

Currículos pensadospraticados da educação física na EJA: a dança como invenção cotidiana potencializadora de ecologia de saberes corporais

Resumo

Este artigo é parte de uma investigação matriz no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho) que se articulou a uma rede entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Objetiva desinvisibilizar o currículo *pensadopracicado* da Educação Física para/na EJA por meio da dança no contexto dos anos iniciais na rede de ensino municipal de Maceió. A investigação desenvolveu-se dentro da abordagem qualitativa com ênfase no estudo de casos múltiplos e os loci foram duas escolas do município de Maceió – Alagoas, e contou com a participação de 12 *trabalhadorestudantes* na sua totalidade e duas professoras de Educação Física, em cada instituição escolar. A coleta e a construção dos dados concretizaram-se por meio das técnicas da observação, entrevista e sessão conversa, além de nos apoiarmos em registros de um Diário de Campo, que permitiu as nossas confidências. Os dados apontam que a dança enquanto criação curricular cotidiana convidou os corpos dos jovens, adultos e idosos a dançarem no *espaçotempo* da Educação de Jovens e Adultos (EJA) alinhando-se aos currículos *pensadospraticados*, uma vez que não engessou os conteúdos. Nessa perspectiva, a professora e os *trabalhadorestudantes* ao enxergarem outras maneiras de *fazerpensar* os cotidianos escolares, por meio da tessitura de conhecimentos corporais em rede e que se opôs à razão indolente que desperdiça as experiências, fabricaram alternativas credíveis e legítimas ao currículo instituído, tornando-se criadores de currículos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; currículo; dança; ecologia de saberes.

Para citar este artigo:

MARTINS-OLIVEIRA, Nara; FREITAS, Marinaide; MARINHO, Paulo. Currículos *pensadospraticados* da educação física na EJA: a dança como invenção cotidiana potencializadora de ecologia de saberes corporais. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 182-209, maio/ago. 2023.

DOI: 10.5965/1984723824552023182

<http://dx.doi.org/10.5965/1984723824552023182>

Nara Martins-Oliveira

Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos – Multieja/UFAL/CNPq
Maceió – Alagoas - Brasil
martins_neg@yahoo.com.br

Marinaide Freitas

Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Maceió – Alagoas – Brasil
naide12@hotmail.com

Paulo Marinho

Universidade do Porto – UP – Porto/Portugal
pmtmarinho@fpce.up.pt

Thought-practiced curriculum of physical education of eja: dance as a everyday invention that enhances the ecology of corporal knowledge

Currículos *pensadospracticados* de la educación física de la eja: la danza como invención cotidiana potencializadora de la ecología de saberes corporales

Abstract

This article is part of a matrix investigation within the scope of the Academic Cooperation Program (Procad/Casadinho) which was linked to a network between the Rio de Janeiro State University (UERJ), the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) and the Federal University of Alagoas (Ufal). The aim was to make the thought-practiced curriculum of Physical Education for/in Youth and Adult Education (EJA) through dance in the context of the early years in the municipal education network of Maceió. The investigation was developed within the qualitative approach focusing on the study of multiple cases and the *loci* were two schools in the city of Maceió - Alagoas, and had the participation of 12 student workers in their entirety and two Physical Education teachers in each school institution. The collection and construction of data was carried out through the techniques of observation, interview and conversation session, in addition to relying on records in a Field Diary which allowed our confidences. The data indicate that dance, as a daily curriculum creation, invited the bodies of young, adults and elderly people to dance in the space-time of EJA in line with the thought-practiced curriculum, as it did not stifle the contents. From this perspective, when the teacher and the student workers saw other ways of making-think school routines, through the networked weaving of bodily knowledge and which opposed the indolent reason that wastes experiences, they manufactured credible and legitimate alternatives to the instituted curriculum, becoming resume makers.

Keywords: Youth and Adult Education; curriculum; dance; ecology of knowledge.

