, são enfatizados. O pesquisador qualitativo preza pela descrição detalhada do mundo em busca da compreensão da natureza socialmente construída da realidade, ressaltando sua relação com o que é estudado, assim como as limitações situacionais que influenciam a investigação (DENZIN; LINCOLN, 2006).

A pesquisa qualitativa envolve um tratamento naturalista e interpretativo de investigação, no qual os “pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (p. 17). Logo, compreende práticas materiais e interpretativas que possibilitam olhar para o mundo por meio de uma série de representações, tais como notas de campo, entrevistas, fotografias, gravações, entre outros (DENZIN; LINCOLN, 2006).

Sobre as técnicas e métodos da pesquisa qualitativa, Strauss e Corbin (2008) enfatizam que estas são necessárias para auxiliar o pesquisador “ver além do comum e para atingir uma nova compreensão da vida social” (p. 21).

Dentre as possibilidades de estratégias de pesquisa, utilizei o Estudo de caso que, segundo Chizzotti (2010), visa

[...] explorar, deste modo, um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico (CHIZZOTTI, 2010, p. 136).

Inicialmente, o Estudo de caso se limitava à investigação de um indivíduo num contexto definido, mas, na atualidade, esta estratégia foi ampliada para o estudo de eventos, processos, organizações, empresas, grupos, comunidade, família, nação, dentre tantas outras

possibilidades de grupos sociais (CHIZZOTTI, 2010; GIL, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013; YIN, 2001).

Nascimento (2010) explica que a opção metodológica pelo Estudo de caso em sua pesquisa de doutoramento na área da educação se deu no sentido da busca por uma melhor compreensão sobre o mundo em que vive, principalmente quando se assume enquanto “caminhante e aprendente ao longo da vida” (p. 65).

O caso estudado nesta tese foi o projeto de extensão GGD, em especial a edição desenvolvida durante o primeiro semestre de 2019. Meu desejo por documentar com rigor todo o processo, apresentando-o e conhecendo-o profundamente em sua singularidade e tornando-o visível e compreensível, foi determinante para a escolha do Estudo de caso como estratégia de pesquisa. Outro aspecto preponderante foi o fato de me considerar uma educadora-educanda (FREIRE, 1985) e acreditar que, em qualquer contexto educacional o processo é mais importante que o produto (resultado), o que faz necessário pormenorizar a trajetória educativa para compreender a sua riqueza.

Segundo Stake (2006), o Estudo de caso também pode ser definido de acordo com os objetivos da pesquisa, quais sejam:

- Intrínseco: quando o objetivo da pesquisa não pretende construir teorias, mas compreender aspectos intrínsecos de um contexto particular; busca conhecer melhor um caso particular porque sua singularidade o torna interessante independente dele ser representativo ou não de outros casos;
- Instrumental: quando o objetivo da pesquisa tem como intenção esclarecer uma questão ou refinar uma teoria; o caso a ser investigado auxilia o pesquisador a compreender outras questões e/ou fazer pesquisas posteriores;
- Coletivo: quando o objetivo da pesquisa pretende estudar características de uma população ou fenômeno; são selecionados vários casos instrumentais representativos de uma população para aprimorar o conhecimento sobre o universo do qual fazem parte.

Tal distinção não se dá de forma clara, mas é importante que o investigador saiba identificar que tipo de Estudo de caso pretende realizar para que os métodos, diferentes em cada tipo, sejam selecionados de forma coerente com o objetivo da pesquisa (STAKE, 2006).

Neste estudo, utilizei o Estudo de caso do tipo intrínseco, ou seja, me propus estudar o caso específico do projeto de extensão GGD, no sentido de compreender os aspectos intrínsecos do processo de construção coreográfica do grupo, o qual foi desenvolvido a partir da pedagogia freiriana.

No entanto, Chizzotti (2010) aponta que os pesquisadores que se utilizam do Estudo de caso, embora não tenham a intenção de extrapolar suas descobertas para outros casos similares, podem, uma vez efetuadas as necessárias mudanças, aproximar os resultados encontrados para outros casos da mesma natureza. Sendo assim, apesar de me propor a estudar o caso específico do GGD, espero que as descobertas sobre este contexto possam servir de base para o estudo de outros grupos de GPT que tenham como objetivo desenvolver um trabalho com a pedagogia freiriana.

É importante ressaltar ainda, que este estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM (CAAE: 07643519.8.0000.5108). Logo, todos os procedimentos envolvendo seres humanos atentaram para as normas ético-científicas vigentes, de modo que todos os sujeitos participassem voluntariamente, firmando o TCLE (ANEXO I).

3.2.2 A construção dos dados

A literatura recomenda utilizar múltiplas fontes de coleta de dados para se obter o detalhamento sobre o caso estudado (CHIAZZOTTI, 2010; GIL, 2010; PRODANOV; FREITAS, 2013; YIN, 2001). Além de garantir a profundidade necessária ao estudo, a utilização de mais de uma técnica de coleta de dados confere maior credibilidade aos resultados (GIL, 2010; YIN, 2001).

Desta forma, para responder ao problema de pesquisa proposto neste estudo, utilizei diferentes técnicas para a construção dos dados, as quais foram aplicadas de forma concomitante ao desenvolvimento do projeto GGD e após o término do mesmo, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 8 – Construção dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora.

As técnicas utilizada para a produção dos dados foram:

– Questionário

Gil (2007) esclarece que o questionário se refere a uma técnica de coleta de informações com número relativamente elevado de perguntas fechadas e/ou abertas, apresentadas por escrito, com o objetivo de conhecimento acerca de determinado tema.

Foi utilizado um questionário pré projeto especialmente elaborado para esta pesquisa, o qual se constituiu tanto de perguntas acerca de informações gerais sobre os integrantes do GGD (sexo, orientação sexual, faixa etária, autodeclaração étnico-racial, local de origem, condição socioeconômica, membro da comunidade interna ou externa à UFVJM, participação em atividades culturais, etc.), quanto de questões abertas destinadas à compreensão da relação pré-existente entre os integrantes e as culturas populares da região de abrangência da universidade, tema geral impulsionador da composição coreográfica (ANEXO II).

Para elaboração das questões sobre as informações pessoais, utilizei como referência o estudo de Silva (2013), o qual teve como objetivo conhecer a condição estudantil e juvenil dos universitários da UFVJM. Tais informações foram de suma importância para caracterizar

o público participante do projeto, assim como para compreender sua relação prévia com atividades culturais.

O questionário pré projeto foi entregue aos sujeitos no dia 26/03, data referente à terceira aula-encontro, na qual se considerou que o grupo de integrantes do GGD do primeiro semestre de 2019 estava formado. Este questionário também se configurou como ficha de inscrição no referido projeto de extensão.

Ao final do desenvolvimento do projeto, senti a necessidade de elaborar um segundo instrumento repetindo algumas questões presentes no questionário entregue inicialmente. Tal necessidade surgiu devido ao fato de alguns temas terem sido amplamente discutidos durante o desenvolvimento da produção coreográfica (questões sobre autodeclaração étnico-racial e conhecimentos sobre a cultura popular), o que poderia ter alterado as concepções dos sujeitos após a participação no projeto. Dessa forma, os sujeitos responderam um questionário pós projeto contendo uma questão fechada e cinco abertas (ANEXO III), que foi entregue entre os dias 27/08 e 05/09.

Ressalto aqui o argumento de Stake (2006) sobre a dinamicidade em Estudos de caso, no qual o planejamento da pesquisa pode sofrer alterações durante a investigação, justificando assim a opção pelo questionário pós projeto ao final do desenvolvimento do GGD.

– Diário de campo

A escolha pelo diário de campo (DC) se deu devido a minha relação com o contexto pesquisado. Neste caso, os papéis de pesquisadora e professora estiveram interligados, pois fui mediadora principal das atividades desenvolvidas nos encontros do GGD. Logo, participei constantemente de todas as ações e tomadas de decisões em conjunto com o grupo, fato que me colocou na posição de educadora-pesquisadora, abrindo espaço também para uma reflexão sobre minha prática docente durante o desenvolvimento da pesquisa.

Além da descrição pormenorizada dos fatos ocorridos durante a investigação, Minayo (2012) cita que no DC, pode-se registrar as percepções, angústias, questionamentos, dentre outras informações que não são obtidas por meio de outras técnicas de coleta de dados.

Em estudo desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa “Enfermagem, Saúde e Cidadania”, vinculado à Faculdade de Enfermagem da Universidade Federal de Mato Grosso, o DC foi utilizado e considerado como uma tecnologia na prática investigativa (ARAÚJO *et al.*, 2013). As autoras citam que o DC evidencia os acontecimentos durante a pesquisa desde o delineamento inicial até o seu término. Partindo do pressuposto de que a pesquisa pode sofrer alterações no seu desenvolvimento a partir das reflexões do pesquisador e as decisões na

condução da investigação, o instrumento permite resgatar o caminho percorrido e aprimorar as estratégias metodológicas do estudo.

Os registros no DCs aconteceram imediatamente após a finalização de cada encontro do GGD (entre 19/03 a 18/07) e foram sistematizados da seguinte forma:

- a) Sujeitos: quantidade e identificação dos integrantes do grupo que compareceram no dia;
- b) Atividades desenvolvidas: descrição de cada atividade desenvolvida de forma detalhada (quem propôs a atividade, quem orientou, objetivos, materiais e recursos utilizados, etapas, desfechos, etc.);
- c) Comportamento social (geral): envolvimento dos integrantes nas atividades propostas, diálogos que se destacam, relacionamento interpessoal, relacionamento com o conhecimento desenvolvido, aspectos colaborativos e democráticos durante o desenvolvimento das atividades, etc.;
- d) Relações com manifestações das culturas populares: relação das atividades propostas com as culturas populares da região de abrangência da UFVJM, reconhecimento dos integrantes sobre as manifestações abordadas (conhecimento prévio sobre a manifestação e seus aspectos constitutivos – músicas, movimentos, objetos utilizados, etc.), interação dos integrantes com os aspectos desenvolvidos na atividade (motivação para realizar as atividades propostas, alegria, prazer, desgosto, etc.);
- e) Avaliação final de cada encontro: descrição dos comentários realizados na roda de conversa final, a qual se destina ao fechamento de sessão;
- f) Minhas percepções pessoais (educadora-pesquisadora): apontamentos relevantes a partir da minha percepção sobre a sessão, tanto em relação a minha atuação como mediadora das atividades desenvolvidas, quanto em relação ao comportamento dos sujeitos de forma geral.

Essa organização do DC iniciou na primeira aula-encontro, mas foi modificada na metade do projeto (na 16ª aula-encontro) para uma redação contínua contendo os mesmos itens, pois identifiquei que, separada em partes, a escrita estava repetitiva e confusa.

Algumas discussões durante as aulas-encontro foram gravadas (em formato de áudio) e transcritas nos respectivos DCs.

A partir da sétima aula-encontro, acrescentei nos DCs o registro de observações que presenciei após o término do horário oficial do GGD. O espaço onde a prática ocorria ficava aberto para experimentações livres após a finalização do encontro e percebi que, além de treinarem elementos corporais, os integrantes se manifestavam verbalmente sobre aquilo que tinha sido abordado durante o processo de construção coreográfica. Desta forma, observei sem intervir e registrei aquilo que considerei pertinente.

Foram produzidos 32 DCs referentes a todas as aulas-encontro e um DC referente a uma atividade extra, totalizando 191 páginas escritas.

– Acervo do GGD

O Acervo do GGD se refere ao conjunto de dados contidos nos grupos fechados criados em redes sociais (*Facebook* e *WhatsApp*), utilizados como ferramentas pedagógicas durante o projeto. Compreende todos os registros fílmicos e fotográficos realizados durante a realização do projeto – 19/03 a 24/07 (incluindo a apresentação da coreografia no FESTIVALE) – e o arquivo das informações obtidas a partir das pesquisas feitas pelos membros do grupo (equipe de planejamento e integrantes), materiais compartilhados nos grupos fechados das redes sociais no decorrer do projeto.

Para Minayo (2012), o registro visual amplia o conhecimento do estudo ao permitir a documentação de momentos ou situações que ilustram o cotidiano vivenciado.

Logo, o montante de dados que compõe o Acervo do GGD será apresentado no capítulo referente aos resultados desta tese em forma de figuras por mim elaboradas, reunindo fotografias e imagens (*prints*) que reproduzem o que foi compartilhado nas redes sociais, com o intuito de complementar os relatos que serão apresentados, dando cor, cheiro e vida ao texto produzido.

– Grupo Focal

Para Minayo (2012), a entrevista se configura como a estratégia mais utilizada para o processo de coleta de informações no trabalho de campo de pesquisas científicas. Refere-se a uma conversa, entre duas pessoas ou em grupo, iniciada por um entrevistador em busca de informações pertinentes sobre determinado objeto de pesquisa.

Entre as técnicas de entrevista em grupo, o Grupo Focal é uma das modalidades mais empregadas em pesquisas qualitativas. É utilizado quando se espera que espaços de debates em grupo ocorram com o intuito de promover discussões que problematizem questões pertinentes ao estudo (BARBOUR, 2009; GATTI, 2005; MINAYO, 2012; TRAD, 2009).

A opção por utilizar o Grupo Focal como mais uma técnica de coleta de dados nesta pesquisa se deu com o intuito de “dar ouvidos” aos integrantes do GGD. Após participarem do projeto durante um semestre, era necessário compreender as percepções destes sujeitos sobre a experiência com a GPT, com a construção coreográfica, com a proposta pedagógica de Paulo Freire e com as culturas populares do Vale do Jequitinhonha, de forma que auxiliasse a responder o objetivo deste estudo.

Mais que escutar os depoimentos dos sujeitos individualmente, o Grupo Focal contribui com a possibilidade de ouvir os integrantes do GGD enquanto um coletivo, uma vez que foi nesta condição que eles participaram de todo o projeto investigado nesta pesquisa. Para Minayo (2012), a formação de consensos sobre determinado tema ou a concentração de ideias diferentes são possíveis neste tipo de técnica por meio das argumentações e debates na dinâmica do grupo entrevistado.

Para operacionalizar o Grupo Focal, é necessário uma reunião com um pequeno número de pessoas (seis a 12 participantes), com a presença de um entrevistador e um relator. O entrevistador tem a função de focalizar o tema, possibilitar que todos os entrevistados participem da conversa, impedir que apenas um participante fale e aprofundar a discussão. O relator apenas observa e faz anotações durante a conversa, as quais podem agregar a análise dos dados coletados (MINAYO, 2012).

Sobre o desenvolvimento da técnica, Barbour (2009) faz uma série de orientações, dentre as quais, destaco a determinação sobre a composição do grupo entrevistado, a prévia definição de um roteiro com questões geradoras, a seleção de materiais que incentivem a interação.

Inspirada no estudo Kinalski *et al.* (2017), apresento um organograma de planejamento dos Grupos Focais realizados nesta pesquisa.

Figura 9 – Planejamento dos Grupos Focais.

Fonte: Elaborado pela autora.

A equipe executora do Grupo Focal foi composta por três membros (todas docentes da UFVJM): uma entrevistadora e duas relatoras. A entrevistadora teve a função principal de

conduzir o debate dialogando com os sujeitos. As reladoras tiveram a função de manipular os equipamentos utilizados na sessão (computador e projetor – utilizados para apresentar a ferramenta de estímulo ao debate; gravador de áudio e filmadora para registrar o áudio dos Grupos Focais) e fazer anotações sobre as reações dos sujeitos.

Enquanto educadora-pesquisadora que participou mediando os encontros durante todo o projeto desenvolvido, optei por não participar da equipe executora do Grupo Focal por acreditar que minha presença poderia interferir nos debates.

Devido a grande quantidade de sujeitos nesta pesquisa, foi necessário realizar quatro sessões de Grupos Focais para atender a quantidade máxima de participantes sugerida pela literatura.

O quadro a seguir apresenta a organização das sessões grupais.

Quadro 11 – Organização das sessões de Grupos Focais.

Sessão	Data	Horário	Local	Duração	Quantidade de sujeitos
Sessão 1	27/08	16h	Sala 206 – Departamento de Educação Física da UFVJM – Campus Jk	1 hora e 16 minutos	8
Sessão 2	29/08	16h		58 minutos	8
Sessão 3	30/08	16h		1 hora e 6 minutos	8
Sessão 4	03/09	14h		54 minutos	6

Fonte: Elaborado pela autora.

A organização das datas e horários respeitaram a disponibilidade da equipe executora e dos sujeitos da pesquisa. O espaço foi organizado com cadeiras dispostas em círculo no centro da sala, sendo que os sujeitos se sentaram de forma aleatória a partir da posição inicial da equipe executora (entrevistadora e uma relatora na parte de baixo da roda e uma executora do lado de fora para manusear a filmadora).

A composição dos sujeitos em cada sessão de Grupo Focal mesclou integrantes com características diferentes para que o debate fosse potencializado de forma mais eficaz. Para tanto, foram utilizados os seguintes critérios: integrantes pertencentes a diferentes cursos da UFVJM; membros internos e externos à UFVJM; distribuição homogênea entre homens e mulheres; sujeitos com autodeclaração étnico-racial diferente; faixa etária variada; integrantes novatos e veteranos de GGD.

Desta forma, foi planejado que cada sessão contaria com a participação de oito sujeitos. No entanto, alguns deles não puderam comparecer na data determinada e o total de participantes nos Grupos Focais foi de 28 sujeitos.

A execução das sessões de Grupos Focais foi organizada da seguinte forma:

1º momento: Apresentação e descontração – apresentação da equipe executora, explicação sobre os objetivos da sessão, criação de um ambiente agradável para início da Grupo Focal;

2º momento: Estímulo visual – reprodução visual de algumas imagens referentes à apresentação coreográfica realizada no FESTIVALE, acompanhada de parte da música utilizada na coreografia;

3º momento: Início da entrevista – questões chaves acerca das experiências vivenciadas pelos integrantes durante o processo de construção coreográfica (ANEXO IV);

4º momento: Finalização da sessão – breves comentários dos participantes, agradecimentos e encerramento da dinâmica.

Por fim, esclareço que todos os depoimentos dos sujeitos foram transcritos (respostas às perguntas abertas nos questionários, gravações das discussões realizadas nas aulas-encontro transcritas nos DCs, gravações de áudio realizadas nos Grupos Focais). A identificação dos 32 integrantes do GGD foi feita por meio de códigos (nomes fictícios) para preservar a identidade dos sujeitos. Quando o depoimento for referente a minha pessoa, será identificado por “educadora-pesquisadora”.

3.2.3 A análise dos dados

Finalizado o desenvolvimento do projeto de extensão GGD (incluindo a apresentação coreográfica no FESTIVALE) e o processo de construção dos dados (aplicação de todas as técnicas de coleta de dados definidas), iniciei a etapa de sistematização da análise dos dados.

O processo de análise se refere à etapa final do desenvolvimento da pesquisa e tem como intuito apresentar uma compreensão sobre os dados construídos/coletados com o propósito de responder às questões do estudo, além de ampliar o conhecimento sobre o tema investigado (MINAYO, 2012). Trata-se do momento de interação entre o pesquisador e os dados e deve buscar o equilíbrio entre a ciência e a arte. A ciência se faz presente por meio dos procedimentos que auxiliam a garantir a padronização e o rigor durante o processo. No entanto, o pesquisador deve ter habilidade para utilizar os métodos e técnicas de pesquisa de forma criativa e flexível, fazendo questionamentos estimulantes, nomeando categorias, entre outras estratégias de acordo com aquilo que acredita ser pertinente (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Para Yin (2001), a etapa de análise dos dados em Estudos de caso deve iniciar com a proposição de uma estratégia analítica geral, a qual tem por finalidade estabelecer prioridades acerca daquilo que deve ser analisado (o quê), assim como os motivos destas análises (por quê). A determinação de uma estratégia geral de análise minimiza a dificuldade do pesquisador em avançar nas análises, pois permite “jogar” com os dados a partir da utilização de alguns métodos (grifo do autor).

Dentre as estratégias analíticas gerais sugeridas pelo autor, optei pelo desenvolvimento de uma descrição do caso, por meio da qual é possível elaborar uma estrutura descritiva com o intuito de organizar o Estudo de caso (YIN, 2001).

A organização da descrição do caso estudado nesta tese ocorreu em etapas, as quais utilizaram diferentes fontes de dados e métodos de análise. Esta estruturação teve como objetivo desenvolver linhas convergentes de investigação, processo que, para Yin (2001), trata-se da utilização de variadas e distintas fontes de informação a partir de um estilo corroborativo de pesquisa, artifício que possibilita que as descobertas sejam mais aprimoradas, auxiliando na confiabilidade e incontestabilidade das conclusões do estudo.

A figura a seguir apresenta um esquema que ilustra a estratégia analítica utilizada nesta tese.

Figura 10 – Estratégia analítica.

Fonte: Elaborada pela autora.

Os métodos utilizados para a análise dos dados foram:

– Tabulação simples

A tabulação simples trata-se do processo de agrupar e contar a frequência de respostas de cada categoria. No caso desta pesquisa, contabilizou-se a quantidade e o tipo de resposta em cada questão fechada do questionário (GIL, 2007).

Para justificar a utilização da técnica de tabulação em uma pesquisa qualitativa, evoco a afirmação de Strauss e Corbin (2008) sobre a quantificação de alguns dados neste tipo de abordagem, como aqueles referentes a censos ou informações históricas sobre casos investigados, por exemplo. Mas os autores atentam que esta peculiaridade só é possível (ou permitida) se a maior parte das análises da pesquisa for interpretativa.

– Análise Temática

Segundo Braun e Clarke (2006), a Análise Temática se refere a “um método para identificar, analisar e relatar padrões (temas) dentro dos dados. Ela minimamente organiza e descreve o conjunto de dados em (ricos) detalhes” (p.7). As autoras acrescentam ainda que, além de ser uma ferramenta flexível e útil, este método tem potencial para fornecer um conjunto de dados opulento, detalhado e complexo.

Em estudo realizado sobre a Análise Temática como possibilidade de método de análise, Souza (2019) salienta algumas características fundamentais que são semelhantes a outros procedimentos comuns em análise qualitativas, tais como: a busca por temas/padrões, recursividade, flexibilidade, homogeneidade interna nas categorias temáticas e heterogeneidade externa entre as categorias temáticas. Estes aspectos corroboram a perspectiva de Braun e Clarke (2006) que consideram a Análise Temática como um método fundamental para análises qualitativas.

Os padrões de dados podem ser identificados numa Análise Temática de forma dedutiva ou indutiva (BRAUN; CLARKE, 2006). A forma dedutiva solicita uma relação prévia entre os temas/padrões e a literatura (SOUZA, 2019), enquanto a indutiva permite que os temas/padrões sejam identificados sem o enquadramento em códigos pré-existentes (BRAUN; CLARKE, 2006).

Em outras palavras, a Análise Temática dedutiva possibilita o estabelecimento de temas/padrões *à priori*, os quais requerem uma fundamentação teórica; enquanto a indutiva permite a criação de temas/padrões *a posteriori*, a partir das informações que emergem do objeto analisado.

Braun e Clarke (2006) apresentam diretrizes gerais para orientar a Análise Temática, mas salientam que o processo não precisa ser conduzido de forma linear, com as fases

realizadas sequencialmente uma após a outra. Trata-se mais de um percurso recursivo, sendo necessário um constante ir e vir a partir das demandas apresentadas durante o processo analítico.

As fases sugeridas pelas autoras são (BRAUN; CLARKE, 2006; p.16):

1ª fase – Familiarizando-se com seus dados: Transcrição dos dados (se necessário), leitura e releitura dos dados, apontamento de ideias iniciais;

2ª fase – Gerando códigos iniciais: Codificação das características interessantes, de forma sistemática, em todo o conjunto de dados, e coleta de dados relevantes para cada código;

3ª fase – Buscando por temas: Agrupamento de códigos em temas potenciais, reunindo todos os dados relevantes para cada tema potencial;

4ª fase – Revisando temas: Verificação se os temas funcionam em relação aos extratos codificados (nível 1) e ao conjunto de dados inteiro (nível 2), gerando um "mapa" temático da análise;

5ª fase – Definindo e nomeando temas: Nova análise para refinar as especificidades de cada tema, e a história geral contada pela análise; geração de definições e nomes claros para cada tema;

6ª fase – Produzindo o relatório: A última oportunidade para a análise. Seleção de exemplos vívidos e convincentes do extrato, análise final dos extratos selecionados, relação entre análise, questão da pesquisa e literatura, produzindo um relatório acadêmico da análise.

– Construção da explanação

Proposta por Yin (2001), a Construção da explanação tem por objetivo analisar os dados da pesquisa a partir da elaboração de uma explanação sobre o caso estudado, estipulando um conjunto de elos casuais relacionados a ele.

O autor esclarece que a Construção da explanação é comumente desenvolvida em forma de narrativa, a qual deve refletir proposições teóricas significativas. Embora seu desenvolvimento não apresente diretrizes explícitas, sugere-se que a elaboração seja gradual, assemelhando-se ao processo de aprimoramento de um conjunto de ideias. Desta forma, a explanação apresentada ao final do processo pode ser diferente do padrão previamente estipulado (pensado) no começo da análise (YIN, 2001).

Por apresentar características muito subjetivas, é importante que o pesquisador se reporte constantemente aos objetivos da pesquisa durante o desenvolvimento do processo interativo da Construção da explanação, para não se desviar do ponto original de interesse da análise (YIN, 2001).

4 RESULTADOS

4.1 Ginastas/criadores: quem foram os integrantes do GGD 2019/1?

A primeira etapa de análise dos dados teve como intuito traçar o perfil dos integrantes que participaram de todo o processo de construção coreográfica desenvolvido no GGD. Os dados utilizados para apresentar os resultados referentes ao perfil dos integrantes do projeto, foram aqueles presentes nos questionários pré e pós projeto, sendo analisadas as questões que considerei mais pertinentes para este momento.

Dentre todas as pessoas que compareceram nos dois primeiros encontros do GGD, 32 sujeitos permaneceram até o final da composição coreográfica e, portanto, compuseram os integrantes do projeto e sujeitos desta pesquisa.

Estes sujeitos eram jovens e adultos entre 18 e 31 anos de idade (Média 22,12 anos), prevalecendo uma maior quantidade de pessoas nas faixas etárias de 19 (nove pessoas), 20 (seis pessoas), 21 e 26 anos (três pessoas em cada). Alguns já haviam do projeto anteriormente (14 pessoas), sendo a metade destes, integrantes do GGD por pelo menos um ano (sete pessoas).

As mulheres predominavam no grupo (19 do sexo feminino e 13 do sexo masculino), mas os integrantes declararam possuir orientação sexual diversificada (26 heterossexuais; um homossexual; quatro bissexuais e um não declarado).

Os negros⁴ foram a maioria (16 pretos e seis pardos), seguidos de integrantes autodeclarados brancos (seis), amarelo (um) e aqueles que não quiseram se autodeclarar (três).

Vale ressaltar que os dados acima se referem a autodeclaração étnico-racial relatada no questionário pós projeto. Antes da participação no processo de produção coreográfica (questionário pré projeto), negros ainda eram a maioria, mas se reconheciam em proporções diferentes (11 pretos e 14 pardos). O número de brancos e de não declarados também era diferente (cinco e dois respectivamente).

O gráfico a seguir demonstra a alteração na autodeclaração étnico-racial relatada pelos integrantes do GGD, antes e depois de participarem do projeto.

⁴ Art. 1º, inciso IV: população negra: o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação IBGE, ou que adotam autodefinição análoga (BRASIL, 2010; p.13).

Gráfico 1 – Autodeclaração étnico-racial relatada pelos integrantes do GGD.

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre a naturalidade dos integrantes, apenas seis não são mineiros (dois paulistas, dois fluminenses, um baiano e um capixaba). Os demais são, em sua maioria (20), da “Região das Gerais” (16 – Vale do Jequitinhonha; dois – Vale do Mucuri; dois – Norte de Minas) e, alguns (seis), da “Região das Minas” (quatro – Metropolitana de Belo Horizonte; um – Central Mineira; um – Vale do Rio Doce). No entanto, grande parte dos integrantes morou em Diamantina nos últimos 10 anos (17 pessoas) ou em cidades de MG (13 pessoas), sendo apenas duas pessoas residentes em outros Estados brasileiros (Rio de Janeiro e Bahia).

Apenas um integrante era casado, com um filho e morava com seu cônjuge. Os demais eram solteiros e moravam em república/amigos (16), com os pais (nove), com outros familiares (três) e sozinhos (três).

O nível de instrução dos integrantes variava entre curso superior completo (quatro), superior incompleto (27) e Ensino Médio completo (um). A escola pública foi o local onde grande parte dos integrantes concluiu o Ensino Médio (23). Os demais cursaram este nível de ensino a maior parte do tempo em escola pública (três), todo em escola particular com bolsa (um), maior parte em escola particular com bolsa (um) e a maior parte em escola particular sem bolsa (um). Três integrantes não responderam esta questão.

Parte dos integrantes do GGD declararam serem os primeiros universitários da família (12 pessoas).

Sobre a situação financeira, a família é quem custeava a vida da maioria dos integrantes (13 pessoas são totalmente financiadas pela família e 10, parcialmente). Alguns deles disseram ser responsáveis pelo próprio sustento (seis), outros que ajudavam no sustento

da família (dois) e um que recebia pensão por morte dos pais (um).

Durante o desenvolvimento do projeto, sete integrantes estavam inseridos no mercado de trabalho. Entre os demais, a maioria já havia trabalhado alguma vez na vida, mas no momento estavam desempregados (dois) ou apenas estudando (14). Nove pessoas nunca haviam trabalhado até o momento por motivos variados: três delas para privilegiar os estudos, duas nunca procuraram trabalho e quatro estavam em busca do primeiro emprego.

A maior parte dos integrantes (20) declararam possuir renda pessoal mensal, sendo 15 deles com até um salário mínimo, dois com mais de um a dois salários, um com mais de dois a três salários. Duas pessoas informaram receber apenas bolsa de R\$400,00 da universidade. Os demais (12), declaram não possuir renda pessoal mensal.

A participação de membros da UFVJM no GGD foi soberana (29), sendo que a maioria era estudante (28) na época do desenvolvimento do projeto e um deles, funcionário terceirizado da Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários e Estudantis. Entre os membros externos (três), dois deles eram egressos do curso de Licenciatura em Educação Física. Desta forma, o número de membros totalmente desvinculados da universidade era menor ainda: somente um dentre os 32 participantes do projeto.

Os estudantes eram de seis diferentes cursos da universidade, quais sejam: Licenciatura ou Bacharelado em Educação Física (18); Fisioterapia (1); Bacharelado em Ciência e Tecnologia (três); Bacharelado em Humanidades (três); Pedagogia (dois) e Geografia (um). O turno em que cursavam a graduação também era diferente: noturno (13); integral tarde-noite (11); integral manhã-tarde (quatro).

Alguns destes estudantes estavam recebendo apoio financeiro da UFVJM durante a graduação ou já haviam recebido anteriormente, sendo sete integrantes com bolsa de Programa de Assistência Estudantil⁵ e 13 com bolsa de outros programas da universidade (monitoria em disciplinas, projetos de extensão, iniciação científica, etc.). Outra informação relevante é que, independente de bolsa, metade desses estudantes participava (ou já havia participado) de outros projetos de extensão da instituição (14 sujeitos).

Também foram feitas algumas perguntas fechadas sobre a relação dos integrantes com atividades culturais diversas. O gráfico a seguir, ilustra as respostas apresentadas sobre a frequência de participação em diferentes tipos de atividades culturais.

⁵ Que têm por finalidade ampliar as condições de permanência dos estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

Gráfico 2 – Frequência em atividades culturais diversas.

Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico abaixo, demonstra a participação dos integrantes do GGD como membros e como espectadores de grupos de cultura popular.

Gráfico 3 – Participação como membros e como espectadores de grupos de cultura popular.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com o intuito de compreender o entendimento dos integrantes acerca das culturas populares do Vale do Jequitinhonha, temática inicial que impulsionou a construção coreográfica, foram feitas algumas perguntas abertas. Estas foram repetidas no questionário aplicado após o término do projeto para saber se as impressões dos sujeitos haviam modificado.

Primeiramente, apresento a análise da pergunta “O que você entende por cultura popular?”, a qual passou pelo processo de Análise Temática gerando a elaboração de dois mapas temáticos, ilustrados a seguir.

Figura 11 – Compreensão sobre o conceito de cultura popular – respostas pré projeto.

Fonte: Elaborado pela autora.

No questionário pré projeto, os integrantes demonstraram compreender o conceito de cultura popular como manifestações, costumes e características que identificam determinado local ou região, sendo o aspecto tradicional mencionado algumas vezes, como observa-se nos depoimentos a seguir:

Idi: “Características de um povo, que passa de geração a geração e se mantém viva.”

Jamala: “Algo identitário de determinada sociedade, local, grupos de cidades.”

Também compreendiam a cultura popular como algo massificado (cultura comum a vários povos ou culturas conjuntas, cultura de fácil acesso, de senso comum e que une o povo).

Mashal: “Aquilo com fácil acesso e que pode ser vivido por todos.”

Garai: “Hábito desenvolvido ou conhecido por quase toda a sociedade e sem viés científico.”

Rafiki: “São as manifestações que são comuns a maior parte da população.”

Os integrantes enxergavam o protagonismo do povo na criação da cultura popular, assim como na sua utilização.

Idihi: “Entende que são manifestações que o povo produz e participa de forma ativa, seja ela dança, música, festa, literatura, folclore, artesanato, sempre conta.”

Jasira: “São manifestações vivenciadas pelos próprios criadores moradores locais, uma tradição que é passada por anos.”

Por fim, também foi mencionado o aspecto da baixa condição socioeconômica relacionado à cultura popular e, por isso, sua não disseminação, contrariando uma característica mencionada por outros integrantes.

Razina: “Seria a cultura do povo, mais precisamente uma cultura menos utilizada, composta por classes de mais baixa renda.”

No questionário pós projeto, o entendimento dos integrantes sobre a cultura popular não se modificou muito, como observa-se no mapa temático a seguir.

Figura 12 – Compreensão sobre o conceito de cultura popular – respostas pós projeto.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os aspectos regional e tradicional, massificada e criada pelo próprio povo se mantiveram. Por outro lado, os integrantes não mencionaram a utilização da cultura popular pelo próprio povo e a relação com a condição socioeconômica mais baixa.

Alguns integrantes passaram a compreender a cultura popular como algo pessoal, como observa-se nos depoimentos a seguir.

Lisha: “Eu entendo que a cultura popular é a maneira de se expressar de cada pessoa, com danças, crenças e manifestações passadas de geração em geração.”

Latifa: “[...] vivências, histórias, acontecimentos de um povo, comunidade, de pessoa.”

Sobre o conhecimento acerca das cultura populares do Vale do Jequitinhonha, os integrantes citaram 53 diferentes tipos de manifestações no questionário pré projeto, sendo os locais onde tomaram conhecimento também variados (18).

No questionário pós projeto, estes números foram maiores: 71 diferentes manifestações das culturas populares do Vale do Jequitinhonha reconhecidas em 24 locais diferentes.

Para ilustrar o que foi citado pelos integrantes, apresento gráficos de nuvem de

destaque no questionário pós projeto como importante local para o conhecimento sobre as manifestações populares do Vale.

4.2 A proposta metodológica do GGD: como o projeto foi sistematizado?

A segunda etapa da análise dos dados teve como intuito compreender a metodologia de desenvolvimento de um processo de construção coreográfica em GPT pautado na pedagogia freiriana. Os dados utilizados para esta análise foram aqueles presentes nos documentos elaborados durante o desenvolvimento do projeto (Plano de trabalho e Planos de aula), e nos DCs de todas as aulas-encontro realizadas.

Foi realizada uma revisão do Plano de trabalho (elaborado durante o desenvolvimento do projeto) por meio de uma leitura pormenorizada dos Planos de aula e dos DCs. A apreciação destes documentos possibilitou fazer uma reestruturação do Plano de trabalho, o qual passou a apresentar os conteúdos abordados em cada uma das aulas-encontro de forma sintetizada, porém, mais detalhada que anteriormente (denominado “Plano de trabalho do GGD revisado”).

O quadro a seguir apresenta, na primeira coluna, o número da aula-encontro, seguido da data de realização e o local onde ocorreu (ex.: (1)19/03 Lab. de Ginástica, equivale à aula-encontro de número 1, realizada no dia 19/03, no Laboratório de Ginástica da UFVJM). Na segunda coluna foi descrito o conteúdo da aula-encontro e na terceira, a pessoa responsável por mediar o encontro (coordenadora, um ou dois monitores, um ou mais integrantes, palestrantes de evento, professor convidado).

Quadro 12 – Plano de trabalho do GGD revisado.

Aula-encontro	Conteúdo	Mediador
(1)19/03 Lab. de Ginástica	Apresentação da coordenadora, monitores e pessoas presentes; regras de utilização do espaço.	Coord.
	Exploração do espaço, experimentações de movimentos nos equipamentos e materiais.	Coord.
	Aplicação de questionário sobre os conhecimentos prévios acerca da Ginástica, da GPT e de demais práticas e expressões corporais.	Coord.
	Produção de experimentações corporais individuais e coletivas.	Coord.
	Roda de conversa: discussões sobre as atividades desenvolvidas na aula-encontro.	Coord.
(2)21/03 Lab. de Ginástica	Apresentação da coordenadora, monitores e pessoas presentes; regras de utilização do espaço.	Coord.
	Atividades que estimulam as relações interpessoais.	Coord.
	Atividades que envolvem o movimento gímico (diagnosticar os conhecimentos corporais sobre movimentos gímicos).	Coord.
	Produção de experimentações corporais individuais e coletivas.	Coord.
	Roda de conversa: discussões sobre as atividades desenvolvidas na aula-encontro.	Coord.
	Apresentação da proposta do GGD para o primeiro semestre de 2019 (construção coreográfica com tema da cultura popular do Vale do Jequitinhonha, viagem para o FESTIVALE).	Coord.
(3)26/03 Lab. de Ginástica	Explicação sobre a pesquisa, preenchimento do TCLE e questionário diagnóstico.	Coord.
	Atividade que envolve jogos e brincadeiras da cultura popular.	Integrante
	Atividade que compara e relaciona o movimento de jogos e brincadeiras com o movimento gímico.	Coord.
	Roda de conversa: discussões sobre as atividades desenvolvidas na aula-encontro.	Coord.
Extra 27/03	Abertura oficial do I Encontro de Arte e Cultura da UFVJM com o Vale do Jequitinhonha com apresentação da coreografia “Do barro à arte” no Teatro Santa Izabel.	Integrantes
	Palestras da cerimônia de abertura do I Encontro de Arte e Cultura da UFVJM com o Vale do Jequitinhonha.	Palestrante
(4)28/03 Campus JK	Atividades opcionais (oficinas): de acordo com a programação do I Encontro de Arte e Cultura da UFVJM com o Vale do Jequitinhonha.	Palestrante
	Atividade obrigatória a partir das 15h45 (até 17h30 ou mais, se puderem): Apresentação da coreografia “As lavadeiras do Jequitinhonha”.	Integrantes
	Atividades opcionais (palestras e apresentações artísticas e culturais): de acordo com a programação do I Encontro de Arte e Cultura da UFVJM com o Vale do Jequitinhonha.	Palestrante
(5)02/04 Lab. de Ginástica	Roda de conversa: discussões sobre a participação no I Encontro de Arte e Cultura da UFVJM com o Vale do Jequitinhonha.	Coord.
	Produção de experimentações corporais coletivas a partir de temas da cultura popular do Vale do Jequitinhonha (sugestões de temas para a coreografia).	Coord.
	Solicitação de pesquisas sobre cultura popular do Vale do Jequitinhonha (devem ser compartilhadas no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.
(6)04/04 Lab. de Ginástica	Produção de experimentações corporais individuais relacionando movimentos gímicos e temas da cultura popular do Vale do Jequitinhonha (com as sugestões de temas feitas pelo <i>Facebook</i>).	Coord.
	Consulta a material impresso sobre temas da cultura popular do Vale do Jequitinhonha (livros, dicionários, catálogos fotográficos, etc.).	Coord.
	Produção de experimentações corporais coletivas a partir de temas da cultura popular do Vale do Jequitinhonha (novas sugestões de temas para a coreografia).	Coord.
	Discussões sobre a escolha do tema para a coreografia.	Coord.
	Solicitação de pesquisas sobre cultura popular do Vale do Jequitinhonha (devem ser compartilhadas no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.

(7)09/04 Lab. de Ginástica	Ensino-aprendizagem de outras práticas corporais (dança contemporânea com utilização de bastões).	Coord.
	Ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos gímnicos (posições básicas do corpo, aterrissagens, aspectos técnicos).	Monitores
	Experimentações de movimentos gímnicos que podem ser incluídos na coreografia (rotações e movimentos estacionários em equilíbrio).	Coord.
	Discussões sobre a escolha do tema para a coreografia.	Coord.
	Solicitação de pesquisas sobre cultura popular do Vale do Jequitinhonha (devem ser compartilhadas no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.
	Solicitação de confirmação sobre a ida ao FESTIVALE para apresentar a coreografia.	Coord.
(8)11/04 Lab. de Ginástica	Ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos gímnicos (movimentos estacionários em apoio e equilíbrio, aspectos técnicos).	Monitores Coord.
	Definição do tema por meio de discussões e argumentações em defesa das temáticas escolhidas (três grupos) seguido de votação – Tema selecionado: Cultura Preta.	Coord.
	Produção de experimentações corporais coletivas a partir do tema definido para a coreografia.	Coord.
	Definição de estratégias de pesquisa sobre o tema da coreografia.	Coord.
	Solicitação de pesquisas sobre Cultura Preta (devem ser compartilhadas no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.
	Solicitação de confirmação sobre a ida ao FESTIVALE para apresentar a coreografia.	Coord.
(9)16/04 Lab. de Ginástica	Ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos gímnicos (movimentos estacionários em apoio e equilíbrio, rotação no eixo ântero-posterior, aspectos técnicos).	Monitores Coord.
	Produção de experimentações corporais coletivas abordando as discussões sobre autodeclaração de cor.	Coord.
	Roda de conversa: discussões sobre as atividades desenvolvidas na aula-encontro.	Coord.
	Solicitação de pesquisas sobre Cultura Preta (devem ser compartilhadas no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.
(10)18/04 Mercado Velho	Oficina Maculelê, ministrada por professor convidado: roda de conversa sobre os aspectos da manifestação e vivência dos movimentos do Maculelê.	Professor convidado
(11)23/04 Lab. de Ginástica	Palestra Cultura preta, ministrada por professor convidado: roda de conversa sobre temas abordados na oficina.	Professor convidado
(12)25/04 Lab. de Ginástica	Oficina Cultura preta, ministrada por professores convidados: vivência corporal e roda de conversa sobre temas abordados na oficina.	Professor convidado
(13)30/04 Lab. de Ginástica	Ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos gímnicos (deslocamentos, alongamentos).	Integrante
	Ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos gímnicos (movimentos estacionários segurança na ginástica, aspectos técnicos).	Monitores
	Produção de experimentações corporais individuais e coletivas com possíveis temas para a coreografia (com as sugestões de temas feitas pelo <i>WhatsApp</i>).	Coord.
	Discussões sobre a escolha do tema para a coreografia.	Coord.