Resumen

Este artículo es parte de una investigación matriz en el ámbito del Programa de Cooperación Académica (Procad/Casadinho) que se articuló en una red entre la Universidad del Estado de Rio de Janeiro (UERJ), la Universidad Federal de Rio Grande do Norte (UFRN) y la Universidad Federal de Alagoas (Ufal). El objetivo es desinvisible el currículo *pensadopracicado* de la Educación Física para/en la EJA por medio de la danza en el contexto de los años iniciales en la red de enseñanza municipal de Maceió. La investigación se desarrolló dentro del abordaje cualitativo con énfasis en el estudio de casos múltiples y los *loci* se establecieron en dos escuelas del municipio de Maceió - Alagoas, y contó con la participación de 12 *trabajadoresestudiantes* en su totalidad y dos profesoras de Educación Física, en cada institución escolar. La colecta y construcción de datos se efectuó a través de técnicas de observación, entrevista y sesión de conversación, además de apoyarnos en registros de un Diario de Campo, que dio lugar a nuestras confidencias. Los datos indican que la danza, en tanto creación curricular cotidiana, fue para los cuerpos de jóvenes, adultos y ancianos una invitación a bailar en el *espaciotiempo* de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en armonía con los currículos *pensadospracticados*, dado que no se enyesaron los contenidos. Con esta perspectiva, la profesora y los *trabajadores/astudiantes*, al ver otras maneras de *hacerpensar* los cotidianos escolares, por medio de la tesis de conocimientos corporales en red y que se opuso a la razón indolente que desperdicia las experiencias, fabricaron alternativas creíbles y legítimas para el currículo instituido, volviéndose así creadores de currículos.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; currículo; danza; ecología de saberes.

Introdução

O presente artigo é o recorte de uma pesquisa¹ realizada pelo Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/ Ufal/CNPq) tendo como foco norteador desinvisibilizar o currículo *pensadopracicado* da Educação Física (EF) para/na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que envolveu a dança e a saúde no contexto dos anos iniciais na rede de ensino municipal de Maceió. É parte de uma investigação matriz no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho)² que articulou-se a uma rede entre as Universidades do Estado do Rio de Janeiro, a Federal do Rio Grande do Norte e o Programa em articulação com a Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas, (UFAL) tendo o currículo, entre as suas ações que proporcionou a formação de recursos humanos, em conjunto com as Universidades parceiras (CARDOSO, 2016).

A investigação, pelo fato de buscar o entendimento em profundidade do fenômeno curricular a partir da imersão no cotidiano escolar, desenvolveu-se dentro da abordagem qualitativa (MINAYO, 2010) com ênfase no estudo de casos múltiplos (STAKE, 1999), tendo como questão de pesquisa: quais práticas curriculares de Educação Física são (re)construídas no contexto dos anos iniciais da EJA na rede de ensino municipal?

Os loci foram duas escolas do município de Maceió – Alagoas, que denominamos de escolas A e B, ambas situadas na periferia urbana da referida cidade e contou com a participação de 12 *trabalhadoresestudantes*³, na sua totalidade, e duas professoras de

¹ Esta pesquisa desencadeou uma investigação de doutorado intitulada: “O currículo *pensadopracicado* da Educação Física para/na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – anos iniciais” e dois projetos de Pibic sendo eles: “Os currículos na/da Educação de Adultos (EDA) e Jovens e Adultos (EJA): história e identidade de 1947 a 2016” e “Currículo na/da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA): das relações históricas às concepções curriculares”. Ambas as investigações foram desenvolvidas pela bolsista e estudante do curso de Pedagogia da Ufal, Lyzandra Santos da Silva, sob a orientação da Professora Marinaide Freitas e Co-orientação do Professor Paulo Marinho e de Nara Martins-Oliveira.

² O Procad/Casadinho é financiado pelo CNPq/Capes/Inep, e teve como eixos temáticos: Educação Continuada, Currículo e Práticas Culturais, no âmbito do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), e envolveram: a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) na coordenação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – Associada I) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Associada II). Dentre as suas ações, proporciona a formação de recursos humanos, em intercâmbios com as Universidades parceiras (CARDOSO, 2016).

³ A caracterização dos jovens, adultos e idosos participantes deste estudo está fortemente associada à complexa relação da condição de serem *trabalhadoresestudantes*, cuja “busca de mecanismos de aproximação da realidade escolar capazes de integrar outros aspectos das relações sociais – o trabalho –

Educação Física, em cada instituição escolar, na EJA – anos iniciais –, com práticas curriculares da Educação Física diferenciadas em relação às temáticas, sendo dança – Escola A, e saúde – Escola B. Utilizamos as técnicas da observação (MINAYO, 2010) nas aulas de EF na EJA, entrevista (MINAYO, 2001) com duas professoras e sessão conversa (ALVES 2010) com os *trabalhadorestudantes*, cujas falas foram gravadas e transcritas, além de nos apoiarmos em registros de um Diário de Campo (FLICK, 2009), que permitiu as nossas confidências.

Construímos um quadro teórico-conceitual que assume um processo pós-moderno de produção curricular, que se distancia de práticas engessadas abrindo espaço para que estudantes e professores(as) se tornem curriculistas. Diante disso, sinalizamos para a existência de uma criação curricular cotidiana com autonomia na EF na EJA que apontou para a perspectiva do currículo *pensadopracicado* (OLIVEIRA, 2012).

Tomamos como referência esse conceito que busca contribuir com a descolonização curricular (MACEDO; MACÊDO, 2018; MALDONADO-TORRES, 2007; SANTOS, 2010; SILVA, 1995; SLEETER, 2010), pelo fato dessa perspectiva proporcionar abertura para outras práticas e compreensões contra-hegemônicas (CAVALCANTE; MARINHO, 2019; MARINHO; DELGADO, 2019). Esse fator nos aproximou das produções de Santos (2006) ao constatarmos que a perspectiva curricular que ora discutimos constitui-se plenamente como reconhecimento que potencializa e privilegia a ecologia de saberes (SANTOS, 2006). Além de despertar nosso interesse em entender como as teorizações do autor sobre a razão indolente, as Sociologias das Ausências e das Emergências, e o pensamento abissal e pós-abissal vêm contribuindo com a promoção de conhecimento no campo da EF para/na EJA enquanto tendência emergente e emancipatória. Ao passo que por meio do diálogo, conscientização e reconhecimento dos saberes dos sujeitos colaboram com o rompimento da monocultura de saberes.

Nas aulas de EF para/na EJA as temáticas dança e saúde nas escolas pesquisadas foram predominantes, o que nos causou estranhamento uma vez que são invisibilizadas pelo pensamento educacional hegemônico e desqualificadas pela racionalidade ocidental, tendo em vista que são temáticas que divergem da lógica da monocultura do saber.

em que parte significativa de seus sujeitos está mergulhada” (SPÓSITO, 1997, p. 47) faz parte desses sujeitos.

Neste artigo, optamos por socializar o resultado centrado na dança na EF para/na EJA enquanto criação curricular cotidiana, considerando a necessidade de realizarmos uma discussão aprofundada, o que não seria possível se envolvêssemos ambas as temáticas – saúde e a dança –, tendo em vista o número de páginas determinado deste texto.

Currículos pensados/praticados e a rede ecológica de saberes: uma (re)construção cotidiana dos praticantes/pensantes

Muitos autores do âmbito da educação a exemplo de Apple (1982), Silva (1999-2000-2006), Lopes e Macedo (2011), Moreira e Silva (2013), dentre outros, teceram vasta conceitualização sobre currículos. Articulamos ao diálogo que faremos, neste texto, com esses pesquisadores e outros como Marcos Neira e Mário Nunes (2009), importantes estudiosos da mesma temática, mas voltados especificamente para a EF, que concebem o currículo como sendo “[...] a maneira pela qual as instituições escolares transmitem a cultura de uma sociedade; é o conteúdo vivo da experiência escolar” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 57) o que acrescentamos em diálogo com a prática social dos sujeitos estudantes.

Defendem Neira e Nunes (2009) que o currículo corporifica uma organização específica de saberes e busca fazer com que os sujeitos consolidem e reafirmem saberes, capacidades, atitudes e comportamentos vividos no cotidiano escolar cujas culturas podem ser bem diferentes daquelas prestigiadas nos currículos ditos prescritos.

Partindo da premissa de que os cotidianos não são vistos como repetição, nos inspiramos nos escritos de Certeau (1998) para compreendê-los como processos vivos que se recriam a todo momento nas aulas de EF na EJA. Nesse sentido, os cotidianos se apresentam como espaços do efêmero, do imprevisível, convertendo-se em permanente surpresa que insistem em escapar dos modelos e obviedades, configurados por lógicas nem sempre tão óbvias, ou até dissonantes daquilo que a produção do campo vem acumulando e que são dotados de competências formativas/potencializadoras.