	Definição do tema da coreografia: Vissungos.	Coord.
	Definição de estratégias de pesquisa sobre o tema Vissungos.	Coord.
	Solicitação de pesquisas sobre Vissungos (devem ser compartilhadas no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.
(14)02/05 Lab. de Ginástica	Ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos gímnicos (alongamentos, movimentos estacionário, rotação no eixo longitudinal).	Coord.
	Produção de experimentações corporais coletivas abordando pesquisas sobre o tema Vissungos (aspecto da comunicação nos cantos Vissungos).	Monitor
	Criação coletiva de cenas coreográficas a partir de pesquisas sobre o tema Vissungos (cantos de trabalho).	Coord.
	Roda de conversa: discussões sobre as atividades desenvolvidas na aula-encontro.	Coord.
	Solicitação de pesquisas sobre Vissungos (devem ser compartilhadas no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.
	Solicitação de leituras dos artigos compartilhados no grupo do <i>Facebook</i> sobre Vissungos.	Coord.
(15)07/05 Lab. de Ginástica	Ensino-aprendizagem de elementos de outras práticas corporais (<i>parkour</i>).	Integrante
	Ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos gímnicos (figuras acrobáticas).	Integrante
	Discussão sobre referências bibliográficas (artigos e livros) sobre Vissungos (material compartilhado no grupo do <i>Facebook</i> anteriormente).	Coord.
	Definição do desenho coreográfico – cena 1.	Coord.
	Solicitação de pesquisas sobre Vissungos, leituras dos artigos, ouvir músicas, etc. (tudo deve ser compartilhado no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.
(16)09/05 Lab. de Ginástica	Ensino-aprendizagem de elementos de outras práticas corporais (teatro).	Integrante
	Discussão sobre referências bibliográficas (artigos e livros) sobre Vissungos (material compartilhado no grupo do <i>Facebook</i> anteriormente).	Coord.
	Criação coletiva de cenas coreográficas – cena 1.	Coord.
	Solicitação de pesquisas sobre Vissungos, leituras dos artigos, ouvir músicas, etc. (tudo deve ser compartilhado no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.
(17)14/05 Lab. de Ginástica	Ensino-aprendizagem de elementos de outras práticas corporais (dança contemporânea).	Integrante
	Discussões sobre elementos coreográficos: figurino, músicas (significado das letras das músicas), partes da coreografia (desenho coreográfico).	Coord.
	Definição do desenho coreográfico – cena 1; cena 2, cena 3.	Coord.
	Criação coletiva de cenas coreográficas – cena 1; cena 2.	Coord.
	Solicitação de pesquisas sobre Vissungos, leituras dos artigos, ouvir músicas, etc. (tudo deve ser compartilhado no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.
(18)16/05 Lab. de Ginástica	Ensino-aprendizagem de elementos de outras práticas corporais (jogos e brincadeiras).	Integrante
	Criação coletiva de cenas coreográficas – transição da cena 1 para cena 2; transição da cena 2 para cena 3; criação da cena 3.	Coord.
	Solicitação de pesquisas (imagens, vídeos) sobre movimentos diversos para serem incluídos nas cenas (ginástica, dança, etc.) (devem ser compartilhadas no grupo do <i>Facebook</i>).	Coord.
	Discussões sobre elementos coreográficos: músicas e figurino.	Coord.
	Solicitação de confirmação sobre a ida à visita técnica.	Coord.

(E)18 e 19/05 Com. Quilombola Baú	Visita técnica à Comunidade Quilombola Baú – Araçuaí/MG. Atividades desenvolvidas na visita técnica: refeições coletivas, apreciação de apresentações artísticas (Dança Afro e Batuque), roda de conversa com a comunidade, oficina de GPT ofertada pelos integrantes do GGD, exploração dos ambientes da comunidade de forma livre.	Coord.
(19)21/05 Lab. de Ginástica	Apresentação de trechos do documentário “Terra deu, terra come”.	Coord.
	Discussões sobre o documentário e sobre a visita técnica.	Coord.
	Ensino-aprendizagem de elementos de outras práticas corporais (teatro).	Integrantes
	Definição do desenho coreográfico – cena 1; cena 2; cena 3; cena 4; cena 5.	Coord.
	Discussões e definição sobre os sentimentos que devem ser expressados em cada cena.	Coord.
(20)23/05 Lab. de Ginástica	Criação coletiva de cenas coreográficas – cena 3.	Coord.
	Discussões sobre participação no FESTVALE	Coord.
(21)28/05 Lab. de Ginástica	Criação coletiva de cenas coreográficas – cena 3.	Coord.
(22)04/06 Lab. de Ginástica	Discussões sobre elementos coreográficos: figurino.	Coord.
	Discussão sobre referências bibliográficas (artigos e livros) sobre Vissungos (material compartilhado no grupo do <i>Facebook</i> anteriormente).	Coord.
	Criação coletiva de cenas coreográficas – cena 4.	Coord.
(23)11/06 Lab. de Ginástica	Discussões para definir a cena 5.	Coord.
	Ensino-aprendizagem de elementos de outras práticas corporais (capoeira).	Integrante
	Criação coletiva de cenas coreográficas – cena 5.	Coord.
	Definição do desenho coreográfico – cena 1; cena 2; cena 3; cena 4; cena 5; cena 6.	Coord.
(24)18/06 Lab. de Ginástica	Discussões sobre compreensão acerca do termo “quilombo”.	Coord.
	Discussão sobre referências bibliográficas (artigos e livros) sobre Vissungos e Quilombo (material compartilhado no grupo do <i>Facebook</i> anteriormente).	Coord.
	Criação coletiva de cenas coreográficas – cena 6.	Coord.
	Discussões sobre representatividade dos negros.	Coord.
(25)25/06 Lab. de Ginástica	Criação coletiva de cenas coreográficas – cena 6.	Coord.
	Definição do desenho coreográfico – cena 1; cena 2; cena 3; cena 4; cena 5; cena 6, cena 7, cena 8.	Coord.
	Definição de estratégias para aperfeiçoamento da coreografia.	Coord.

(26)27/06 Lab. de Ginástica	Aperfeiçoamento da coreografia.	Coord.
(27)02/07 Lab. de Ginástica	Discussões sobre elementos coreográficos: figurino, materiais.	Coord.
	Discussões sobre participação no FESTVALE.	Coord.
	Aperfeiçoamento da coreografia.	Coord.
(28)04/07 Lab. de Ginástica	Confecção de materiais para a coreografia: tambores.	Coord.
	Aperfeiçoamento da coreografia.	Coord.
	Discussões sobre elementos coreográficos: título e sinopse da coreografia.	Coord.
(29)09/07 Lab. de Ginástica	Confecção de materiais para a coreografia: tambores.	Coord.
	Aperfeiçoamento da coreografia.	Coord.
(30)11/07 Lab. de Ginástica	Confecção de materiais para a coreografia: tambores, peneiras, bateia e figurino.	Coord.
	Aperfeiçoamento da coreografia.	Coord.
(31)16/07 Lab. de Ginástica	Aperfeiçoamento da coreografia.	Coord.
(32)18/07 Ginásio poliesportivo	Ensaio da coreografia.	Coord.
	Definição das marcações no chão para a apresentação coreográfica.	Coord.
	Organização do material para ser transportados na viagem.	Coord.

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, o “Plano de trabalho do GGD revisado” passou por uma análise interpretativa, sendo empregado o método Análise Temática indutiva e dedutiva.

Inicialmente, realizei a leitura do “Plano de trabalho do GGD revisado” com foco na observação das características dos conteúdos desenvolvidos em cada aula-encontro.

As aulas-encontro descritas no “Plano de trabalho do GGD revisado” foram agrupadas de acordo com as características semelhantes entre seus conteúdos. Cada agrupamento recebeu códigos iniciais, os quais foram elaborados por meio de uma análise dedutiva, baseadas na literatura referente à proposta pedagógica de Paulo Freire e à GPT; e por uma análise indutiva, códigos que emergiram dos conteúdos de algumas das aulas-encontro.

O quadro a seguir ilustra a organização do processo de Análise Temática dedutiva e indutiva.

Quadro 13 – Análise Temática – Códigos iniciais.

Modos de agrupamentos	Códigos iniciais	Fundamentação teórica
Análise dedutiva	Investigação: Investigação sobre os temas das culturas populares	Referências bibliográficas sobre a proposta pedagógica de Paulo Freire: ALMEIDA, 2015; BEISIEGEL, 2010; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1994
	Tematização: Seleção do tema gerador da coreografia	
	Problematização: Discussões sobre o tema selecionado	
	Criação de repertório e seleção de conhecimentos corporais: Prática/experimentações de repertório corporal (movimentos) e seleção dos mesmo	Referências bibliográficas sobre a GPT: AYOUB, 2003; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016
	Codificação: Transformação dos elementos corporais em códigos expressivos	Referência bibliográfica sobre a construção coreográfica em GPT: MARCASSA, 2004
	Combinação: Combinação dos códigos expressivos	
Análise indutiva	Reconhecimento do grupo: Inscrição no projeto e reconhecimento dos integrantes do grupo	
	Aperfeiçoamento: Aperfeiçoamento da coreografia	

Fonte: Elaborado pela autora.

Os códigos iniciais representam as fases desenvolvidas durante a realização do projeto GGD. Esta análise gerou a formulação do mapa temático denominado como “Fases do processo de desenvolvimento do GGD” e do quadro “Sistematização das ações desenvolvidas no GGD em fases”.

O mapa temático apresenta a organização das fases desenvolvidas durante o projeto, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 15 – Fases do processo de desenvolvimento do GGD.

Esclareço que, embora a figura acima apresente certa sequenciação, as fases não foram executadas de forma independente, como se tivessem sido realizadas separadamente, uma após a outra, e nem de maneira estanque, mas sim fluída.

Percebe-se, por exemplo, que a fase 2, denominada Criação de repertório e seleção de conhecimentos corporais, permeou praticamente todo o desenvolvimento do projeto, ocorrendo de forma concomitante com outras etapas. Isso se deve ao fato da GPT ser a prática que fundamenta o GGD e, por se configurar como uma manifestação da cultura corporal, tem o movimento como elemento norteador de todo o processo de desenvolvimento do projeto.

As fases 4 e 5, Tematização e Problematização, se repetiram durante o processo devido às demandas que emergiram no decorrer das discussões necessárias para compreender o tema selecionado para a coreografia. E no momento de realização da fase 5 pela segunda vez, esta foi desenvolvida de forma concomitante com as fases 6 e 7, Codificação e Combinação.

Também saliento que as ações desenvolvidas em uma única aula-encontro foram alocadas em diferentes fases, ou seja, todos os conteúdos de uma única aula-encontro não se enquadraram por completo em uma única fase.

A seguir, apresento as características de cada uma das fases:

1) Reconhecimento do grupo: foi identificada no momento da análise dos dados ao perceber que o projeto teve um momento inicial de apresentação dos sujeitos, dos espaços, da proposta do GGD, da pesquisa que seria realizada e de demais informações que caracterizam o princípio de qualquer atividade extensionista. Também foi aplicado um questionário para diagnosticar os conhecimentos prévios dos integrantes acerca da Ginástica, da GPT e de demais práticas e expressões corporais, assim como para que eles indicassem pessoas que pudessem contribuir com o grupo por meio de oficinas de diferentes manifestações. Este questionário teve o propósito de auxiliar o planejamento das atividades no que tange os processos de ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos corporais;

2) Criação de repertório e seleção de conhecimentos corporais: ocorreu de forma concomitante a todas as demais fases (exceto a fase 8). Esta fase se caracterizou por experimentações, desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos gímnicos e das diversas manifestações da cultura corporal, cultural, artística, corroborando a literatura que indica as características e os fundamentos da GPT (AYOUB, 2003; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; TOLEDO; TSUKAMOTO;

CARBINATTO, 2016). Os conteúdos trabalhados nesta fase compreenderam os conhecimentos corporais que os integrantes trouxeram consigo, acrescidos daqueles que a equipe de planejamento do projeto apresentou como novidade, fazendo com que a mediação dos encontros fosse alternada entre todos os sujeitos participantes. Ao mesmo tempo, o grupo foi selecionando os elementos corporais que iriam compor a coreografia;

3) Investigação: consistiu no levantamento das possibilidades temáticas (FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963; 1994; BEISIEGEL, 2010) referentes às culturas populares do Vale do Jequitinhonha, que pudessem impulsionar a construção coreográfica, realizado por meio de diferentes ações de pesquisa por todos os sujeitos envolvidos no processo;

4) Tematização: se caracterizou como o momento de selecionar o tema gerador da coreografia, a partir do levantamento realizado na etapa anterior (FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963; 1994; BEISIEGEL, 2010), por meio do critério denominado pela literatura como pragmático, o qual se refere ao potencial de reflexão e criticidade que o tema traz consigo, ou ao conjunto de reações socioculturais que pode gerar no grupo (MACIEL, 1963; BEISIEGEL, 2010);

5) Problematização: fase iniciada após a definição do tema na etapa anterior. Consistiu na criação de situações existenciais típicas que, no caso do GGD, se referiram a situações-problemas, as quais possuíam códigos que precisavam ser decodificados pelos integrantes a partir da mediação de uma pessoa (educadora-pesquisadora, monitores, professores convidados ou outra pessoa que estivesse mediando o encontro). A decodificação ocorreu por meio de debates e reflexões sobre os problemas mais amplos da realidade relacionado ao tema gerador, com a intenção de elevar o nível de criticidade do grupo, ao mesmo tempo que produção coreográfica ocorria;

6) Codificação: destinou-se à ressignificação dos conhecimentos obtidos e a sua codificação em signos de linguagem, transformando-os em movimentos gímnicos-expressivos (MARCASSA, 2004). No GGD, esta etapa consistiu na criação das cenas coreográficas. Tanto os conhecimentos ampliados por meio do aprofundamento sobre a temática, quanto os movimentos corporais aprendidos e/ou aprimorados e selecionados para compor a coreografia, foram ressignificados (transformados em movimentos expressivos), de forma que

passassem a expressar as intenções do grupo sobre aquilo que gostariam de representar corporalmente acerca do tema;

7) Combinação: consistiu na sequenciação e contextualização das ações, gestos e posturas em uma coreografia temática, dando sentido ao conteúdo a ser comunicado (MARCASSA, 2004). Para o GGD, este foi o momento de definição do desenho coreográfico (combinação das cenas coreográficas) e demais elementos (sentimentos expressos em cada cena, músicas, materiais, figurino, etc.) com o intuito de traçar a história que seria contada por meio da coreografia;

8) Aperfeiçoamento: também identificada no momento de análise dos dados, foi necessária para a realização de ajustes finais e ensaios da coreografia, além de confecção e organização dos materiais que seriam utilizados na composição.

O quadro a seguir, denominado “Sistematização das ações desenvolvidas no GGD em fases”, apresenta todas as atividades trabalhadas em cada aula-encontro, agrupadas nas fases mencionadas acima.

Quadro 14 – Sistematização das ações desenvolvidas no GGD em fases.

Fase – Ações	Aulas-encontro
Reconhecimento do grupo	
Apresentação da coordenadora, monitores e pessoas presentes; regras de utilização do espaço.	1-2
Exploração do espaço.	1
Roda de conversa: discussões sobre as atividades desenvolvidas na aula-encontro.	1-2
Aplicação de questionário sobre os conhecimentos prévios acerca da Ginástica, da GPT e de demais práticas e expressões corporais.	1
Atividades que estimulam as relações interpessoais.	2
Atividades que envolvem o movimento gímico (diagnosticar os conhecimentos corporais sobre movimentos gímicos).	2
Apresentação da proposta do GGD para o primeiro semestre de 2019.	2
Explicação sobre a pesquisa, preenchimento do TCLE e questionário diagnóstico.	3
Investigação	
Atividades opcionais (palestras e apresentações artísticas e culturais): de acordo com a programação do I Encontro de Arte e Cultura da UFVJM com o Vale do Jequitinhonha.	4; EXTRA
Roda de conversa: discussões sobre a participação no I Encontro de Arte e Cultura da UFVJM com o Vale do Jequitinhonha.	5
Produção de experimentações corporais individuais e coletivas a partir de temas da cultura popular do Vale do Jequitinhonha (sugestões de temas para a coreografia).	5-6
Consulta a material impresso sobre temas da cultura popular do Vale do Jequitinhonha (livros, dicionários, catálogos fotográficos, etc.).	6
Solicitação de pesquisas sobre cultura popular do Vale do Jequitinhonha (devem ser compartilhadas no grupo do <i>Facebook</i>).	5-7
Tematização	
Discussões sobre a escolha do tema para a coreografia.	6-7

Definição do tema por meio de discussões e argumentações em defesa das temáticas escolhidas, seguido de votação – Tema selecionado: Cultura Preta.	8
Problemática	
Definição de estratégias de pesquisa sobre o tema Cultura Preta.	8
Solicitação de pesquisas sobre Cultura Preta (devem ser compartilhadas no grupo do Facebook).	8-9
Produção de experimentações corporais coletivas abordando a discussão sobre autodeclaração de cor.	9
Roda de conversa: discussões sobre as atividades desenvolvidas na aula-encontro.	9
Oficina Maculelê, ministrada por professor convidado: roda de conversa sobre os aspectos da manifestação.	10
Palestra Cultura Preta, ministrada por professor convidado: roda de conversa sobre temas abordados na oficina.	11
Oficina Cultura Preta, ministrada por professores convidados: vivência corporal e roda de conversa sobre temas abordados na oficina.	12
Produção de experimentações corporais individuais e coletivas com possíveis temas para a coreografia (com as sugestões de temas feitas pelo WhatsApp).	13
Tematização	
Discussões sobre a escolha do tema para a coreografia.	13
Definição do tema da coreografia: Vissungos.	13
Problemática	
Definição de estratégias de pesquisa sobre o tema Vissungos.	13
Solicitação de pesquisas sobre Vissungos em diferentes tipos de materiais – leitura de material bibliográfico, músicas, vídeos, etc. (devem ser compartilhadas no grupo do Facebook).	13-17
Produção de experimentações corporais coletivas abordando pesquisas sobre o tema Vissungos (aspecto da comunicação nos cantos Vissungos).	14
Roda de conversa: discussões sobre as atividades desenvolvidas na aula-encontro.	14
Discussão sobre referências bibliográficas (artigos e livros) sobre Vissungos e Quilombo (material compartilhado no grupo do Facebook anteriormente).	15-16; 22; 24
Visita técnica à Comunidade Quilombola Baú – Araçuaí/MG	EXTRA
Apresentação de trechos do documentário “Terra deu, terra come”.	19
Discussões sobre o documentário e sobre a visita técnica.	19
Discussão para definir a cena 5.	23
Discussão sobre compreensão acerca do termo “quilombo”.	24
Discussão sobre representatividade dos negros.	24
Criação de repertório e seleção dos conhecimentos corporais	
Experimentações de movimentos nos equipamentos e materiais.	1
Produção de experimentações corporais individuais e coletivas.	1-2
Atividade que envolve jogos e brincadeiras da cultura popular, compara e relaciona o movimento de jogos e brincadeiras com o movimento gímnico.	3
Discussões sobre movimentos gímnicos.	3
Abertura oficial do I Encontro de Arte e Cultura da UFVJM com o Vale do Jequitinhonha com apresentação da coreografia “Do barro à arte” no Teatro Santa Izabel.	EXTRA
Atividades opcionais (oficinas): de acordo com a programação do I Encontro de Arte e Cultura da UFVJM com o Vale do Jequitinhonha.	4
Atividade obrigatória a partir das 15h45 (até 17h30 ou mais, se puderem): Apresentação da coreografia “As lavadeiras do Jequitinhonha”.	4
Produção de experimentações corporais individuais e coletivas com o objetivo de sugerir temas para a coreografia.	5-6; 13
Ensino-aprendizagem de outras práticas corporais (dança contemporânea, parkour, teatro, jogos e brincadeiras, capoeira).	7; 15-19; 23
Ensino-aprendizagem e aperfeiçoamento de movimentos gímnicos.	7-9; 13-15
Experimentações de movimentos gímnicos que podem ser incluídos na coreografia (rotações e movimentos estacionários em equilíbrio).	7
Produção de experimentações corporais coletivas a partir do tema definido para a coreografia.	8-9; 14
Oficina “Maculelê” ministrada por professor convidado: vivência dos movimentos do	10

Maculelê.	
Oficina “Cultura preta” ministrada por professores convidados: vivência corporal sobre a corporeidade do povo negro, dança de diferentes estilos musicais afrodescendentes.	12
Solicitação de pesquisas (imagens, vídeos) sobre movimentos diversos para serem incluídos nas cenas (ginástica, dança, etc.) (devem ser compartilhadas no grupo do <i>Facebook</i>).	18
Criação coletiva de cenas coreográficas.	14; 16-18; 20-25
Definição do desenho coreográfico.	15; 17; 19; 23; 25
Codificação	
Criação coletiva de cenas coreográficas.	14; 16-18; 20-25
Combinação	
Definição do desenho coreográfico.	15; 17; 19; 23; 25
Discussões sobre elementos coreográficos: figurino, músicas (significado das letras das músicas), partes da coreografia (desenho coreográfico), sentimentos que devem ser expressados em cada cena, materiais, título, sinopse.	17-19; 22; 27-28
Aperfeiçoamento	
Definição de estratégias para aperfeiçoamento da coreografia.	25
Aperfeiçoamento da coreografia.	26-31
Confecção de materiais para a coreografia: tambores, peneiras, bateia e figurino.	28-30
Ensaio da coreografia.	32
Definição das marcações no chão para a apresentação coreográfica.	32
Organização do material para ser transportados na viagem.	32

Fonte: Elaborado pela autora.

4.3 A coreografia: como ocorreu o processo de construção coreográfica no GGD?

A terceira etapa da análise dos dados teve como intuito descrever o processo de produção da coreografia criada pelo GGD. Para tanto, utilizei os seguintes dados:

- Informações das reuniões de planejamento, identificadas pelo código R seguido da numeração equivalente à ordem de realização das mesmas;
- Informações contidas nos DCs, identificadas pela numeração equivalente à ordem de realização de cada aula-encontro e encontro extra (DC-Extra). Tais informações também foram utilizadas em forma de citação literal dos depoimentos dos integrantes e da educadora-pesquisadora (transcrições das gravações de áudio das discussões realizadas nas aulas-encontro), contidos nos DCs;
- Acervo do GGD – imagens e informações compartilhadas em rede social, sendo algumas delas transformadas em imagens representadas por meio de figuras por mim elaboradas.

Todas estas fontes se configuraram como o conjunto de elos casuais relacionados ao processo de construção coreográfica do GGD, conforme indica Yin (2001) sobre o método Construção da explanação, o qual foi empregado nesta etapa de análise.

Considero que o processo de construção coreográfica deu início na fase de Reconhecimento do grupo, quando os integrantes foram informados sobre a proposta do projeto e o objetivo principal neste semestre: a elaboração de uma coreografia temática abordando alguma manifestação das culturas populares do Vale do Jequitinhonha, a qual seria apresentada no FESTIVALE, no mês de Julho, coincidindo com o final das atividades do

GGD no primeiro semestre de 2019, conforme ilustra o depoimento a seguir ocorrido no final da segunda aula-encontro, após a realização de atividades que propiciaram a construção de uma pequena composições coreográficas em pequenos grupos (DC2):

Educadora-pesquisadora: “[...] E a minha pergunta é: A partir das vivências, quem veio na terça e hoje, ou quem veio só hoje, o que é GPT? O que é Ginástica Para Todos? Que é a prática que sistematiza o GGD.”

Chibale: “Como eu falei na terça-feira, no que eu pude entender do grupo, é que ele não difere ninguém do grupo, todos aqui são participantes, seja independente da cor, da idade, se gosta da prática ou não, ele está experimentando uma coisa nova, né? E hoje essa experiência foi diferente de terça-feira, pode mostrar que cada um tem o seu diferencial, mas que em conjunto todo mundo se adapta e eu acho que a vivência que eu tô tendo agora é muito importante pro meu crescimento no futuro.”

...

Educadora-pesquisadora: “[...] O objetivo principal do GGD, e aí é muito importante que vocês entendam isso, porque isso que acaba delimitando quem fica e quem sai [...] é a comunicação, por meio de coreografias, de composições coreográficas. Então, ao final desse semestre, a gente vai construir uma coreografia [...] Só que essa coreografia, como vocês perceberam, não está pronta a ideia, eu não tenho a menor ideia de como ela vai ser porque ela é construída coletivamente e democraticamente. Então, eu não mando nada, eu dirijo. Talvez eu tenha um pouco mais de experiência com a GPT, mas todas as decisões são coletivas. As vezes eu abro mão “não eu não quero decidir isso, podem decidir por mim”, mas isso é um posicionamento. Quem nunca viu o site do GGD é importante acessar o site e ver quais foram as nossas produções coreográficas até hoje. A gente tem desde composições coreográficas mais lúdicas até composições coreográficas mais dramáticas, que levam alguma coisa, algum sentimento, algo que o grupo entende como importante pra ser comunicado pras pessoas, seja da universidade, seja da comunidade, ou seja de outros lugares ou seja do mundo, via internet. [...] Então, a gente escolhe o que nos toca, que de alguma forma a gente quer falar, e aí a gente fala por meio do corpo, por meio da ginástica, por meio da composição coreográfica. [...] Por quê eu estou falando nisso, ressaltando isso? Porque, muitas vezes, as pessoas entram no GGD pra poder pular na cama elástica, que é muito legal. Mas vai ter uma fase do GGD que a gente vai ficar mais falando, discutindo, escolhendo qual movimento, escolhendo qual que é a cena, qual que é a ação, do que fazendo ginástica. [...] Este semestre, especificamente, o tema vai ser da cultura popular da região de abrangência da UFVJM. Qual? Qual manifestação da cultura popular? Nós vamos decidir, nós vamos escolher, mas tá fechado, tá dentro desse parâmetro: “cultura popular da região de abrangência da UFVJM”. [...] E nós temos uma viagem marcada para o grupo, quem for do grupo, no dia 22, 23 de julho, não me lembro exatamente, para o Festival, que é um evento, um festival de cultura do Vale do Jequitinhonha, e vai ser em Belmonte na Bahia, onde o Rio Jequitinhonha desagua no mar. [...]”

Também foi aplicado um questionário diagnóstico para conhecer quais eram os conhecimentos prévios acerca da ginástica, da GPT e de demais práticas e expressões corporais (DC2).

Desde este momento, a equipe de planejamento se preocupou em realizar atividades que dialogassem com a realidade dos integrantes e do Vale do Jequitinhonha, e que estimulasse uma reflexão por parte do grupo. Desta forma, para introduzir a relação entre as culturas populares, a composição coreográfica de GPT e o GGD, foi organizada uma apresentação de imagens de jogos e brincadeiras de rua, representações artísticas sobre este contexto (pinturas de diferentes artistas), movimentos gímnicos diversos (saltos, equilíbrios, suspensões, etc.) e palavras referentes aos movimentos gímnicos que os integrantes mencionaram conhecer no questionário diagnóstico aplicado no encontro anterior (R2), conforme ilustra a figura a seguir, referente aos *slides* apresentados na terceira aula-encontro.

Figura 16 – Slides apresentados na terceira aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

A seguir, apresento trechos das discussões realizadas após a apresentação destas imagens na terceira aula-encontro (DC3).

Gatimu: “É o Gildázio Jardim.”

Educadora-pesquisadora: “Quem conhece Gildázio Jardim? Então, fala Gatimu, você que conhece.”

Gatimu: “Ele é artista do Vale do Jequitinhonha. Ele retrata o Vale do Jequitinhonha, geralmente alguma foto, e depois ele pinta assim. A maior marca dele é que o fundo dos quadros dele são chitas, que ele falou que é uma coisa que ele gosta muito e que retrata muito bem a pobreza, mas que no caso dele, retratado pela riqueza de cores, um pouco do que ele teve na infância.”

Educadora-pesquisadora: “[...] Por quê que eu trouxe isso? Por quê eu misturei isso, essas imagens nesse slide?”

Dingane: “Expressão cultural.”

Educadora-pesquisadora: “[...] O que tem a ver isso com o GGD?”

Dingane: “Representações, incorporar traços da nossa cultura.”

Educadora-pesquisadora: “O que mais? Porque se for só traços da nossa cultura, isso aqui já bastava, ok? Isso são representações originais das pessoas brincando, jogos e brincadeiras são manifestações da cultura popular, ok? É algo que está presente na nossa cultura. O que tem a ver essas obras artísticas com o GGD? Nada? O quê que a gente faz, gente, no GGD? Vamos lá, o pessoal mais velho.”

Chaniya: “A questão do movimento, a diversidade de movimento, de cultura.”

Educadora-pesquisadora: “O que mais? ... A gente faz arte, a gente se expressa. Quando a gente pega uma lavadeira de rio e traz aquilo pra uma coreografia, com música, com cores, com movimento, aquilo é o que Pendo falou? É arte, não é? Então, é um exemplo de uma manifestação artística, de uma manifestação da cultura popular. As vezes, a gente pensa manifestação da cultura popular como aquilo que já é arte. Então, por exemplo, um cantor que canta música popular, um músico, uma obra de cerâmica, um quadro, isso é manifestação da cultura popular. Mas existem manifestações da cultura popular que não são arte, como jogo e brincadeira. [...]”

A fase de Criação de repertório e seleção de conhecimentos corporais, por sua vez, iniciou na primeira aula-encontro e se estendeu até a 25ª, pois desde o primeiro momento, o

grupo se envolveu com experimentações corporais, as quais caracterizam esta fase (DC1 à DC25).

O planejamento das atividades desenvolvidas nesta fase ocorreram de forma processual conforme as demandas apresentadas ao longo do projeto. A equipe de planejamento variou as possibilidades de práticas corporais, abordando tanto movimentos gímnicos quanto aqueles presentes em outras manifestações (dança, capoeira, teatro, etc.), de acordo com as características dos integrantes, os quais participaram ministrando diferentes conteúdos, contribuindo com o grupo a partir de suas experiências anteriores e habilidades individuais.

No entanto, como o intuito desta etapa de análise foi compreender como ocorreu o processo de construção coreográfica do GGD, o foco da Construção da explanação será nas atividades que compreenderam especificamente a elaboração da coreografia.

A fase de Investigação iniciou na quarta aula-encontro e se estendeu até a sétima, tendo como objetivo principal o levantamento de manifestações das culturas populares do Vale do Jequitinhonha que pudessem ser temas para a construção coreográfica.

A figura a seguir ilustra momentos de desenvolvimento desta fase.

Figura 17 – Desenvolvimento da fase de Investigação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A primeira atividade de levantamento ocorreu com a participação dos integrantes no I Encontro de Arte e Cultura da UFVJM com o Vale do Jequitinhonha, evento interno da instituição, que contou com uma programação de quatro dias repleta atividades, tais como oficinas, rodas de conversa sobre as culturas populares da região, apresentações artísticas e culturais de projetos da universidade (inclusive do GGD), de grupos de Diamantina e de outras localidades, exposições de artesanato, fotos, livros, etc. (DC4).

O evento iniciou numa quarta-feira com a apresentação da coreografia “Do barro à arte” (uma das produções do GGD). Na quinta-feira, dia de aula-encontro oficial do GGD, os integrantes assistiram a coreografia “As lavadeiras do Jequitinhonha” (também do GGD) como atividade obrigatória e ficaram livres para participar das demais atividades da maneira que quisessem (DC4). Como o evento excedeu a data oficial da quarta aula-encontro, a equipe de planejamento resolveu considerar a participação dos integrantes em algumas das atividades da programação como um encontro extra, o qual foi registrado no Plano de trabalho (R2).

Na quinta e na sexta aula-encontro, os integrantes foram divididos em grupos e tiveram que, por meio de discussões entre os membros de cada subgrupo, escolher um tema das culturas populares do Vale do Jequitinhonha, a partir de suas experiências prévias (ou daquilo que vivenciaram no evento realizado na quarta aula-encontro e na atividade extra) (DC5; DC6). Na sexta aula-encontro, levei materiais bibliográficos (livros, revistas, catálogos fotográficos, etc.) para ajudar neste levantamento, os quais foram distribuídos entre os subgrupos (DC6). Depois de debaterem, eles produziram experimentações corporais sobre a temática selecionada e apresentaram aos demais. A figura a seguir ilustra alguns momentos da fase de Investigação (DC5; DC6).

Figura 18 – Experimentações corporais – 5ª e 6ª aulas-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

Estas apresentações foram discutidas por todos os integrantes no final de cada uma dessas aulas-encontro e os subgrupos tiveram a oportunidade de explicar suas representações e defender a escolha do seu tema para a coreografia do GGD (DC5; DC6), como ilustra os depoimentos a seguir (DC6):

Idi: “[...] a gente pensou nos jogos e brincadeiras justamente pelo contexto do Vale. E essa coisa de criança do Vale, assim, a gente não tem condição de ter um carrinho, de ter um avião, coisa assim. Então, o mesmo objeto pra gente tem vários significados, depende da brincadeira que ele tá incluído. Então, por isso que a gente usou na mesma hora que o bambolê era o céu da nossa amarelinha, o bambolê era o centro da nossa cantiga de roda [...].”

...

Dingane: “Nós fizemos a cultura negra.”

...

Gatimu: “[...] durante um bom tempo, os negros ficaram aqui, tiveram o sincretismo religioso, tiveram que colocar debaixo dos panos todas as crenças pra sobreviver, teve que usar um meio disso. Uma entidade chega e liberta eles, grande poder ancestral não daqui, mas agora era.”

...

Rafiki: “Um elemento que está contido em diversas partes da cultura, na festa do Rosário, musicalidade da região. Então, é algo que a gente pensou em focar: tambor ou a figura do tambor.”

...

Makini: “A festa do Rosário exige uma característica específica daqui porque ela é uma festa medieval.”

...

Malawa: “Só dar uma opinião aqui, uma sugestão. Não uma sugestão, mas uma coisa que eu escutei numa palestra no ano passado. Eu achei bem interessante que ele falou que toda vez que vai falar de negros é só sofrimento, é só escravidão e eles não são só isso. Uma palestra que eu fui ano passado e isso ficou comigo até hoje.”

Makini: “Igual ele falou, geralmente a gente olha pra história do negro só sofrimento. É igual a história da festa do Rosário. Ela começou, tipo assim, pelo menos a de Chapada que eu sei, começou foi com os negros, eles que faziam. [...] a história é que eles acharam a santa no córrego. Aí, os senhores de terra foram buscar, levaram ela pra igreja. Ela não ficou ela voltou. Aí, os negros foram com os tambores, com as cantigas, foram cantando e dançando e levaram ela e colocaram ela na igreja e ela ficou, e por isso que ficou. Festa do Rosário dos homens pretos de Chapada do Norte. [...]”

Entre estas duas aulas-encontro, foi solicitado aos integrantes que fizessem pesquisas individuais sobre possibilidades temáticas que abordassem as culturas populares do Vale do Jequitinhonha, as quais deveriam ser compartilhadas no grupo fechado da rede social. A figura a seguir ilustra alguns exemplos das pesquisas compartilhadas pelos integrantes.

Figura 19 – Pesquisas sobre manifestações das culturas populares do Vale do Jequitinhonha.

Fonte: Acervo do GGD.

Mais de 20 possibilidades temáticas foram levantadas na fase de Investigação, incluindo os temas listados durante a quinta e sexta aulas-encontro e aqueles compartilhados na rede social.

A fase de Tematização iniciou no momento em que os integrantes começaram as discussões e reflexões sobre as temáticas apresentadas na sexta aula-encontro. Como se tratavam de argumentações com o objetivo de defender o tema apresentado como uma

possibilidade de inspiração para a coreografia, pode-se considerar que as fases de Investigação e Tematização se mesclaram no sexto e sétimo encontro.

No entanto, o momento de decisão sobre o tema gerador da coreografia, aconteceu na oitava aula-encontro (DC8), pois durante uma discussão na sexta aula-encontro, o grupo não conseguiu decidir por um único tema diante de tanta diversidade de propostas, conforme ilustra o depoimento a seguir (DC6):

Gatimu: “Sobre a escolha do tema, eu acho perigoso escolher o tema agora porque tudo é possível de ser ginasticado. Porém, podemos ginasticar e ao mesmo tempo objetificar a cultura do Vale do Jequitinhonha que é antiquíssima, igual diamante assim, devagarzinho, e por isso que é tão linda. É um polo de cultura não só brasileira, mas também mundial. Então, a gente corre o risco de pegar uma linguagem, uma expressão europeia, que é o nosso meio de comunicação aqui agora em ginástica, GPT, e se a gente não estudar muito, corre o risco da gente objetificar. [...] se a gente com nossa academia que deixa a gente assim, a gente começa a enxergar por estatísticas, por médias gerais e achar que as pessoas são daquele jeito e inferir nossa visão sobre elas. Talvez, a gente tenha que pegar um pouquinho mais de maturidade pra falar sobre algo [...]”

Diante disso, o grupo definiu três grandes temáticas: Festa do Rosário, Jogos e brincadeiras, Cultura preta. Combinamos que seriam feitas mais pesquisas sobre estes (DC6), as quais deveriam ser compartilhadas na rede social, conforme alguns exemplos ilustrados na figura a seguir.

Figura 20 – Pesquisas sobre os temas Festa do Rosário, Jogos e brincadeiras, Cultura preta.

Fonte: Acervo do GGD.

Na sétima aula-encontro, a equipe de planejamento definiu que faria algumas pontuações com o intuito de auxiliar na reflexão sobre a escolha do tema (R5), tais como: a identidade do GGD (um grupo de GPT que busca abordar temas que não são comuns nas composições coreográficas apresentadas em festivais universitários); o potencial comunicativo da GPT como uma manifestação também artística; a emergência de temas no atual contexto histórico e político que estamos vivendo atualmente no Brasil; o que seria mais relevante nas culturas populares do Vale do Jequitinhonha neste momento (DC7).

Como muitos integrantes faltaram neste dia, optamos não definir a temática da coreografia, pois gostaríamos que todos estivessem presentes neste momento. Desta forma, solicitamos ao grupo que considerasse as questões pontuadas para que cada integrante refletisse sozinho durante um tempo (entre um encontro e outro) (DC7).

Considero que o final da fase de Investigação ocorreu minutos antes da oitava aula-encontro, pois foi neste momento que os integrantes cessaram as pesquisas sobre as possibilidades temáticas.

Na oitava aula-encontro, os integrantes do GGD foram divididos em três grandes subgrupos de acordo com as preferências por um dos três temas estabelecidos no sexto encontro. Após discutirem entre os membros de cada subgrupo, um integrante foi responsabilizado por apresentar argumentações sobre a pertinência da temática do seu coletivo (DC8). Expliquei que os argumentos deveriam demonstrar o potencial de criticidade ou o conjunto de reações socioculturais que o tema poderia gerar, conforme indica a literatura (BEISIEGEL, 2010; BRANDÃO, 1981; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963).

A seguir, apresento alguns trechos das discussões realizadas durante tais arguições:

Rafiki: “[...] é a principal festa (Festa do Rosário) cultural do Vale do Jequitinhonha. Ela é, vamos dizer assim, a festa mais forte, é o traço mais forte que traz a identidade e permaneceu durante esse período todo e até hoje ela é uma festa comemorada por todas as regiões do Vale. Ficou bem marcado assim essa questão”.

Goredema: “E ela consegue retratar também a cultura preta e até os jogos e brincadeiras, porque tem os jogos e brincadeiras nela. Dá pra retratar as três opções em uma”.

...

Mashal: “E por incrível que pareça, realmente, em praticamente em todas as cidades do interior do Vale mesmo, tem a festa do Rosário [...] Principalmente na minha cidade, lá o principal evento que tem lá durante o ano todo é essa festa. E se gira alguma economia ali, é através dessa festa. O período que vai mais gente pra cidade, que a cidade é conhecida. Faz, assim, a cidade ter relevância pra fora, pro pessoal conhecer a cidade é essa festa do Rosário”.

...

Thabiti: “Então, a gente queria trabalhar as brincadeiras por um motivo principal: é que a gente estaria mexendo um pouquinho com a memória afetiva das pessoas que poderiam assistir a apresentação. E através desta, estaria implícito uma crítica aos momentos atuais, da falta de brincadeiras nas ruas, as brincadeiras como antigamente. E também partindo do pressuposto que a gente teria demonstração de todos esses dois temas também, dentro da cultura de jogos e brincadeiras [...]”.

...

Chibale: “[...] da questão do sedentarismo, do grande avanço da tecnologia [...] até porque pra fazer um brinquedo, a gente usava uma garrafa pet, ela virava mil brinquedos. E hoje, o consumo em excessividade, de material reciclável não é utilizado mais pra fazer o brinquedo e sim pra qualquer outra coisa, menos o brinquedo”.

...

Gatimu: “[...] Nosso primeiro ponto discutido foi que a cultura preta engloba todos esses pontos”.

...

Gatimu: “Só que a gente tá na primeira cidade do Vale do Jequitinhonha, no Alto Jequitinhonha. E por quê que nosso tema é um tema de extrema emergência? A gente está aqui em Diamantina, que foi construída por preto, mas que ainda é vendida pra branco, é consumida por brancos. A gente tem a Vesperata, que é o maior evento da cidade em questão de publicidade, que a gente só vê os negros tocando, de garçom ou fazendo cosplay da Chica da Silva por 60 reais e isso é uma coisa horrorosa. Nós temos aqui também o Caminho dos Escravos, que a gente vê que eram escravos, mas eram negros de cultura que vieram trazer a cultura deles, e não foram dizimados, estão aqui, construíram a cultura do Vale inteira, mas chama Caminho dos Escravos, deveria chamar outra coisa, como o professor Marcelo já falou. Deveria ser Caminho da Diáspora e não Caminho dos escravos. A gente tem também, aqui no Jequitinhonha inteiro, vários artistas que são negros. E se você olhar a região do Vale é negro, se você olhar, a Lira é negra, a gente tem representantes, assim, de uma cultura assim, que não é só, representa uma cultura mineira, mas de expressão mundial como a gente viajou lá e a Lira recebia gente de todos os lugares do mundo. E isso foi construído por pretos. Então, por quê não falar disso e por que não retratar de uma forma mais bonita? Diferente da que é tratada, por exemplo, na Vesperata. A Chica da Silva lá andando, pousando com o marido dela. Aquilo é horroroso! Feio demais! Por quê não retratar o lado alegre, bonito, criativo, artístico e genial dos negros e negras do Vale do Jequitinhonha?”

Após muitas discussões, o grupo achou melhor realizar uma votação com a participação dos 31 integrantes presentes, a qual obteve o seguinte resultado: Festa do Rosário – quatro votos; Jogos e brincadeiras – nove votos; Cultura preta – 18 votos (DC8). Com o tema Cultura preta selecionado, a fase de Tematização foi finalizada.

Na sequência, o grupo passou para a fase de Problematização. Na mesma aula-encontro, expliquei que realizaríamos uma série de atividades que nos proporcionasse um conhecimento mais aprofundado sobre o tema selecionado. Seriam criadas estratégias de pesquisa (de forma coletiva e individual) e eles participariam sugerindo nomes de pessoas que poderiam ser convidadas para falar sobre o tema, por exemplo. Também foi solicitado que retomassem as pesquisas individuais sobre Cultura preta e compartilhassem os resultados na rede social (DC8). Tais atividades seriam utilizadas como situações-problemas, as quais deveriam ser decodificadas pelos coletivo por meio de debates e reflexões sobre os problemas mais amplos relacionados ao tema gerador Cultura preta, com a intenção de proporcionar o aumento do nível de criticidade do grupo (BEISIEGEL, 2010; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963).

Dentre as sugestões que poderiam contribuir para o desenvolvimento das situações-problemas, destaco algumas comunidades quilombolas do Vale do Jequitinhonha, professores, discentes e integrantes de projetos de pesquisa e de unidades curriculares da UFVJM (DC8). A partir destas e de outras ideias enviadas pela rede social, a equipe de planejamento definiu uma aula-encontro abordando o tema autodeclaração étnico-racial, uma visita técnica a uma

comunidade quilombola, uma oficina de Maculelê e outra de Capoeira, sendo as duas últimas com professores convidados (R7).

A escolha da equipe de planejamento por abordar a autodeclaração étnico-racial se deu por dois motivos: primeiro para estimular os integrantes a pensarem sobre suas identidades, se a Cultura preta fazia parte da cultura deles, se a identidade tinha a ver com isso, para conversarmos sobre lugar de fala, racismo a partir da fala de quem sofre e de quem não passa por isso, etc. Segundo, pelo fato de estarmos dentro do ambiente universitário e a questão das cotas raciais ser uma realidade recente neste contexto, o que ainda gera muita polêmica. A equipe também se preocupou em incorporar o movimento em todas as situações-problemas para não descaracterizar a prática corporal como elemento principal do projeto (R7).

Assim, na nona aula-encontro, apresentamos um vídeo compartilhado por um dos integrantes na rede social, no qual uma garota falava sobre sua cor e as dúvidas que tinham sobre ser preta, parda ou de outra tonalidade. Após assistirem, dividimos os integrantes em subgrupos e solicitamos que eles discutissem sobre o que foi visto e, na sequência, criassem e apresentassem uma experimentação corporal que retratasse o que foi debatido entre eles (DC9), conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 21 – Experimentações corporais – 9ª aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

Ao final desta atividade, o grupo todo foi reunido para discutir sobre as apresentações e sobre o que foi debatido em cada subgrupo, sendo alguns exemplos de depoimentos destacados a seguir (DC9):

Mashal: “Então, o que a gente mais discutiu no grupo foi, a gente entrou em acordo com a ideia meio parecida com a ideia do Idi, sobre o grupo deles. A maioria do nosso grupo ou se declaram pardos ou não se declaravam, teve quem declarou ser negro também, mas o quê que acontece? A gente entrou em um acordo na discussão que, além de olhar para as pessoas pela cor, tem que olhar para elas pelo ser humano. Que assim: não vai ser a cor que vai diferenciar eu do outro, e sim minhas atitudes. E em questão de raça, somos todos humanos. Então, não existe essa diferença e o que a gente quis passar na coreografia foi justamente isso, que a parte no final, lá mesmo dos abraços, que eram independente da cor, eram todos um só.”

...

Idihi: “É ... para além de questões familiares, a gente quis trabalhar o pertencimento. Que ser negro vai muito além da cor da pele. Eu me identifiquei negra em 2015. Até então, eu não sabia que eu era negra. E ela já se identificou dentro de um núcleo que ela se sentia acolhida por outros negros, quando ela perdeu esse vínculo, ela não se sentiu mais tão acolhida e agora ela já tem uma dúvida. Malawa também ficou mais ou menos e Chibale também e a Izegbe mesma coisa que eu: negra, cresceu muito próxima de brancos e demorou muito pra entender que ela era negra. E aí, a coreografia, na verdade, a gente nem trabalhou preconceito assim, isso nem entrou em pauta na verdade, é uma questão de como a gente se sente mesmo. Porque eu já achei que eu era parda e lógico que eu não sou parda, porque parda pra mim, é igual a menina do vídeo disse, é cor de papel, de documento. Então, a gente quis trabalhar essa questão do pertencimento, por ser negra você se pertencer. Eu dei um exemplo de uma conhecida que morava aqui em Diamantina, que entrou como caloura. Ela é branca, tem olho azul, só que ela tem um puta black, ela faz parte do Maracatu, ela faz parte de religião afrodescendente, ela se reconhece como negra e quem vai falar pra ela que ela não é? Vai muito além de cor de pele, do que seu avô era, do que sua avó era, do que fulano era, é muito além. E a gente quis trabalhar isso. E quando ela não conseguia entrar, é que ela se sentia perdida com ela mesma, não é que a gente, sabe? Só que quando você entra num movimento negro você tem que saber “mano, eu sou negra”, porque é muito fácil você ser negro no núcleo no qual você é acolhido, mas você ser negro na rua sozinho é difícil.”

...

Ifemelu: “Tipo assim: eu acho que na sociedade como que tá hoje, há preconceito com tudo e com todos. Igual ele falou do primo dele que já sofreu preconceito por causa de ser albino. Então, na minha escola eu também já sofri muito preconceito por ser diferente. Eu tenho o olho claro e a maioria não tinha, por ter a pele mais clara, sabe? Então, eu acho que cabe a nós assim mudar o pensamento da sociedade de hoje porque eles criticam tudo, tudo de você.”

Pendo: “Eu acho que tem um problema nisso porque eu acho que não pode medir dores. Eu acho totalmente errado isso, mas tem a questão de sei lá. Um branco não vai ser preso só por ser branco, um branco não vai morrer ganhando 80 tiros por ser confundido com um traficante. A gente tá passando por um momento muito difícil na sociedade que é claro, quando você é minoria em alguma coisa, você tende a sofrer por ser excluído naquele lugar. Só que no Brasil o negro não é minoria, a gente é a maioria e mesmo assim a gente sofre. E tipo, tá muito grave a situação e se a gente começar a trazer as outras questões, porque minoria de tudo sofre, os deficientes sofrem, as mulheres sofrem, e as mulheres, eu acho que também não são a minoria na sociedade e mesmo assim elas sofrem, entendeu? [...] quando a gente passa a não ser minoria e do mesmo jeito. E qual que é o problema, entendeu? A gente tende a achar o negro feio, a gente tende a achar o negro mal. Teve uma reportagem que eu vi, um vídeo de um documentário que pôs duas crianças e duas bonecas, uma negra e uma branca. As crianças elas tendem a falar que a boneca preta é a feia, a boneca preta é a mal. Aí, quando pergunta “mas com qual boneca você se parece?” “Ah, eu pareço com a preta, eu acho”. Aí, teve uma criança que falou assim: “ah eu me pareço com a branca”. Aí, a mulher perguntou “por quê?”, “Aí, acho que a minha orelha parece com a da branca”, entendeu?”

A discussão deixou clara a divergência de compreensão sobre o conceito de raça e que ainda existiam muitas dúvidas sobre a questão da autodeclaração étnico-racial e naquele momento, não havia ninguém que tivesse conhecimentos específicos sobre este assunto para

explicar, de forma consistente, os questionamentos dos integrantes. Diante disso, o grupo concordou que seria importante convidarmos alguém para falar sobre isso e alguns integrantes sugeriram nomes de professores da UFVJM (DC9).

A oficina de Maculelê aconteceu na 10ª aula-encontro com a participação de poucos integrantes devido à proximidade da data com um importante feriado em Diamantina. A equipe de planejamento decidiu fazer esta atividade no Mercado Velho, localizado no centro de Diamantina, e convidou o Professor Siri para ministrar a oficina.

A figura a seguir ilustra alguns momentos desta oficina (R7).

Figura 22 – Oficina de Maculelê.

Fonte: Acervo do GGD.

A oficina foi essencialmente prática, proporcionando a vivência do Maculelê, uma prática da Cultura preta que envolve ritmo, movimentos de dança e luta e manejo de bastão. Na roda de conversa final, o professor explicou que o Maculelê teve origem no período escravocrata do Brasil e que, atualmente, está vinculado à Capoeira por meio de academias e grupos que desenvolvem as duas práticas, sendo esta última o carro forte. Ao ser questionado sobre a presença desta manifestação no Vale do Jequitinhonha, o professor disse desconhecer algum grupo tradicional nesta região, sendo os mais expoentes de MG originários da cidade de Belo Horizonte. Diante destas informações, integrantes perguntaram a opinião do professor

acerca de características marcantes da Cultura preta, sendo o ritmo e a presença de instrumentos de percussão as mais destacadas na fala do palestrante (DC10).

Para a oficina de Capoeira, a equipe de planejamento convidou o professor Leandro Palhares do Departamento de Educação Física da UFVJM, o qual foi indicado por vários integrantes que também são alunos dos cursos desta área (R7).

No momento do convite para ministrar a oficina, o professor solicitou mais informações sobre o processo de construção coreográfica do GGD para planejar uma forma de contribuição que fosse mais adequada. Ao saber do tema Cultura preta como impulsionador da composição, o professor perguntou se, ao invés de fazer uma oficina prática de Capoeira, poderia ministrar uma palestra com o título do tema da coreografia. Acertado os detalhes, a oficina ocorreu na 11ª aula-encontro de forma totalmente teórica. As figuras a seguir, ilustram alguns momentos da palestra (DC11).

Figura 23 – Palestra Cultura preta.

Fonte: Acervo do GGD.

Figura 24 – Slides apresentados na Palestra Cultura preta (compartilhados na rede social).

Fonte: Acervo do GGD.

A palestra foi essencialmente expositiva, com algumas perguntas feitas por mim e por um dos integrantes. O professor iniciou falando sobre a descolonização do conhecimento desenvolvido em ambientes formais (escolas, universidades, etc.) e não formais (educação dos pais, etc.). Utilizou o GGD como um exemplo de educação descolonizada, enfatizando o aspecto prático do projeto e a característica de abordarmos temas que se relacionam com os saberes populares em nossas coreografias. Comparou a GPT com as ginásticas esportivizadas, as quais são extremamente comerciais, industrializadas, midiáticas, elitizadas, etc. Na sua opinião, a GPT é uma prática que rompe com modelos pré-estabelecidos, conferindo um sentido mais significativo para a ginástica no contexto educacional (DC11).

Comentou também que antes do GGD, não conhecia a GPT, que ginástica para ele era apenas a Ginástica Artística, aquela divulgada na mídia. Com o início do GGD na UFVJM e a partir das apresentações coreográficas do grupo, começou a ter noção de que existem ginásticas (no plural), assim como tem percebido em relação às capoeiras (também no plural).

Enfatizou, diversas vezes, que o que fazemos com o GGD é ciência, é produção de conhecimento de forma descolonizada, uma vez que nosso produto não se apresenta de maneira tradicional, mas num formato corporal. Com isso, rompemos com o modelo de educação trazido da Europa e reproduzido no Brasil, no qual se valoriza apenas a ciência

escrita, testada, comprovada. A produção de coreografia envolve pesquisa e possui método, porém, os “modos de fazer” não são pré-determinados, mas elaborados diante das demandas situacionais (DC11).

Após esta introdução, o professor abordou os seguintes assuntos: conceito de cultura, culturas, culturas populares, cultura preta e capoeira, desde os elementos ancestrais das culturas africanas até a capoeira contemporânea (DC11). Na concepção dele, a cultura popular é aquela que abrange o saber popular (não o erudito ou o científico), e no Brasil, ela também pode ser denominada como culturas populares afro-brasileiras, culturas populares de matriz africana, culturas afro-brasileiras, culturas de matriz africana. Logo, sempre que estivermos falando de culturas populares no Brasil, estamos falando de culturas pretas (DC11).

Sendo assim, na opinião do professor, o GGD foi redundante na fase de Tematização. Tínhamos um grande tema – as culturas populares do Vale do Jequitinhonha – discutimos diferentes possibilidades dentro deste amplo universo e definimos Cultura preta como temática principal, que, para ele, é a mesma coisa que culturas populares. Ou seja, não saímos do lugar (DC11).

Diante disso, o professor fez a sugestão de abordarmos como tema da coreografia, os Vissungos, cantos tradicionais de descendentes africanos que residem em um distrito de Diamantina. Trata-se de uma manifestação da Cultura preta que está em extinção, que poucos idosos moradores do distrito ainda se lembram dos cantos, mas que está acabando porque os mais jovens não se interessam. Por ser uma manifestação do Vale do Jequitinhonha que está em extinção, além de produzir algo sobre a cultura popular, o GGD estaria contribuindo para a preservação desta expressão (DC11).

A 12ª aula-encontro foi destinada a uma oficina com o tema Cultura preta, ministrada pelo Professor Juliano Gonçalves Pereira e a estagiária, Samara Marques, ambos membros do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Afro-brasileiros e Indígenas (NEABI) da UFVJM.

Esta atividade surgiu da demanda levantada na aula-encontro que abordou a questão da autodeclaração de cor (R8). Ao convidar o professor, esclareci que este era um assunto que o grupo gostaria que fosse comentado, mas que a oficina não precisava se restringir a isso.

As figuras a seguir ilustram alguns momentos desta oficina (DC12).

Figura 25 – Oficina Cultura preta.

Fonte: Acervo do GGD.

Figura 26 – Slides da Oficina Cultura preta (compartilhados na rede social).

• é a cor mais escura, sendo o resultado da falta parcial ou completa da luz. É o oposto exato do branco;
 • consiste na cor mais escura de todo o espectro das cores e simboliza respeito, morte, isolamento, medo, solidão.
 • também significa tristeza e reverência e por esse motivo pessoas que estão em luto muitas vezes vestem roupa preta, sendo uma cor preponderante em muitos funerais ocidentais;
 • também pode significar elegância, dignidade, luxo e sofisticação. É bastante comum ver pessoas vestidas de preto em eventos de gala, porque a roupa preta pode ser um sinal de classe;

PRETO

Negros: Somatória de Pretos e Pardos

IBGE

Pretos: Aqueles que se classificam de pele retinta

IBGE

Pardos: Frutos da miscigenação de africanos com europeus

IBGE

Cultura AFRO Brasileira

É o conjunto de manifestações culturais do Brasil que sofreram algum grau de influência da cultura africana desde os tempos do Brasil Colônia até a atualidade.

Município: Diamantina / MG

Caracterização Demográfica e Juventude Negra

Conforme dados do Censo IBGE 2010, a população total do município era de 45.880 residentes, dos quais 13.444 são jovens de 15 a 29 anos. Entre a população total, 33.613 (73,3%) são negros (ou seja, se autodeclararam pretos ou pardos). Entre os jovens, 10.131 (75,4%) se autodeclararam negros.

População Municipal por faixa etária e raça/cor – Brasil, 2010

População	Total	Jovem	Jovem Negra
População Total	45.880	13.444	10.131

26,7%
73,3%

■ Negra
■ Não Negra

Juventude e Educação

Com base nos dados do Censo 2010, verifica-se que o município possuía 1.018 jovens de 15 a 17 anos fora do ensino médio. Entre esses jovens, 78,9% são negros.

Em relação ao ensino superior, 5.513 jovens de 18 a 24 anos se encontravam fora do ensino superior, sendo que 79,0% desses jovens são negros.

Porcentagem de jovens negros em relação a escolaridade e ocupação – 2010

Grupos	Porcentagem de jovens negros
Jovens em geral	75,4%
Jovens de 15 a 17 anos fora do ensino médio	78,9%
Jovens de 18 a 24 anos fora do ensino superior	79,0%
Jovens que não estavam estudando nem estavam ocupados	75,6%

Fonte: Acervo do GGD.

Os palestrantes iniciaram a oficina com uma atividade prática, na qual os integrantes foram estimulados a pensar sobre a sua relação com a Cultura preta ao mesmo tempo que se deslocavam pelo espaço a partir de diferentes comandos: falar uma palavra que represente sua relação com a Cultura preta, andar pelo espaço pensando no tema Cultura preta, observar se a forma de se movimentar modificava quando pensamos na Cultura preta, observar se o corpo do outro se modificava ou não, etc. Então, foi solicitado aos integrantes andassem no ritmo da música, a qual foi sendo alterada no decorrer da tarefa, fazendo com que as pessoas dançassem diferentes estilos musicais (chorinho, pop, funk, soul, etc.), os quais compreendiam somente composições de artistas negros (DC12).

Na sequência, todos sentaram para discutir sobre o que foi feito e o professor mencionou que os integrantes falaram palavras curtas na primeira atividade, mas, ao ouvirem as músicas da Cultura preta, souberam se movimentar, dançaram de acordo com os ritmos apresentados. Isso queria dizer, para ele, que sabíamos nos expressar melhor sobre o que nos relaciona com a Cultura preta, corporalmente. Comentou também que nosso passado relacionado à Cultura preta nos é arrancado, muitos de nós não sabemos qual era a cor de nossos antepassados, por exemplo. Da mesma forma, não sabemos, ou não somos informados, sobre as potencialidades dos africanos trazidos para o Brasil como escravos (DC12).

Ao abrir para perguntas, a conversa logo enveredou para a questão da autodeclaração de cor, assunto que gerou muitas dúvidas na nona aula-encontro. O professor perguntou aos integrantes como eles se autodeclaravam e as justificativas para tal. Algumas pessoas se manifestaram e deram a mesma explicação que explanaram quando discutimos este mesmo assunto anteriormente. Diante disso, Juliano explicou que o conceito de raça mais aceito na atualidade, principalmente no âmbito científico, se baseia em aspectos sociológicos e não biológicos. Se refere à identidade, a forma como cada pessoa se enxerga socialmente no mundo, é algo totalmente pessoal e que pode mudar com o tempo. Disse que há um tempo atrás, quem determinava se a pessoa era branca ou preta (ou de outra cor) era o funcionário que fazia o registro de nascimento (DC12).

A oficina continuou em forma de roda de conversa se estendeu até um pouco além do horário oficial do encontro. Os palestrantes respondiam as dúvidas dos integrantes acrescentando informações que iam enriquecendo o diálogo por meio da abordagem de diferentes questões que permeiam a Cultura preta, tais como: identidade, políticas afirmativas, lei de cotas, influência da história de vida da pessoa em seu desempenho escolar, ausência de conteúdos de origem negra nas instituições escolares, dados científicos sobre o negro no Brasil (porcentagem de negros no país, número de mortes de negros, quantidade de negros no

ensino superior, etc.), diferença entre o termo negro e preto, a presença da Cultura preta em todas as manifestações brasileiras, a influência da cultura africana na cultura brasileira, silenciamento da Cultura preta, etc. (DC12).

Embora tivessem sido realizados debates nas três aulas-encontro ministradas pelos professores convidados, os integrantes ainda não haviam tido tempo disponível para discutirem somente entre os membros do grupo, de forma que fizessem uma reflexão coletiva e pontuassem quais foram o “resultados” de tais atividades. O que nós, enquanto grupo, havíamos considerado sobre tudo o que foi experimentado e dito nas atividades? Quais foram as decodificações do grupo?

Antes de levar o debate para o grupo todo na próxima aula-encontro, convoquei uma reunião presencial com a equipe de planejamento em que discutimos sobre a forma como nós três (educadora-pesquisadora e dois monitores) havíamos decodificado os códigos presentes em cada situação-problema e chegamos a conclusão de que retornamos para a fase de Tematização, pois assim como o Professor Leandro Palhares havia dito, também acreditávamos que ainda estávamos dentro de uma grande temática que possuía uma diversidade de possibilidades – a Cultura preta (R9).

Isto posto, planejamos compartilhar o material das últimas três aulas-encontro (fotos, vídeos e os slides utilizados pelos professores convidados) na rede social para que os integrantes pudessem começar o processo de reflexão fora do encontro oficial. A partir disso, optamos por solicitar aos integrantes que enviassem, via rede social, pequenas frases ou expressões que representam suas percepções⁷. Estas, seriam sorteadas no próximo encontro, fazendo com que os integrantes tivessem contato com as ideias de outras pessoas. Na sequência, eles deveriam produzir uma experimentação corporal individual (estática ou em movimento) que seria apresentada e observada pelo grupo (o grupo seria dividido em dois, metade apresentaria e os demais assistiriam e vice e versa). Após observar, o grupo expectador deveria entrar na cena e agregar seu corpo ao corpo de um dos integrantes, compondo uma apresentação coletiva (R9).

Para finalizar, um debate entre todos presentes para pontuar as decodificações do grupo foi realizado e utilizado como a retomada da fase de Tematização, pois seu objetivo seria redefinir o tema da coreografia (R9).

Foram enviadas 17 ideias, as quais foram impressas e utilizadas da maneira descrita acima, na 13ª aula-encontro. A figura a seguir ilustra algumas das experimentações

⁷ Via *WhatsApp* particular da educadora-pesquisadora para que não houvesse influência da fala do outro.

produzidas pelo integrantes presentes (DC13).

Figura 27 – Experimentações corporais – 13ª aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

A seguir, apresento depoimentos de alguns integrantes durante a discussão realizada no final da 13ª aula-encontro (DC13):

Idi: “[...] o que me tocou mais foi quando eles pegam e falam assim: Mas os escravos que vinham pra nossa região, não era qualquer escravo, então precisava ser escravo especializado e aqui tinha um serviço pra eles que era um serviço especializado, que era o garimpo. Aí então, ele fez o questionamento: ‘Cês já pararam pra pensar o que o negro era? O que o negro era lá na África? O que essas pessoas eram na África antes de serem trazidas pra cá, pra virarem nossos escravos e a partir daí ser tratado o resto da vida como escravo?’. Porque a gente não fala assim ‘era o João, era Maria, era Pedro, era Tiago’, era só os escravos de Diamantina. [...] Porque que o Vissungo começou a ser a língua deles e trabalhar em cima dessa perspectiva, de perceber que não foi uma coisa que, por mais que seja nossa característica, não foi uma coisa que é só daqui, sabe? Uma coisa que tem uma história muito grande por trás, uma coisa que traz valores muito importantes por trás, não é só uma música, uma fala. Que não seja só uma apresentação de ginástica, mas que seja uma apresentação de ginástica que traga um pouco dessa característica mesmo, do ser humano que tem por trás de qualquer coisa relacionada a cultura preta.”

...

Gatimu: “[...] Eu acho que o Leandro meio que comprou a gente, ele sugeriu um tema que não só tem muita relevância, mas de emergência. Se a gente não fizer pode ser que morra e a gente nunca mais possa fazer. Acho que temos um tema interessante. A analogia da grávida foi ótima e é isso mesmo. É a partir de algo que já está velho, a gente podia gestar algo novo que não seja igual, que pelo menos carregue característica daquilo que é a raiz. Eu acho que é uma ótima chance e que a gente poderia tentar.”

Percebe-se nestas falas, a decodificação das situações-problemas quando, por exemplo, um integrante menciona aquilo que mais o tocou durante as atividades realizadas na fase de

Problematização e relaciona com outras questões mais amplas referentes à Cultura preta. Na sequência, ele apresenta sua argumentação sobre a escolha do tema Vissungos para a coreografia, apresentando um critério pragmático – potencial de criticidade do tema ou o conjunto de reações socioculturais que ela pode gerar (BEISIEGEL, 2010; BRANDÃO, 1981; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963).

Outros integrantes mencionaram o tema Vissungos, tanto em suas mensagens utilizadas na atividade, quanto na discussão final da 13ª aula-encontro, conforme demonstra uma de minhas percepções registradas no Diário de campo deste dia:

Educadora-pesquisadora: “[...] Dentre as 17 propostas de ideias, nove citaram os Vissungos, tema sugerido pelo professor Leandro Palhares em uma das oficinas. Houve também um rapaz que sugeriu tratarmos de manifestações culturais que estão desaparecendo, fala também enfatizada na mesma oficina. [...] Os argumentos utilizados para a definição dos Vissungos como tema da coreografia foram excelentes. Senti que os integrantes conseguiram transcender apenas aquilo que é objetivo no tema, aquilo que pode ser ‘copiado’ da manifestação cultural, representado de forma objetiva. Ao colocarem a questão do resgate e da preservação, eles mostram compreender o conceito de cultura popular, mesmo que não tenhamos discutido especificamente sobre isso. A escolha pelos Vissungos não foi pela imagem que tiveram acesso (mesmo porque não tiveram um acesso tão claro sobre esse tema), mas sobre o que eles representam no contexto atual.”

Desta forma, sem precisar realizar uma votação, todos os presentes concordaram que Vissungos seria o tema principal da construção coreográfica do GGD em 2019 (DC13).

Antes de finalizar o encontro, reforcei a ideia da construção coletiva de estratégias que nos permitissem o aprofundamento sobre o tema selecionado (DC13).

Conversamos também sobre a visita à comunidade quilombola, pois ao definirmos o tema Cultura preta anteriormente, eu já havia agendado uma visita à Comunidade Quilombola Baú, na cidade de Araçuaí, MG (indicada por alguns integrantes), a qual não poderia ser cancelada. No entanto, as comunidades que possuem resquícios de Vissungos estão localizadas em outra região e eu teria que ver a disponibilidade financeira (recursos do projeto) e de tempo para visitarmos também estes lugares (DC13).

Logo, a segunda rodada da fase de Problematização iniciou com uma série de pesquisas compartilhadas na rede social, as quais compreenderam diferentes fontes de informações, como observa-se na figura a seguir.

Figura 28 – Pesquisas sobre os Vissungos.

Fonte: Acervo do GGD.

A maioria das publicações compreendeu, principalmente, livros e artigos científicos abordando estudos sobre os Vissungos e sobre a Cultura preta, dentre os quais, destaco: A África no Serro Frio – Vissungos: uma prática social em extinção (NASCIMENTO, 2003); O canto dos escravos: heranças centro-africanas na música contemporânea do Brasil (AZEVEDO, 2016); O canto dos Vissungos: tradição e resistência (ELTERMANN, 2015); O negro e o garimpo em Minas Gerais (MACHADO FILHO, 1985); Identidades quilombolas: políticas, dispositivos e etnogêneses (CUNHA; ALBANO, 2017); Vivência e resistências quilombolas contemporâneas: notas sobre a identidade e a territorialidade da Comunidade Quartel do Indaiá em Diamantina/MG (DIAS NETO, 2018).

Os integrantes também continuaram, até o final do processo de construção coreográfica, o compartilhamento de informações relacionadas à Cultura preta na rede social, fossem elas referentes às manifestações culturais ou qualquer outro assunto ligado ao povo negro (racismo, reconhecimento de comunidades quilombola, período escravocrata no Brasil, etc.), como mostra a figura a seguir.

Figura 29 – Pesquisas sobre a Cultura preta.

Fonte: Acervo do GGD.

A equipe de planejamento utilizou alguns destes elementos compartilhados para serem discutidos durante as aulas-encontro, sendo estes momentos configurados como as situações-problemas da segunda rodada da fase de Problematização (R10 à R19). No entanto, diferente da primeira vez, o desenvolvimento da fase de Problematização com o tema Vissungos definido, ocorreu de forma concomitante com as fases de Codificação e Combinação.

Na fase de Codificação, ao mesmo tempo que o grupo ampliava seus conhecimentos por meio do aprofundamento sobre a temática, experimentações corporais eram produzidas utilizando os movimentos corporais aprendidos e/ou aprimorados e selecionados para compor a coreografia (tudo o que desenvolveram durante a fase de Criação de repertório e seleção de conhecimentos corporais, a qual ocorreu durante todo o desenvolvimento do projeto).

Tais experimentações se referem à ressignificação dos movimentos, a partir das reflexões (decodificações) feitas pela fase de Problematização, de forma que passassem a expressar as intenções do grupo sobre aquilo que gostariam de representar corporalmente sobre os Vissungos. Assim, eram produzidas o que denominamos como cenas coreográficas, as quais se referem à codificação de todos os elementos reunidos (conhecimentos teóricos e

corporais), em signos de linguagem corporal (MARCASSA, 2004).

Para a 14ª aula-encontro, a equipe de planejamento definiu que a situação-problema seria uma atividade que introduzisse a ideia do que são os Vissungos (R10).

Um dos monitores criou uma atividade que iniciou com uma explicação, baseado em um dos artigos pesquisados, sobre o que era Vissungos: uma forma de comunicação por meio do canto na qual os negros escravizados podiam dialogar com outra pessoa que estava longe (do outro lado do rio, por exemplo). Em seguida, solicitou que, em duplas, os integrantes criassem um diálogo com três perguntas (um pergunta e o outro responde e faz outra pergunta, e assim por diante). Após o diálogo realizado com a fala, as duplas deveriam refazê-lo utilizando apenas o movimento corporal. Na sequência, explicamos que os cantos eram entoados em diferentes situações, sendo uma delas o trabalho, e um dos ofícios mais citados nos estudos era a mineração. Isto posto, dividimos os integrantes em subgrupos e solicitamos que criassem experimentações corporais com peneiras e bateias para simular a mineração, utilizando a música “Muriquinho piquininho” do álbum “O canto dos escravos” que foi inspirado nos Vissungos (AZEVEDO, 2016) (DC14).

A figura a seguir ilustra algumas das experimentações produzidas pelo integrantes presentes (DC14).

Figura 30 – Experimentações corporais – 14ª aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

Após apresentadas as criações, fizemos uma roda de conversa para que cada subgrupo falasse sobre o que produziram. (DC14), conforme ilustra os trechos a seguir:

Dingane: “É porque a ideia nossa é que ela seria o sol. Aí, o sol vai nascendo e a música vai começando bem lenta [...]”

...

Abuya: “Acorda, vai, trabalha e termina o dia dormindo.”

Educadora-pesquisadora: “Que legal! E eu comentei isso com o Rafiki ali. Que como os cânticos, eles tem as suas funções e aí, tem o texto que ele traz algumas traduções, porque são palavras que agente não entende. A gente, de repente, pode fazer uma cena completa do cotidiano dos Vissungos. Então, o cântico de acordar, tô viajando, não sei se tem, o cântico de trabalho, o cântico de ir embora do trabalho, o cântico de se alimentar, tem o cântico da morte também, de carregar os seus mortos, enfim, dá pra gente fazer um negócio assim bem temático [...]”

Expliquei que aquilo que nos chamasse atenção em cada criação poderia ser aperfeiçoado e incorporado na coreografia, como uma cena coreográfica e finalizei o encontro solicitando uma tarefa para a próxima aula-encontro: cada integrante deveria ler um dos materiais bibliográficos que seriam compartilhados na rede social para que pudéssemos discutir no próximo encontro. Faríamos uma discussão e as informações de cada material seria compartilhada com os demais e assim, poderíamos ter uma leitura ampla sobre os Vissungos (DC14).

Desta forma, a situação-problema da 15ª aula-encontro foi a discussão sobre os artigos compartilhados na rede social e lidos por alguns integrantes, os quais destacaram as seguintes características: o canto como forma de aliviar o trabalho árduo; presença de palavras africanas nos cantos; origem e significado da nomenclatura Vissungos; diferentes cantos para cada momento do dia; cantos para funerais; cantos lentos com frases repetitivas; os cantos são “puxados” por algumas pessoas e seguido por outras; locais onde os cantos foram encontrados; presença do trabalho na mineração e na lavoura de milho; Vissungos como forma de resistência política e social, forma de manutenção da cultura africana que foi reprimida pelo sequestro de africanos, forma de luta (pois os senhores não entendiam as palavras e os escravizados poderiam planejar fugas); cantos como forma de comunicação, como forma transmissão do conhecimento pela oralidade; conhecimentos trazidos ao Brasil pelos africanos; Vissungos cantados por mulheres na atualidade; a questão do trabalho forçado; a presença do tambor na cultura preta; a aceitação dos cantos pelos senhores pois o trabalho dos escravizados era mais produtivo; tradução de alguns cantos; etc. (DC15).

Enquanto as reflexões sobre os artigos lidos eram mencionadas pelos integrantes, o grupo começou a formular ideias sobre como a coreografia poderia iniciar e qual história poderia ser contada, conforme ilustra os trechos a seguir (DC15).

Dingane: “Eu imagino que a gente começa do lado de fora do palco, seria mais interessante.”

...

Chibale: “De uma forma de respeito a gente sempre reverencia, certo? A gente sempre tá de cabeça baixa, então o primeiro que vai puxar o canto ou o primeiro que vai ouvir o puxar do canto, vai tá no centro de cabeça baixa ... é ... demonstrando humildade e pedindo licença, eu vejo assim.”

...

Idi: “Talvez, ginastacar um trabalho lá, sei lá, igual a gente fez aquele dia... a roda, com sei lá, com o cabo com uma enxada, com uma foice, não utilizar material cortante mas que, a madeira, o cabo, sabe? Ginastacar em cima do material e no final a gente ginastacar sem tristeza, mas como raiz, como essência”.

Finalizamos o encontro com a escolha da música que seria utilizada no início da coreografia. Nos baseando no livro de Machado Filho (1985), selecionamos o canto LXIV – Pedindo licença para cantar, o qual tem uma interpretação gravada no álbum “O canto dos escravos” (faixa 1). A tradução do canto e a música do álbum foram compartilhados na rede social para que os integrantes pensassem em formas de iniciar a primeira cena coreográfica que seria produzida na próxima aula-encontro (DC15).

A 16ª aula-encontro iniciou com uma atividade teatral mediada por uma integrante que utilizou uma música do álbum anteriormente citado (DC16).

Posteriormente, apresentei trechos do artigo “O canto dos Vissungos: tradição e resistência” (ELTERMANN, 2015), com o objetivo de conversar sobre os sentidos e significados que poderiam nortear a construção coreográfica (DC16). Tal estratégia de selecionar e apresentar um artigo foi definida pela equipe de planejamento diante da dificuldade do grupo em ler bibliografias, devido responsabilidades acadêmicas (R12).

Retomei a discussão da primeira fase de Tematização, em que o grupo indicava que não gostaria de abordar os aspectos negativos que, geralmente, são associados à Cultura preta. No entanto, após estudos notamos que não poderíamos negar que esta manifestação estava diretamente ligada ao período escravocrata e que, portanto, seria impossível não tocar neste assunto na coreografia (DC16).

Então, indiquei alguns fatores “positivos” deste período, uma vez que o artigo em questão relaciona os Vissungos com

PALAVRAS-FORÇA, mais ainda, PALAVRAS-RESISTÊNCIA, que, no passado, operavam como formas de subverter o domínio dos senhores, e, hoje, são capazes de nos conectar com o passado e a tradição africana, ressoando as memórias e os elos coloniais (ELTERMANN, 2015, p. 134).

Dos trechos emergiram reflexões: a forma como denominar o negro no período escravocrata, sendo o termo escravizado mais apropriado que escravo (pois a palavra escravo dá a conotação de que eles nasceram nesta condição, sendo que na verdade eles foram submetidos ao processo de escravidão); os conhecimentos que os africanos trouxeram para o Brasil; as péssimas condições de trabalho e a situação de violência e opressão que os

escravizados vivenciavam; a naturalização da situação de violência quando pensamos no período escravocrata; os processos que levam ao desaparecimento de uma cultura; Vissungos como uma forma de resistência de uma cultura, evitando seu esquecimento; a mudança de significado dos cantos Vissungos (deixaram de ser cantos utilitários para serem cantos festivos na atualidade, como forma de preservar a memória); etc. (DC16).

O grupo concordou em abordar o período escravocrata na coreografia e salientou alguns elementos que não poderiam faltar, como ilustra o depoimento de um dos integrantes:

Idi: “O negócio é que a gente vai ter que ir pelo sentimento. Por exemplo, no de Mariana, o cara falou pra gente assim: que muito mais que a gente expressar, a gente tinha que sentir, né? Então, a gente era no olhar, era coisa de antes da apresentação você olhava pra galera e a galera chorando. Então, talvez a gente tenha que achar um jeito de trazer esse sentimento.”

Então, criamos a primeira cena coreográfica. Seguimos algumas ideias propostas no encontro anterior (começar com os integrantes fora da cena), mas antes de iniciar a experimentação, solicitei que eles, já posicionados fora do solo, fechassem os olhos e se concentrassem sobre o que era os Vissungos, o que era um pedido de licença, para quem estaríamos pedindo licença e como pedimos licença para algo (DC16).

Coloquei a música (faixa 1) e os integrantes começaram a entrar de diversas formas, todos andando em pé, mas com o olhar, as mãos, o ritmo do andar diferentes. Ao chegarem no centro do solo, se aglomeraram esboçando um círculo. Após várias tentativas (todas filmadas) seguidas de discussões e aprimoramento dos movimentos, consideramos a cena 1 criada (a Figura 31 ilustra os movimentos). A descrição e o vídeo (do formato final da cena) foram compartilhados na rede social para que não nos esquecêssemos da cena e déssemos continuidade no encontro seguinte (DC16).

Figura 31 – Experimentações corporais e cena 1 criada na 16ª aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

Compartilhamos na rede social algumas traduções de cantos Vissungos registrados no livro de Machado Filho (1985), o qual fez, em 1943, um resgate dos significados das letras a partir da fala de moradores de São João da Chapada/Quartel de Indaiá, distrito de Diamantina. Escolhemos apenas os cantos que foram interpretados no álbum “O canto dos escravos”, sendo também compartilhado na rede social (R13).

Embora houvesse cantos com tradução no livro de Machado Filho (que não tinham gravações de músicas), e outros em álbuns musicais gravados por artistas diferentes (que não possuíam traduções em literatura), na 17ª aula-encontro notamos que o cruzamento entre aquelas duas referências nos possibilitava ter três informações: o canto, o seu significado e a música gravada (DC17). Isto posto, perguntei ao grupo: O que nós gostaríamos de representar sobre os Vissungos? Qual seria a história contada pelo GGD? Ressaltei que não precisava ter uma ordem cronológica, mas que a definição de uma linha de raciocínio seria importante antes de partirmos para a criação da cena (DC17).

Com o consentimento do grupo, entramos na fase de Combinação, a qual consistiu na sequenciação e contextualização das cenas coreográficas com outros elementos (sentimentos expressos em cada cena, músicas, materiais, figurino, etc.), dando sentido ao conteúdo a ser comunicado pela coreografia, conforme orienta a literatura (MARCASSA, 2004).

Os registros no DC deste encontro indicam que a construção do desenho coreográfico iniciou a partir da reflexão sobre os cantos Vissungos selecionados (aqueles que possuíam música e traduções), os quais serão apresentados no quadro a seguir (DC17).

Quadro 15 – Tradução de cantos Vissungos.

<p>Faixa 1 LXIV PEDINDO LICENÇA PARA CANTAR (p.94) Ia uê ererê aiô gombê – Com licença do curiandamba, com licença do curiatura, com licença do sinhô moço, com licença do dono de terá. (O cantador pede licença “ao mais velho, ao cozinheiro que sabe cantar, ao sinhô moço e ao dono da terra” (ou lava) para poder cantar).</p>
<p>Faixa 2 LXII (p.93-94) SOLO: Muriquinho piquininho, Ô parente, muriquinho piquininho de quissamba no cacunda. Purugunta adonde vai Pru quilombo do Dumbá: CORO: Ei, chora-chora mgongo ê de vera Chora, mgongo, chora (bis) (O moleque, de trouxa às costas, vai fugindo para o quilombo do Dumbá. Os outros que ficam choram não poder ir também).</p>
<p>Faixa 3 XXXIII (p.85) SOLO: Oenda auê, a a! Ucumbi oenda, auê, a ... Oenda auê, a a! Ucumbi oenda, auê, no calunga. CORO 1º: Ucumbi oenda, ondoró onjó Ucumbi oenda, ondoró onjó (bis) CORO 2º: Iô vou oenda, pu curimã auê Iô vou oenda, pu curimã auê (bis) – “O sol está entrando, vamo-nos embora para o rancho”. – “O sol entrou, vamos para o rancho” – “Eu vou entrar é para minha faisqueira”. É admirável a permanência da ideia de mar. Perguntados, todos os informantes traduziram por mar a palavra calunga.</p>
<p>Faixa 4 XXXIV (p.85) Ei ê! Oia pru céu, oia pru céu! Puru tera riabo t’inganou, muriquim, Puru tera riabo t’inganou, João Inácio! Oia puru céu! puru tera riabo t’inganou, CORO: Ai! erêrê... (Cantiga de mofa ou insulto, conforme o caso). Outro exemplo de sincretismo católico.</p>
<p>Faixa 5 XXII (p.80) Ei ê covicarã iô bambi tuara uassage ô atundo mera covicara tuca atunda D. Maria de Ouro Fino, crioula bonita num vai na venda</p>

<p>chora, chora, chora só chora, chora, chora só. (Está fazendo frio, a galinha está arrepiada e a crioula bonita D. Maria de Ouro Fino, está chorando por não poder ir à venda).</p>
<p>Faixa 6 XIII (p.77-78) SOLO: Mia cavalo anda em pé, iôrô! Mia cavalo come em pé. O riabo leva o cavalo mia cavalo anda em pé. CORO: Ei! cavalo! Purru, cavalo?! Ei! cavalo qui puto ô nguenda. Oiô, cavalo! Purru, cavalo! (O negro gaba as qualidades do seu cavalo. Na segunda parte da cantiga, incita-o a que ande depressa).</p>
<p>Faixa 7 XIV (p.78) Ai! Jambá cacumbi quemá, turira auê, Jambá cacumbi quemá, mapiá turi, turira auê, mapiá turira auê, mapiá turira auê, mangorombô. (Não nos foi possível obter o argumento dessa cantiga).</p>
<p>Faixa 8 XXXVI (p.86) Nda popere catá, ô Tinguê, (bis) nda popera ô catá Tingui á uauê! Nda popere catá, Tingui á uauê, iá! (Não conseguimos acompanhar o fundamento).</p>
<p>Faixa 9 LXI (p.93) SOLO: Ei ê lambá, quero me cabá no sumidô que me cabá no sumidô, lamba de 20 dia ei lambá, quero me cabá no sumidô _ CORO: Ei ererê. (O negro queixa-se do serviço duro (lambá) e pede a morte).</p>
<p>Faixa 10 LVIII (p.92) SOLO: Ei, ei, qui foi, na fonte (bis) Sinhora me disse qui foi na fonte, qui foi na fonte Sinhora me disse qui foi na fonte, com dois barri; qui foi na fonte Sinhora me disse,</p>

<p>com dois barri. CORO: Ei ê ei ê (Cantiga de secar água. Os trabalhadores secam a água das catas com barris: vai um cheio, volta outro vazio. Daí o sentido da cantiga).</p>
<p>Faixa 11 I (p.73) SOLO: Otê! Pade-Nosso cum Ave-Maria, securo câmera qui t'Angananzambê, aiô... CORO: Aiô!... T'Angananzambê, aiô... Aiô!... T'Angananzambê, aiô... Ê calunga qui tom' ossemá, ê calunga qui tom' Anzambí, aiô!... (O negro, ao começar o trabalho, pede a Deis e a Nossa Senhora que abençoem o seu serviço e a sua comida).</p>
<p>Faixa 12 LV (p.91) S. João foi no céu, foi passiá; foi visita Noss'Sinhô _ S. João foi no céu, foi passiá; foi visita Noss'Sinhô _ S. João foi no céu? S. João foi no céu, é de vera. S. João foi no céu, é mentira. Omenhá, omenhá róssequê Omenhá, omenhá róssequê Omenhá, omenhá róssequê coroá (Cantiga de secar água "omenhá rossequê": a água está no cascalho, isto é, já chegaram ao fundo da cata, o trabalho de secar água acabou).</p>
<p>Faixa 13 III (p.74) Purru! Acoêto? _ Caveia? Galo já cantou, rê rê Cristo nasceu Dia 'manheceu Galo já cantou. Galo já cantou, rê rê Cacariacô Cristo no céu. Galo já cantou. O cantador mestre, chamando: Purru, acoêto? (Alá companheiros!) A turma, responde: Caveia? (Que é lá?) Galo já cantou, rê rê Cristo nasceu Dia 'manheceu Galo já cantou. Galo já cantou, rê rê Cacariacô Cristo no céu. Galo já cantou.</p>
<p>Faixa 14 XXVI (p.83) Uanga ô assomá, qui popiá, qui dendengá</p>

uanga auê
 Uanga ô assomá,
 qui popiá,
 qui dendengá
 uanga auê, ererê...

(O trabalhador se queixa de estar com feitiço, por conseguinte não pode trabalhar).

Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Machado Filho (1985, p. 73-95).

Ao lerem as traduções ao mesmo tempo que ouviam as faixas do álbum musical, os integrantes foram propondo ideias de sequências de cenas coreográficas, as quais formavam determinada trajetória histórica, conforme pode ser observado nos depoimentos de alguns integrantes (DC17):

Rafiki: “Eu tava pensando em fazer a linha temporal mais ou menos assim, né? Apresentou ... na verdade eu pensei em várias formas diferentes, mas mais ou menos assim como se fosse a gente, né? Pediu licença e depois vinha algo relacionado ao trabalho ou indo trabalhar ou já no trabalho. Algo relacionado ao sair do trabalho. É porque a gente, daí eu pensei assim, para a gente não ficar também só ligado a esse, a questão da escravidão, a gente passar o momento da festa, o Rosário, que é utilizado em alguns cantos Vissungos ainda hoje em dia, para finalizar, entendeu? Aí, mostraria pedindo licença, a questão do trabalhar, mas esse trabalhar eu pensei em uma música, mas depois eu vi aquela aquela música da morte, né? Trazendo ela de começo e depois uma outra música como se fosse eles resistindo a esse tipo de trabalho.”

...

Dingane: “Aí, se fizesse, vamos supor, a cena da licença. Aí faz a cena de trabalho. Aí faz uma cena de fim de noite. Aí volta num dia, volta num trabalho diferente, por exemplo. Aí é um trabalho mais pesado e aí eles pedem a morte e depois ressurgem dessa morte. E aí surgindo de uma festa como se fosse a superação de tudo pra trás.”

...

Idi: “As meninas deram ideia de desarmar, sei lá. Eles fizeram uma cena assim igual Pendo falou de ser dois trabalhos diferentes, que é essa questão de um chamar mais a atenção do que o outro e tirar o foco, e a gente trabalhou tanto aqueles teatros, aqueles museus vivos. Então, vamos supor assim: enquanto um trabalha com pés ou outro é uma cena estática, enquanto o que tava fazendo se transforma numa cena estática o outro começa a ginastizar.”

O desenho coreográfico foi sendo definido enquanto eu escrevia as ideias para cada cena em um quadro branco disposto no Laboratório de Ginástica e, após algumas discussões, o grupo optou pela faixa musical 3 devido ao seu conteúdo (tradução) e ritmo e definiu que a cena envolveria três tipos de trabalho: agricultura, trabalho doméstico (lavadeiras) e mineração. Um integrante atentou para o fato destas três atividades acontecerem na beira do rio e que poderíamos posicionar os grupos como se estivessem às margens do rio. Outro integrante se lembrou de um vídeo compartilhado na rede social que apresentava uma onda corporal com as pessoas enfileiradas, e sugeriu este movimento para sair da cena 1 e formar um rio que foi explorado no encontro seguinte (DC17).

Figura 32 – Desenho coreográfico e experimentações corporais – 17ª aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

Em reunião de planejamento, notamos que precisávamos evoluir nas cenas 2 e 3. Estávamos no meio do semestre e ainda não tínhamos nem a metade da coreografia (R14). Desta forma, convidamos um dos integrantes para conduzir a atividade de aquecimento, solicitando que ele utilizasse como inspiração um vídeo compartilhado na rede social (mencionado no encontro anterior) que serviria de inspiração para a cena 2, a cena do rio, conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 33 – Vídeo compartilhado na rede social.

Fonte: Acervo do GGD.

O integrante iniciou a 18ª aula-encontro com jogos e brincadeiras que envolvessem onda corporal para sensibilizar o corpo do colegas para a criação da cena que representaria o movimento das águas de um rio, numa retroalimentação entre criação, gravação em vídeos e ajustes, a cena 2 foi elaborada (DC18).

Criada a transição da cena 2 para a 3, em que o posicionamento dos agricultores, lavadeiras e mineradores foram definidos, partimos para a elaboração da cena 3. Inicialmente, discutimos sobre os elementos coreográficos da cena: definimos a quantidade de integrantes para cada grupo, os materiais e a música. Os agricultores utilizariam enxadas (cabos de madeira) e cestos; as lavadeiras, trouxas de roupas (tecidos coloridos dentro de uma bacia); os mineradores, peneiras e uma bateia grande. Após ouvirmos diferentes cantos que representavam o trabalho, a faixa musical 10 foi selecionada devido ao seu ritmo mais rápido que das outras, o que permitiria uma relação mais harmoniosa com o movimento gímico (DC18).

Interessante notar que um aspecto estético veio à tona. Os participantes definiram que os personagens não fariam suas performances ao mesmo tempo, pois poderia criar um visual poluído e confuso ao espectador. Desta forma, decidimos que precisaríamos criar duas cenas em uma: uma cena com movimentos pequenos, contidos, no plano baixo de preferência; outra

com movimentos amplos, ressignificando os movimentos típicos do trabalho de cada grupo por meio da ginástica, dança, teatro, etc. Cada grupo teria um minuto para representar o trabalho com os movimentos amplos, enquanto os demais faziam os movimentos contidos (a Figura 34 enaltece algumas posições dessas cenas) (DC18).

Ademais, sobre a organização das músicas que estávamos escolhendo para compor a coreografia, uma integrante se dispôs a fazer os arranjos (cortar as músicas no tempo certo de cada cena e emendar uma na outra), pois tinha habilidade com programas de edição musical (DC18).

Figura 34 – Experimentações corporais e cenas produzidas – 18ª aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

Após o 18º encontro, realizamos a visita técnica à Comunidade Quilombola Baú, conforme havíamos planejado na primeira vez que a fase de Tematização ocorreu (R9). Esta comunidade havia sido indicada por dois integrantes (DC8) e pela coordenadora do Museu de Araçuaí, local visitado durante a produção de uma coreografia do GGD em 2018.

Embora as referências bibliográficas indicassem a presença de resquícios dos Vissungos em outras comunidades quilombolas (Ausentes, em Milho Verde, e Quartel de Indaiá, em São João da Chapada), não seria possível cancelar a visita agendada antes da redefinição do tema, pois além da pesquisa que seria realizada, foi combinado com uma das líderes da Comunidade

Quilombola Baú o desenvolvimento de diversas atividades, como uma oficina de GPT para crianças e jovens, por exemplo, caracterizando esta ação como uma oportunidade de troca de saberes entre a UFVJM e a comunidade (DC-Extra).

Antes de partir para a viagem, fiz uma reunião com o Professor Juliano Gonçalves Pereira do NEABI para pedir auxílio na condução da visita técnica, devido à sua experiência com trabalhos científicos em comunidades quilombolas na região do Vale do Jequitinhonha. Juliano me explicou que o canto no momento de trabalho é um aspecto comum na cultura africana e evidente em diferentes lugares. Citou como exemplo o filme “Doze anos de escravidão”, em que o trabalho dos escravizados são acompanhados de cantos, os quais deram origem a diferentes estilos musicais da cultura estadunidense, tais como o *blues*, *jazz*, *soul*, etc. Desta forma, nos orientou que olhássemos para o tema Vissungos de maneira mais ampla, como cantos característicos da cultura preta em geral, e não como algo específico de uma região, ou seja, nossa busca poderia focar aquilo que fosse comum às tradições afrodescendentes no Brasil. Mencionou ainda, que esta visita poderia ser muito rica para o grupo, pois o Vale do Jequitinhonha é reconhecido como “Cinturão negro” por ser a região do país que mais possui comunidades quilombolas (DC-Extra).

Com essa informação em mãos, seguimos para Araçuaí no dia 18 de Maio com 19 pessoas: 15 integrantes do GGD; um aluno de Bacharelado em Humanidades que estava frequentando os encontros do GGD para fotografar; eu; meu filho de três anos de idade e meu companheiro, o qual também é aluno da UFVJM no curso de mestrado em Arqueologia. Conversei com os integrantes dentro do ônibus, explicando as orientações do professor Juliano e solicitei que eles observassem pontos diferentes dentro da Comunidade, tais como: paisagem, vestimentas, músicas, cantos, danças, culinária, corporeidade, etc. (DC-Extra).

As imagens a seguir ilustram algumas das atividades desenvolvidas (DC-Extra).

Figura 35 – Atividades desenvolvida na Comunidade Quilombola Baú.

Fonte: Acervo do GGD.

Figura 36 – Atividades desenvolvida na Comunidade Quilombola Baú.

Fonte: Acervo do GGD.

Na figura acima, observa-se a roda de conversa feita com os membros da comunidade, uma apresentação artística de Dança Afro realizada por eles, elementos dispostos nos espaços e momentos de confraternização entre o GGD e a comunidade. Na segunda, momentos da oficina de GPT realizada pelos integrantes do GGD para os membros da comunidade.

A visita técnica foi mais uma das situações-problemas planejadas com o intuito de promover decodificações por meio de reflexões discutidas entre os integrantes do GGD. Como não foi possível ter um momento de debate durante a estadia na Comunidade, destinamos parte da 19ª aula-encontro para isso. No entanto, para estimular a relação com o tema Vissungos, a equipe de planejamento optou por apresentar partes do documentário “Terra deu, terra come”, de Rodrigo Siqueira, gravado em 2010 na Comunidade Quilombola Quartel de Indaiá. A obra narra a história de um garimpeiro de 81 anos de idade considerado o último cantador de Vissungos (MAIA, 2016). Nossa intenção foi mostrar aos integrantes (que foram ou não na visita), as similaridades entre uma cultura e outra, entre comunidades quilombolas localizadas em locais diferentes, mas que são pertencentes à cultura preta (R16).

O grupo iniciou a discussão durante a apresentação dos trechos do documentário, configurando esta atividade como a situação-problema do dia. Logo na primeira cena, perguntei se eles identificavam alguma similaridade com o que foi dito na roda de conversa com os membros da Comunidade Quilombola Baú e um integrante identificou alguns pontos que suscitaram comentários sobre outras semelhanças, assim como alguns aspectos e emoções elencadas na visita (DC19):

Idi: “[...] quando ele fala dos tempos atuais é a mesma coisa de antigamente. Então, é o cara que é ameaçado pelos fazendeiros, um cara que sofre um golpe pra ser preso por seis meses na cadeia. Então, o cara só não tá preso por corrente e enfiado numa senzala dentro da casa do patrão, mas ele tá preso dentro da terra dele, tá na mira das armas dos caras o todo tempo. E até ele falando do dia que ele saiu da cadeia, que ele recebeu dois vídeos dos caras lá da região. Tipo assim, um vídeo de uma vaca aleijada, que não tinha perna, porque tem um problema, porque ele tem um problema e manca de uma perna. E mandou um vídeo que disse ela que era de um gato preto e um gato branco brigando e o gato branco mata o gato preto, que aí o cara foi lá a falou assim “não adianta nada cês lutar, que cês já sabem o final da história”. Imagine só, o cara em pleno século XXI onde a mídia trabalha mil e uma coisas e a escravidão, né? Tá acontecendo ali.”

...

Ayo: A própria ideia de escravidão, né? Ele fala que a escravidão na comunidade durou até a década de 80, 85. Então, se a gente for pensar são quase 100 anos depois, né? Que teve a abolição. Mas essa abolição chegou em quais locais do país? Pelo visto lá na comunidade, na década de 80 e 85, tinham pessoas que faziam trabalhos escravos.

...

Rafiki: “[...] essa questão dessa parte que ele fala, né? Da morte, dessa questão da libertação, que eles falaram que não era festa, mas era o momento de alegria, né? A morte, eu perguntei sobre os tambores, né? Porque quem não foi, a gente foi recebido, a gente chegou lá com tambor tocando, a gente fez a roda, os tambores foram acompanhar a gente.”

...

Rafiki: “[...] Eu perguntei pra eles assim: qual que é a relação suas com o tambor? O que o tambor representa pra vocês? Aí, eles falaram que o tambor é como se, é a arma que eles possuem, é a resistência.

Então, assim, é como se fosse a arma de fogo deles, é o tambor, que é o tambor que eles utilizam pra tudo, pra dar força pra eles. No meio desse caos todo que eles vivem, né? Aquela ali é a arma que eles tem pra dar força pra eles continuarem encarando, né? Os obstáculos aí que eles tem tido. Então, como se fosse assim um totem, tipo, o objeto principal da cultura vamos dizer assim, mais ou menos, que é palpável, é aquilo ali.”

Educadora-pesquisadora: “E eles falaram do barulho, né? Eles falaram assim: “o tambor é muito forte, provavelmente todo mundo tá sabendo que a gente tá com visita aqui, porque a gente tá tocando tambor. Então, todo mundo tá ouvindo” , “quando eu tava na cadeia eu também ouvia o tambor do lado de fora, era uma forma de eu me conectar, deles avisarem: olha eu tô aqui dentro, nós estamos aqui fora esperando você”. Então, de fato ... e as crianças tocando tambor?”

Rafiki: “Todo mundo toca tambor.”

Razina: “Os de seis anos, meu Deus do céu!”

Então, dois integrantes desenvolveram uma atividade de jogos teatrais, solicitado pela equipe de planejamento (R16). A intenção era fazer com que o grupo entendesse que a expressão corporal necessária para a cena do trabalho escravizado não poderia transparecer um momento feliz, mas sim um momento de dor, sofrimento, cansaço, uma situação de violência com sentimentos de estar sendo obrigado a executar um trabalho duro ao mesmo tempo que eram chicoteados pelos capatazes (DC19).

Eles solicitaram que todos os integrantes se deitassem no solo e iniciaram uma narrativa que pedia para que os integrantes pensassem em momentos felizes de suas vidas, momentos com a família, de festa, de brincadeira, etc. Em seguida, pediram que imaginassem sendo retirados desse lugar de felicidade, sendo arrastados à força e colocados dentro de um navio em condições precárias. A narrativa continuou descrevendo a forma como os negros escravizados foram retirados de seus lares e sequestrados rumo ao Brasil, dando ênfase às atrocidades que ocorreram no período escravocrata (DC19).

A cada trecho da narrativa, diferentes comandos foram dados aos integrantes: para se sentarem, se levantarem, andarem, carregarem uns aos outros, soltar o colega no chão, arrastar o colega, etc. De tempo em tempo, perguntavam sobre como seria corpo nestas situações, como ele se posiciona, como anda, o que esse corpo sente. A atividade foi acompanhada de uma música de percussão do álbum “Africadeus” de Naná Vasconcelos. As luzes do Laboratório de Ginástica foram apagadas e os ministrantes utilizaram um bastão que, de tempo em tempo, era batido em uma bacia, provocando um barulho estrondoso. A voz dos narradores era agressiva, gritavam e xingavam os integrantes, principalmente quando eles davam risadas ou quando soltavam ou arrastavam os colegas com zelo, mandando que não fossem cuidadosos. Finalizaram a atividade repetindo o exercício de respiração e, em roda, perguntaram sobre os sentimentos das pessoas durante o processo que acabaram de vivenciar. Alguns integrantes relataram terem se assustado com os barulhos da bacia, de sentirem medo,

dor e energia pesada no ambiente. Outros disseram que foi difícil se concentrar e sentir de acordo com a narrativa, pois o que foi dito é algo muito distante da realidade deles (DC19).

Na sequência, os integrantes falaram diversos sentimentos para cada cena, sem seguir uma ordem, esboçada na Figura 37.

Figura 37 – Desenho coreográfico – 19ª aula-encontro.

Fonte: DC19.

Notamos que a ideia inicial sobre abordar os aspectos positivos da cultura preta continuava, e que expressar os sentimentos elencados por eles seria no sentido de mostrar a força e a resistência do povo negro diante da situação de violência que viviam. Solicitei que esses sentimentos fossem lembrados quando estivéssemos criando as cenas coreográficas, que não poderíamos nos esquecer do sentimento que queríamos demonstrar quando fôssemos escolher os movimentos a serem ressignificados (DC19).

A figura a seguir ilustra as atividades desenvolvidas na 19ª aula-encontro.

Figura 38 – Atividades desenvolvidas – 19ª aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

A 20ª e a 21ª aulas-encontro se destinaram à construção da cena 3 (DC20; DC21), conforme orientações da R17 e R18. Quando finalizada, a descrição e filmagem da cena 3 foi compartilhada na rede social (DC21). Este procedimento de registro e arquivamento das cenas criadas na rede social foi utilizado deste momento em diante como uma estratégia de ensino-aprendizagem que auxiliasse na memorização das cenas construídas, por meio da qual os integrantes poderiam ter acesso quando quisessem, além de se caracterizar como um portfólio para a construção coreográfica, sendo consultado quando necessário

Para a 22ª aula-encontro, a equipe de planejamento selecionou dois artigos para utilizar como situações-problemas para inspirar a produção da cena 4, a cena do cansaço e do pedido de morte como liberdade (R19).

O primeiro artigo, “Canto dos escravos: heranças centro africanas na música contemporânea do Brasil” (AZEVEDO, 2016), trata do álbum musical “O canto dos escravos”, o qual estávamos utilizando na construção coreográfica. No primeiro trecho destacado (DC22), o autor ressalta que os cantores não fazem uma interpretação literal dos Vissungos, mas sim uma reinvenção a partir de suas experiências na atualidade. As circunstâncias em que os artistas viviam na época em que gravaram o álbum, tais como o contexto da liberdade e da cultura de massa, influenciaram na forma como as músicas foram interpretadas (AZEVEDO, 2016). Diante disso, destaquei que a coreografia do GGD estava sendo construída na mesma perspectiva. Não precisávamos nos preocupar em fazer uma

representação idêntica ao que era o contexto dos Vissungos, poderíamos mesclar outros elementos, produzir uma obra artística a partir da nossa visão sobre o período em questão (DC22).

No segundo trecho destacado (DC22), o autor atenta para o fato do álbum produzido pelos artistas ter a intenção de preservar uma memória sonora. Ao se resgatar uma memória, além de estabelecer uma conexão com o passado, também é possível mudar um futuro, transcendendo, por meio da estética, uma visão única instituída sobre determinada cultura (AZEVEDO, 2016). Com isso, ressaltei que nossa coreografia poderia contar uma história diferente daquela que estamos acostumados a ouvir sobre a escravidão no Brasil, reforcei a ideia do grupo em terminar a coreografia com uma festa diante da liberdade conquistada pelo povo negro, e não como algo dado pelos escravagistas (DC22).

No segundo artigo, “A África no Serro Frio – Vissungos: uma prática social em extinção” (NASCIMENTO, 2003), destaquei alguns trechos que abordavam, especificamente, os Vissungos enquanto rituais de prática de enterro (DC22). As características dos rituais apresentadas pela autora foram sendo discutidas pelo grupo, propiciando ideias para as cenas que ainda precisavam ser construídas, conforme observa-se no depoimento apresentado a seguir (DC22):

Gatimu: “Já que a gente tá trabalhando com arte, ao invés da gente fazer a figura de um funeral, a parte física mesmo que a gente pode ver, vamos tentar fazer o que isso representa. Por exemplo, o que é o transporte dessa alma aí sofrida, como um ícone atravessando e indo pra um lugar que termine o sofrimento ou o paraíso? Eu não sei até onde a gente pode viajar nisso, mas, por exemplo, ao invés da gente colocar um defunto morto, colocar uma imagem de um guerreiro atravessando os empecilhos deste mundo e indo pra outro plano”.

Os integrantes também lembraram elementos compartilhados na rede social, utilizando-os como inspiração para as ideias que eram explanadas, conforme observa-se no depoimento apresentado a seguir (DC22):

Dingane: “Você lembra que a gente tava vendo os negócio da mandala? Lá tem, no artigo anterior aí que cê falou que as pessoas tentavam, não conseguiam, essa coisa da África ser uma utopia pra eles. Se a gente fizesse uma espécie de mandala, em que ela se abria e fechava? Aí, na hora de fechar, seria o momento de cansaço, de que tipo assim, a tristeza deles, eles não conseguiam, eles não se animam pra poder tentar sair da situação deles e depois não conseguem e voltam, aí a mandala abre e fecha”.

Por conseguinte, selecionamos uma música para esta cena (escolhida em encontros anteriores) e diferentes solicitações foram demandas com a intenção de estimular os integrantes a entrarem no clima para a criação da cena 4: andar carregado de cansaço, andar em duplas ou trios com a angústia do corpo exausto, corpos caindo e sendo arrastados, dentre

outros. Os integrantes gostaram do exercício e o grupo começou a dar ideias sobre como poderíamos continuar, tornando-o a cena que precisávamos criar (DC22).

Depois de discussões, uma integrante lembrou uma imagem compartilhada na rede social que mostrava pessoas amontoadas, uma em cima das outras, como se estivessem mortas, conforme ilustra a figura a seguir (DC22).

Figura 39 – Imagem compartilhada na rede social.

Fonte: Acervo do GGD.

Experimentamos este posicionamento e na sequência, pensamos em formas de levantar uma única pessoa para representar a morte como liberdade. A ideia foi produzir uma imagem que representasse uma alma flutuando depois da pessoa morrer, como se estivesse a caminho da libertação, definindo-se a cena (DC22) (Figura 40).

Figura 40 – Experimentações e cena 4 – 22ª aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

Neste encontro também discutimos sobre o figurino de forma mais categórica, a partir de ideias de modelos de roupa estilo africana compartilhadas na rede social (Figura 41).

Figura 41 – Modelos de roupa estilo africana para inspiração do figurino.

Fonte: Acervo do GGD.

Em encontros anteriores (DC17; DC18; DC19) e pela rede social, a ideia de utilizar um figurino diferente daquele que comumente vemos em representações artísticas do período escravagista (como ilustra a primeira imagem compartilhada na rede social na figura acima) já

tinha sido discutida. Definimos que a roupa seria colorida, pois a ideia de padronização (a roupa toda preta, por exemplo) tem mais relação com a cultura europeia do que com a africana. Desta forma, combinamos que a parte de baixo seria uma calça (modelo trazido por uma das integrantes) confeccionada com tecido estampado, igual para todos, e a parte de cima seria um pano que cada um poderia utilizar da forma que quisesse (como blusa, faixa na cabeça, no braço, amarrado na cintura, etc.). A escolha da estampa seria coletiva, por meio de comunicação via rede social no momento da compra, em que todos poderiam votar em determinado tecido compartilhado por foto (DC22).

O figurino foi confeccionado pela minha mãe de forma voluntária e a compra do material (tecido e demais materiais utilizados na coreografia – cabos de enxada, peneiras e cestos) foi feita com verba própria. Os integrantes contribuíram financeiramente de forma voluntária, com o valor que seria possível para cada um.

A 23ª aula-encontro foi destinada à criação da cena 5, a cena da fuga para o quilombo seguida de festa (comemoração). Porém, diferente dos outros encontros, a equipe de planejamento não levou nenhuma situação-problema para suscitar reflexões que inspirassem a construção desta cena (R20).

Diante disso, iniciamos uma discussão para levantar ideias de como esta cena poderia começar e os integrantes relembaram reflexões feitas em situações-problemas anteriores (DC23):

Idi: “[...] Talvez, se a gente procurasse algum momento nessa fuga, a gente simulasse, sei lá, uma fuga com combate, igual o Palhares falou que os caras usavam os golpes pra chutar o cara. Então, se a gente saísse ... não tem aquela dinâmica que a gente sempre faz de andar pelo espaço, um pra cada lado? Então, se a gente fizesse essa dinâmica com os movimentos aleatórios, sei lá, a gente pegasse uma estrela de capoeira, sei lá, movimentos, um salto, não sei, eu não conheço capoeira, mas alguns movimentos que a gente aleatoriamente ao se mover pelo espaço enquanto a música agitava.”

Educadora-pesquisadora: “[...] aproveitar essa informação de que a capoeira ela surge, a capoeira raiz que o Leandro Palhares falou, ela surge nesse combate, na saída da senzala que ele falou.”

A ideia de inserir a capoeira como uma luta contra o capitão do mato no momento da fuga para o quilombo foi definida. Logo, solicitei a um dos integrantes, que era capoeirista, que ministrasse alguns exercícios de capoeira para que o grupo se sensibilizasse para a criação da cena (DC23).

Para sensibilizar o corpo para o movimento de fuga para o quilombo, aponte os sentimentos de desespero e euforia que descrevemos no quadro branco e perguntei sobre experiências pessoais anteriores em que estes sentimentos foram aflorados. Outrossim, relembrei um depoimento feito por um membro da Comunidade Quilombola Baú, que contava sobre a fuga da cidade de Serro para Araçuaí, de um negro sozinho entrando no meio

de uma mata fechada, correndo ao mesmo tempo que ultrapassava mato alto, galhos, árvores, pedras, rios, etc. Pedi para que imaginassem o primeiro momento dessa fuga, o desespero que deve ter sido para o negro, pois estava sozinho e precisava ser rápido, antes que alguém percebesse (DC23).

Logo, um dos integrantes lembrou da atividade de *parkour* ministrada por um colega, pois nela, tivemos que passar pelos obstáculos de maneira rápida, sem pensar muito em como ultrapassar os equipamentos. O integrante que havia ministrado esta atividade reforçou a relação do *parkour* com a África, pois os estudos sobre as tribos africanas foi o que possibilitou o aprimoramento do treinamento do exército francês, o qual, por sua vez, inspirou a criação da modalidade (DC23).

Também conversamos sobre a ginga, que a utilização deste movimento descaracteriza a luta em si, pois ela seria mais característica da capoeira moderna. Desta forma, decidimos que utilizaríamos apenas os golpes para representar a luta com o capitão do mato que encontramos no meio do caminho da fuga, sendo a vitória simbolizada por um golpe que permaneceria estático por alguns segundos, e que a ginga seria utilizada para caminharmos para uma roda, a qual representaria a vitória dessa luta, conforme observa-se nos depoimentos a seguir (D23):

Dingane: “Vamos supor o seguinte: tá tendo a luta, eu e o Garai estamos aqui no centro e todo mundo lutando em volta. Nós vamos, nós dois lutando contra uma outra pessoa imaginária, entendeu? E aí no final, na hora que todo mundo junta e faz a roda, junta eu e ele, nós damos um chute pro mesmo lado, tipo assim, nós dois em sincronia. [...] e derrotamos o cara. Agora, a gente vai lá e faz um cumprimento e faz a comemoração porque a capoeira também é...”

Educadora-pesquisadora: “Que aí, a capoeira ela se transforma.”

Goredema: “Se transforma, realmente, no não tradicional.”

Educadora-pesquisadora: “Não numa fuga, mas sim numa manifestação que representa, aí começa a festa.”

Experimentamos as ideias propostas e chegamos à conclusão que precisaríamos dividir esta cena em duas: a cena da fuga com luta e a cena da festa, cenas 5 e 6, redefinindo o desenho coreográfico da seguinte forma (DC23):

Figura 42 – Desenho coreográfico – 23ª aula-encontro.

Fonte: DC23.

Também definimos que esta cena precisaria de uma música de capoeira e que o grupo compartilharia na rede social músicas e vídeos que auxiliassem a escolher uma música e aprimorar os movimentos desta prática (DC23).

Figura 43 – Experimentações e cena 5 – 23ª aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

Como a cena 6 representaria uma festa no quilombo, seria necessário entender o que é um quilombo. Sendo assim, além da equipe de planejamento selecionar dois artigos para

serem utilizados como situações-problemas do dia, compartilhamos na rede social uma série de vídeos que apresentam importantes personalidades brasileiras que são negras com o intuito de conscientizar o grupo para a valorização do povo negro no Brasil (R20).

Antes de apresentarmos os artigos, perguntamos qual era o entendimento dos integrantes acerca do termo quilombo, sendo relatados os seguintes depoimentos (DC24):

Malawa: “No passado tinha muito, na minha visão, né? Tinha a questão de ser um lar, um refúgio e ser uma resistência. Hoje, atualmente eu vejo como um marco de identidade, assim, de identidade das pessoas.”

...

Rafiki: “[...] Porque no início, o quilombo era salvação, vamos dizer assim, né? A liberdade, entre aspas. Era o lugar que eles almejavam, que eles seriam livres, eu não sei se seria a palavra certa, mas que eles não estariam nas condições que eles estavam, né? Naquela opressão maior que eles estavam, né? E que eles estariam ali, estariam pra...”

Dingane: “Situação imaginária, né?”

Rafiki: “É! Estariam numa situação melhor que eles estavam, mas sabendo que eles corriam risco do que poderia vir a acontecer, caso descobrissem, ou sei lá, o que na época eles pensavam...”

Goredema: “Tipo uma base da resistência.”

...

Idi: “Uma representação física de uma cultura, né? Porque a cultura tem muita coisa, igual vamos supor assim, um canto, pouca estrutura, né? Porque quando eles vieram, tipo assim, pouca estrutura, pouca coisa material que eles tem. Então, talvez o quilombo seja a representação material daquilo que eles conquistaram, que seja aquela terra, que eles, que eles chamam de deles, que eles falam “é minha essa terra”.”

...

Dingane: “Uma representação, uma república de onde que eles vieram, que eles poderiam manter a identidade, cultura, sem opressão.”

No primeiro artigo, “Identidades quilombolas: políticas, dispositivos e etnogêneses (CUNHA; ALBANO, 2017), destaquei o conceito de quilombo, cuja palavra é de origem africana e não tem relação apenas com a fuga dos escravizados. O texto cita que quilombo (com a letra K) pode ter diferentes significados: como uma instituição em si; como território ou campo de guerra; casa sagrada, onde processava-se o ritual de iniciação; acampamento de escravos fugitivos. Porém, no Brasil, quilombo é o nome dado pelos escravizados quando fogem e se reúnem para construir e constituir um novo local que se opõe à estrutura escravocrata (DC24).

No segundo artigo, “Vivências e resistências quilombolas contemporâneas: notas sobre a identidade e a territorialidade da Comunidade Quartel do Indaiá em Diamantina/MG” (DIAS NETO, 2018), destaquei a questão da territorialidade salientando que os negros escravizados no Brasil eram oriundos de diferentes regiões e etnias da África, cada qual com sua cultura. Chegando aqui, tiveram que se reagrupar, fato que ocorreu na condição de escravo. Desta forma, seria difícil entender a história do negro no Brasil sem relacionar com o processo de escravização. O processo de reterritorialização aconteceu, inicialmente, no interior das senzalas, e depois, através do quilombo. Articulei tais trechos com cenas do filme

“Quilombo” de Carlos Diegues gravado em 1984, que conta a história do Quilombo Zumbi dos Palmares, compartilhado na rede social. Apontei a questão dos modos de vida se modificarem quando os negros constroem o quilombo (as roupas, as comidas, as festas que aparecem nas cenas), diferente da maneira como são representados nas senzalas. Também trouxe memórias da Comunidade Quilombola Baú, especialmente, sobre a ausência de brinquedos de plástico entre as crianças de lá, as quais brincavam correndo, subindo em árvore, etc. (DC24).

A partir destas colocações, perguntei aos integrantes sobre como representaríamos a festa no quilombo na cena 6, o que seria colocado nessa festa, quais seriam os sentidos e significados de nossas escolhas. Os integrantes começaram a relembrar diferentes elementos abordados em situações-problemas anteriores, como observa-se nos depoimentos a seguir (DC24):

Idi: “Tem muita coisa que é característica, né? Igual aquela dança delas lá, é muito característica de festa e de alegria. E o tambor também, dá pra trazer o tambor de novo nessa última cena pra simular isso, essa musicalidade.”

Chibale: “Ô Pri, não poderia ser igual aquela representação que elas fizeram pra gente, não?”

Educadora-pesquisadora: “Uma dança afro?”

Chibale: “É! Não precisa ser um samba em si. Você viu que eles tinham só dois tambores e eles cantavam? Na verdade, elas cantavam e dançam, e acho que não precisa ser necessariamente uma roda.”

...

Latifa: “Maculelê! Eu não fui aquele dia, só que agora a gente tá tendo aula de Maculelê e eu achei muito interessante e é até o Siri mesmo que tá passando pra gente. É legal, porque tem dança e tipo, festa.”

...

Chaniya: “É! Dá pra fazer muita coisa, dá pra fazer... A gente pode fazer igual aquela oficina que a gente teve. Tipo assim, a nossa cultura do Brasil inteiro está inserida na cultura negra, entendeu? Com a música que eles trouxe pra gente, acho que acabaram fazendo aquela oficina tipo, essa música.”

Postas as ideias, começamos as experimentações a partir da posição final da cena anterior, agachados em roda. Depois de algumas discussões, alguns integrantes sugeriram que fizéssemos algo que representasse o aspecto coletivo e colaborativo da comunidade quilombola antes de partirmos para uma representação festiva. Todos concordaram e alguns relembraram o vídeo de um movimento coletivo compartilhado por um integrante na rede social, que se parecia com uma mandala humana, conforme ilustra a seguir (DC24).

Figura 44 – Vídeo compartilhado na rede social.

Fonte: Acervo do GGD.

Feitas experimentações, definimos uma sequência para a mandala que seria aperfeiçoada posteriormente e iniciamos a discussão sobre como iniciar o momento de festa. Mais elementos compartilhados na rede social, como danças africanas, por exemplo, e situações-problemas anteriores (oficina do professor Juliano), foram lembrados e definimos que montaríamos uma sequência musical variando os ritmos da seguinte forma: jazz ou blues para o momento da mandala; funk, kizumba, samba, hip hop e axé para a festa. Também decidimos que alguns integrantes ficariam responsáveis por escolher cada estilo musical, sendo músicas sem canto (somente o ritmo) de preferência, ou com partes que tivessem letras com algo muito impactante, como a frase “é som de preto, de favelado”, por exemplo, pois frases de impacto dariam mais representatividade à ideia de músicas da cultura preta. Por fim, um integrante sugeriu que as músicas selecionadas fossem de compositores e/ou de cantores negros (DC24).

A figura a seguir, apresenta algumas experimentações realizadas para a cena da mandala.

Figura 45 – Experimentações e parte da cena 6 – 24ª aula-encontro.

Fonte: Acervo do GGD.

Em reunião, a equipe de planejamento discutiu sobre as ideias debatidas no encontro anterior e concordamos que a mistura de diferentes estilos musicais poderia deixar a cena longa e abstrusa. Destarte, devido ao curto tempo para finalizar o projeto, discutimos possibilidades de fazer a cena da festa com uma música só, utilizando tambores, pois este elemento foi citado várias vezes nas situações-problemas como representante da cultura preta. Consideramos que estávamos atrasados e se levássemos esta discussão para o grupo todo na próxima aula-encontro, talvez não fosse possível finalizar a produção da coreografia em um dia (R22).

Comunicamos a ideia ao grupo via rede social e solicitamos que todos se manifestassem a favor ou contra, ou ainda, que fizessem sugestões na descrição, explicando que antecipar esta discussão via rede social era uma estratégia para agilizar a finalização do processo de construção coreográficas. Com o aceite do grupo sobre a alteração do conteúdo da cena, fizemos a seleção da música que seria utilizada. Compartilhamos diferentes músicas africanas com instrumentos de percussão na rede social e solicitamos que o grupo votasse em uma delas (DC25), conforme ilustra a figura a seguir.

Figura 46 – Escolha da música da cena 7.

Fonte: Acervo do GGD.

A 25ª aula-encontro se iniciou com atividades para estimular a criação da cena 7, a festa no quilombo. Solicitamos que explorassem as possibilidades de movimentos gímnicos com o balde, o qual seria adaptado com papelão e tecido para se parecer com um pequeno tambor. Os integrantes presentes fizeram alguns lançamentos, posições estacionárias apoiadas no balde ou segurando ele (avião, vela, prancha, etc.), rotações, saltos, etc. (DC25).

Em seguida, os 31 baldes foram dispostos ao redor do tablado, marcando a área do palco e os integrantes se posicionaram de acordo com o final da cena anterior. Ao iniciar a música selecionada, eles se movimentassem conforme o ritmo, fazendo movimentos que tivessem vontade, que sentissem a batida da percussão. Uma das integrantes começou a dançar e os demais a seguiram. Aos poucos, foram criando movimentos para se deslocarem do centro para as extremidades para pegar os baldes, andar dançando com o balde nas mãos, lançamentos, rotações se apoiando no material (estrela), dentre outros movimentos que mesclaram dança afro, ginástica e manipulação do balde (DC25).

Definimos a sequência da dança afro com 50 segundos de duração e partimos para um debate sobre a finalização da coreografia (DC25):

Educadora-pesquisadora: “[...] Finalizou a festa, concretizou a coreografia inteira, quê que a gente quer fazer com esse final? Por quê que vocês tem que pensar? Ah, vou dar exemplos: Coreografia sobre o crime ambiental de Mariana: a gente tomou uma decisão de mostrar que o problema não foi solucionado, quando a gente entrega as vendas, e vendas semitransparente. É que assim, ó, colocamos as vendas, a gente continua vendo aquilo que tá lá, aquilo tá lá, e não foi resolvido e você, né? Aí, a

gente chama o público compartilha isso com o público. “Do Barro à arte” a gente faz uma grande escultura, né? Então, o barro ele é moldado durante a coreografia inteira, é feito várias esculturas em duplas, em trios e o final dela é uma grande obra de arte, certo? E essa, como que a gente termina?”

Dingane: “A gente consegue colocar o povo dentro da festa e, simbolizar, tipo, a festa nunca acaba? E a gente simplesmente sai do nada, desaparece e todo mundo fica dançando junto”.

Educadora-pesquisadora: “[...] Olha, a música para e a gente abaixa no chão, pode ser uma ideia. Lá na Comunidade Quilombola Baú, a gente entrou na roda com eles, começou todo mundo a abraçar e pular juntos, é uma possibilidade.”

Idi: “Mas é uma possibilidade arriscada.”

Educadora-pesquisadora: “É uma possibilidade arriscada porque no de Mariana ninguém entrou nenhuma vez que a gente apresentou em nenhum lugar. A nossa intenção era que eles entrassem e ninguém entrou [...]”

...

Dingane: “[...] Então, só se a gente colocasse no final, tipo assim, como se fosse uma coisa que mesmo que a gente representou essa história toda, que o preto ainda tá no meio, e a gente vai fazendo uma figura do dia-a-dia. [...] e o vendedor tá ali, a gente vai fazer um capoeirista tá ali. Então, a gente vai tentar simular várias coisas.”

Experimentamos as sugestões feitas pelos integrantes e discutimos sobre qual poderia ser melhor, a partir de dois critérios: sentido no contexto da coreografia e estética, conforme observa-se no depoimento a seguir (DC25):

Educadora-pesquisadora: “[...] Então, são três perspectivas: essa do congelar uma figura que represente a vida no Quilombo, [...] uma foto da comunidade no Quilombo. A outra perspectiva que vocês falaram, da diáspora, né? De espalhar a Cultura preta, não ter uma figura estática, não ter nada que represente e sim sair dançando, convidando as pessoas e não ter final. E uma terceira seria uma posição estática, todos juntos fazendo um desenho, como se fosse uma figura com todo mundo junto, que represente ou o GGD, ou uma mandala ou alguma coisa, alguma imagem que a gente queira colocar. Então, são três perspectivas, eu acho que a gente tem que pensar nas possibilidades e na estética, porque as três fazem sentido para história que a gente está contando. [...] a gente tem que escolher e investir pra solucionar esse problema hoje.”

Depois de muita discussão e mais experimentações, concluímos que agregar o público no momento final da coreografia poderia ser complexo por diversos motivos, dentre eles, não ter a adesão daqueles que estariam assistindo (considerando os diferentes locais que iríamos apresentar), o que poderia descaracterizar o final da coreografia. Desta forma, decidimos pela posição estática e começamos a desenhar no papel como seria o posicionamento dos 31 integrantes e seus significados. A figura final representaria tanto o GGD, quanto a Cultura preta disseminada no Brasil, a partir da chegada dos negros africanos no país. O GGD seria representado por um arco de pessoas, simulando o logotipo do grupo. Os diferentes materiais utilizados na coreografia seriam colocados na posição final (tambores, cestos, enxadas, bateia, peneira, bacia, etc.) e representariam o conhecimento do povo negro que proporcionou a construção do país. As diferentes figuras acrobáticas representariam a diversidade da cultura preta (DC25).

As figuras a seguir ilustram as experimentações para a criação da cena 7 e da finalização da coreografia.

Figura 47 – Criação da cena 7.

Fonte: Acervo do GGD.

Figura 48 – Experimentações para criação da finalização da coreografia.

Fonte: Acervo do GGD.

Diante deste desfecho, decidimos que seria melhor dividir a coreografia em mais partes, pois a cena final que, inicialmente, representava a fuga e a festa no Quilombo, acabou se destrinchando em quatro partes, conforma ilustra a figura a seguir (DC25):

Figura 49 – Desenho coreográfico definido na 25ª aula-encontro.

Fonte: DC25.

Em reunião de planejamento, definimos que os encontros seguintes seriam destinados à fase de Aperfeiçoamento da coreografia, que teve como objetivo principal a realização de ajustes finais e ensaios da coreografia, além de confecção e organização dos materiais que seriam utilizados na composição (R23).

Desta forma, nas aulas-encontro de números 26, 27, 28, 29, 30 e 31 realizamos a passagem da coreografia desde o seu início, identificando os pontos que poderiam ser modificados ou aperfeiçoados (aperfeiçoamento ou alteração do movimento, troca da posição dos integrantes, ajustes com a música, aperfeiçoamento da expressão facial e corporal, memorização da sequência, etc.) (DC26; DC27; DC28; DC29; DC30; DC31).

Na 28ª aula-encontro, iniciamos a produção dos tambores e da bateia e ajustes finais no figurino, os quais foram finalizados no 30º encontro, sendo uma das preocupações do grupo, deixar o balde, material alternativo utilizado para confeccionar o tambor, o mais próximo do instrumento original, além de bonito, combinando com a estética da coreografia, e funcional, fácil de ser armazenado e transportado (DC28).

Em conclusão, o título e sinopse da coreografia foi esboçada, tanto presencialmente quanto via rede social (DC28):

Título: Vissungos: Garimpendo ancestralidade em tempos de resistência.

Sinopse: O GGD, imbuído do desejo de demonstrar, divulgar e valorizar a cultura do Vale do Jequitinhonha vem através dessa coreografia mostrar os vissungos, códigos de comunicação própria dos negros escravizados da região aurífera e diamantífera do antigo Arraial do Tijuco, hoje a cidade histórica de Diamantina-MG onde esta localizada a UFVJM.

Vissungo, em etnografia, se refere a música de caráter responsorial praticada por escravos africanos utilizados não só nas lavras de diamantes e ouro na região compreendida, entre outras, pelas periferias das cidades brasileiras de Diamantina, São João da Chapada e Serro, no estado de Minas Gerais. Mas também em todas as outras práticas do cotidiano dessas pessoas. Havia vissungos para o

amanhecer, para a hora de comer, para o momento de desejo, para os enterros, entre outras atividades cotidianas.

Tal música era entoada raramente em português, prevalecendo línguas africanas, principalmente o kimbundo e o Nundo (chamadas de língua benguela pela população local) e relacionadas a idiomas até hoje falados na atual República Popular de Angola.

Visamos abordar nessa construção coreográfica o dia a dia dessas pessoas, dando enfoque maior na alegria do que na tristeza causada pela escravidão.

Resistência e resgate do costume de um povo, que influenciou diretamente a cultura do Vale e que infelizmente esta prestes a cair definitivamente no esquecimento, pois, por vários motivos, os descendentes dos “guardiões” desses cânticos não se interessam em aprendê-los e passarem a posteridade.

Mata Machado Filho, Aires da. O negro e o garimpo em Minas Gerais. Belo Horizonte: Itatiaia, 1985.

Kubik, Gerhard. Extensionen afrikanischer Kulturen in Brasilien, Aachen: Alano Verlag, 1991.

Nascimento, Lúcia Valéria do. A África no Serro-Frio – Vissungos: uma prática social em extinção. Tese de Mestrado, Belo Horizonte: UFMG, Faculdade de Letras, 2003.

Camp, Marc-Antoine: Gesungene Busse: Praxis und Valorisierung der afro-brasilianischen Vissungo in der Region von Diamantina, Minas Gerais. Tese de Doutorado, Zurique: Universidade de Zurique, Suíça, 2006.

Outras duas docentes da UFVJM que auxiliam na coordenação burocrática do projeto enviaram sugestões de alteração neste texto, as quais foram compartilhadas com o grupo na rede social. Após opiniões e ajustes feitos por outros integrantes, tirando e colocando elementos das versões anteriores, enriquecendo a escrita e aproximando a sinopse a partir da percepção do coletivo, o texto foi tomando um formato mais poético: (DC32) (Quadro 19):

Quadro 16 – Título e sinopse da coreografia.

<p>Título:</p> <p>Sobre cantos, prantos e encantos: a voz da África nos Vales das Gerais</p> <p>Sinopse:</p> <p>Peço licença aos que aqui pisaram antes de mim</p> <p>No canto Vissungo, praticado por africanos escravizados, nas lavras de diamantes e ouro, e na periferia das cidades, relemos com intensidade as cores das alegrias e o som de suas lutas.</p> <p>O sol nasceu, o orvalho que cobre as plantas se escorre, umedece a terra e molha as canelas</p> <p>"Pade-Nosso cum Ave-Maria", que não nos falte comida</p> <p>O trabalho é duro e por isso, meu canto se ecoa pelas Gerais</p> <p>“Ê lambá”</p> <p>O couro castiga, peço a Deus que alivie minha dor</p> <p>Mais um dia de luta</p> <p>O povo é guerreiro, luta com o corpo e com a alma</p> <p>À casa sagrada chega, o ritual, a liberdade</p> <p>A paz, o semba, a alegria”</p>

Fonte: DC32.

Na 31ª aula-encontro, após várias passagens e uma modificação na cena 6, o grupo definiu que não faríamos mais nenhuma alteração (DC31). Estava pronta a 13ª coreografia do GGD, criada no primeiro semestre de 2019.

Desta forma, a 32ª aula-encontro foi destinada apenas para o ensaio geral da coreografia (DC32).

A seguir, apresento o texto coreográfico produzido pelo GGD, o qual contém a descrição dos sentidos e significados de cada uma das cenas coreográficas (seguidas de imagens de algumas apresentações já realizadas). As descrições de cada cena foram elaboradas por todos os sujeitos envolvidos no processo de construção coreográfica, sendo, primeiramente, transcritas por mim, e, posteriormente, compartilhadas na rede social para que fossem aprovadas pelo grupo, garantindo uma construção coletiva e democrática (DC25).

Quadro 17 – Texto coreográfico: “Sobre cantos, prantos e encantos: a voz da África nos Vales das Gerais”.

Cena 1 – Pedindo licença

O GGD pede licença à esta manifestação da cultura popular do Vale do Jequitinhonha, para apresentar a sua leitura sobre ela. Três tamborzeiros localizados no centro representam os “Vissungos” enquanto manifestação da cultura popular. Cada integrante manifesta o seu pedido de licença de forma particular, adotando diferentes formas de caminhar. Em círculo, ajoelhados sobre os calcanhares e com o tronco inclinado para frente, o grupo está preparado para iniciar a sua representação sobre os “Vissungos”.

Sentimentos: Fé, Esperança, Respeito.

Cena 2 – A entrada no trabalho escravo

O amanhecer trazia consigo mais um dia de trabalho escravo. “Vissungos” eram entoados para o amanhecer e para começar a trabalhar, para que o dia fosse abençoado e não faltasse comida. As tarefas eram realizadas na beira do rio e o movimento do seu curso sinalizava que a labuta não seria fácil. Organizados em grupos, os negros escravizados se preparavam para começar diferentes tarefas utilizando a água do rio.

Sentimentos: Angústia, Esperança.

Cena 3 – O trabalho escravo

Os negros trouxeram conhecimentos e técnicas de trabalho da África, os quais foram utilizados no trabalho escravo para enriquecimento da sociedade brasileira. Os “Vissungos” entoados durante o trabalho suavizavam a labuta, ao mesmo tempo que permitiam que os escravizados se comunicassem numa linguagem desconhecida aos senhores. Era uma forma de preservar a sua cultura, resistir e lutar contra a escravidão. Os agricultores desenvolviam seu trabalho na parte alta do rio aproveitando a água limpa e garantindo a farta colheita para os senhores. As lavadeiras esfregavam e estendiam enormes trouxas de roupas sujas. Os mineradores trabalhavam na parte baixa do rio e enchiam os cofres dos senhores com enormes diamantes.

Sentimentos: Dor, Ódio, Resistência, Tristeza, União.

Cena 4 – O cansaço e morte

Ao acabar o dia de trabalho escravo, o cansaço tomava conta dos corpos judiados. No retorno para a senzala, os negros cantavam “Vissungos” e se apoiavam uns nos outros para suportarem suas dores. A morte era desejada, pois somente ela poderia libertá-los. Um negro cai morto pelo cansaço e os demais desmaiam ao lado dele. Sua alma se eleva e flutua em liberdade. A morte é celebrada, pois a alma, enfim, está livre. Os negros cultuam seu corpo em ritual que celebra a liberdade do negro após a morte.

Sentimentos: Dor, Fragilidade, Fragilidade, Medo, Resiliência, Resistência, Revolta.

Cena 5 – A fuga

A esperança pela liberdade é infinita e a fuga se apresenta como uma possibilidade de se livrar do sofrimento e de viver uma nova vida. “Vissungos” eram entoados para os negros que fugiam para o quilombo, enquanto os demais se queixavam por ainda não terem conseguido escapar. Os negros planejam a fuga. Se embrenhando pela mata, fogem e lutam quando encontram o capitão do mato. Golpes de capoeira, criados pelos negros brasileiros para se defenderem dos senhores de escravos, são utilizados na luta com o capitão do mato. Ao vencerem a luta, esses golpes são ressignificados, pois perderam sua função primordial. A roda de capoeira indica a luta vencida e sua transformação em manifestação da cultura popular.

Sentimentos: Esperança, Euforia, Força, Resistência.

Cena 6 – A chegada no quilombo

Ao vencerem a luta, os negros formam o quilombo e uma nova forma de vida começa a ser construída. Toda uma estrutura é reorganizada por meio da coletividade, da paz, da segurança, da justiça e do conforto que são, enfim, restaurado. A mandala representa a unidade dos negros em busca de uma maneira de viver em harmonia entre eles e com a natureza.

Sentimentos: Coletividade, Cooperação, Devoção, Esperança, Resistência.

Cena 7 – A liberdade festejada no quilombo

A festa celebra a liberdade. O tambor, elemento essencial na Cultura preta, é entoado livremente e utilizado para festejar. É momento de alegria, de ser e viver numa cultura própria, sem restrições ou punições por serem quem são.

Sentimentos: Esperança, Euforia, Extravasar, Força, Resistência.

Cena 8 – A Cultura preta

A Cultura preta é diversa e se manifesta de forma livre e criativa. Todos os materiais são colocados com a intenção de representar o conhecimento e a contribuição dos negros na construção do Brasil. As diferentes figuras acrobáticas dispostas na cena final representam a diversidade do povo e da Cultura preta. O GGD, inserido na Cultura preta, é representado pela figura em forma de arco no fundo do palco.
Sentimentos: Representatividade.

Fonte: Acervo do GGD; DC25; Raquel Galiciolli.

4.4 A pedagogia freiriana no desenvolvimento do GGD: quais foram os princípios da pedagogia freiriana mais evidenciados durante o desenvolvimento do projeto?

A quarta etapa da análise dos dados teve como intuito compreender, a partir da fala dos integrantes, quais princípios da pedagogia freiriana foram mais evidenciados durante o desenvolvimento do GGD. Para tanto, utilizei os dados dos quatro Grupos Focais realizados com os integrantes do projeto após a finalização do mesmo.

Para a realização do processo de Análise Temática do material coletado, o primeiro procedimento foi a leitura e releitura das transcrições. Em seguida, os depoimentos dos sujeitos foram estruturados a partir de reflexões sobre os propósitos desta etapa da análise dos dados em que foi possível realizar o primeiro agrupamento dos discursos conferindo códigos iniciais.

Os discursos agrupados nos códigos iniciais evidenciaram pontos recorrentes e relevantes que se relacionavam entre si, organizados em cinco diferentes temáticas, quais sejam: A – Leitura de mundo; B – Criticidade no ato educativo; C – Interferir no mundo; D – Transformação social; E – Processo coletivo, colaborativo e democrático.

Como os depoimentos agrupados em cada tema ainda apresentavam características que, embora semelhantes, manifestavam especificidades distintas, foi necessário fazer outras subdivisões, que culminaram na organização de subtemas, conforme ilustra o quadro a seguir.

Quadro 18 – Mapa temático: Princípios da pedagogia freiriana evidenciados no desenvolvimento do GGD.

Temas				
A – Leitura de mundo Discursos sobre a apreciação e análise da realidade pelos integrantes.	B – Críticidade no ato educativo Discursos sobre os aspectos críticos nas ações pedagógicas percebidos pelos integrantes.	C – Interferir no mundo Discursos sobre o reconhecimento dos integrantes como sujeitos ativos no processo inacabado de humanização do mundo.	D – Transformação social Discursos sobre as transformações pessoais percebidas pelos integrantes.	E – Processo coletivo, colaborativo e democrático Discursos sobre os aspectos coletivo, colaborativo e democrático no processo de construção coreográfica.
Subtemas				
1 – Temas emergentes Leitura da atualidade brasileira; observação sobre as situações críticas do cotidiano.	1 – Espírito investigador Estímulo à curiosidade; atividades desafiadoras.	1 – GPT como linguagem Potencialidade das coreografias de GPT em comunicarem uma mensagem.	1 – Valorização cultural (Re)conhecimento e valorização da cultura como um todo e de elementos da cultura preta.	1 – Autonomia Reconhecimento como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento.
2 – Cultura regional Leitura da realidade cultural da região onde estão inseridos; resgate cultural.	2 – Imersão no tema Pesquisa aprofundada sobre o tema que impulsionou a construção coreográfica.	2 – Posicionamento político do GGD Reconhecimento de que a educação é ideológica e que o projeto possui determinado posicionamento político.	2 – Desconstrução de preconceitos Superação de atitudes racistas; combate ao preconceito racial.	2 – Horizontalidade Reconhecimento sobre a relação de liberdade com o educador; divisão de papel com o educador.
	3 – Exploração de questões relativas ao tema Superação da impressão primeira sobre o tema; ampliação da visão geral sobre o tema.	3 – Responsabilidade em comunicar uma mensagem Sentimento de responsabilidade em comunicar uma mensagem diante de sua relevância.	3 – Identidade étnico-racial Reflexão sobre a própria identidade étnico-racial.	3 – Escolhas/decisões democráticas Sistema democrático para tomada de decisões; reconhecimento sobre o direito de fala.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, apresento alguns depoimentos que foram alocados em cada um dos subtemas.

Quadro 19 – Depoimentos referentes ao tema A – Leitura de mundo.

Tema A – Leitura de mundo
Subtema 1 – Temas emergentes
Thabiti: [...] Vissungos foi uma, uma, um divisor de águas na experiência de quase dois anos de GGD. Porque, antigamente, eram coreografias mais, mais, ao meu ver, até antes da “Tempos de correr”, foi uma coisa mais ingênua. Talvez pelo menos que eu participei. Tinha, tinha uma pegada mais simples, não tinha tanto embasamento nesse sentido assim, ao meu ver, histórico, é com temas, com temas mais delicados, né? Então, é ... achei que ela foi um divisor de águas também, assim como foi na “Tempos de correr”, que mexeu bastante com, com temas sensíveis, né? Atualmente.

Malawa: Eu lembro que o tema, assim inicialmente, não tava dado. É uma coisa que a Pri chega e fala assim: não vou dar o tema pra vocês, o tema vai ser descoberto por vocês mesmos. E a gente tava muito em pauta com a questão do racismo. Na época, aquele cara tinha sido assassinado, acho que com 80 tiros, e teve toda aquela repercussão. Esse tema tava em alta, em voga e debatemos sobre isso.

Subtema 2 – Cultura regional

Thabiti: Mas a gente se uniu por um ponto que é a questão do Vale do Jequitinhonha. Então, todo mundo tinha é... até mesmo quem não é do Vale do Jequitinhonha, ficou sendo do Vale do Jequitinhonha, se apropriou daquilo. E algumas coisas você já via desde de sua formação pessoal. Então, todo mundo trouxe uma, uma: ah não, isso eu conheço de tal lugar, isso eu conheço de tal lugar. Então, traz uma... é como se a gente se apropriasse mais dela por ter essa questão emocional, afetiva arraigada no cotidiano da gente.

Idi: [...] Eu sou do Vale. Então, eu acho que a gente deu muita importância pro Vale, uma importância que eu não tinha encontrado na universidade até, até agora. E quando fala das origens da gente, quando vai nas raízes, a gente se identifica muito. [...] Então, voltar naquele processo, eu me imaginava vendo o Vale que eu sou apaixonado, o Vale que eu cresci, o Vale que me deu tudo o que eu tenho hoje, sabe? Como ele foi construído. Então, essa coisa de sentimento de pertença mesmo, sabe? De falar: Nó! Eu tô representando uma coisa que é minha mesmo, não é uma coisa que...

Chaniya: [...] Então, quando a gente fala que isso tem que ser falado é porque a gente vê que, tipo assim, que as pessoas, as pessoas acham que não têm esse contato com a cultura negra. Mas a gente tem contato sim com essa cultura, a gente vive ela todos os dias.

Gatimu: [...] e está se perdendo porque as pessoas estão envelhecendo, os jovens não estão se interessando tanto assim, né? Então, a gente deu uma pontuada assim, né: tá tão perto de vocês e pode se perder e porque vocês não fazem esse trabalho de apresentação?

Latifa: É de resgatar uma cultura que estava sendo perdida, também. Isso é muito importante pra gente também, né?

Izegbe: Acho que mostra o tanto que a gente deve valorizar a nossa cultura, não deixar se perder por aí. Porque é algo tão fútil pra algumas pessoas, passa despercebido pra outras. E desde o começo do grupo, a Pri sempre falou também que um dos objetivos era da gente resgatar, né, tentar resgatar os Vissungos, e acho que a gente conseguiu.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 20 – Depoimentos referentes ao tema B – Críticidade no ato educativo.

Tema B – Críticidade no ato educativo
Subtema 1 – Espírito investigador
<p>Idi: Na verdade, era três: cultura preta, festa do Rosário e jogos e brincadeiras. Aí, a gente depois que teve essas visitas, a gente percebeu, né? Que tipo assim, que quando a gente falava de jogos e brincadeiras, de quais jogos a gente tava querendo falar? Então, eram jogos que a gente tinha desde as nossas origens, eram jogos passados pelos nossos avós que nossos pais nos ensinaram. Aí, a gente percebeu que se começou, veio de onde? Veio, então, dos negros, dos pretos que moravam aqui. Festa do Rosário... Festa do Rosário era uma festa negra, é uma festa tipicamente negra. Então, a gente juntou que a cultura negra é tudo.</p> <p>Idi: [...] Aí, surgiu, igual ela falou, que o Palhares falou assim: já que vocês tão querendo fazer alguma coisa e o GGD tem essa importância, essa representatividade, então, procura, procura estudar sobre os Vissungos. Vocês sabem o que é? Vissungos é um canto que teve aqui. Aí, ele falou da professora que foi lá, como que chama mesmo? [...] É a Nádia. Aí, ela explicou que pra gente. Aí, que a gente começou a procurar. Então, o quê que é os Vissungos? Já que ele falou, a gente começou a interessar. O quê que é? Aí, que veio os artigos que a gente começou a ler, começou a discutir. Então, toda aula tinha uma roda de conversa antes, tinha ginástica e no final a gente sempre tinha um a roda de conversa sobre os temas. A Priscila trazia data show, mostrava todo o processo, a tradução da letra das músicas, falava os erros, onde que eles acertavam, onde que erraram, o que cantavam. Aí, juntou essa visita lá também que eles falavam das.. que eles não tratavam como Vissungos lá não, mas eles falavam da importância da música pra ir trabalhar, música pra voltar, sabe? Então, agente foi ligando, foi esse o fato, a gente foi juntando uma característica e outra. Então, a gente falou assim, o quê que a gente pode fazer? Então, a gente juntou tudo e acontece os Vissungos.</p> <p>Gatimu: [...] Então, a partir disso, o que os Vissungos faziam? O quê que esse povo trabalhavam? O quê que eles comiam? Pra gente ter uma noção disso, né? [...]</p>
Subtema 2 – Imersão no tema
<p>Razina: [...] Além disso, o fato da gente ter tido mais visitas, mais contribuições externas de várias pessoas, né? Que vieram e contribuíram com a gente, que veio falar, que veio tentar, é... colocar o que ela sabe pra poder, a gente, pra poder contribuir com a coreografia. Dessa vez, nessa coreografia, a gente teve mais além da visita técnica, tiveram duas pessoas que vieram pra cá e a gente foi a fundo mesmo. Lemos vários artigos. [...]</p> <p>Malawa: [...] E foi muito interessante porque quando a gente começou a pesquisar, depois que definiu o tema</p>

Vissungo, é isso mesmo? Beleza? Aí começa a parte de construção da coreografia, mas também a parte de leitura, né, pra você aprofundar um pouco e conhecer mais, né? Então, teve leitura, ela passou alguns artigos pra gente ler e poder fazer roda de discussão de texto. Além da montagem de coreografia, teve a parte de leitura também, aonde nós vimos artigos sobre o tema. Aí, cada pessoa, por exemplo, lia um artigo falando de um jeito, outra pessoa lê outro artigo, ninguém lia a mesma coisa, cada um lia uma coisa diferente, pra poder falar lá na roda de conversa.

Gatimu: [...] Eu senti também, é... desde o “Do barro a arte”, uma super imersão assim, do pessoal. Então, a grande maioria do grupo, uma imersão muito grande em relação ao tema. Eu senti isso sim com muita gente, né? Escutando novas músicas por causa do tema, né, conhecendo a cultura do Jequitinhonha, coisa que tá pertíssimo da gente, estudando numa universidade que leva esse nome, é muita gente não conhece nada, sonha em se formar e ir pra outro local.

Kanzi: O grupo no facebook. Então, tudo, imagens, vídeos, fotos, músicas, poesia. Tudo que tiver relacionado assim, a galera ia mandando lá no grupo.

Dingane: O mais importante foi quando a gente começou a ver o que a gente não poderia deixar de fora da apresentação. Quando o Palhares falou: Óh! A apresentação do berimbau, da capoeira, da raiz da capoeira, né? Acho que foi quase unânime que todo mundo olhou pra capoeira e falou assim: tem que ter isso. Acho que todo mundo pensou que tem que ter isso, isso é uma coisa que não pode faltar. Nós fomos lá em Araçuaí e a gente participou das rodas de conversa e viu como que era. Eles sempre falavam muito de cenas de cansaço, e eles trabalhando, de como que era, de como eles iam carregar o... o morto, eles não poderiam parar de correr, porque senão é: ahh... como se o morto não chegasse em casa e tal. É... então, a gente foi considerando coisas que não poderiam deixar de colocar. A dança, a dança foi muito marcante. Então, tem que colocar a dança, o tambor, o tempo todo na roda de conversa. A roda de conversa [...] o tambor tá aqui dentro, o tambor ficava nas mãos da pessoa que tava conversando lá. Então, a gente foi pontuando coisas que não poderiam deixar de colocar.

Subtema 3 – Exploração de questões relativas ao tema

Razina: Outra coisa que também eu percebi é, além da resistência, é que por baixo, por cima dessa resistência, por baixo, sempre tinha a questão da alegria. Porque, igual, a gente finalizou em festa, eles também não deixavam, tanto no quilombo, a gente viu que eles tocavam tambor o tempo todo. É... eles riam, contavam, eles estavam lá conversando com a gente assuntos sérios sobre tudo e sempre tinha uma coisa, uma história alegre, uma parte que mesmo que pontos tristes, eles levavam alguma história que culminava a risada de todo mundo lá, né? Tava todo mundo em família. Então assim, lá em Belmonte, tudo era muito alegria, todo mundo rindo de tudo. Então assim, tem a resistência, o negro é feito de resistência e por mesmo com isso, eles se divertiam, eles tinham é essa alegria. [...]

Ayo: As especificidades que tem na cultura quilombola, um pouquinho da história deles. Eles contaram como que se formou a comunidade, como a comunidade tem vários membros, ela se mantém unida e resistente até os dias atuais, né? Vendo o passado deles, né, esse passado de escravidão que eles até relataram pra nós, tem isso no presente também. Tipo, eles relataram que a escravidão acabou no final da década de oitenta, que chegou na comunidade. Que até então, tinham trabalhos escravos lá. E isso eu acho que deu uma impactada na maioria do pessoal que nunca tinha ido ou visitado uma comunidade quilombola. E a conversa com as pessoas que moram lá, com os líderes, é as rodas de batuque que teve também influenciou na própria coreografia. As roupas como a Basma falou, as danças que nós vimos, algumas apresentações lá. Foi uma troca, nós levamos algumas atividades, e aprendemos várias outras com eles, principalmente da cultura deles, do dia a dia, como que é, a própria ideia do quê que é um quilombo. O que é um quilombo? Fica no fantasioso do que é. É uma roça. Assim, não tem nada dessa fantasia que as vezes é passado pra nós. Mas é bem rico o ambiente, o lugar a experiência.

Malabra: É, a gente deixou bem claro que não queria falar, por exemplo, quando fala de cultura negra, o pessoal só lembra de escravidão de sofrimento e a gente não queria trazer esse lado, né? Até porque o pessoal do NEABI foi lá e falou com a gente assim, que cultura preta não é só isso, tem um monte de coisa. Tem arte, poesia literatura, um monte de coisa, não é só sofrimento. [...]

Idihi: Pois é, eu tenho uma outra perspectiva em relação a isso porque eu li um dos artigos, foi até a Izegbe que mostrou também. Tinha um trequinho que eles estavam falando que eles não gostavam de passar pros brancos não descobrirem o que era que eles estavam cantando. Então, aí fica o questionamento, né? Tá realmente morrendo porque ninguém quer cantar, ou porque não foi passado? E aí não foi cultivado isso. Tipo a Festa do Rosário. Foi uma coisa que foi cultivada, né? As pessoas ficam ansiosas, mas os Vissungos acho que eles queriam.

Mandisa: E que foi de suma importância também a viagem que foi pro Quilombo do Baú. É... a gente não tinha aquela vivência, a gente escuta as histórias, mas você tá ali vendo as pessoas, a expressão das pessoas contando. Ajudou bastante a gente a montar a coreografia.

Gacoki: [...] a gente sempre vê em filme, meio que alguma coisa, o povo tem uma imagem meio que romantizada. Tipo deixa, faz pensar que é muito mais bonito [...] E eu vi que alguém ali meio que viveu. Aí, você realmente sente a dor, você sente a tristeza, você sente o amargurado daquilo. [...]

Izegbe: Pra mim, assim, particularmente, foi uma imersão cultural muito legal. Um choque de realidade, assim,

muito interessante que eu sempre quis ir ver também. [...] é... ver como eles vivem, como eles superam, né, os desafios que tem, né, cada dia. E ver que eles são felizes também, né? É muito gratificante ver que eles ainda lutam e resistem há tanto tempo com tantas dificuldades.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 21 – Depoimentos referentes ao tema C – Interferir no mundo.

Tema C – Interferir no mundo	
Subtema 1 – GPT como linguagem	
Dingane: [...] Cê vai errar aquilo ali, mas o que importa mesmo é a mensagem que você tá passando. Tanto é que a construção da nossa coreografia foi levar a mensagem, não foi levar a ginástica. Foi usar a ginástica pra levar a mensagem [...]	
Idi: [...] Talvez, seja o que ele falou de não usar o tema pra fazer ginástica, mas usar a ginástica pra passar uma mensagem sobre o tema.	
Chaniya: [...] Antigamente, eu era só isso, uma coisa legal, agora quando eu penso em tudo que a gente viveu, sabe? Nas mensagens que a gente pode passar com a ginástica e é isso.	
Dingane: [...] E é quando o amigo da Pri de fora de São Paulo, sei lá, foi quando a gente tava no final da coreografia, nem tinha terminado ainda. Aí, a gente apresentou até onde a gente tinha feito. [...] Ele sem saber de nada, sem saber da história do que tinha acontecido. [...] Ele falou assim: é cultura preta, é cultura preta. Assiste aí. Quando ele terminou de assistir, ele falou assim: olha, eu senti que tem isso, tem isso, tem isso, aconteceu mais ou menos isso. E descreveu a coreografia inteira. Aquele foi o momento que eu percebi é a gente já tá muito avançado, a gente nem terminou, nem lapidamos e a mensagem já tá montada. [...]	
Idi: [...] E, geralmente, quando a gente pesquisava, vamo por assim da Vale, “Tempo de correr”, que pra mim foi outro marcante, né? Falava da Vale, tem a Vale no Brasil, mas a gente sabe que a força dela não é no Brasil. Então, era uma coisa que a gente queria questionar, mas sabia que os poderosos mesmo, aquela galera que devia escutar e ver o que a gente tava fazendo, aquele protesto que a gente tava fazendo, sabe? A gente não ia chegar neles. Então, no Vale, nessa cultura preta dos Vissungos, a gente sabe que as pessoas que precisam ver nossa cultura estão aqui perto, não são pessoas que tão impossível de ver o quê que a gente está fazendo.	
2 – Posicionamento político do GGD	
Idi: E quando a gente tem essa oportunidade, a gente também, todo mundo tem, tem aqueles objetivos, né? Acredito que a maioria que tá no GGD hoje tem essa coisa de eu vou fazer minha parte pro mundo ser melhor. Então, o GGD, hoje, pra mim, é uma saída muito boa que eu encontrei de fazer minha parte pra contribuir pra que pra que as próximas gerações encontrem um mundo melhor, sabe? [...]	
Dingane: [...] o ponto principal de toda a coreografia do GGD, é deixar uma mensagem por onde passa. [...]	
Razina: Acho que é o sentimento de contribuição, de poder passar essa mensagem, de contribuir com algo pra poder com que outras pessoas consigam entender o que a gente discute lá. Não é só, não é só fazer uma coreografia, não é só passar uma pequena alegria. Acho que tem sempre uma pequena mensagem por trás que é a marca do GGD atualmente.	
Malawa: [...] o GGD, ele é uma forma, assim eu vejo, é uma forma de levar pra comunidade, é... um resultado assim, como eu posso dizer, mais acessível, de fácil acesso. [...] por exemplo, você vai numa comunidade e você não vai levar uma puta pesquisa gigante de não sei quantas mil páginas, tipo assim, não é adaptado. Por exemplo, eu poderia escrever, sei lá, um puta TCC sobre Vissungos e escrever mil páginas e levar lá pra comunidade, pra eles verem o retorno. Mas isso não é acessível pra eles, sabe? Então, o GGD, ele traz isso, ele pega um conteúdo, a gente trabalha em cima dele, e a gente dá um retorno de alguma forma pra sociedade. [...] E através do GGD, a gente leva pras pessoas que não estão aqui de uma forma mais acessível e da mais visibilidade pro tema [...]	
Subtema 3 – Responsabilidade em comunicar uma mensagem	
Ayo: [...] Muitas vezes, nós vamos com o grupo, chegamos em uma comunidade, não digo nós, né, mas vários pesquisadores. Chega nessa comunidade, pesquisa sobre essa comunidade, e nunca mais voltou! Levou as informações e as informações ficaram. Agora, diferentemente da proposta, nós fomos, trocamos, né, conhecimento com eles. Tá programado que no dia da Consciência Negra no dia 23 e 24, a gente voltar lá e levar esse retorno pra comunidade. Então, isso é importante, né? Cê vai na comunidade, pesquisa e dá esse retorno pra comunidade. [...]	
Jamala: [...] Eu acho que eu busquei meu máximo, tipo assim, do fundo das emoções de tentar também representar pra outras pessoas conseguirem visualizar o que a gente propôs na coreografia. [...]	
Kanzi: [...] E na hora que você começa a dançar, parece que você tá vivenciando tudo aquilo do passado e você coloca todas suas emoções pra tentar passar o que você tá sentindo pro público e isso é muito interessante.	
Basma: Passou um filme também, né? De quando nós fomos na comunidade, né? Resgatei aquilo lá, fiquei pensando muito neles, falei: não... eu vou apresentar por eles aqui.	
Mashal: [...] Eu achei que teve assim, depois da gente tá retratando algo que é de uma cultura, de uma cultura	

em si, acho que tinha um peso maior na consciência na hora de fazer. Então, eu achei que pra fazer essa coreografia, a responsabilidade de fazer ela era maior do que a outra, que a gente tava retratando algo real, assim.

Razina: [...] É também, como é um tema muito profundo, é... a gente começou bem básico, né? Com cultura preta tudo, é... Então, acho que a gente pegou muito isso aí, a gente absorveu muito isso daí. Porque lá, era crucial a gente entender do assunto e saber porque a gente tava lá. Dessa importância mesmo do... dessa coreografia pra esse momento. Então, assim acho que todo mundo sentiu e até mesmo o público, né? Tava olhando a gente com esses olhares de expectativa. Então, acho que pra mim foi incrível como mais uma coreografia do GGD, só que com esse quê de importância e saber o porque que a gente tava lá.

Yamma: Eu fiquei sentindo uma responsabilidade, né? Porque era uma cultura dos Vissungos, a gente tinha que saber passar aquilo de uma forma que os outros vão entender [...]

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 22 – Depoimentos referentes ao tema D – Transformação social.

Tema D – Transformação social	
Subtema 1 – Valorização cultural	
Dingane: [...] eu entrei com a cabeça completamente aberta, assim como eu entrei no curso de Educação Física pra aprender muita coisa. E a minha cultura na minha cidade, na minha família, não era igual a cultura preta. Acho que era exatamente o oposto. Era completamente uma família que se isola, normalmente não faz comemorações em grupo, é ... não tinha muito contato, não tinha muito contato com diferentes culturas. Os amigos do meu pai sempre eram os mesmos estilos de pessoas. Então, acabou que era criado sempre daquela forma. Então, eu não tinha o olhar, eu não conseguia olhar pra tipo uma vestimenta colorida e falar: nossa é cultura. Eu simplesmente olhava e falava: nossa fora do padrão. [...] Forma de ver a cultura mudou completamente. Antes eu tinha muito essa questão de olhar europeu, como ela mesmo falou. Eu chegava aqui em Diamantina e falava: nossa, as construções, tudo é estilo europeu. Mas não velho, lá não tem esse estilo. As construções aqui são cultura preta, foi escravo que construiu, não tem como você falar que isso aqui não é da cultura preta. As cores azul, amarelo, laranja, vermelho, tudo um do lado do outro. Lá não tem isso, lá você olha, tipo, parece uma coisa só, tudo tijolinho, entendeu? [...] Aqui eu já vejo essa mistura, essa a alegria que passa quando você vê isso. [...]	
Idi: [...] Então, eu via o Dingane dançando falava: nossa, aquela ali é a dança afro e cultura preta. Então, eu vou aprender. Aprendi e no outro dia eu já tava era dançando como se fosse uma coisa minha. No final, a galera do GGD, já podia fazer uma apresentação de dança afro, porque tava todo mundo, tipo assim, tomou posse, vamo fazer essa dança, entendeu? Então, esse sentimento de posse da cultura negra é uma coisa muito forte e a gente conseguiu, eu acredito que ninguém é mais a mesma pessoa de antes.	
Abuya: [...] me fez ter uma visão totalmente diferente de, da região que eu moro, da cultura que, as vezes, eu não dava tanta atenção, uma coisa que estava bem explícito na minha frente. [...] A cultura preta tá tão... assim, a questão da dança, até o jeito da gente falar, das expressões que a gente utiliza, eu não tinha nem noção que aquilo ali era cultura preta. A gente tava mais centrado na questão europeia. Ah não ... até o jeito da gente vestir, da gente falar como um negro, a gente veste como um negro, e agente não tinha noção disso. Então, acho que assim, abriu um pouco a minha visão sobre essa questão cultural [...]	
Latifa: [...] Obtive muito conhecimento com várias coisas, a questão da cultura mesmo, eu não tinha muito contato com a questão da cultura. Agora eu sou, né, uma protetora da cultura por causa do GGD [...]	
Izegbe: [...] ao decorrer desse tempo, dessa imersão cultural que foi acontecendo até o Festivale, é muito legal ver que as pessoas estavam abertas e mudaram esse pensamento, sabe? De entender mais o que é a cultura preta, o que isso significa, o que foi ser negro, o que é ser negro, o que os escravos passavam. Então, assim, foi muito importante, deu um resultado ótimo.	
Abla: E também aprender a valorizar o que veio do preto, no preto. Porque muita gente, é... acaba achando bonito no branco, uma coisa que veio do preto, mas não acha bonito no preto. Aprender a valorizar o que é de cada cultura [...]	
Subtema 2 – Desconstrução de preconceitos	
Idihi: [...] Dentro do meu meio mesmo, tem algumas coisas que a gente não discute, sabe? Tipo que a gente discutiu e foi ótimo porque o meu meio já tá veíaco em várias coisas, eu sou da humanas, né? Mas, talvez, pra algumas pessoas da Educação Física foi importante algumas discussões. [...] A gente fez um puta trabalho de base. Desconstrução de racismos, desconstrução de cotas, teve essa discussão, e são coisas que pra mim estão tão ok na minha cabeça, que eu fiquei um pouco surpresa. [...]	
Gatimu: [...] Inclusive descobrimos, a gente mesmo, né, somos muitas vezes homofóbicos, racistas. Somos pessoas em fase de construção também, né? [...] E várias vezes, e depois a gente foi pegando uma certa afinidade com isso, né, poder corrigir, pegar intimidade, essa foi uma das coisas mais gratificantes pra mim. Que primeiro, o estranhamento de pessoas de outros cursos, na verdade a gente sentiu isso porque o GGD até então,	

era muito hegemônico com o pessoal da Educação Física. Abertura para outros cursos, muito bom. Depois, temática cultura preta, e assim vários posicionamentos, o pessoal das humanas, principalmente, eles discutem isso muito dentro do curso deles e nós não discutimos tanto, não temos tanto espaço na Educação Física. E racismos não passaram, né? Várias falas, várias falas grotescas assim, não passaram. E com o tempo, a gente fez disso um processo educativo e não de tal pessoa tá sendo grossa comigo. Não! Foi um processo educativo. E ir pro Festival possibilitou isso muito mais, porque a gente chegou lá com uma consciência muito boa de várias pessoas [...] ela não quer aprender? Será que ela é racista? Não, ela tava aprendendo e aprendeu. E isso pra mim foi bem legal, foi uma das coisas mais legal que teve no grupo.

Ayo: Puxando um contra ponto, né, como sou da humanas, Malawa aqui. Eu assustei, quando eu cheguei, assim, no primeiro momento vendo, tipo, uma que eu tava deslocado no ambiente, que eu me sentia a vontade. E a partir do momento que eu tava num ambiente que eu vejo isso desde antes, determinados tipos de fala, e vejo falas completamente ao contrário, eu dei uma baqueada, assim. [...] Então, em um primeiro momento, eu tinha visto isso, muitas pessoas com machismo, muitas pessoas tendo falas racistas, e eu me senti em um momento que eu pensei em sair. Seriamente. Porque eu pensei: não, isso aqui não está acontecendo comigo, e eu não concordo com muita coisa e não quero. Aí, a partir do tempo da convivência, eu fui vendo que os meninos são mais novos, tipo, muitos estão entrando na universidade agora. Então, discussões que ainda não chegaram neles. [...]

Malawa: Bom, eu não sou da Educação Física, eu sou da Geografia, né? Eu tô na bolha das humanas e a gente tá tão confortável lá, né, da discussão, da desconstrução. Então, a gente tende a achar que o mundo tá bonito e quando a gente sai de lá toma um choque. Igual o Ayo falou. Tem discussões no mesmo círculo que a gente não discute mais. Por exemplo, racismo existe e racismo reverso não existe. Isso nem, isso nem se discute mais. Mas quando a gente começou a discutir o tema e tal, isso surgiu lá, por exemplo: ai, racismo não existe, isso é invenção. Ou então, que vê falas do tipo: racismo reverso existe porque eu já fui chamada de... [...] na escola, eu fui chamada de leite azedo, sofri racismo reverso. Quando eu escutei aquilo, eu fiquei assim: gente, não? Tá errado isso. Mas eu entendo que ninguém sabe de tudo, né? E nem vai saber e isso é do meu círculo de conversa, não é do círculo de conversa. Acredito do pessoal da Educação Física [...] não pode generalizar. Mas as falas foram bem chocantes pra mim, de pensar que pessoas da universidade, né, tão aqui pra poder aprender e ainda têm esse tipo de pensamento. Também fiquei bem desanimado, como o Ayo falou, não pensei em sair, mas fiquei, assim: sério que ainda pensa assim. Só que eu pensei a proposta do GGD entre outras, pra mim é a socialização. Então, por exemplo, eu sou da Geografia. Então, se eu simplesmente sair e não pontuar essas falas, eles vão continuar sem saber. Então, acabei ficando. [...]

Latifa: Eu tenho uma coisa que depois eu descobri, depois né, dessas discussões. Um dia, eu comentei assim, que mãe tinha o cabelo bom. Aí, a Priscila perguntou: é como que era o cabelo de sua mãe? Eu falei que era liso. Aí, eu descobri que eu tinha um preconceito com meu próprio cabelo, né? Conversando assim com ela, eu descobri que eu tinha preconceito com meu cabelo que eu falava que não era bom. E foi depois dessas discussões entre o GGD que eu acabei comentando e descobri isso. E até eu fiquei boba, assim.

Goredema: Acho que nem a gente percebe que a gente as vezes é preconceituoso, né?

Izegbe: Antes da Priscila levar o Juliano do NEABI que foi e deu uma super palestra lá também, tinha uma menina que falou que sofreu racismo quando era mais nova porque era branca e tinha o olho claro, sabe? Pesado isso porque a gente sabe que isso não é racismo. Pode ter sofrido bullying ou outra coisa, mas não foi racismo, não tá sofrendo por causa da cor da sua pele e aconteceu outros comentários também.

Subtema 3 – Identidade étnico-racial

Chaniya: [...] principalmente essa parte de identificação, de como, de quem eu sou, isso também foi muito importante. Porque deu um choque assim, eu não sei o quê que eu sou, entendeu? Qual, qual que a cor que eu tenho?

Jamala: É... eu achei bem interessante a gente trazer um pouco da discussão no começo, que agente começou aquela questão lá, o que é ser negro. Eu sou o quê? [...] Sou preta? Sou parda? Não sei? Trazer essa questão também dessas classificações, tipo o que ela significava pra cada um dentro daquele grupo. Então, são coisas que não são, como Malawa e todo mundo acabou de falar, não são discutidas. Então, as pessoas não têm tanta informação sobre. Então, não sei se seria preconceito ou por desconhecimento, não sabe como lidar com o assunto. Então, acaba tendo um pouco dessas questões. Então, foi uma questão da gente ter até mais conhecimento sobre o tema.

Jasira: Meio complicado porque a gente, na verdade, não sabe identificar. Eu sou o quê em questão da cor? Eu mesmo sou parda ou sou preta? Me considero preta. Ah... mas você não é preta por causa do seu tom de pele. É um tema, assim, meio complicado mesmo.

Idi: Meu sangue é preto, com certeza foi uma coisa que eu vi mais.

Razina: Eu falo assim, que eu descobri que eu sou cada vez mais branca porque pardo não existe, a não ser papel. [...] a gente conseguiu entender um pouco, né? Esses diálogos. Idi falou que se acha mais preto, ou seja, cada vez a gente aprendeu mais isso. Outras pessoas se identificaram, outras não, mas é ... outros conseguiram absorver aquilo ali e acho que foi a parte mais importante de tudo, cada um aprender um pouquinho.

Mashal: [...] Mas acho que o que mais, assim, eu pude refletir sobre, foi a questão da, da colocação, né? Que representa você falar eu sou branco, eu sou pardo, eu sou negro. Porque isso realmente é algo muito difícil de se declarar e isso esteve presente lá, né? Muitas pessoas falando: ah... eu sou negro por tal coisa, eu sou branco por tal coisa. Só que eu mesmo, por exemplo, venho de minha família por parte de pai é toda negra, total negra, entendeu? Descendente também, tenho descendente indígena, mas também tenho descendente branco, entendeu? Assim, de gente branca mesmo. É... então, por isso eu achei, por exemplo, como eu vou me declarar? Eu me declaro pardo, branco, negro, isso me fez pensar realmente nisso, nessa parte.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 23 – Depoimentos referentes ao tema E – Processo coletivo, colaborativo e democrático.

Tema E – Processo coletivo, colaborativo e democrático	
Subtema 1 – Autonomia	
Idi: [...] a gente viu que era capaz de começar do zero do processo todo, dar forma, dar cor, dar ritmo [...]	
Gacoki: [...] Desde o início, da gente dando os primeiros passos, escolhendo o tema, começando a montar a coreografia, até chegar lá e ver toda essa evolução desde o início, até ser aplaudido. [...]	
Latifa: [...] Eu, né, que é a segunda que eu participo da construção, é maravilhoso participar desses processos. E depois, né, vê como que nosso trabalho ficou, né? [...]	
Pendo: [...] A gente se sente tão dono da coreografia, todo mundo. Porque foi uma coisa assim que a gente criou, tem o dedinho de todo mundo ali, em cada partezinha da coreografia, sabe? Acho que essa foi minha parte favorita da construção, do processo de construção do grupo.	
Malawa: [...] A construção dela foi bem livre, assim, a Pri deixou bem ao nosso cargo mesmo. Teve uma hora ou outra que ela teve que ajudar a gente, porque a gente não tava conseguindo pensar numa saída e ela chegou e a coisa fluiu. [...]	
Izegbe: [...] Ela (a Priscila) sempre instigava bastante a gente, as vezes a gente ficava meio perdido, mas foi o grupo que montou a cena, foi um trabalho bem coletivo.	
Razina: [...] nessa coreografia, eu senti mais é contribuição de todo mundo. É... apesar das outras terem, é... não sei se é por mim mesma, mas nas outras coreografias que a gente fez, que a gente, todo mundo contribuiu. Eu falei menos ou então eu opinei menos. [...] Acho que o sentimento de falar mais, de opinar mais, de ter de dar mais para a coreografia, eu senti mais nessa.	
Subtema 2 – Horizontalidade	
Thabiti: [...] E não tô falando, de maneira nenhuma, que isso seja ruim, mas é porque a gente não tá acostumado. Porque, geralmente, já é formatado para você de cima para baixo e você tem que cumprir aquele cronograma e assim que vai ser. Já no GGD não tem essa hierarquia tudo é mais horizontal, não é tão vertical.	
Gatimu: [...] Ela dividiu o a função da direção com os intérpretes. Bem legal, super novo e extremamente difícil de fazer. [...] porque essas artes, ela seguem um, elas tem, pode ser dividida em direção, um roteirista um dramaturgo. Cada um tem funções pré estabelecidas fixas. O diretor vai pegar o texto, o dramaturgo vai lá e: óh! Quero que o ator faça isso, isso e aquilo, o figurinista vai fazer isso, isso e aquilo, né, que é a parte que se veste. [...]	
Izegbe: [...] Não foi a professora que chegou lá e: ah... vamos fazer isso, isso e isso. [...]	
Subtema 3 – Escolhas/decisões democráticas	
Thabiti: Acho bacana do GGD, é essa participação democrática que a gente não tá acostumado a ter tanta voz também. E é o que gera tanto conflito na gente também, por ter tanta participação e tanta, e todo mundo ter uma voz ativa, ou pelo menos o espaço. A gente acaba tendo conflitos, assim: aí, eu vou fazer isso, vou fazer isso. A indecisão, cada um quer optar e aí, é muito aberto. [...]	
Gatimu: [...]. Mas num processo que é extremamente democrático, é... caminha tudo mais lento, caminha muito mais lento. Porque todos tem voz em todas as etapas de produção, o que faz do trabalho ser gratificante pra todos, né? Pela, pela questão da horizontalidade, né? [...]	
Makini: [...] É... sempre discutindo, não tem jeito. Fomos bem na base da votação, para tudo tinha votação.	
Yamma: [...] A questão da música mesmo é como eu já tinha dito antes. A gente postava, a gente pesquisava e postava no grupo. Chegava no encontro, a gente discutia e por votação, a maioria gostou. A roupa também é, a gente mandava no grupo, fazia votação do estilo, é como seria a estampa. Foi tudo.	
Malawa: O figurino, ela pegou as estampas e disse: gente vou tá lá tal dia, vou mandar no WhatsApp e vocês votem. Aí, ela mandou várias fotos: óh! Tem essa, essa e essa estampa. Qual que vocês acham mais bonita? Votem aí. E foi bem assim mesmo.	

Fonte: Elaborado pela autora.

5 DISCUSSÃO

5.1 Os ginastas/criadores do GGD

Início esta discussão refletindo sobre os resultados apresentados acerca do perfil dos integrantes do GGD que participaram da experiência realizada neste estudo.

A ideia de experiência a que me remeto está associada com o entendimento da educação sob o ponto de vista da díade experiência/sentido analisada por Bondía (2002). Para o autor, a experiência se refere àquilo que acontece conosco e que nos toca, nos sensibiliza de alguma forma. Para além das informações, dados concretos que aprendemos durante uma ação educativa, o autor propõe atentar para o que nos acontece durante a experiência educacional, de forma que percebamos o que, de alguma maneira, nos afeta e “produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (p. 24).

Desta forma, o sujeito da experiência é um ser que está (ou deve estar) exposto, aberto para se relacionar com aquilo que será experimentado e, portanto, é também um ser suscetível de formação ou de transformação. No entanto, o saber da experiência não provoca os mesmos efeitos em todas as pessoas que por ela passam, pois somos seres individuais, com vivências e sensibilidades diferentes. As formações e transformações são singulares e se relacionam com os sentidos (ou não sentidos) daquilo que nos acontece (BONDÍA, 2002).

Portanto, conhecer minimamente o perfil dos integrantes do GGD que participaram do projeto é essencial para compreender os resultados apresentados nas demais análises. Claro que não foi possível analisar individualmente o perfil de cada um dos 32 integrantes, mas entender as características do grupo se apresenta como um recorte de um contexto muito maior (o dos participantes de projetos de extensão de universidades brasileiras como um todo), o que possibilita fazer algumas relações mais fidedignas com os achados neste estudo.

Quem são estes sujeitos? Quais são suas origens, condições socioeconômicas, formações? E suas vivências antes da participação no projeto? Todas estas questões antecederam a realização do projeto, permeando todo o seu desenvolvimento e a produção desta pesquisa.

Os resultados me permitiram compreender que os integrantes do GGD do primeiro semestre de 2019 foram pessoas que apresentam características semelhantes aquelas divulgadas em outros estudos realizados no contexto da UFVJM.

Pontuo que nem 10% dos integrantes puderam ser considerados como membros exclusivamente da comunidade, o que leva considerar, portanto, uma dificuldade do projeto

em acessar pessoas da comunidade que não possuem nenhum tipo de vínculo com a instituição.

Diante da predominância de estudantes e egressos da universidade no grupo (cerca de 96%), acredito que a discussão sobre o perfil destes sujeitos pode ser amparada por dados que traçam o perfil do estudante brasileiro de IES federais, seja da UFVJM ou de outra instituição.

Os integrantes do GGD foram, em sua maioria, do sexo feminino, fato que corrobora resultados encontrados em outras pesquisas sobre discentes da UFVJM (LOPES; NOBRE; NIQUINI, 2019a; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2013) e das universidades federais brasileiras em geral (ANDIFES, 2019). No entanto, a variedade de orientação sexual declarada pelos sujeitos, aspecto também destacado na pesquisa da ANDIFES, reforça a afirmação desta associação sobre a universidade federal se mostrar como um espaço onde a heteronormatividade e a cis-normatividade estão sendo, cada vez mais, questionadas (ANDIFES, 2019).

Verificou-se também, que o grupo foi composto por jovens adultos que se autodeclararam, em sua maioria, como negros, assim como graduandos da UFVJM participantes de outros estudos (LOPES; NOBRE; NIQUINI, 2019a; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2013).

Negro é a classificação étnico-racial predominante no contexto nacional das IES federais (ANDIFES, 2019). Contudo, quando se analisa os resultados da pesquisa da ANDIFES separados por região do Brasil, percebe-se que, embora a UFVJM se situe no Sudeste, o perfil relativo a autodeclaração étnico-racial de seus estudantes apresentado em diferentes pesquisas (incluindo os resultados referentes aos integrantes do GGD), se aproxima mais daqueles relatados pelas IES federais das regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, locais onde a quantidade de pessoas autodeclaradas negras é superior às brancas.

Este fato demonstra que a divisão do estado de MG em “Região das Minas” e “Região dos Gerais” (SANTOS, 2017), também acontece em relação ao perfil dos estudantes de IES federais. Enquanto as universidades do Sul e do Sudeste possuem a maioria de seus estudantes autodeclarados brancos – 74% e 50,8% respectivamente – (ANDIFES, 2019), o mesmo não ocorre com a UFVJM (LOPES; NOBRE; NIQUINI, 2019a; SILVA, 2013), aspecto também observado no perfil dos integrantes do GGD participantes desta pesquisa, dentre os quais os brancos estão distantes de serem a maioria – 18,75% de brancos.

Desta forma, pode-se considerar que, mesmo estando situada geograficamente na metade sul do país, a UFVJM apresenta características que se aproximam mais da realidade da metade norte do Brasil.

Outro dado importante foi o fato da maioria dos integrantes ser oriundo das regiões de abrangência da UFVJM, a qual corresponde a “Região dos Gerais”, que corroboram outros estudos (LOPES; NOBRE; NIQUINI, 2019a; OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2013) e evidenciam a importância desta universidade para o desenvolvimento local (OLIVEIRA, 2013; OLIVEIRA *et al.*, 2017; SILVA, 2013).

A característica de ter concluído todo o Ensino Médio somente em escola pública se destacou, dado similarmente constatado no perfil de estudantes universitários da UFVJM participantes de outro estudo (SILVA, 2013) e das universidades federais brasileiras em geral (ADIFES, 2019). Também verificou-se que boa parte dos integrantes eram os primeiros membros da família a cursarem o ensino superior, resultado igualmente observado na pesquisa de Silva (2013).

Em conjunto com os resultados sobre a autodeclaração étnico-racial, nota-se que a universidade federal brasileira está, atualmente, cumprindo com o papel social do ensino superior público, aumentando, cada vez mais, a quantidade de pessoas que, historicamente, eram excluídas dos bancos universitários (ANDIFES, 2019).

Sobre a situação financeira dos integrantes do GGD, constatou-se que a maioria deles era custeado pela família, mas havia uma parcela responsável pelo próprio sustento. Especificamente entre os graduandos, percebeu-se a superioridade daqueles que frequentavam cursos noturnos, seguidos dos que estudavam em período integral tarde-noite. O apoio financeiro da UFVJM por meio de bolsa de diferentes programas, incluindo a assistência estudantil, foi concedido à maioria dos integrantes graduandos em algum momento da vida acadêmica.

Acredito que estes resultados possuem relação com o fato do projeto de extensão ter ocorrido no período vespertino (das 16 às 17 horas e 30 minutos), fator que dificulta a participação de pessoas menos privilegiadas que precisam trabalhar em horário comercial (o dia inteiro até as 18 horas). No caso dos graduandos, ser sustentado pela família (total ou parcialmente) e/ou receber apoio financeiro da instituição, pode fazer com que a inserção no mercado de trabalho seja tardia, possibilitando aos estudantes se dedicarem exclusivamente à universidade, incluindo a participação na extensão, atividade não obrigatória no âmbito acadêmico. Estudar em apenas um período (noturno, neste caso), também abre espaço na agenda acadêmica para a participação em diferentes ações, ampliando o repertório de experiências dos graduandos.

Verificou-se que a maioria dos integrantes do GGD, raramente ou nunca, frequentavam diferentes tipos de espaços, tais como bibliotecas, cinema, teatro, exposições de

arte, museus, concertos, espetáculos de dança e de rua. Os únicos lugares que apresentaram respostas de frequência razoável igual ou superior à raramente, foram os shows de música popular e festas populares, o que demonstra que as únicas atividades que se aproximam um pouco da realidade destes sujeitos são as populares. Estes resultados corroboram aqueles encontrados por Silva (2013) que identificou que os estudantes do *campus* Mucuri da UFVJM são jovens que possuem acesso limitado a bens culturais.

E apesar de mencionarem estarem mais próximos das atividades culturais populares, ao serem questionados sobre a participação em grupos de cultura popular, a maioria afirmou não terem se envolvido como membro ou espectador, resultado semelhante àqueles encontrados no estudo de Lopes, Nobre e Niquini (2019a).

Diante disso, é possível considerar que os esforços de artistas e militantes socioculturais do Vale do Jequitinhonha para mostrar “outros Vales” (SERVILHA, 2015), não têm sido suficientes. Parece que os sujeitos do Vale ainda não conseguiram se envolver com intensidade e profundidade nas manifestações culturais e artísticas desta região.

Sobre o conceito de cultura popular, no início do projeto, os integrantes demonstraram compreendê-lo como manifestações, costumes e características que identificam determinado local ou região, sendo o aspecto tradicional mencionado algumas vezes. A massificação como algo que caracteriza a cultura popular e o protagonismo do povo na sua criação também foram citados, assim como sua relação com o aspecto da baixa condição socioeconômica e, por isso, a sua não disseminação. Após a participação no projeto, os aspectos regional e tradicional, massificada e criada pelo próprio povo se mantiveram. Por sua vez, os integrantes não mencionaram a utilização da cultura popular pelo próprio povo e sua relação com a condição socioeconômica mais baixa, e, alguns integrantes passaram a compreendê-la também como algo pessoal.

A literatura é enfática no que tange a relação da baixa condição socioeconômica com a cultura popular (ABIB, 2015; FRANKLIN; AGUIAR, 2018; HALL, 2003; PAULINO, 2015; SILVA; FALCÃO, 2016) e coloca a tradição popular como uma ferramenta de resistência do povo contra as reformas que buscam a constituição de uma ordem social pautada no interesse do capital (HALL, 2003), fatores que foram pouco ou nada mencionados pelos integrantes do GGD, seja antes ou depois da participação no projeto.

O estudo de Lopes, Nobre e Niquini (2019a) também não identificou em seus resultados as relações de poder que permeiam as culturas populares. Desta forma, é possível que no contexto da UFVJM, a compreensão sobre o conceito de cultura popular ainda seja limitado, uma vez que os sujeitos não enxergam o potencial social de tais manifestações.

Sobre o conhecimento acerca das culturas populares do Vale do Jequitinhonha e os locais onde elas foram reconhecidas, no questionário pré projeto, os integrantes citaram 53 diferentes tipos de manifestações, prevalecendo o artesanato e suas variações, principalmente relacionadas ao barro. A cidade de Diamantina foi indicada como o principal local de promoção deste tipo de conhecimento, seguida da cidade natal dos sujeitos.

Após a participação no projeto, o grupo citou 71 tipos diferentes de manifestações, sobressaindo a Festa do Rosário. E, desta vez, o GGD se destacou em primeiro lugar como principal fomentador do conhecimento sobre as culturas populares do Vale, seguido da UFVJM e do FESTIVALE. Estes resultados sugerem que o repertório de conhecimento sobre as culturas populares da região tenha sido ampliado pela participação no projeto, uma vez que os integrantes tiveram a oportunidade de se envolver com um processo de pesquisa sobre tal contexto para selecionar o tema da coreografia. Também justifica o reconhecimento do projeto como um veículo de divulgação das manifestações culturais do Vale do Jequitinhonha.

Desta forma, a influência da UFVJM nesta questão parece ser significativa, pois além de ter sido citada em segundo lugar como principal fonte de geração de conhecimento sobre as manifestações culturais populares regionais, deve-se levar em conta que o GGD faz parte da instituição, fato que multiplica a menção sobre a universidade.

O estudo de Lopes, Nobre e Niquini (2019a) constatou que discussões e produções sobre as culturas populares são efetivadas por meio de diferentes projetos de extensão e unidades curriculares (especificamente do Departamento de Educação Física) na UFVJM. Logo, as autoras consideram que, mesmo que de forma tímida, a universidade contribui para a compreensão sobre esta temática, além de se configurar como agente criadora, promotora e divulgadora de culturas populares.

Diante do exposto, considero que, durante a realização desta pesquisa, o GGD foi composto por jovens adultos negros da “Região dos Gerais” que, embora possuam alguns privilégios que permitiram sua participação em uma ação extensionista em período extra turno das atividades obrigatórias da universidade, tiveram sua formação básica no contexto da escola pública, fato que pode colocá-los na condição socioeconômica da grande maioria do povo brasileiro. São pessoas com pouco acesso às atividades culturais, principalmente aquelas que não são populares. Compreendem a cultura popular como manifestações regionais e tradicionais, criadas pelo povo e acessível a todos e conhecem uma série de manifestações do Vale do Jequitinhonha. E, por serem integrantes do GGD, se identificam como agentes criadores e disseminadores das culturas populares de sua região

Logo, pode-se considerar que o GGD tem cumprido o papel que se propôs ao se vincular ao PROCARTE da UFVJM por possibilitar a aproximação dos sujeitos que participam da extensão com as manifestações artísticas e culturais das regiões de abrangência da universidade (UFVJM, 2014c). Assim como Lopes, Nobre e Niquini (2019a), acredito que o conhecimento sobre manifestações das culturas populares se configura como um recurso que pode favorecer o (re)conhecimento de uma região em sua totalidade, de forma que aspectos puramente quantitativos (dados demográficos, ambientais, educacionais, de saúde, etc.) sejam superados como únicos representativos dos lugares e seus sujeitos.

E neste quesito, a UFVJM é de suma importância, uma vez que pode promover espaços tanto para a discussão sobre a diversidade cultural do Vale do Jequitinhonha, quanto para o fomento de experiências de produção e recepção (ativa) artística, auxiliando não só na disseminação cultural, mas também no processo de superação e autovalorização pelo caminho do fortalecimento da cultura (LEAL, 2016).

5.2 A sistematização do GGD e o desenvolvimento do processo de construção coreográfica

Os resultados sobre a sistematização do projeto e o desenvolvimento do processo de construção coreográfica permitiram compreender como a proposta metodológica envolvendo os fundamentos da GPT e os princípios da pedagogia freiriana foram combinados e adaptados para a realidade do GGD.

Foi possível verificar uma preocupação com os aspectos que caracterizam a essência da GPT, uma vez que esta manifestação da cultura corporal fundamenta o projeto de extensão em questão. O fato da fase denominada “Criação de repertório e seleção de conhecimentos corporais” ter permeado todo o desenvolvimento do processo, demonstrou que, embora a educação para a prática corporal (no caso, a ginástica) não fosse o objetivo principal da proposta, a área de conhecimento na qual o projeto está inserido foi respeitada. Logo, é possível considerar que o GGD, assim como outros projetos de GPT pertencentes à diferentes universidades, não negligenciou os saberes relacionados ao corpo em movimento (CARVALHO *et al.*, 2016; EHRENBURG; MIRANDA, 2016; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2016).

Da mesma forma, as atividades planejadas nesta fase demonstraram que o projeto abordou aspectos subjacentes à prática gímnica evidenciados por estudiosos que orientam o desenvolvimento da GPT, tais como a não competitividade, a incorporação de elementos de outras manifestações corporais, o estímulo à coletividade, à criatividade, o revezamento entre

os membros do grupo na condução das dinâmicas, entre outros (AYOUB, 2003; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; MARCASSA, 2004; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

Outro apontamento importante é a centralidade do desenvolvimento do projeto na composição coreográfica. Os resultados demonstraram que a construção da coreografia foi a meta principal do projeto, se configurando como eixo articulador e mobilizador de todas as ações do GGD e, conseqüentemente, como uma ferramenta potencializadora da formação humanizadora. A literatura enfatiza tal potencialidade, pois é através do processo de construção coreográfica que todos os demais fundamentos da GPT podem ser desenvolvidos (TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016), que as relações entre os sujeitos podem ser intensificadas por meio de discussões e conflitos para as tomadas de decisões (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017), e que a educação pode ser efetivada (MARCASSA, 2004).

No que tange a aplicabilidade da proposta pedagógica de Paulo Freire na extensão universitária em GPT, os resultados indicam que houve uma reinvenção da metodologia de acordo com as especificidades do contexto do GGD, fato que confirma a plurivalência da proposta em diferentes cenários educacionais (DICKMANN; DICKMANN, 2020; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1994; 1967; PALUDO, 2016). Do mesmo modo, percebe-se que as fases que compreendem o desenvolvimento do processo de construção coreográfica na GPT sugeridas pelo estudo de Marcassa (2004) também foram ajustadas às características do GGD, evidenciando que não há receita pronta para esta prática corporal.

Os resultados demonstraram que a realização do projeto compreendeu o desenvolvimento de oito fases, as quais aconteceram de forma interligada e fluida, sem uma rigidez que delimitasse o início e o término de cada etapa.

As informações sobre a primeira reunião de planejamento deixaram claro que a forma como o projeto seria desenvolvido não foi totalmente determinada de antemão. A descrição do desenvolvimento do projeto, por sua vez, comprovou que sua estruturação (planejamento das aulas-encontro, seleção e preparação das atividades, organização das fases da construção coreográfica, seleção dos elementos coreográficos, etc.) ocorreu de forma processual. As tomadas de decisões desenrolaram-se no cotidiano dos encontros, foram os acontecimentos do dia-a-dia, as pesquisas, os atos, discussões e reações dos sujeitos envolvidos que delinearam o desenho de uma proposta de construção coreográfica de GPT a partir dos princípios da pedagogia freiriana.

Considera-se, portanto, que o projeto tomou rumo próprio a partir da práxis. Por meio da ação-reflexão tensionada dialogicamente, o processo educativo no GGD foi desenvolvido de forma coletiva e democrática, seguindo tanto os princípios que norteiam a pedagogia freiriana e dissertam sobre a utilização da proposta pedagógica de Paulo Freire em diferentes contextos (ALMEIDA, 2015; BEISIGEL, 2010; BRANDÃO, 2016; COSTA, 2016; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963; 1994; 1996; GADOTTI, 2000; 2013b; PALUDO, 2016; PAULY, 2016; ROSSATO, 2016; STRECK, 2016; ZITKOSKI, 2016a; 2016b), quanto aqueles que orientam a prática da GPT (AYOUB, 2003; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; MARCASSA, 2004; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

Verificou-se a superação da educação bancária no contexto do GGD, pois, ao invés de prevalecer a narrativa do educador que coloca o educando como sujeito passivo, sendo preenchido de conteúdos desconectados de sua realidade (FREIRE, 1994; 1996), o que predominou no projeto, do início ao fim, foi a centralidade das ações nos educandos.

Desde os primeiros encontros, na fase de “Reconhecimento do grupo” quando o propósito era informar os objetivos do projeto e a dinâmica de desenvolvimento das ações, observou-se a presença do diálogo empregado por meio de questionamentos da educadora-pesquisadora para os integrantes. Este fator pode ter possibilitado a reflexão dos educandos sobre o que foi abordado na aula-encontro, corroborando princípios da pedagogia freiriana que pontuam a necessidade de estimular a curiosidade dos sujeitos no sentido de tornar a aula um constate desafio para exercitar o raciocínio do grupo (FREIRE, 1996).

Os resultados demonstram que integrantes foram informados que a participação no projeto envolveria uma construção coletiva, na qual todos deveriam, em conjunto (equipe de planejamento e integrantes), conhecer e entender criticamente determinado conhecimento (as culturas populares do Vale do Jequitinhonha), e o reconstruir em forma de composição coreográfica. O conteúdo não seria doado ou depositado, mas sim desvendado e elaborado por todos a partir de uma leitura sobre a realidade cultural da região.

Logo, percebe-se que, além de colocar o educando numa posição ativa durante o processo educacional (FREIRE, 1994; 1996), os sujeitos tiveram a oportunidade de compreender, desde o início do projeto, que a GPT pode ir além do desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas, se configurando como uma forma de linguagem e comunicação com o mundo por meio de criações que expressam ideias e sentimentos de um coletivo (CARBINATTO, FURTADO, 2019; BRASILEIRO; MARCASSA, 2008;

MARCASSA, 2004; GUIMARÃES; MARCASSA, 2004; MARQUES; MARCASSA, 2004; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; SBORQUIA, 2008).

Durante a fase de “Criação de repertório e seleção de conhecimentos corporais”, foram desenvolvidas atividades que abordavam o universo gímico e conteúdos referentes aos conhecimentos prévios dos integrantes. Considera-se, portanto, que o projeto respeitou os saberes dos educandos, suas identidades e vivências socioculturais anteriores, criando condições para que eles pudessem se assumir como sujeitos históricos e para que exercitassem sua autonomia (FREIRE, 1996).

Esta fase também pode ter colaborado para a ampliação tanto da visão sobre a atividade física, quanto das experiências corporais dos sujeitos, estimulando o interesse pela diversidade de práticas (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016).

Na fase de “Investigação”, verifica-se que os integrantes tiveram a oportunidade de levantar uma série de conhecimentos prévios que possuíam sobre as culturas populares do Vale do Jequitinhonha e realizar pesquisas em diferentes meios (com amigos e familiares, utilizando a mídia, etc.). Além disso, por meio do diálogo com os colegas durante os encontros, puderam trocar saberes, debater sobre suas preferências e relevância de suas colocações, construir coletivamente narrativas corporais para serem apresentadas para os demais, assim como explicar verbalmente suas demonstrações e defender suas proposições, fatores que demonstram que as fases de “Investigação” e “Tematização” ocorreram de forma concomitante.

Nestes momentos, percebe-se a efetivação da leitura de mundo, principalmente da realidade cultural onde o grupo está inserido, a qual foi realizada de forma crítica e reflexiva, permitindo ao grupo revisitar algumas manifestações populares que já conheciam e descobrir uma diversidade de culturas que caracterizam a região, refletindo sobre suas especificidades e as conjunturas do contexto onde são desenvolvidas (BRANDÃO, 1981; FREIRE, 1963; 1994; 1996). Da mesma forma que a proposta pedagógica de Paulo Freire aplicada para alfabetização de adultos na década de 1960 permitiu aos educandos descobrirem a “*vida através da fala; do mundo através da palavra*” (BRANDÃO, 1981, p.13; grifos do autor), é possível que estas etapas tenham proporcionado aos integrantes do GGD descobrirem as culturas populares do Vale do Jequitinhonha por meio do corpo, das experimentações corporais elaboradas a partir das pesquisas e discussões sobre a referida temática.

Especificamente no momento destinado à “Tematização”, que ocorreu duas vezes no projeto, o debate parece ter oportunizado o exercício da argumentação, pois para defender que

a sugestão de tema fosse selecionada, os integrantes tiveram que organizar o pensamento de forma que reunissem uma série de pressupostos que justificassem e enaltecessem suas ideias.

Vale ressaltar que, na primeira vez em que a fase de “Tematização” ocorreu, o tema Cultura preta foi selecionado para nortear a construção da coreografia, fato que pode indicar que a fase de “Investigação” possibilitou ao grupo constatar que o universo das culturas populares do Vale do Jequitinhonha está diretamente relacionado com a descendência africana do povo nesta região. Inclusive, verifica-se que os integrantes que defendiam os demais temas – Jogos e brincadeiras do Vale do Jequitinhonha e Festa do Rosário – utilizaram como argumento a presença da Cultura preta nas entrelinhas das referidas temáticas. É possível, ainda, que tenha havido a necessidade do grupo em abordar algo que os representasse, uma vez que no questionário diagnóstico, mais de 78% dos integrantes se autodeclararam como negros.

Desta forma, pode-se considerar que houve certo nível de criticidade durante as discussões, pois o grupo foi além da exposição das características da temática e apresentou argumentos que compreendiam outras circunstâncias relacionadas ao assunto, o que indica a extrapolação da primeira impressão superficial sobre os fatos e a relação com o conjunto de reações socioculturais que os temas defendidos poderiam gerar (BEISIEGEL, 2010; BRANDÃO, 1981; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963; 1994).

Na “Problematização” (também ocorrida duas vezes), o diálogo esteve presente desde o momento em que sugestões foram feitas para compor o desenvolvimento das situações-problemas, quando os integrantes indicaram, presencialmente ou pela rede social, pessoas, atividades, assuntos e materiais (imagens, vídeos, produções bibliográficas, visitas técnicas, etc.) que pudessem auxiliar no processo de aprofundamento sobre o tema, o que evidencia a participação dos educandos na elaboração do conteúdo a ser abordado nos encontros (FREIRE, 1985; 1994; 1996).

Por meio do diálogo presente nas discussões e debates em grupo, o tema gerador selecionado na fase anterior foi desdobrado em diversos assuntos geradores (autodeclaração étnico-racial, identidade, políticas afirmativas, racismo, influência da cultura africana na brasileira, etc.). Tal fato indica que a compreensão mais ampla do todo ocorreu por meio da interdisciplinaridade (FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963; 1994), uma vez que professores e artigos científicos de diferentes áreas do conhecimento foram acionados para auxiliar no processo educativo.

Os dados sobre a visita técnica na Comunidade Quilombola Baú permitiram verificar que o grupo teve a oportunidade de observar de forma próxima as condições de vida dos

negros quilombolas, seus modos, costumes e corporeidade. Os depoimentos indicam a possibilidade dos integrantes terem compreendido e se sensibilizado sobre o contexto político que envolve a luta por direitos por parte dos membros da comunidade quilombola e a forte relação do contexto atual com o período escravagista, fatores que parecem terem contribuído para a compreensão sobre o racismo estrutural que ainda existe na sociedade brasileira.

Desta forma, constata-se que houve uma relação entre o tema e os determinantes sociais das condições de vida dos educandos e das situações que ocorrem no mundo ao redor (FREIRE, 1994; 1996; MARCASSA, 2004), fato que indica o potencial de criticidade da temática e o conjunto de reações socioculturais que ela pôde gerar (BEISIEGEL, 2010; BRANDÃO, 1981; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963).

Além disso, percebe-se a troca de conhecimentos e saberes entre todos os sujeitos que participaram da ação extensionista (FREIRE, 1985; FORPROEXC, 2012), a superação de uma visão ingênua por uma visão crítica sobre o tema (ALMEIDA, 2015; BEISIEGEL, 2010; FÁTIMA; UGAYA, 2016; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963; 1994), e o aprofundamento sobre a temática utilizada na composição coreográfica (FÁTIMA; UGAYA, 2016; MARCASSA, 2004).

Os resultados demonstraram que as fases de “Codificação” e “Combinação” foram permeadas por debates entre os integrantes para que as opiniões e decisões para a construção das cenas e do desenho coreográfico fossem tomadas a partir da perspectiva e consentimento do grupo, evidenciando que o processo de construção coreográfica ocorreu de forma coletiva, colaborativa e democrática (AYOUB, 2003; AYOUB; GRANER, 2013; CARBINATTO; FURTADO, 2019; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; MARCASSA, 2004; SOARES; ALMEIDA; BORTOLETO, 2016; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016), elementos também ressaltados pela pedagogia freiriana como essenciais em qualquer ação educativa (FREIRE, 1994; 1996).

Não obstante, percebeu-se o entrelaçamento entre diferentes fases – “Criação de repertório e seleção de conhecimentos corporais”-“Problematização”-“Codificação”-“Combinação” – as quais foram desenvolvidas de maneira concomitante, em forma de retroalimentação. Considera-se, portanto, que o processo de construção coreográfica em GPT, independente da metodologia empregada, se configura pelo constante ir e vir gerado pelas relações entre seus criadores (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017). Sob o ponto de vista da pedagogia freiriana, este resultado demonstra que a construção do conhecimento se dá de forma complexa, a partir das relações entre os sujeitos no e com o mundo em que vivem (FREIRE, 1994, 1996).

Os diferentes tipos de movimentos incorporados na coreografia durante as fases de “Codificação” e “Combinação” apontam a pluralidade de conhecimentos corporais adquiridos no decorrer do processo. Além dos movimentos gímnicos, os integrantes agregaram fundamentos de outras manifestações corporais relacionando-os com o tema da coreografia.

As experimentações corporais que deram origem às cenas coreográficas produzidas durante a fase de “Codificação” permitiram aos sujeitos expressarem suas reflexões sobre as questões que permeiam o tema não só com as palavras, mas também com os gestos elaborados. Na “Combinação”, por sua vez, percebe-se a preocupação do grupo em determinar uma sequenciação de cenas coreográficas que fosse condizente com os sentidos que o coletivo pretendia comunicar, além dos cuidados estéticos, como o visual para aquele que assiste, o espectador.

Os depoimentos dos integrantes e as cenas descritas no desenho coreográfico indicam que, por meio da manifestação da cultura popular Vissungos, a intenção do GGD foi comunicar o protagonismo do povo negro no seu processo de libertação da escravização, a força, a resistência, as riquezas e belezas da Cultura preta. A preocupação em relação a uma visão positiva sobre o tema também pôde ser observada nas discussões sobre o figurino, por exemplo, pois os integrantes foram categóricos ao se posicionarem contra modelos de vestimentas que caracterizassem os negros como escravos, vestidos com farrapos sujos de cores neutras. Defenderam a escolha de roupas coloridas e bonitas que se aproximassem mais do estilo africano para evidenciar os encantos da Cultura preta.

Estes resultados demonstram que, num processo de construção coreográfica em GPT, é possível transformar todos os conhecimentos adquiridos durante o ato educativo – corporais e teóricos – em movimentos gímnicos-expressivos que representam signos de linguagem (MARCASSA, 2004), fato que indica a possibilidade de ressignificação dos movimentos nesta prática corporal (CARBINATTO, FURTADO, 2019; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; MARCASSA, 2004; SBORQUIA, 2008). A sequência dos movimentos e gestos com sentidos e significados corresponde a um texto coreográfico que comunica uma mensagem representativa das ideias de um coletivo sobre determinado tema (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; MARCASSA, 2004; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; SBORQUIA, 2008).

Da mesma forma, é possível considerar a coreografia pronta como um conhecimento produzido por todos os envolvidos na ação educativa (FREIRE, 1994; 1996). Relacionado a um tema que dialoga com o contexto dos sujeitos envolvidos, o conhecimento produzido pelo grupo demonstra que a ação pedagógica envolveu a vida real naquilo que se ensina e se

aprende, dando sentido e significado ao processo de ensino-aprendizado, o que possibilita refletir sobre a vida e agir de forma diferente se for preciso (COSTA, 2016; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1994; 1996; ZITKOSKI, 2016a).

É preciso ressaltar a profundidade no tratamento dos conhecimentos corporais, pois as histórias de algumas manifestações foram levadas em consideração para serem incluídas na composição, fato que indica que tais práticas não foram tratadas de forma superficial na coreografia (FÁTIMA; UGAYA, 2016).

Como exemplo, cito a inclusão de movimentos do *parkour* utilizados para representar a fuga dos escravizados. Os integrantes lembraram que esta prática corporal tem relação com a Cultura preta, uma vez que estudos sobre tribos africanas basearam o aprimoramento do treinamento do exército francês, o qual inspirou a criação da modalidade (informações passadas pelo integrante que ministrou atividades de *parkour*). Ou ainda, movimentos de golpes da capoeira para representar a luta com os opressores, os quais foram incluídos a partir da constatação de que esta manifestação surgiu a partir da luta dos escravizados contra os capitães do mato no período escravagista (informações conhecidas em uma das palestras dos professores convidados).

Desta forma, além de aprofundarem o conhecimento sobre a temática principal da coreografia, percebe-se que os integrantes também ampliaram seus conhecimentos sobre algumas práticas corporais, o que possibilita a construção e reconstrução contínua de significados de determinada realidade (FREIRE, 1994; 1996).

Por fim, no momento de “Aperfeiçoamento”, o diálogo permitiu os ajustes necessários na coreografia pronta, fundamentado pelo ponto de vista de cada um dos integrantes, os quais tiveram a oportunidade de opinar sobre os elementos coreográficos (confecção de materiais, figurino, título, sinopse, etc.) e a premência de modificações no todo. Observa-se a atenção e o cuidado com o aprimoramento da expressão facial e corporal com o intuito de possibilitar ao público um entendimento mais próximo daquilo que o grupo queria comunicar. Os integrantes também se preocuparam com a confecção dos materiais, de forma que eles representassem elementos da Cultura preta de maneira mais fidedigna possível, e com a elaboração do título e sinopse da coreografia, os quais iniciaram com uma versão mais teórica, elaborada por um dos integrantes, e se concretizou, depois de sugestões e modificações do coletivo, tornando o texto mais poético e artístico.

Estes resultados demonstram que o aspecto estético da coreografia produzida também foi levado em consideração pelo GGD com o intuito tanto de atrair o interesse do público (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017), quanto de fomentar a formação em todos

os seus domínios, inclusive o estético (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; MARCASSA, 2004; GUIMARÃES; MARCASSA, 2004; MARQUES; MARCASSA, 2004; SBORQUIA, 2008).

Logo, é possível corroborar o pensamento de autores sobre a aproximação entre a arte e a Educação Física, principalmente no contexto da composição coreográfica em GPT, pois esta permite a reconfiguração da lógica sobre como pensamos o corpo e todos os fenômenos a ele ligados, superando dicotomias clássicas tão comuns nesta área (LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; MADUREIRA; SOARES, 2005).

Diante do exposto, constata-se a presença dos princípios dialogicidade e politicidade durante o desenvolvimento do projeto. Os resultados evidenciaram o estímulo à criticidade dos sujeitos que participaram da experiência do GGD, uma vez que o diálogo, o debate, o exercício da inquietação, da problematização, a relação dos conhecimentos abordados com a realidade histórica, social e política dos integrantes e do contexto onde estão inseridos (em nível regional e nacional), a reflexão sobre seus direitos e deveres, seu papel na sociedade, a possibilidade de transformar o mundo em um lugar mais justo, dentre outras provocações reflexivas foram fomentadas, as quais contribuem para a potencialização de uma formação humanizadora.

Não se pode negar que a experiência poderia ter sido ampliada com consequências educativas mais significativas caso não houvesse as limitações do contexto universitário, principalmente relacionadas ao tempo acadêmico e a verba financeira disponível para o projeto. Os resultados deixaram claro que algumas decisões tiveram que ser tomadas “a toque de caixa” para que o processo fosse concluído dentro do período estipulado e que alguns integrantes se sentiram incomodados com tal situação.

Françoso e Neira (2014) salientam a necessidade da flexibilização do tempo de duração de uma ação pedagógica que trabalhe com a perspectiva freiriana no sentido de permitir que o estudo das diferentes temáticas relacionadas ao tema dure enquanto contribuir para o processo de compreensão dos sujeitos. Por outro lado, o próprio Paulo Freire (1994) reconhece que nem sempre as instituições educativas dispõem de todos os recursos necessários para o desenvolvimento de sua proposta pedagógica no formato mais próximo daquela que foi idealizada. Logo, a adaptação deve ocorrer também em relação às limitações do contexto.

5.3 Princípios da pedagogia freiriana mais evidenciados no desenvolvimento do projeto a partir das vozes dos integrantes do GGD

Após um pouco mais de um mês de finalizado o projeto e apresentada a coreografia no FESTIVALE, os integrantes foram convidados a participarem de Grupos Focais para conversarem sobre suas percepções acerca da experiência no GGD.

O mapa temático produzido a partir da Análise Temática realizada nos dados dos Grupos Focais demonstrou que os depoimentos evidenciaram uma variedade de aspectos presentes no desenvolvimento do projeto que se relacionam com os princípios a pedagogia freiriana.

O tema “Leitura de mundo” corresponde aos discursos sobre a percepção dos integrantes acerca da apreciação e análise da realidade desenvolvida no projeto, sendo organizado em dois subtemas.

O primeiro deles, “Temas emergentes”, indica que os integrantes perceberam que o processo de construção coreográfica possibilitou ao grupo ler a realidade que circunda suas vidas, principalmente em relação às situações emergentes no cotidiano da sociedade brasileira. Os depoimentos demonstraram que houve uma relação direta entre o que se ensina e aprende e aquilo que se vive, uma vez que “ler o mundo” se configurou como uma das primeiras etapas do processo educativo no GGD.

Para Freire (1994), a tematização, junto com a investigação temática e a problematização, são momentos essenciais no processo ensino-aprendizagem, pois possibilitam conhecer melhor aquilo que já é conhecido, mas que, por meio da reflexão e da construção de um novo conhecimento, permitem uma reaproximação e (re)leitura do mundo a partir de uma nova perspectiva. Especificamente no contexto da produção coreográfica em GPT, a importância da tematização também é ressaltada (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008; GUIMARÃES; MARCASSA, 2004; MARCASSA, 2004; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; SBORQUIA, 2008), e assim como Paulo Freire, Marcassa (2004) pontua a questão da conscientização sobre as circunstâncias individuais e coletivas quando o tema da coreografia dialoga com a realidade dos sujeitos.

O segundo subtema, “Cultura regional”, assinala a percepção sobre a leitura da realidade cultural da região onde o GGD está inserido. Os depoimentos demonstraram que este fator pode ter proporcionado aos sujeitos, o resgate do sentimento de pertencimento e maior valorização da cultura popular regional.

O despertar para a valorização do Vale do Jequitinhonha emergiu da ação organizada de artistas e militantes socioculturais a partir do acionamento de novos fatos, ideias e imagens

que desconstruíssem o estigma único relacionado às mazelas da região (MARTINS, 2012; RAMALHO; DOULA, 2009; SERVILHA, 2015). O protagonismo do povo é evidente na história desta região, o qual aprendeu que a arte e a cultura popular não se separam da política e se configuram como potentes ferramentas na luta pela superação da exploração e no desenvolvimento regional (MARTINS, 2012; SERVILHA, 2015).

No pensamento freiriano, é possível vislumbrar uma perspectiva educadora na ação política libertadora por meio da cultura popular. No entanto, a emancipação perante um projeto de domínio cultural precisa manifestar-se de uma ação conscientizada e organizada das classes populares a partir de sua própria cultura (BRANDÃO, 2016). No âmbito da extensão universitária, Freire (1985) atenta para o cuidado sobre a invasão cultural que a universidade pode exercer quando não leva em consideração a cultura daqueles que participam da ação extensionista. A comunicação entre os saberes científicos e populares deve ser constante no sentido de contribuir para a mudança de cenários que apresentem a necessidade de transformações.

Desta forma, abordar a cultura regional no processo de construção coreográfica do GGD foi ao encontro da proposta de política cultural da UFVJM, a qual preconiza a necessidade de fomentar atividades artísticas e culturais no âmbito acadêmico no sentido de contribuir para uma formação profissional e humana dos sujeitos a partir do fortalecimento de subjetividades e valores sociais que se fazem presentes na cultura regional (UFVJM, 2012; 2014). A possibilidade de dialogar com a realidade a partir da leitura de mundo leva à reflexão sobre a situação da sociedade, fato que colabora para que o aprendizado tenha sentido e significado, além de estimular que os sujeitos reflitam sobre a vida e ajam de forma diferente se for preciso (COSTA, 2016; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1994; 1996; ZITKOSKI, 2016a).

O tema “Críticidade no ato educativo” corresponde aos discursos sobre os aspectos críticos das ações pedagógicas no GGD percebidos pelos integrantes e foi organizado em três subtemas.

Os depoimentos referentes ao subtema “Espírito investigador” indicam a percepção dos integrantes sobre o desenvolvimento de atividades desafiadoras no projeto, as quais fizeram com que os sujeitos se sentissem estimulados à curiosidade sobre os assuntos que foram abordados nos encontros.

A pedagogia freiriana é enfática no que tange a descoberta do conhecimento pelos educandos. Ensinar não é doar ou depositar o conhecimento, mas promover condições para que os sujeitos se sintam provocados e exercitem seu raciocínio, levando-os a estudarem,

criticarem os conhecimentos consolidados, compararem, formularem novas perguntas e avancarem (FREIRE, 1996).

Os depoimentos alocados no segundo subtema, “Imersão no tema”, apontam que a investigação sobre a temática da coreografia foi explorada por diferentes vias, o que permitiu a construção de um acervo, registrado em rede social, que subsidiou elementos diversos que poderiam ser representados na produção coreográfica. Verifica-se também que os integrantes compreenderam a importância da imersão no tema e o consideram como um fator essencial para o processo de criação.

A literatura aponta a necessidade de um planejamento fundamentado por estudos, pesquisas e experimentações sobre o contexto abordado em produções coreográficas de GPT quando se pretende formar sujeitos reflexivos, críticos e atuantes. O cuidado deve ser ainda maior quando temas relacionados às culturas populares são tratados nas coreografias, pois tal aprofundamento possibilita a superação de um tratamento superficial e permite uma reflexão sobre a realidade de culturas que muitas vezes são marginalizadas (FÁTIMA; UGAYA, 2016). A imersão no tema pode se configurar como uma ferramenta que possibilita a profundidade na interpretação dos fatos, o que leva à superação da visão inicial, que é ingênua, e permite uma compreensão mais ampla sobre determinada realidade (FREIRE, 1996).

Este aspecto pôde ser observado no terceiro subtema, “Exploração de questões relativas ao tema”. Além de elementos que contribuíram para a produção coreográfica, os depoimentos dos integrantes demonstraram certa sensibilidade sobre a realidade que circunda a Cultura preta e a manifestação da cultura popular Vissungos.

Na perspectiva da pedagogia freiriana, quando os educandos conseguem extrapolar a superficialidade do conteúdo estudado e compreender que há uma série de questões subjetivas que se relacionam com o assunto, estes sujeitos estão aptos para reconstruírem os significados de determinada realidade (FEITOSA, 2003; FREIRE, 1994; 1996).

Em coreografia produzida pelo GGD e registrada no estudo de Lopes, Batista e Carbinatto (2017), tal situação foi evidente quando os integrantes assumiram o caráter político da obra que abordou o crime ambiental ocorrido na cidade de Mariana em 2015. As autoras citam que, a partir do aprofundamento sobre o tema, o grupo se sensibilizou sobre a situação daqueles que viviam as consequências do caso e optaram por se juntar a estes sujeitos na luta por justiça, utilizando a GPT como manifesto.

O tema “Intervir no mundo” corresponde aos discursos sobre o reconhecimento dos integrantes como sujeitos ativos no processo inacabado de humanização do mundo.

O primeiro subtema, “GPT como linguagem”, se refere a potencialidade da coreografia de GPT em comunicar uma mensagem. Os depoimentos deixam claro que os integrantes compreenderam que, para além da prática de uma atividade corporal prazerosa e que colabora para uma série de aspectos relacionados à saúde, a ginástica também pode ser uma forma de comunicar sentimentos, ideias e valores.

A literatura evidencia a possibilidade de transformação dos movimentos na GPT, os quais podem ser ressignificados para comporem um texto coreográfico que, assim como uma obra escrita, expressa, por meio de gestos corporais, determinada mensagem (CARBINATTO, FURTADO, 2019; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017; MARCASSA, 2004; SBORQUIA, 2008).

Observada do ponto de vista da perspectiva da pedagogia freiriana, ao se proporem apresentar uma coreografia de GPT que transmite uma mensagem, os sujeitos assumem um posicionamento político que será manifestado pelo conhecimento produzido pelo coletivo durante o ato pedagógico, o que pode ser configurado, portanto, como uma forma de intervir no mundo (FREIRE, 1994; 1996).

Os depoimentos referentes ao segundo subtema, “Posicionamento político do GGD”, indicam que os integrantes reconhecem que o projeto assume um posicionamento político a partir dos temas e das formas que opta trabalhar em suas produções coreográficas, fato que pode levar a compreensão de que, enquanto uma prática educativa, esta ação extensionista também é política e ideológica.

Os significados e valores que são atribuídos à educação sustentam a proposta metodológica e indicam as características que pretende-se desenvolver, o que a torna uma ação sempre ideológica (ALMEIDA, 2015; ALMEIDA FILHO; BENINCÁ; COUTINHO, 2017; DICKMANN; DICKMANN, 2020; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1985; 1994; 1996; GADOTTI, 2000; LIBÂNEO, 2013; LIMA; BRAGA, 2016; PEREIRA, 2011; ROSSATO, 2016; ZABALA, 1998). No âmbito acadêmico, é preciso compreender os sentidos ideológicos que caracterizam a extensão na atualidade para que seu desenvolvimento ocorra de acordo com as diretrizes que orientam a perspectiva dialógica deste eixo do tripé universitário (CRUZ; VASCONCELOS, 2017; GADOTTI, 2017; OLIVEIRA; GOULART, 2015).

Desta forma, os resultados demonstram que os integrantes compreendem as intenções políticas do projeto, principalmente no que tange o impacto e transformação social, diretriz orientada pelo FORPROEX (2012) que corresponde às características a serem consideradas no planejamento das ações extensionistas no sentido de promoverem uma atuação

transformadora, contribuindo para o desenvolvimento social e regional, incluindo a universidade pública.

A terceira subcategoria, “Responsabilidade em comunicar uma mensagem”, corresponde aos depoimentos que demonstram o sentimento de responsabilidade dos integrantes em comunicar uma mensagem diante de sua relevância.

Fica claro que tal sentimento foi decorrente dos processos desenvolvidos durante o projeto, os quais permitiram o contato dos integrantes com uma situação emergente no contexto nacional. É possível que as experiências vivenciadas sensibilizaram os sujeitos de forma que eles se comprometessem com a ideia de poderem intervir no mundo por meio do conhecimento que construíram, o que corresponde à corporeificação das palavras, fazer, de fato, tudo aquilo que se discutiu durante projeto, corroborando com os princípios da pedagogia freiriana (FREIRE, 1994; 1996).

O tema “Transformação social” diz respeito aos discursos sobre as transformações pessoais percebidas pelos integrantes em si próprios. No primeiro subtema, “Valorização cultural”, foram alocados os depoimentos referentes ao (re)conhecimento e valorização da cultura como um todo e de elementos da cultura preta pelos integrantes. Os resultados demonstram que as experiências vivenciadas no decorrer do projeto podem ter contribuído para que os integrantes identificassem aspectos da cultura preta no seu cotidiano e, por isso, se reconhecessem como pertencentes a ela. O conhecimento sobre as riquezas desta cultura, que muitas vezes são silenciadas, podem ter colaborado para a valorização daquilo que tem origem africana.

É importante ressaltar que a maioria dos sujeitos se autodeclarou como negro no questionário diagnóstico e que a literatura aponta a influência da cultura africana e indígena nas manifestações populares do Vale do Jequitinhonha (MARQUES, 2000; MATTOS, 2007; SERVILHA, 2015). Diante disso, é possível constatar a possibilidade de uma certa recusa desta cultura, anterior a participação no projeto, fato que pode ter origem na pouca participação dos integrantes como membros ou espectadores de grupos de cultura popular regionais, também relatada no questionário pré projeto, o que vai ao encontro da ideia de Martins (2012) sobre a necessidade de conhecer para gostar, para defender, para divulgar e para desenvolver.

Evidencia-se, mais uma vez, a importância da cultura popular como veículo educador libertador e emancipatório (BRANDÃO, 2016), assim como o diálogo entre os saberes científicos e culturais no âmbito da extensão universitária (FORPROEX, 2012) no sentido de evitar a invasão cultural (FREIRE, 1985).

O segundo subtema, “Desconstrução de preconceitos”, se refere aos depoimentos tanto sobre a superação de atitudes racistas identificadas nos próprios integrantes, quanto o combate ao preconceito racial manifestado durante a realização do projeto.

A presença de conflitos é inegável, mas os resultados também demonstraram que apesar do espaço aberto para o diálogo no projeto ter sido desenvolvido de forma crítica e reflexiva, o respeito foi mantido. Mesmo diante de embates, a empatia parece ter prevalecido, o que mostra que a disponibilidade dos sujeitos para o diálogo e que a afetividade não se opõe a capacidade de aprender (FREIRE, 1996).

É possível que o aumento do nível de criticidade do grupo tenha ocorrido na fase de Problematização, pois as diversas situações-problemas desenvolvidas tinham como intuito estimular a reflexão sobre os problemas mais amplos da realidade relacionada ao tema da coreografia (BEISIEGEL, 2010; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963; 1994), o que, inevitavelmente, incluiu questões sobre racismo no caso do GGD.

Na pedagogia freiriana, enquanto uma construção e reconstrução contínua de significados de determinado contexto, a educação pressupõe uma atitude do sujeito sobre o real direcionada pela certeza de que a causalidade é subordinada à análise do homem, de forma que sua ação e reflexão possibilite alterar, relativizar e transformar a realidade, o que inclui suas próprias atitudes (FEITOSA, 2003).

O terceiro subtema, “Identidade étnico-racial”, diz respeito aos depoimentos sobre a reflexão dos integrantes em relação a própria identidade étnico-racial. Alguns integrantes se depararam com questões identitárias sobre as quais, possivelmente, ainda não haviam refletido anteriormente a participação nesta edição do GGD. E, por mais que não tenha ficado claro nos Grupos Focais, ao comparar estes resultados com aqueles apresentados no questionário aplicado pós participação no projeto, verifica-se que houve, de fato, uma modificação identitária entre muitos integrantes.

É possível que as discussões promovidas sobre a autodeclaração étnico-racial fizeram com que os integrantes refletissem para além de aspectos genéticos e de biótipo, levando em consideração questões relacionadas ao significado de pertencer a determinados grupos étnicos. Para Freire (1996), uma prática educativo-crítica deve criar condições para que o educando possa vivenciar a “experiência profunda de assumir-se” (p. 22). A identidade cultural é uma questão que faz parte da dimensão individual e de classe e não pode ser desconsiderada na prática educativa. A busca pela assunção de si por parte dos sujeitos e dos grupos é sempre conflituosa e envolve uma experiência histórica, política, cultural e social dos seres humanos.

Por fim, o tema “Processo coletivo, colaborativo e democrático” corresponde aos discursos sobre a presença de tais aspectos no desenvolvimento da construção coreográfica.

No primeiro subtema, “Autonomia”, foram elencados os depoimentos referentes ao reconhecimento por parte dos integrantes como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento desenvolvido pelo projeto.

Os resultados demonstram a percepção dos integrantes sobre a autonomia que foi dada a eles durante a elaboração coreográfica, fato que fez com que eles se reconhecessem como criadores da coreografia e, portanto, “donos” de uma obra em que foram coautores. O sentimento de coletividade é evidente e os integrantes reconheceram uma participação colaborativa, na qual todos contribuíram com sugestões fazendo com que a coreografia representasse as ideias construídas por um coletivo. Da mesma forma, percebeu-se o sentimento de orgulho, o qual se fez presente tanto pelo desenvolvimento do processo (o fato de conseguirem criar algo do início ao fim), quanto pelo produto pronto (a coreografia apresentada).

A literatura nacional sobre a GPT é enfática no que tange a necessidade de se estabelecer um ambiente coletivo e colaborativo nesta prática corporal, principalmente no momento da composição coreográfica (AYOUB, 2003; AYOUB; GRANER, 2013; CARBINATTO; FURTADO, 2019; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; MARCASSA, 2004; MENEGALDO; BORTOLETO, 2020a; 2020b; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016). Para Graner, Paoliello e Bortoleto (2017), são justamente estes aspectos que proporcionam a formação em valores pretendida na GPT.

A autonomia é um dos princípios balizadores da pedagogia freiriana, uma vez que nesta concepção, a educação deve possibilitar ao educando se reconhecer como protagonista de sua história, e não mais como um mero objeto (GADOTTI, 2000). Influencia fortemente o processo de emancipação e empoderamento, pois ao colocar os educandos no centro do processo educativo, o que se pretende é fazer com que o sujeito pense por si próprio, com autonomia, aprendendo a governar-se e governar (GADOTTI, 2013b).

O segundo subtema, “Horizontalidade”, se refere ao reconhecimento dos integrantes sobre a relação de liberdade com o educador, o que possibilitou, inclusive, uma divisão de papéis na ação educativa. Embora houvesse determinada hierarquia na condução do projeto, os integrantes perceberam que as decisões não foram tomadas de forma autoritária, “de cima para baixo”, e que eles tiveram a oportunidade de exercerem a função de mediadores em diversos momentos, o que possibilitou o exercício do papel de líder do grupo.

Estudiosos da GPT no contexto nacional são unânimes ao indicarem o desenvolvimento de um processo horizontal nesta prática corporal (AYOUB, 2003; AYOUB; GRANER, 2013; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; MARCASSA, 2004; TOLEDO; TSUKAMOTO; CARBINATTO, 2016). Permitir a vivência da experiência de ensinar a todos os integrantes do grupo colabora para a formação dos sujeitos no que tange a capacitação (GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017). Da mesma forma, a alternância de papéis deve ser exercitada durante a construção coreográfica, eliminando a atuação de uma única pessoa como coreógrafo responsável pela criação (AYOUB, 2003).

Para superar a conotação assistencialista da educação que insiste em uma relação ativa do professor em doar o conhecimento ao aluno que se mantém passivo, é preciso estabelecer uma relação de horizontalidade entre estes sujeitos (FREIRE, 1963; 1994; 1996). Desta forma, o educador deve assumir o papel de “coordenador de debates” e os educandos como “participantes do grupo”. O equilíbrio entre a liberdade do educando e a autoridade democrática do educador favorece a criação de uma relação franca de respeito mútuo, requisitos essenciais para estabelecer a disciplina necessária para a aprendizagem (FREIRE, 1996).

O terceiro subtema, “Escolhas/decisões democráticas”, diz respeito à percepção dos sujeitos sobre a forma democrática como as tomadas de decisões foram conduzidas durante o projeto. Os depoimentos evidenciam que os integrantes tiveram a oportunidade de participar de todas as escolhas durante o processo de construção coreográfica e, embora isso tenha gerado conflitos e lentidão para a conclusão da obra, o direito de falar e de ter as sugestões ouvidas parece ter sido algo bastante significativo e gratificante para os envolvidos.

O aspecto democrático, em conjunto com o coletivo e colaborativo, é evidenciado pela literatura brasileira como essencial durante o processo de composição coreográfica em GPT (CARBINATTO; FURTADO, 2019; GRANER; PAOLIELLO; BORTOLETO, 2017; LOPES; BATISTA; CARBINATTO, 2017). No entanto, autores também salientam que a democracia precisa ser estimulada em todos os praticantes por meio da mediação do educador responsável que deve estar atento para que aqueles que possuem maior afinidade com o papel de liderança estejam abertos para que os demais atuem de forma significativa na criação (SOARES; ALMEIDA; BORTOLETO, 2016).

Princípios democráticos são de suma importância para educação humanizadora, pois possibilitam desenvolver uma série de atitudes importantes para o exercício da cidadania, tais como não impor seus interesses, não ser autoritário, respeitar diferentes interesses e gostos,

saber argumentar, aceitar a diversidade e novos conhecimentos, se renovar, etc. (FREIRE, 1996).

Diante do exposto, percebe-se, mais uma vez, que a dialogicidade e a politicidade no ato educativo também foram evidenciadas na voz dos integrantes do GGD, fato que confirma que o desenvolvimento do projeto de extensão foi pautado nos princípios que fundamentam a pedagogia freiriana.

6 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Para iniciar a reflexão sobre todo o processo desenvolvido durante a realização desta tese de doutoramento, preciso, primeiramente, admitir que trabalhar com a obra de Paulo Freire não foi tarefa simples. A complexidade do pensamento pedagógico freiriano, expresso tanto em seus escritos quanto nas publicações de seus estudiosos, me pareceu, inicialmente, confusa e repetitiva. Mas ao viver na prática os princípios propostos pelo autor, mesmo com as limitações impostas pelo tempo acadêmico, pude compreender o verdadeiro significado da práxis na perspectiva freiriana, pois a prática educativa é sempre uma experiência única.

Num primeiro momento, foi impossível não colocar em xeque a relevância e a atualidade de Paulo Freire, principalmente porque o estudo sobre a pedagogia freiriana não fez parte da minha formação docente e pelo fato do autor ser tão questionado na academia e no cenário político atual. Seriam adequadas e pertinentes, neste momento, propostas educacionais idealizadas na década de 1960 do século passado?

O laborioso ato de ler e reler a obra freiriana me convenceu que sim: o pensamento pedagógico de Paulo Freire é atual e necessário. Seus pressupostos ainda são imprescindíveis e se fazem urgentes diante dos inúmeros retrocessos na conjuntura educacional brasileira. Ainda mais no contexto do ensino superior, onde é preciso lembrar que o pensamento freiriano foi um dos responsáveis pela perspectiva dialógica da extensão universitária, a qual contribui sobremaneira para uma formação humanizadora a partir das relações que estabelece com o mundo extra muros institucionais.

Portanto, considero que revisitar e reinventar Freire é um compromisso que todo educador deveria, em algum momento da sua vida, se propor, no sentido de se permitir sonhar com a possibilidade de uma utopia educacional condizente com um mundo mais humano.

E, para justificar tal afirmação, me valho das palavras presentes na mensagem de um prisioneiro nazista encontrada em um campo de concentração, citada em uma das obras do professor Moacir Gadotti (2003):

[...] depois de viver todos os horrores da Guerra – “crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades” – ele pede aos professores que “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”, simplesmente humanos. E termina: “ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas” (GADOTTI, 2003, p. 13).

O que pretendemos no ensino superior? Que tipo de educação almejamos para aqueles que frequentam este espaço? O que precisamos ensinar nas universidades? E para quê servem estes ensinamentos?

Depois de participar desta experiência, defendo que todas essas perguntas devem permear a preparação de qualquer tipo de ação pedagógica dentro da universidade, incluindo a extensão universitária. E, se as respostas caminharem para a importância de aspectos essencialmente humanos na formação superior, a pedagogia freiriana deve ser levada em consideração.

A partir de tais colocações iniciais, retomo os inúmeros questionamentos que introduziram o desenvolvimento desta tese:

Os princípios da pedagogia freiriana podem ser incorporados no desenvolvimento de projetos de extensão universitária em GPT? Como podem ser adaptados para tal contexto? Como podem ser combinados com os fundamentos que orientam a prática da GPT e o processo de construção coreográfica? Quais princípios freirianos são mais evidenciados neste processo? Que efeitos podem ser provocados nos sujeitos que participam desta ação? E quem são estes sujeitos? O perfil destas pessoas devem ser levados em consideração quando se opta por trabalhar com a pedagogia freiriana?

O trajeto percorrido durante a construção desta tese mostrou que os princípios que norteiam a pedagogia freiriana são adequados e relevantes para orientar projetos de extensão universitários em GPT, uma vez que os fundamentos que orientam esta prática corporal vão ao encontro de ações que primam pela formação humana dos sujeitos que dela participam.

As especificidades do contexto onde o GGD está inserido tornaram o emprego dos princípios da pedagogia freiriana mais pertinentes ainda, pois a realidade que circunda a UFVJM, IES responsável pelo projeto, apresenta uma série de características que exigem, além de uma formação humanizadora, propostas educacionais que primem pela emancipação dos sujeitos que ali vivem, principalmente no que tange a superação dos estigmas que levam a marginalização da região de abrangência da universidade.

Logo, considero que as pessoas que compuseram o GGD no período analisado, apesar de terem se classificado, em sua maioria, como membros internos da universidade, podem ser consideradas também como membros da comunidade local. Os sujeitos de fora e os de dentro são os mesmos, a universidade está, de fato, inserida dentro do seu contexto social.

A pesquisa mostrou que, por mais que o projeto tenha buscado focar seus objetivos na formação humanizadora dos sujeitos, a essência da GPT foi respeitada. O desenvolvimento do GGD teve como base o movimento corporal, priorizando a prática gímnica atrelada à outras

manifestações corporais, artísticas e culturais. A não competitividade, o estímulo à criatividade e a coletividade, dentre outros fundamentos da GPT também foram considerados.

A proposta metodológica do GGD foi criada a partir da práxis. A sistematização das fases de desenvolvimento do processo de construção coreográfica (eixo articulador do projeto), embora tenha sido subsidiada pela teoria que fundamenta a proposta pedagógica de Paulo Freire e a prática da GPT, se deu de forma processual e centrada nos integrantes do projeto. Foram as dinâmicas construídas pelo grupo, a partir das demandas que emergiram no cotidiano do projeto, que determinaram a ordenação, combinação e duração das etapas desenvolvidas, dentro dos limites institucionais.

A presença dos princípios da dialogicidade e politicidade no ato educativo foram evidentes durante o desenvolvimento de todas as fases do projeto. A partir das vozes dos integrantes, percebe-se que eles viveram, de fato, uma experiência de construção do conhecimento de forma crítica, coletiva, colaborativa e democrática, na qual a autonomia e a horizontalidade foram efetivadas. Logo, considero que o diálogo e as provocações reflexivas potencializaram a formação humanizadora por meio do estímulo à criticidade dos sujeitos.

Diante disso, acredito que a articulação entre os fundamentos da GPT, as orientações sobre o desenvolvimento da proposta pedagógica de Paulo Freire e dos princípios da pedagogia freiriana foram adaptados ao contexto específico do GGD, evidenciando que houve uma reinvenção de tais proposições, fato que demonstra que a prescrição de metodologias não cabe na prática educativa humanizadora.

Para Paulo Freire, “A educação é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática [...]” (FREIRE, 2000, p. 40). E seus escritos testemunham isso, sua proposta de educação nada mais é que o reflexo de relatos e documentações decorrentes de suas experiências educacionais, fato que comprova que a prática educativa está diretamente ligada à prática reflexiva (BEISIGEL, 2010; BRANDÃO, 1981; FEITOSA, 2003; FREIRE, 1963; 1969; 1985; 1994).

Pautados pela leitura de mundo, principalmente pelo cenário das culturas populares regionais e pelos temas emergentes na conjuntura nacional, os integrantes sentiram o estímulo ao espírito investigador, o que os levou a uma imersão na temática e, consequentemente, exploração de questões relativas ao assunto, fatores que colaboraram para a ampliação dos níveis de criticidade neles.

Os efeitos decorrentes desta experiência conduziram à compreensão dos integrantes sobre a possibilidade de interverem no mundo utilizando a GPT como linguagem, fato que os fizeram perceber a responsabilidade que cada um assumiu ao se propor comunicar uma

mensagem de tamanha relevância. Da mesma forma, compreenderam a assunção de um posicionamento político do GGD enquanto coletivo, e ao optarem fazer parte do grupo, também assumiram as intenções políticas e ideológicas defendidas pelo projeto.

As transformações sociais foram inevitáveis, principalmente no que tange a valorização cultural, em especial da cultura preta; a desconstrução de preconceitos, desde a superação de atitudes racistas em si próprio até a luta antirracista; e a reflexão sobre a identidade étnico-racial.

Sendo assim, considero que o processo educativo desenvolvido no GGD impactou os sujeitos que participaram do projeto, uma vez que, por meio de ações e reflexões, atitudes sobre a realidade foram tomadas, evidenciando que houve uma (re)construção de sentidos e significados sobre o contexto abordado.

E como educadora-pesquisadora que participou de todo o projeto durante o período pesquisado, também me incluo neste processo de transformação e confesso que:

É impossível sair ilesa de um processo educativo freiriano!

Hoje, sou outra pessoa. Além de amante e defensora das culturas populares do Vale do Jequitinhonha, sou, assumidamente, uma militante do movimento negro e antirracista. E foi o processo de construção da coreografia intitulada “Sobre cantos, prantos e encantos: a voz da África nos Vales das Gerais”, desenvolvido pelo GGD em 2019, que me proporcionou tal posicionamento.

Diante do exposto, considero que o projeto de extensão GGD cumpriu com a diretriz referente à interação dialógica recomendada pelo FORPROEX, a qual solicita a incorporação da comunidade externa à universidade com o propósito de desenvolver relações entre a instituição e setores sociais por meio do diálogo e troca de saberes, rompendo com a ideia de assistencialismo, de forma que se produza um novo conhecimento de maneira coletiva, estimulando a participação de todos os envolvidos e a democratização da ciência. Da mesma forma, foi atendida a diretriz de impacto e transformação social, cuja qual confere à extensão um caráter essencialmente político ao orientar que o planejamento das ações deve levar em consideração uma atuação transformadora voltada para os interesses e necessidades da população, contribuindo para o desenvolvimento social e regional, incluindo a universidade pública como parte da sociedade que também deve ser impactada e transformada (FORPROEX, 2012).

Ademais, esta pesquisa contribuiu com mais uma alternativa para o desenvolvimento da GPT no âmbito educacional. Não quero dizer que as propostas exaustivamente estudadas por outros autores não sejam adequadas e eficientes, haja vista as diversas pesquisas já publicadas que apontam resultados significativos em relação a diferentes aspectos. Percebe-se que muito do que foi pontuado neste estudo está presente nas propostas dos renomados autores brasileiros especialistas em GPT.

Minha intenção foi demonstrar que estabelecer relações entre a GPT e os princípios freirianos é uma possibilidade concreta e, dependendo do contexto, pode ser uma opção pertinente e urgente. A pedagogia freiriana é um referencial teórico-metodológico nacional que contribui sobremaneira para promover a formação humanizadora na GPT, principalmente quando compreende-se que o ato educativo não se separa do ato político.

REFERÊNCIAS

- ABIBI, P. R. J. Cultura popular e contemporaneidade. **Patrimônio e Memória**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 102-122, jul./dez. 2015.
- ALMEIDA FILHO, N. A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: colleges vs. Vikings. **Revista Lusófona de Educação**, n.32, p. 11-30, 2016.
- ALMEIDA FILHO, N. Universidade nova no Brasil. *In*: SANTOS, B. S.; ALMEIDA FILHO, N. **A Universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008. p. 79-183.
- ALMEIDA FILHO, N.; BENINCÁ, D.; COUTINHO, D. Universidade popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 42, jan./abr. 2017. p. 39-55.
- ALMEIDA, J.; SILVA, F. Educomunicação e extensão universitária: estudo da experiência extensionista no projeto Estação Ceuma. *In*: XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste, 2019, São Luís, MA. **Anais [...]**. São Luís, 2019. p. 1-13.
- ALMEIDA, L. A. P. de. Extensão universitária no Brasil: processos de aprendizagem a partir da experiência e do sentido. **Dire-Diversités Recherches et Terrains**, Limoges, n. 7, 2015. p. 56-67.
- ALVES, M. L.; DIAS, J. N.; SILVA, S. B. Extensão universitária na educação de jovens e adultos no contexto prisional: uma proposta educativa dialógica. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 17, n. 3, set./dez. 2018. p. 129-142.
- AMORIN, E. M. **Evasão escolar no ensino superior: um estudo de caso na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM, Diamantina/MG**. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação e Gestão de Instituição Educacional) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2016.
- ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa Nacional de Perfil Socioeconômico e Cultural dos(as) Graduandos(as) das IFES – 2018**. Brasília: ANDIFES, 2019. 162 p.
- ANTONACCIO, R. F. *et al.* Ginástica Para Todos e cultura popular: estratégias de investigação para produções coreográficas. *In*: VIII Congresso Brasileiro de Ginástica Para Todos, 2019, Caldas Novas, GO. **Anais [...]**. Caldas Novas, Universidade Estadual de Goiás, 2019, p. 79-8.
- ARAÚJO, L. F. S. *et al.* Diário de pesquisa e suas potencialidades na pesquisa qualitativa em saúde. **Rev. Bras. Pesq. Saúde**, Vitória, v. 15, n. 3, jul./set., 2013. p. 53-61
- AYOUB, E. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: UNICAMP, 2003.
- AYOUB, E.; GRANER, L. Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor. *In*: TOLEDO, E.; SILVA, P. C. C. (orgs.). **Democratizando o ensino da ginástica:**

Estudos e exemplos de sua implantação em diferentes contextos sociais. Várzea Paulista: Fontoura, 2013. p. 23-48.

AZEVEDO, A. M. O canto dos escravos: heranças centro-africanas na música contemporânea do Brasil. **OPSIS**, Catalão, v. 16, n. 1, jan./jun. 2016. p. 238-251.

BAHU, L. Z.; CARBINATTO, M. V. Extensão universitária e ginástica para todos: contribuições à formação profissional. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 3, 2016. p. 46-70.

BARBOUR, R. **Grupos focais**. Tradução: Marcelo Figueiredo Duarte. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BATISTA, M. S. *et al.* Ginástica Para Todos: questões sobre uma experiência de aprendizagem crítica. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 24, n. 1, jan./abr., 2020. p. 194-204.

BATISTA, M. S.; TORRES, A. L. **O processo criativo de composição coreográfica no Grupo de Ginástica de Diamantina**. 2015. 55f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2015.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BENINCÁ, D. Uma universidade em movimento. *In*: BENINCÁ, D. (org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 31-63.

BENINCÁ, D.; CAMPOS, F. S. Extensão Popular: uma proposta transformadora para a educação superior. **Dialogia**, São Paulo, n. 27, set./dez. 2017. p. 145-156.

BEZERRA, L. A.; GETIL, R. N.; FARIAS, G. O. A Ginástica Para Todos na formação inicial: do contexto histórico à produção do conhecimento. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, jul./set. 2015. p. 1-12.

BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan./fev./mar./abr., 2002. p. 20-28.

BORGES, A. *et al.* **Panorama da economia mineira 2014**. Belo Horizonte: Governo de Minas Gerais-Desenvolvimento Econômico, 2014.

BORTOLETO, M. A. C. ; PAOLIELLO, E. **Ginástica para todos**: um encontro com a coletividade. Campinas, SP: Unicamp, 2017.

BORTOLETO, M. A. C. *et al.* (orgs.) **VII Fórum Internacional de Ginástica Geral**: Ginástica: movendo pessoas, construindo cidadania. Campinas: INICAMP/FEF: SESC, 2014.

BRANDÃO, C. R. Método Paulo Freire. *In*: STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 263-264.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

BRASIL.^[1]^[2]^[3]^[4]^[5]^[6]^[7]^[8]^[9]^[10]^[11]^[12]^[13]^[14]^[15]^[16]^[17]^[18]^[19]^[20]^[21]^[22]^[23]^[24]^[25]^[26]^[27]^[28]^[29]^[30]^[31]^[32]^[33]^[34]^[35]^[36]^[37]^[38]^[39]^[40]^[41]^[42]^[43]^[44]^[45]^[46]^[47]^[48]^[49]^[50]^[51]^[52]^[53]^[54]^[55]^[56]^[57]^[58]^[59]^[60]^[61]^[62]^[63]^[64]^[65]^[66]^[67]^[68]^[69]^[70]^[71]^[72]^[73]^[74]^[75]^[76]^[77]^[78]^[79]^[80]^[81]^[82]^[83]^[84]^[85]^[86]^[87]^[88]^[89]^[90]^[91]^[92]^[93]^[94]^[95]^[96]^[97]^[98]^[99]^[100]^[101]^[102]^[103]^[104]^[105]^[106]^[107]^[108]^[109]^[110]^[111]^[112]^[113]^[114]^[115]^[116]^[117]^[118]^[119]^[120]^[121]^[122]^[123]^[124]^[125]^[126]^[127]^[128]^[129]^[130]^[131]^[132]^[133]^[134]^[135]^[136]^[137]^[138]^[139]^[140]^[141]^[142]^[143]^[144]^[145]^[146]^[147]^[148]^[149]^[150]^[151]^[152]^[153]^[154]^[155]^[156]^[157]^[158]^[159]^[160]^[161]^[162]^[163]^[164]^[165]^[166]^[167]^[168]^[169]^[170]^[171]^[172]^[173]^[174]^[175]^[176]^[177]^[178]^[179]^[180]^[181]^[182]^[183]^[184]^[185]^[186]^[187]^[188]^[189]^[190]^[191]^[192]^[193]^[194]^[195]^[196]^[197]^[198]^[199]^[200]^[201]^[202]^[203]^[204]^[205]^[206]^[207]^[208]^[209]^[210]^[211]^[212]^[213]^[214]^[215]^[216]^[217]^[218]^[219]^[220]^[221]^[222]^[223]^[224]^[225]^[226]^[227]^[228]^[229]^[230]^[231]^[232]^[233]^[234]^[235]^[236]^[237]^[238]^[239]^[240]^[241]^[242]^[243]^[244]^[245]^[246]^[247]^[248]^[249]^[250]^[251]^[252]^[253]^[254]^[255]^[256]^[257]^[258]^[259]^[260]^[261]^[262]^[263]^[264]^[265]^[266]^[267]^[268]^[269]^[270]^[271]^[272]^[273]^[274]^[275]^[276]^[277]^[278]^[279]^[280]^[281]^[282]^[283]^[284]^[285]^[286]^[287]^[288]^[289]^[290]^[291]^[292]^[293]^[294]^[295]^[296]^[297]^[298]^[299]^[300]^[301]^[302]^[303]^[304]^[305]^[306]^[307]^[308]^[309]^[310]^[311]^[312]^[313]^[314]^[315]^[316]^[317]^[318]^[319]^[320]^[321]^[322]^[323]^[324]^[325]^[326]^[327]^[328]^[329]^[330]^[331]^[332]^[333]^[334]^[335]^[336]^[337]^[338]^[339]^[340]^[341]^[342]^[343]^[344]^[345]^[346]^[347]^[348]^[349]^[350]^[351]^[352]^[353]^[354]^[355]^[356]^[357]^[358]^[359]^[360]^[361]^[362]^[363]^[364]^[365]^[366]^[367]^[368]^[369]^[370]^[371]^[372]^[373]^[374]^[375]^[376]^[377]^[378]^[379]^[380]^[381]^[382]^[383]^[384]^[385]^[386]^[387]^[388]^[389]^[390]^[391]^[392]^[393]^[394]^[395]^[396]^[397]^[398]^[399]^[400]^[401]^[402]^[403]^[404]^[405]^[406]^[407]^[408]^[409]^[410]^[411]^[412]^[413]^[414]^[415]^[416]^[417]^[418]^[419]^[420]^[421]^[422]^[423]^[424]^[425]^[426]^[427]^[428]^[429]^[430]^[431]^[432]^[433]^[434]^[435]^[436]^[437]^[438]^[439]^[440]^[441]^[442]^[443]^[444]^[445]^[446]^[447]^[448]^[449]^[450]^[451]^[452]^[453]^[454]^[455]^[456]^[457]^[458]^[459]^[460]^[461]^[462]^[463]^[464]^[465]^[466]^[467]^[468]^[469]^[470]^[471]^[472]^[473]^[474]^[475]^[476]^[477]^[478]^[479]^[480]^[481]^[482]^[483]^[484]^[485]^[486]^[487]^[488]^[489]^[490]^[491]^[492]^[493]^[494]^[495]^[496]^[497]^[498]^[499]^[500]^[501]^[502]^[503]^[504]^[505]^[506]^[507]^[508]^[509]^[510]^[511]^[512]^[513]^[514]^[515]^[516]^[517]^[518]^[519]^[520]^[521]^[522]^[523]^[524]^[525]

BRASIL. [Constituição (1988)]. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília: [s. n.], 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. Decreto nº DECRETO No 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **DECRETO No 3.860, DE 9 DE JULHO DE 2001**, Brasília, 9 jul. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3860.htm. Acesso em: 17 jan. 2020.

BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASILEIRO, L. T.; MARCASSA, L. P. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-Posições**, Campinas, v. 19, n. 3, set./dez. 2008. p. 195-207.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, 2006. p. 77-101

BROCHADO, F. A.; BROCHADO, M. M. V. **Fundamentos de Ginástica Artística e de Trampolins**, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

CAETANO, A. P. F. *et al.* Vivenciando ginástica: analisando as preferências gímnicas na disciplina ginástica geral do curso de Educação Física da Universidade Federal do Ceará. **Conexões**, Campinas, v. 13, n. especial, mai. 2015. p. 197-210.

CAMPOS, C. A. **Evasão nos Bacharelados Interdisciplinares da UFVJM - Campus Diamantina**. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Gestão de Instituição Educacional) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

CAON, A. R. V.; MAGALHÃES, M. R. A.; MOREIRA, M. C. R. Situação da Pobreza em Minas Gerais. **Revista do Legislativo**, Belo Horizonte, n. 44, 2012. p. 23-43.

CARBINATTO, M. V. *et al.* Campos de atuação em ginástica: estado da arte nos periódicos brasileiros. **Movimento**, Porto Alegre, v. 22, n. 3, jul./set. 2016. p. 917-928.

CARBINATTO, M. V. *et al.* Mostras de Ginástica Geral na UFVJM: unindo universidade e comunidade. *In: V Fórum Internacional de Ginástica Geral*, 2010, Campinas, São Paulo. **Anais [...]**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2010, p. 340-244.

CARBINATTO, M. V.; BORTOLETO, M. A. C. World Gymnaestrada: A Non-competitive mass sports festival. *In*: INTERNATIONAL COUNCIL OF SPORT SCIENCE AND PHYSICAL EDUCATION (ICSSPE), 2016, Santos, SP. **Anais [...]**. Santos, 2016, s/p.

CARBINATTO, M. V.; FURTADO, L. N. R. Choreographic process in gymnastics for all. **Science of gymnastics journal**, v. 11, n. 3, nov. 2019. p. 343-353.

CARBINATTO, M. V.; TOLEDO, E.; MASSARO, I. F. Estrutura e organização da Ginástica para Todos. In: OLIVEIRA, M. F.; TOLEDO, E. (orgs.). **Ginástica Para Todos: possibilidades de formação e intervenção**. Anápolis: Editora UEG, 2016. p. 69-96.

CARVALHO, J. S. **Redes e comunidades : ensino-aprendizagem pela Internet**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

CARVALHO, K. M. C. *et al.* Ginástica Para Todos No Ceará: História da modalidade no estado. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 4, out./dez. 2016. p. 2-24.

CBG – CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE GINÁSTICA. **Regulamento Técnico 2019: Ginástica Para Todos**. 2019. Disponível em: <
https://www.dropbox.com/sh/onmt5ws14kpfeae/AAAv7L8NxleFDioYe8gOd_ufa?dl=0&preview=Regulamento+GPT+-+Gym+Brasil.pdf> Acesso em: jan 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

COSTA, A. R. *et al.* Ginástica na escola: por onde ela anda professor? **Conexões**, Campinas, v.14, n.4, out./dez. 2016. p. 76-96.

COSTA, D. Politicidade. In: STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p.323-324.

COSTA, M. P. S. L. Projetos de extensão da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri/Diamantina em escolas de educação básica: ações, concepções e desafios. 2015. 389f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CRUZ, P. J. S. C.; VASCONCELOS, E. M. **Caminhos da aprendizagem na extensão universitária: reflexões com base na experiência na articulação nacional de extensão popular**. São Paulo: HUCITEC Editora, 2017.

CUNHA, F. G.; ALBANO, S. G. Identidades quilombolas: políticas, dispositivos e etnogêneses. **Latinoamérica – Revista de Estudios Latinoamericanos**, v. 64, 2017. p. 153-184.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à era Vargas**. 3ª edição. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

DALCIN, L.; AUGUSTIN, R. B. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como paradigma de uma universidade socialmente referenciada. **Revista Elos, diálogos em extensão**. v. 5, n. 3, dez. 2016. p. 38-49.

DALGLISH, L. Tradição e Identidade na Cerâmica Popular do Vale do Jequitinhonha. **Arte e Crítica, Jornal da ABCA**, n. 33, 2015. p. 1-11.

DALMOLIN, B. M.; VIEIRA, A. J. H. Curricularização da extensão: potências e desafios no contexto da gestão acadêmica. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015, p.7185-7201.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.* Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DIAS NETO, J. Vivências e resistências quilombolas contemporâneas: notas sobre a identidade e a territorialidade da Comunidade Quartel do Indaiá em Diamantina/MG. **Revista Idealizando**, Recife, v. 2, n. 1, , 2018. p. 5-17.

DICKMANN, I.; DICKMANN, I. **Paulo Freire: método e didática.** Chapecó: Livrologia, 2020.

EHRENBERG, M.; MIRANDA, R. C. Cia Alfa de ginástica geral: para além da extensão universitária. *In: MIRANDA, R. C.; EHRENBERG, M. C.; BRATIFISCHE, S. A. (orgs.) Temas emergentes em Ginástica Para Todos.* Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 49-76.

ELTERMANN, A. C. F. O canto dos Vissungos: tradição e resistência. *Work. Pap. Linguíst.*, Florianópolis, v. 16, n. 2, ago./dez. 2015. p. 124-138.

EVANGELISTA, R. W. **Estudo da evasão do Bacharelado em Humanidades da UFVJM: causas e consequências.** 2017. 78f. Dissertação (Mestrado em Educação e Gestão de Instituição Educacional) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2017.

FAHEL, M. C. X.; LEITE, G. P.; TELES, L. R. Pobreza Multidimensional no estado de Minas Gerais: uma mensuração para além da renda. **Revista Brasileira Monitoramento e Avaliação**, n.8, jul/dez 2014. p. 50-69.

FARIA, R.; SANTANA, P. Variações espaciais e desigualdades regionais no indicador de mortalidade infantil do Estado de Minas Gerais, Brasil. **Saúde Soc.**, São Paulo, v.25, n.3, 2016. p. 736-749.

FÁTIMA, C. V.; UGAYA, A. S. Ginástica Para Todos e pluralidade cultural: movimentos para criar novos pensamentos. *In: OLIVEIRA, M. ; TOLEDO, E. (orgs.) Ginástica para Todos: possibilidades de Formação e Intervenção.* Anápolis: UEG, 2016. p. 141-154.

FÁVERO, L. L. Heranças: a educação no Brasil colônia. **Revista Anpoll**, n. 8, jan./jun. 2000. p. 87-102.

FÁVERO, M. L. A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar**, Curitiba, n. 28, 2006. p. 17-36.

FECAJE – FEDERAÇÃO DAS ENTIDADES CULTURAIS E ARTÍSTICAS DO VALE DO JEQUITINHONHA. **FESTIVALE**. 2020. Disponível em: < <https://www.fecaje.org.br/festivale> > Acesso em: jan 2020.

FEITOSA, S. C. S. **O método Paulo Freire.** *In: Gadotti, M.; Gomez, M.; Freire, L. Lecciones de Paulo Freire cruzando fronteras: experiencias que se completan.* Buenos Aires: CLACSO, 2003. p. 147-157.

FIG – INTERNATIONAL GYMNASTICS FEDERATION. **About**. 2014. Disponível em: < <https://www.gymnastics.sport/site/about.php2020> > Acesso em: jan 2020.

FIG – INTERNATIONAL GYMNASTICS FEDERATION. **Foundations of Gymnastics**. Saskatoon: Ruschkin publishing, 2010.

FIG – INTERNATIONAL GYMNASTICS FEDERATION. **History**. 2014. Disponível em: <<http://www.fig-gymnastics.com/site/about/federation/history>> Acesso em: jun 2017.

FONSECA, G. S.; GUIMARÃES, R. L. N.; FERNANDES, D. M. Norte de Minas: Migrações Intraestadual Censo Demográfico 2010. **Revista Desenvolvimento Social**, Montes Claros, Edição Especial, 2014. p.89-103.

FORPROEX. **Extensão Universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte: Coopmed, 2007.

FORPROEX. **Indissociabilidade Ensino–Pesquisa–Extensão e a Flexibilização Curricular**: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESU, (Coleção Extensão Universitária; v.4), 2006.

FORPROEX. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus, 2012.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freireano para o currículo da educação física. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, v. 36, n. 2, abr./jun. 2014. p. 531-546.

FRANKLIN, R. M.; AGUIAR, A. S. P. Cultura popular, um conceito em construção: da tradição dos românticos e folcloristas à emergência política dos estudos culturais. **História e Cultura**, Franca, v. 7, n. 1, jan./jul. 2018. p. 238-257.

FREIRE, P. Conscientização e Alfabetização: Uma nova visão do Processo. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4, abr./jun. 1963, p. 4-22.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P. Papel da Educação na Humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, n. 9, out. 1969. p. 123-132

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GADOTTI, M. 50 anos depois – como reverter o golpe na Educação Popular. **Revista UniFreire**, São Paulo, ano 02, 2 ed., dez. 2014.

GADOTTI, M. Alfabetizar e politizar: angicos, 50 anos depois. **Revista de Informação do Semiárido – RISA**, Angicos, RN, v. 1, n.1, , jan./jun. 2013a. p. 47-67.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GADOTTI, M. Cruzando fronteiras. Teoria, método e experiências Freirianas. *In*: TEODORO, A. (org.), **Educar, Promover, Emancipar**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2000. p. 47-77. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1140>> Acesso em: jan 2020.

GADOTTI, M. **Extensão Universitária: Para quê?** 17 fev 2017. Disponível em: <<https://www.paulofreire.org/noticias/557-extensao-universitaria-para-que>> Acesso em 28 mai 2018.

GADOTTI, M. O trabalho coletivo como princípio pedagógico (depoimento). **Revista Lusófona de Educação**, v. 24, set. 2013b. p.159–164.

GADOTTI, M.; CARNOY, M. Redescobrir Freire, reinventar a educação. *In*: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (orgs.). **Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. p. 11-17.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

GGD – GRUPO DE GINÁSTICA DE DIAMANTINA. *In*: **GRUPO DE GINÁSTICA DE DIAMANTINA**. Diamantina, 17 jan. 2020. Disponível em: <<https://ggdufvjm.wixsite.com/ggdufvjm>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GÓES, M. **De pé no chão também se aprende ler (1961-1964)**: uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRANDI, B. 130 years of FIG: ^[1]_[SEP]letter from fig president prof. Bruno Grandi. **Science Of Gymnastics Journal**. v. 3, n. 3, 2011.

GRANER, L.; PAOLIELLO, E.; BORTOLETO, M. A. C. Grupo Ginástico Unicamp: potencializando as ações humanas. *In*: BORTOLETO, M. A. C.; PAOLIELLO, E. (orgs.) **Ginástica para todos: um encontro com a coletividade**. Campinas: UNICAMP, 2017. p. 165-198.

GUERRERO, P. “Canoa não é força, é opinião”: O Vale do Jequitinhonha contado e cantado por canoairos. **Revista Antropológicas**, v. 21, n. 2, 2010. p. 305-328.

GUIMARÃES, G. G.; MARCASSA, L. Aprendendo com a ginástica: conhecimento do corpo... Conhecimento do mundo. *In*: VIII Semana Científica da FEF/UFG, 2004, Catalão, GO. **Anais [...]**. Catalão, Universidade Federal de Goiás, 2004. s/p.

HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Tradução: Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

IMPERATORE, S. L. B.; PEDDE, V.; IMPERATORE, J.L.R. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. *In*: XV Colóquio Internacional de Gestão Universitária. 2015. Mar del Plata. **Anais [...]**. Mar del Plata, 2015. s/p.

KINALSKI, D. D. F. *et al.* Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. **Rev. Bras. Enfermagem**, v. 70, n. 2, mar./-abr. 2017. p. 443-8.

KNELLER, G. F. **Arte e Ciência da Criatividade**. São Paulo: IBRASA, 1978.

LANGLADE, A.; LANGLADE, N. R. **Teoria General de La Gimnasia**. Buenos Aires: Stadium, 1970.

LEAL, J. H. G. Performance art: criação e reflexão teórico-crítica no contexto universitário. **Aletria**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, 2016. p. 87-106.

LEAL, J. H. G.; PEREIRA, K. A. O Jequitinhonha nos versos de Gonzaga Medeiros. **Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM**, Diamantina, n. 8, 2010/2015. p. 1-20.

LELES, M. T. *et al.* Ginástica Para Todos^[1] na extensão universitária:^[2]o exercício da prática docente. **Conexões**, Campinas, v. 14, n. 3, jul./set. 2016. p. 23-45.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, C. C. Produção cerâmica do Vale do Jequitinhonha: tradições, técnicas e processos. *In*: 23º encontro da ANPAO – “Ecossistemas Artísticos”. 2014, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2014, p.2475-2488.

LIMA, C. C. Tradições, técnicas e estilos na produção cerâmica do Vale do Jequitinhonha. **Revista Digital Art&**, São Paulo, n.16, dez. 2015. p. 1-7.

LIMA, M. S. L.; BRAGA, M. M. S. C. Relação ensino-aprendizagem da docência: traços da pedagogia de Paulo Freire no Ensino Superior. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, jul./set. 2016. p. 71-88.

LOPES, P. *et al.* Ginástica para todos e literatura: realidade, possibilidades e criação. **Conexões**, Campinas, v.13, n. especial, 2015. p. 127-146.

LOPES, P. **Grupo de Ginástica de Diamantina**. Projeto submetido a Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2011. Disponível em: <<http://ggdufvjm.wixsite.com/ggdufvjm/projeto>> Acesso em: 01 fev. 2018.

LOPES, P. **Grupo de Ginástica de Diamantina**. Projeto submetido ao EDITAL 01/2012 – Programa de Apoio ao Ensino de Graduação da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2012. Disponível em: <<http://ggdufvjm.wixsite.com/ggdufvjm/projeto>> Acesso em: 01 fev. 2018.

LOPES, P. **Grupo de Ginástica de Diamantina**. Projeto submetido ao EDITAL 01/2013 – Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2013. Disponível em: <<http://ggdufvjm.wixsite.com/ggdufvjm/projeto>> Acesso em: 01 fev. 2018.

LOPES, P. **Grupo de Ginástica de Diamantina**. Projeto submetido ao EDITAL 01/2015 – Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2015. Disponível em: <<http://ggdufvjm.wixsite.com/ggdufvjm/projeto>> Acesso em: 01 fev. 2018.

LOPES, P. **Grupo de Ginástica de Diamantina**. Projeto submetido ao EDITAL 01/2016 – Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2016. Disponível em: <<http://ggdufvjm.wixsite.com/ggdufvjm/projeto>> Acesso em: 01 fev. 2018.

LOPES, P. **Grupo de Ginástica de Diamantina**. Projeto submetido ao EDITAL 01/2017 – Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. 2017. Disponível em: <<http://ggdufvjm.wixsite.com/ggdufvjm/projeto>> Acesso em: 01 fev. 2018.

LOPES, P.; BATISTA, M. S.; CARBINATTO, M. V. C. Ginástica para Todos e arte: diálogos possíveis na extensão universitária. In: VII Congresso de Ginástica Para Todos e dança no centro-oeste, 2017, Goiânia, GO. **Anais [...]**. Goiânia, Universidade Estadual de Goiás, 2017, p.1-20.

LOPES, P.; FÁTIMA, C. R. A prática de ensino no projeto de extensão “Ginasticando”: uma possível ferramenta para compreensão do saber ensinar Ginástica. **Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM**, Diamantina, n. 2, 2010/2012. p. 1-17.

LOPES, P.; NOBRE, J. N. P.; NIQUINI, C. M. Cultura Popular do Vale do Jequitinhonha: a compreensão dos formandos em Educação Física da UFVJM. **Revista Vozes dos Vales – UFVJM**, Diamantina, n. 16, 2019a, p. 1-24.

LOPES, P.; NOBRE, J. N. P.; NIQUINI, C. M. O conteúdo “Ginástica” nos processos seletivos dos Institutos Federais de Minas Gerais. **Revista Thema**, Pelotas, v. 16, n. 3, 2019b. p. 537-548.

LUCKMANN; L. C.; BERNART, E. E. Da universidade clássica à universidade brasileira: aproximações e desdobramentos. **Unoesc & Ciência – ACHS**, Joaçaba, v. 5, n. 2, jun./dez. 2014. p. 211-220.

MACHADO FILHO, A. M. O negro e o garimpo em Minas Gerais. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1985.

MACIEL, A. S. **A universidade e o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: utopia ou realidade?** Rio Branco: Edufac, 2017.

MACIEL, J. A Fundamentação Teórica do Sistema Paulo Freire de Educação. **Revista de Cultura da Universidade do Recife**, Recife, n. 4, abr./jun. 1963, p. 23-57.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, set./dez. 2006. p. 465-476.

MAIA, K. F. Terra deu, terra come: a profanação do dispositivo fílmico por meio do cinema documentário. **Doc On-line**, n. 19, mar. de 2016. p. 338-350.

MANCIBO, D.; VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60 jan./mar. 2015. p. 31-50.

MARCASSA, L. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, jul./dez. 2004. p. 171-186.

MARI, C. L.; GRADE, M. Universidade, conhecimento e cidadania. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 1, 2011. p. 1-9.

MARQUES, F.; MARCASSA, L. Grupo ginástico: educação para a autonomia e pensamento crítico. In: VIII Semana Científica da FEF/UFG, 2004, Catalão, GO. **Anais [...]**. Catalão, Universidade Federal de Goiás, 2004. s/p.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, R. Entre o global e o local: cultura popular do Vale do Jequitinhonha e reciclagens culturais. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, n. 5, 2000. p. 125-140.

MARTINS, M. L. **Indissociabilidade Ensino Pesquisa Extensão**. 2007. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra). 2006. Disponível em:
<http://www.umcpo.com.br/centraldoaluno/arquivos/07_03_2014_218/2_-_ensino_pesquisa_extensao.pdf> Acesso em: ago 2016.

MARTINS, T. Geraes: uma história do Jequitinhonha. In: NOGUEIRA, M. D. P. (org.). **Vale do Jequitinhonha: cultura e desenvolvimento**. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012. p. 148-168.

MATTOS, S. M. Mãos criadoras de vida: ceramistas do Vale do Jequitinhonha. **Habitus**, Goiânia, v. 5, n. 1, jan./jun. 2007. p. 187-207.

MATURANA, H; REZEPKA, S. N. **Formação humana e capacitação**. Tradução: Jaime A. Clasen. Petropolis: Vozes, 2000.

MAZO, J.; GAYA, A. As associações desportivas de Porto Alegre, Brasil: espaço de representação da identidade cultural teuto brasileira. **Revista Brasileira de Ciências do Desporto**, Porto, v. 6, 2006. p. 205-213.

MAZZA, D.; SPIGOLON, N. I. Educação, exílio e revolução: o camarada Paulo Freire. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 7, , jan./abr. 2018. p. 203-220.

MAZZILLI, S. Ensino, pesquisa e extensão: reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, n. 2, mai./ago. 2011. p. 205-221.

MELO JUNIOR, E. S.; NOGUEIRA, M. O. A humanização do ser humano em Paulo Freire: a busca do “ser-mais”. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, dez. 2011. p. 1-14.

MENDONÇA, A. W. P. C. A universidade no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, mai./jun./jul./ago. 2000. p. 131-194.

MENDONÇA, I. O.; MENDES, C. A. S.; DEBOÇA, L. P. Gestão por competências nas universidades federais mineiras: uma análise a partir dos planos de desenvolvimento institucional. In: XX SEMEAD: Seminários em Administração. 2017, São Paulo, SP. **Anais [...]**. São Paulo, 2017, p.1-14.

MENEGALDO, F. R.; BORTOLETO, M. A. C. Ginástica para todos e coletividade: nos

meandros da literatura científica. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, jan./mar. 2020a. p. 1-17.

MENEGALDO, F. R.; BORTOLETO, M. A. C. The role of time and experience to the Gymnastics For All practice: building a sense of collectivity. **Science of Gymnastics Journal**, v. 12, 2020b. p. 19-26.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S.; GOMES, S. F. D. R. (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 31ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIRANDA, R. C.; EHRENBERG, M. C.; BRATIFISCHE, S. A. (orgs.) **Temas emergentes em Ginástica Para Todos**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, mai./ago. 2009. p. 269-293.

NASCIMENTO, A. T. B. O singular caso do estudo de caso. In: ALVES, M. G.; AZEVEDO, N. R. (orgs.). **Investigar em educação: desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado**. Óbidos: Várzea da Rainha Impressões, 2010. p. 63-108.

NASCIMENTO, E. C. Vale do Jequitinhonha: Entre a carência social e a riqueza cultural. **Revista de Artes e Humanidades**, n. 4, mai./out. 2009. p. 1-15.

NASCIMENTO, L. V. A África no Serro Frio – Vissungos: uma prática social em extinção. In: VII Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. 2003, Rio de Janeiro, RJ. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, 2003, p.1-7.

OLIVEIRA, F.; GOULART, P. M. Fases e faces da extensão universitária: rotas e concepções. **Rev. Ciênc. Ext.** v. 11, n. 3, 2015. p.8-27.

OLIVEIRA, L. G. *et al.* Acompanhamento de Egressos dos Cursos de Graduação da UFVJM: 2008-2016. **Revista Científica Vozes dos Vales – UFVJM**, Diamantina, n. 12, 2010/2017. p. 1-22.

OLIVEIRA, L. Z. F. **Inserção e/ou exclusão do discente negro dos cursos da saúde da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri – UFVJM-Campi Diamantina/MG**. 2013. 256 f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Sociedade e Ambiente) – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2013.

OLIVEIRA, M. *et al.* Construindo uma ginástica para todos em Goiás: a proposta do grupo universitário CIGNUS. In: OLIVEIRA, M. ; TOLEDO, E. (orgs.) **Ginástica para Todos: possibilidades de formação e intervenção**. Anápolis: UEG, 2016. p. 119-140.

OLIVEIRA, M. S.; BORTOLETO, M. A. C.; NUNOMURA, M. A relação técnico-atleta na ginástica artística feminina. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 31, v. 3, jul./set. 2017. p. 639-50.

OLIVEIRA, M.; TOLEDO, E. **Ginástica para Todos: possibilidades de formação e intervenção**. Anápolis: UEG, 2016.

ORSO, P. J. O surgimento da universidade e o projeto burguês de educação no Brasil. *In:* ORSO, P. J. (org.) **Educação, sociedade de classes e reformas universitárias**. Campinas: Autores Associados, 2007.

PALUDO, C. Metodologia do trabalho popular. *In:* STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 264-265.

PAOLIELLO, E. *et al.* **Grupo Ginástico Unicamp: 25 anos**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

PAOLIELLO, E. **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

PARRISH, C.; NURIGTH, J. **Sports around the World: History, Culture, and Practice**. Santa Barbara: ABC-CLIO, 2012.

PATRÍCIO, T. L.; BORTOLETO, M. A. C.; CARBINATTO, M. V. Festivais de ginástica no mundo e no Brasil: reflexões gerais. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 30, n. 1, mar. 2016. p. 199-216.

PAULINO, T. Culturas populares: trajetórias conceituais e construções de sentido. **Revista Ambivalências**, v. 3, n. 6, jul./dez. 2015. p. 255-278.

PAULO Freire: um homem do mundo. Direção de Cristiano Burlan> São Paulo: SESCTV, 2020. 5 vídeos (258 min.). Disponível em: <<https://sesctv.org.br/programas-e-series/paulo-freire/?mediaId=3c628c0514fa361bb5e88752efe96893>> Acesso em: 20/04/2020.

PAULO, C. A. S. *et al.* Contribuições da extensão universitária para uma reflexão sobre saúde, desigualdades sociais e violência: um relato de experiência. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v. 1, n. 17, jan./jul. 2019. p. 49-60.

PAULY, E. L. Pedagogia da autonomia. *In:* STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 308-309. -

PEREIRA A. M.; CESÁRIO M. A ginástica nas aulas de educação física: o “aquecimento corporal” em questão. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 22, n. 4, out./dez. 2011. p. 637-649.

PEREIRA, C. S.; HESPAHOL, A. N. Região e regionalizações no Estado de Minas Gerais e suas vinculações com as políticas públicas. **Revista Formação**, n. 22, v. 1, 2015. p. 42-70.

PEREIRA, T. I. Classes populares no ensino superior brasileiro: desafios políticos e pedagógicos. *In:* BENINCÁ, D. (org.). **Universidade e suas fronteiras**. São Paulo: Outras Expressões, 2011. p. 65-86.

PEREIRA, T. I.; MAY, F.; GUTIERREZ, D. O acesso das classes populares ao ensino superior novas políticas, antigos desafios. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 32, jan./jul. 2014. p. 117-140.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PORSEY, C. **II Olympiad: Paris 1900** (The Olympic Century Book 3). Toronto: Warwick Press Inc., 2015.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2ª ed. Novo Hamburgo: FEVALE, 2013.

RAMALHO, J. P.; DOULA, S. M. O Jequitinhonha nas páginas do jornal Geraes: cultura e territorialidade. **Revista de Artes e Humanidades**, n. 4, mai./out., 2009. p. 1-20.

REIS, D. M. F. *et al.* As publicações sobre extensão universitária nos Anais do Fórum Internacional de Ginástica Para Todos de 2016. *In: IX Fórum Internacional de Ginástica Para Todos*, 2018, Campinas, São Paulo. **Anais [...]**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2018, p. 157-160.

RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.

RIBEIRO, M. T. F. Arte e vida no Vale: a prontidão dos homens lentos. *In: NOGUEIRA, M. D. P. (org.). Vale do Jequitinhonha: cultura e desenvolvimento*. Belo Horizonte: UFMG/PROEX, 2012. p. 72-81.

ROBLE, O. J. MESA TEMÁTICA: a prática da ginástica: influência da cultura. 2010. Campinas. *In: V Fórum Internacional de Ginástica Geral*. 2010, Campinas, São Paulo. **Anais [...]**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2010, p. 32-36.

ROMÃO, J. E. Educação. *In: STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI (orgs.). Dicionário Paulo Freire*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 133-134.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire e a extensão universitária. *In: GADOTTI, M.; CARNOY, M. (orgs.). Reinventando Freire: a práxis do Instituto Paulo Freire*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. p. 189-207.

ROSAS, P. **O movimento de Cultura Popular – MCP. Memorial do MCP**. Recife: Fundação de Cultura da Cidade do Recife, 1986. p. 19-36.

ROSSATO, R. Práxis. *In: STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI (orgs.). Dicionário Paulo Freire*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 325-327.

ROTHEN, J. C. A universidade brasileira na Reforma Francisco Campos de 1931. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, mai./ago. 2008. p. 141-160.

RUBIO, K. **O fair-play como valor ético do esporte e sua relação com a ética na Psicologia: Haveria alguma Diferença?** *In: CD-ROM Simpósio Internacional de Psicologia do Esporte*. Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, 2001.

RÚBIO, K.; CARVALHO, A. L. Areté, fair play e o movimento olímpico contemporâneo. **Revista Brasileira de Ciências do Desporto**, v. 3, 2005. p. 350-357.

SANTOS, G. C. O. Entre as minas e os gerais: desigualdade espacial do mercado de trabalho. *In: 18º Congresso Brasileiro de Sociologia*, 2017, Brasília. DF. **Anais [...]**. Brasília, 2017, p.1-17.

SANTOS, J. C. E. **Ginástica Para Todos**: elaboração de coreografias e organização de

festivais. 2ª ed. Jundiaí: Fontoura, 2009.

SANTOS, T. T. S. *et al.* A Ginástica Para Todos nas aulas de educação física: um estudo de caso. **Conexões**, Campinas, v. 16, n. 4, out./dez. 2018. p. 450-467.

SARGI, A. A. *et al.* A Ginástica Para Todos na formação profissional em educação física: contribuições a partir da extensão universitária. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 19, n. 03, set./dez. 2015. p. 11-21

SARÔA, G. R.; AYOUB, E. A constituição e o processo coletivo de criação do Grupo Ginástico Unicamp pelas vozes de seus coordenadores. **Conexões**, Campinas, v. 16, n. 4, out./dez. 2018. p. 414-432.

SBORQUIA, S. Construção coreográfica: o processo criativo e o saber estético. *In:* PAOLIELLO, E. (org.). **Ginástica Geral: experiências e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008.

SCARABELIM, M. L. A.; TOLEDO, E. proposta de criação de uma ficha analítica de composições coreográficas na Ginástica Para Todos: primeiros ensaios. **Conexões**, Campinas, v. 13, n. especial, maio 2015. p. 181-196.

SCHIAVON, L. M. *et al.* Uma edição comemorativa: 15 anos de fórum. *In:* VIII Fórum Internacional de Ginástica Para Todos, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2016. p. 11-12.

SCHIAVON, L.; NISTA-PICCOLO, V. L. A ginástica vai à escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, set./dez. 2007. p. 131-150.

SCOCUGLIA, A. C. **A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 2a ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1999.

SERON, T. D. *et al.* A ginástica na Educação Física escolar e o ensino aberto. **Revista da Educação Física da UEM**, Maringá, v. 18, n. 2, 2007. p. 115-125.

SERVILHA, M. M. **Quem precisa de região?: o espaço (divido) em disputa**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SGUISSARDI, V. Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião? *In:* RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (orgs.). **Modelos Institucionais de Educação Superior**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 67-92.

SILVA, L. V. L.; CHAGAS, N. S. O empoderamento como processo de conscientização e os sujeitos da educação. *In:* III CONEDU – Congresso Nacional de Educação, Natal, RN. **Anais [...]**. Natal, 2016, s/p.

SILVA, R. C.; WERNER, R. C. A contribuição da Extensão Universitária para a formação acadêmica no serviço social e sua aproximação com a metodologia da Educação Popular. *In:* III Congresso Internacional de Política Social e Serviço Social: desafios contemporâneos, 2019, Londrina, PR. **Anais [...]**. Londrina, 2019, 1-11.

SILVA, R. L.; FALCÃO, J. L. C. Cultura popular: seus contornos, desdobramentos e materializações. **Rascunhos**, Uberlândia, v. 3, n. 2, dez. 2016. p. 7-20.

- SILVA, V. J. **O presente vivido e o futuro pensado:** condição juvenil e estudantil de jovens universitários dos/nos Vales do Mucuri e Jequitinhonha. 2013. 209 f. Tese (Doutorado em Educação: conhecimento e inclusão social)–Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SOARES, C. L. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. 3 ed. Campinas: Autores Associados. 2004.
- SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo:** estudo a partir da ginástica francesa do século XIX. Campinas: Autores Associados. 2002.
- SOARES, C. L. Notas sobre a educação no corpo. **Educar**, Curitiba, n. 16, 2000. p. 43-60.
- SOARES, C. L.; MADUREIRA, J. R. Educação física, linguagem e arte: possibilidades de um diálogo poético do corpo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, mai./ago. 2005. p. 75-88.
- SOARES, D. B.; ALMEIDA, T. L.; BORTOLETO, M. A. C. Autonomia, criatividade e o processo de construção coletiva na ginástica para todos. *In:* MIRANDA, R. C.; EHRENBURG, M. C.; BRATIFISCHE, S. A. (orgs.) **Temas emergentes em Ginástica Para Todos**. Várzea Paulista: Fontoura, 2016. p. 123-152.
- SOUZA, E. **Ginástica Geral:** Uma Área do Conhecimento da Educação Física. 1997. 163 f. Tese (Doutorado Faculdade de Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.
- SOUZA, E. P. M. A proposta de Ginástica Geral do Grupo Ginástico UNICAMP. 1998. Campinas. *In:* I Congresso Latino-Americano de Educação Motora e do II Congresso Brasileiro de Educação Motora, 1998, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, 1998. s/p.
- SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 2, 2019. p. 51-67.
- STAKE, R. Case Studies. *In:* DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **Strategies of qualitative inquiry**. 2ª ed. Thousand Oaks: Sage, 2006.
- STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. Tradução: Luciane de Oliveira da Rocha. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- STRECK, D. R. Pedagogias. *In:* STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016. p. 306-308.
- TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 17, n. 33, mai./ago. 2011. p. 403-419.
- TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Nacional, 1969.
- TOLEDO, E. *et al.* **IX Fórum Internacional de Ginástica para Todos: Ginastica em rede, possibilidades para Todos**. Campinas: FEF/UNICAMP, 2018.

TOLEDO, E. *et al.* **VI Fórum Internacional de Ginástica Geral**. Campinas: FEF/UNICAMP, 2012.

TOLEDO, E. O papel da universidade no desenvolvimento da ginástica geral no Brasil. Campinas. *In: III Fórum Internacional de Ginástica Geral*, 2005, Campinas, SP. **Anais [...]**. Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 2005. p. 56-59.

TOLEDO, E.; TSUKAMOTO, M. H. C.; CARBINATTO, M. V. Fundamentos da Ginástica Para Todos. *In: NUNOMURA, M. (org.) Fundamentos das ginásticas*. 2ª ed. Várzea Paulista: Fontoura, 2016.

TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, 2009. p. 777-796.

UFVJM – UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Regimento Interno do Conselho de Extensão e cultura**. Diamantina, 2013.

UFVJM – UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **EDITAL PROEXC 02/2020 – Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte da Pró-reitoria de Extensão e Cultura**. Diamantina, 2019.

UFVJM – UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Política de Extensão da UFMG**. Diamantina, 2009.

UFVJM – UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Política Cultural da UFMG**. Diamantina, 2012a.

UFVJM – UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação Física**. Diamantina, 2014a.

UFVJM – UNIVERSIDADE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHONHA E MUCURI. **Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Educação Física**. Diamantina, 2014b.

UFVJM, 2012 UFMG. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016**. Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, 2012b.

UFVJM. **Regulamento do Programa de Bolsas de Apoio à Cultura e à Arte da Pró-reitoria de Extensão e Cultura da UFMG**. Diamantina 2014c.

VALÊNCIO, N. F. L. da S. A indissociabilidade entre Ensino/ Pesquisa/Extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil. **Proposta**, Rio de Janeiro, n. 83, dez./fev. 2000. p. 72-82.

VEIGA, E. Paulo Freire: como é visto no exterior o legado do educador brasileiro. **UOL Educação**, Eslovênia, p. 1-9, 12 jan. 2019. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2019/01/12/paulo-freire-como-e-visto-no-externo-o-legado-do-educador-brasileiro.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2020.

VIEIRA, S. L.; NOGUEIRA, J. F. F. Reformas da educação superior no Brasil: tempo(s) e movimento(s). **Revista Lusófona de Educação**, v. 35, 2017. p. 13-28.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZABALA, A. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução: Ernani F. Da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZITKOSKI, J. J. Diálogo/dialogicidade. *In:* STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016a. p. 117-118.

ZITKOSKI, J. J. Humanização/desumanização. *In:* STRECK, D. N.; REDIN, E.; ZITKOSKI (orgs.). **Dicionário Paulo Freire.** 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016b. p. 210-211.

ANEXOS

ANEXO I

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
Mucuri
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “Ginástica Para Todos e culturas populares: diálogos possíveis na extensão universitária”, em virtude de ser integrante do projeto de extensão Grupo de Ginástica de Diamantina (GGD) da UFVJM; coordenada por Priscila Lopes e contará ainda com a pesquisadora Michele Viviane Carbinatto.

A sua participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento da pesquisa, você poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFVJM.

Os objetivos desta pesquisa são: compreender a relação entre culturas populares e praticantes de GPT durante um processo de construção coreográfica, co-construir e mediar um processo de construção coreográfica em GPT realizado em um projeto de extensão universitária (GGD) que tematize manifestações das culturas populares da região de abrangência da instituição a que pertence (UFVJM), verificar os conhecimentos prévios dos integrantes do projeto sobre as culturas populares da região, assim como a forma como se relacionam com estas antes do início do processo de construção coreográfica e a posteriori (após a finalização da coreografia). Caso você decida aceitar o convite, será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: um questionário com informações factuais e de opinião, a ser agendadas de acordo com sua disponibilidade. E, caso seja selecionado, será realizado uma entrevista semi-estruturada, também a ser agendada de acordo com sua disponibilidade e aceitação. O tempo previsto para a sua participação é de aproximadamente 40 min. para o questionário e no máximo 120 min para a entrevista. Caso seja necessário, solicitaremos novos esclarecimentos após a transcrição da entrevista. Sendo assim, agendaremos um novo encontro.

Os riscos relacionados com sua participação são cansaço ou aborrecimento ao responder questionários e entrevistas, desconforto, constrangimento ou alterações de comportamento durante gravações de áudio, também poderá ocorrer a quebra de sigilo. Eles serão minimizados pelos seguintes procedimentos: as entrevistas e ou questionários poderão ser reagendadas para outro momento, caso seja necessário. Após a transcrição das informações, poderá solicitar a retirada de qualquer informação que não lhe agrade, os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados, evitando o uso inadequado por outras pessoas ou sua exposição. Ainda como forma de amenizar os riscos, acima mencionados, poderá deixar de responder alguma questão ou questionamento e desistir da pesquisa a qualquer momento sem nenhum dano. Com intuito de amenizar o risco de constrangimento, a entrevista e aplicação do questionário terá a presença somente dos pesquisadores e o participante.

Não existem benefícios diretos relacionados com a sua participação, mas espera-se que os dados, após analisados permitam contribuir indiretamente para o avanço nas pesquisas em

educação física e para a dimensão pedagógica do curso da UFVJM, assim como de demais instituições de ensino superior.

Rubrica: _____

Os resultados desta pesquisa poderão ser apresentados em seminários, congressos e similares, entretanto, os dados/informações pessoais obtidos por meio da sua participação serão confidenciais e sigilosos, não possibilitando sua identificação.

Não há remuneração com sua participação, bem como a de todas as partes envolvidas. Não está previsto indenização por sua participação, mas em qualquer momento se você sofrer algum dano, comprovadamente decorrente desta pesquisa, terá direito à indenização.

Você receberá uma via deste termo onde constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

Coordenador(a) do Projeto: Priscila Lopes

Endereço: Rua Imperatriz, 201, Jardim Imperial II, Diamantina, MG

Telefone: (38) 98814-8727

Declaro que entendi os objetivos, a forma de minha participação, riscos e benefícios da mesma e aceito o convite para participar. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à minha participação.

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Informações – Comitê de Ética em Pesquisa da UFVJM
Rodovia MGT 367 - Km 583 - nº 5000 - Alto da Jacuba
Diamantina/MG CEP39100-000
Tel.: (38)3532-1240

Coordenadora: Prof.^a Simone Gomes Dias de Oliveira
Secretária: Cristina de Figueiredo Vieira
Email: cep.secretaria@ufvjm.edu.br

ANEXO II

Pesquisa: Ginástica Para Todos e culturas populares: diálogos possíveis na extensão universitária

Prezado integrante: Esta pesquisa tem como objetivo compreender a relação entre culturas populares e praticantes de Ginástica Para Todos durante um processo de construção coreográfica. Sua participação é de suma importância para o êxito da mesma, bem como a veracidade das respostas. Os questionários serão identificados por numerações, resguardando o anonimato dos respondentes no momento de análise. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para esta pesquisa e os resultados obtidos serão divulgados de forma científica e ficarão disponíveis para a comunidade em geral.

Número do questionário: _____ Nome do integrante: _____

1. Como você tomou conhecimento sobre o projeto de extensão “Grupo de Ginástica de Diamantina - GGD”?

Indicação de amigos(____) Informação na página da UFVJM(____) Informação na página do curso de Educação Física(____) Informação no Facebook(____)

Outro(____): _____

2. Você já foi integrante do GGD antes? Sim(____) Não(____) Por quanto tempo (em anos): _____

3. Por quê você optou por participar deste projeto? Quais são as suas expectativas com a participação no GGD?

4. Ano de nascimento: _____ Idade atual: _____

5. Sexo: Feminino(____) Masculino(____)

6. Orientação sexual:

Bissexual(____) Heterossexual(____) Homossexual(____) Transexual(____)

Outro(____): _____

Não quero declarar(____)

7. De acordo com as categorias do IBGE, sua cor/raça é:

Amarela(____) Branca(____) Indígena(____) Parda(____) Preta(____)

Não quero declarar(____)

8. Qual a sua cidade de origem (onde nasceu)?: _____

Estado: _____

9. Em qual cidade você morou nos últimos 10 anos?: _____

Estado: _____

10. Estado civil: Solteiro(____) Casado(____) União estável(____) Divorciado(____) Viúvo(____)
 Outro(____): _____

11. Você tem filhos? Sim(____) Quantos: _____ Não tenho filhos(____)

12. Com quem você mora?

Sozinho(____) Com os pais(____) Com outros familiares(____) Cônjuge/Companheiro(____)
 República/amigos(____)

13. Qual seu nível de instrução:

Não alfabetizado(____)

Lê e escreve, mas nunca foi à escola(____)

Fundamental incompleto(____)

Fundamental completo(____)

Médio incompleto(____)

Médio completo(____)

Superior incompleto(____)

Superior completo(____)

Pós-graduação(____)

14. Se você tem o Ensino Médio completo, em que ano concluiu: _____

Onde cursou o Ensino Médio:

Todo em escola pública(____) Da rede municipal(____) Da rede estadual(____) Da rede federal(____)

Maior parte em escola pública(____)

Todo em escola particular com bolsa(____)

Maior parte em escola particular com bolsa(____)

Maior parte em escola particular sem bolsa(____)

Outra(____): _____

15. Se você tem nível superior (incompleto ou completo), você é o primeiro universitário da família? (considerar escolaridade de pais e irmãos): Sim(____) Não(____)

16. Assinale a alternativa que melhor descreve sua situação atual:

Meus gastos são totalmente financiados pela família(____)

Meus gastos são parcialmente financiados pela família(____)

Sou o único responsável pelo meu sustento(____)

Contribuo com o sustento da família(____)

Outro(____): _____

17. Assinale a alternativa que melhor descreve sua inserção no mercado de trabalho:

Nunca trabalhei nem procurei trabalho(____)

Nunca trabalhei e estou procurando trabalho(____)

Já trabalhei e estou desempregado(____)

Já trabalhei e no momento apenas estudo(____)

Nunca trabalhei para privilegiar os estudos(____)

Estou trabalhando(____)

Outro(____): _____

18. Qual a sua renda pessoal mensal?

Não possui renda(____)

Até 1 salário mínimo(____)

Mais de 1 a 2 salários mínimos(____)

Mais de 2 a 3 salários mínimos(____)

Mais de 3 a 4 salários mínimos()

Mais de 4 a 5 salários mínimos()

Mais de 5 a 10 salários mínimos()

Acima de 10 salários mínimos()

Outro(): _____

19. Você é membro:

Interno da UFVJM()

Externo da UFVJM()

Somente para quem é membro interno da UFVJM:

20. Ano do início do vínculo com a UFVJM: _____

21. Tipo de vínculo com a UFVJM:

Graduando()

Pós-graduando()

Técnico Administrativo()

Docente()

Outro() Nome do cargo: _____

22. A qual departamento, curso ou setor pertence:

Somente para estudantes de graduação da UFVJM:

23. Se estudante de graduação, qual é o turno do seu curso:

Integral manhã-tarde() Integral tarde-noite() Noturno()

24. Você recebe ou recebeu bolsa do Programa de Assistência Estudantil durante a graduação? Sim()
Não()

25. Você recebe ou recebeu bolsa de algum outro Programa da UFVJM (monitoria, extensão, iniciação científica, etc.) durante a graduação? Sim() Não()

26. Você participa ou participou de outros projetos de extensão? Sim() Não()

Quais? _____

Relação com as culturas populares:

27. O que você entende por cultura?

28. O que você entende por cultura popular?

29. Você gosta de manifestações da cultura popular? Por quê?

30. O que você entende por “Vale do Jequitinhonha”?

31. Você conhece manifestações da cultura popular da região do Vale do Jequitinhonha? Quais?

32. Como ou onde você teve a oportunidade de conhecer tais manifestações?

33. Quantos livros você costuma ler anualmente (exceto livros escolares/acadêmicos)?

Nenhum() Um() Dois() Três() Quatro() Cinco ou mais()

34. Com qual frequência você vai a biblioteca (exceto para consulta de livros escolares/acadêmicos)?

Nunca() Raramente() Frequência razoável() Muito frequentemente()

35. Com qual frequência você vai ao cinema?

Nunca() Raramente() Frequência razoável() Muito frequentemente()

36. Com qual frequência você vai ao teatro?

Nunca() Raramente() Frequência razoável() Muito frequentemente()

37. Com qual frequência você vai à exposições de arte?

Nunca() Raramente() Frequência razoável() Muito frequentemente()

38. Com qual frequência você vai a museus?

Nunca() Raramente() Frequência razoável() Muito frequentemente()

39. Com qual frequência você vai a concertos?

Nunca() Raramente() Frequência razoável() Muito frequentemente()

40. Com qual frequência você vai a shows de música popular?

Nunca() Raramente() Frequência razoável() Muito frequentemente()

41. Com qual frequência você vai a espetáculos de dança?

Nunca(☐) Raramente(☐) Frequência razoável(☐) Muito frequentemente(☐)

42. Com qual frequência você vai a espetáculos de rua?

Nunca(☐) Raramente(☐) Frequência razoável(☐) Muito frequentemente(☐)

44. Com qual frequência você vai a festas populares?

Nunca(☐) Raramente(☐) Frequência razoável(☐) Muito frequentemente(☐)

45. Você participa ou participou (como integrante) de algum grupo de cultura popular? Sim(☐) Não(☐)

Se sim, qual? _____ Desde que
ano? _____

46. Você participa frequentemente (como espectador) de alguma manifestação da cultura popular? Sim(☐)

Não(☐)

Se sim, qual? _____ Desde que
ano? _____

ANEXO III

Questionário pós-projeto

Nome: _____

1. De acordo com as categorias do IBGE, sua cor/raça é:

Amarela(____) Branca(____) Indígena(____) Parda(____) Preta(____) Não quero declarar(____)

2. O que você entende por cultura popular?

3. Você gosta de manifestações da cultura popular? Por quê?

4. O que você entende por “Vale do Jequitinhonha”?

5. Você conhece manifestações da cultura popular da região do Vale do Jequitinhonha? Quais?

6. Como ou onde você teve a oportunidade de conhecer tais manifestações?

ANEXO IV

Roteiro para a realização do Grupo Focal

1. Bom, vocês se viram aí? Essa foi a apresentação no Festivale! Me contem sobre essa apresentação?
2. E essa coreografia? Como vocês a construíram?
3. E sobre o tema? Como foi a decisão por este tema?
4. Vocês já sabiam algo sobre este tema?
5. Vocês aprenderam algo sobre o tema durante o processo de construção coreográfica? O que?
6. Como foi a escolha dos elementos coreográficos (tema, movimentos, cenas, materiais, figurino, música, etc.)? Vocês se sentiram parte disso? Se sentiram ativos durante o processo?
7. Foi a primeira vez que vocês apresentaram essa coreografia.... vocês conversaram sobre essa apresentação lá nos bastidores? E no retorno a Diamantina?
8. Uma pergunta para os veteranos de GGD, aqueles que já participaram de outros processos de construção coreográfica: teve alguma diferença deste processo de criação para os anteriores? Qual? Por quê?
9. Então vamos relembrar o começo do semestre? Vocês conseguem se lembrar do por quê se interessaram pelo GGD? O que fez vocês permanecerem no projeto até o final do semestre?
10. E para o próximo semestre, o que vocês sugerem que deve ser mantido, modificado ou mesmo ser “cortado”?
11. Vocês querem falar algo mais sobre o envolvimento de vocês no GGD durante este semestre?