Nesse cenário os currículos são entendidos como construções escolares e que estão além daqueles considerados prescritos tradicionalmente, tendo em vista que as

redes de conhecimentos dos jovens, adultos e idosos têm condições de (re)criá-los na sala de aula. A ideia de tessitura de conhecimento em rede (ALVES, 2008), conforme nos ensina Oliveira e Cavalcante (2016) é fruto das diferentes relações sociais, que se tecem nas escolas, nas políticas curriculares, nas práticas culturais cotidianas e nos processos não formais de aprendizagem e que podem originar práticas curriculares emancipatórias.

Tendo em vista que existem currículos que são pensados, mas nem sempre são praticados no cotidiano, nesse caso não avançam e se aproximam dos “currículos prescritos” (SACRISTÁN, 1999). Existem também aqueles que são praticados nas escolas, mas nem sempre são pensados com os sujeitos – professores(as) e estudantes – chamado de currículo real (SACRISTÁN, 1999). A nossa opção está voltada para os currículos que se assumem como *pensadospraticados* (OLIVEIRA, 2012) em redes (ALVES, 2001) e realizados (FERRAÇO, 2003), que se traduzem em currículos que acontecem nos cotidianos das salas de aula.

Explicitamente, os conceitos de currículos da nossa opção se confrontam com as normas e prescrições de currículos considerados oficiais e, a partir deles, buscam alternativas para desenvolver os *fazeressaberes* daqueles que vivem os cotidianos das escolas. Nesse âmbito, Ferração (2007, p. 75) nos ajuda a “[...] pensar [que] os currículos de uma escola implicam, viver seu cotidiano, o que inclui, além do que é formal, e tradicionalmente estudado, toda a dinâmica das relações estabelecidas”.

A afirmação do pesquisador nos mostra a necessidade de os dois campos assumirem uma (re)escrita curricular, na medida em que não existe um único percurso curricular. Nesse sentido, torna-se necessário potencializar os contextos e os sujeitos como autores curriculares (MARINHO; DELGADO, 2019). Isto é, possibilitar que as escolas, professores(as) e aluno(a) possam se constituir como reconfiguradores(as) dos currículos e, com isso, assumir o seu poder de agência (PRIESTLEY; BIESTA; ROBINSON, 2015) e a sua capacidade para a tomada de decisões concretizar a melhoria dos processos curriculares e aprendizagens dos estudantes.

Concordando com Ferração (2007) e Oliveira (2012) para entendermos o que de fato acontece nos processos educacionais, e que escapa aos modelos pedagógicos e propostas curriculares oficiais ou prescritas, é preciso considerar como formas válidas de

saber/fazer/pensar/sentir/estar no mundo. Ou seja, tudo aquilo que tem sido negligenciado em nome da primazia do saber científico. É relevante tornar visíveis essas outras possibilidades criativas que ocorrem na EF para/na EJA, com o intuito de reconhecer nas práticas curriculares e corporais as criações dos sujeitos estudantes.

Essas criações são invisibilizadas pelo pensamento educacional hegemônico e merecem ser pesquisadas, de forma que possamos percebê-las para além daquilo que se impõe como norma, sendo possível a visibilização dos diferentes *fazeressesaberes* plurais. A relevância desse modo de perceber os currículos contribui para ampliar o entendimento da EF a partir das especificidades escolares e dos sujeitos da EJA.

Notamos que nas escolas pesquisadas os *trabalhadorestudantes* e os professores enquanto sujeitos ativos e participantes do processo de *ensinoaprendizagem* da EF para/na EJA em Maceió – contexto da nossa pesquisa –, (re)criavam seus currículos cujas práticas se distanciavam dos oficiais da EF, a exemplo dos Currículos Ginástico e Esportivo que eram baseados no pensamento abissal, que:

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’. A divisão é tal que ‘o outro lado da linha’ desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente [...]. (SANTOS, 2007, p. 1)

No âmbito da EF, essa racionalidade tem rebatimento nos modos como os currículos se organizam e são praticados, deslocando conhecimentos para o topo da legitimidade enquanto muitos outros são negados ou invisibilizados. Com essa forma de lidar com o conhecimento, o pensamento abissal favorece que as culturas que estejam deste “lado da linha” sejam privilegiadas e apresentadas aos *trabalhadorestudantes* como únicas e verdadeiras, como é o caso do futebol, dentre outros exemplos.

Simultaneamente, os conhecimentos dos estudantes que vivem em contextos desfavorecidos ou que trazem trajetórias de vida e de formação distantes do que é considerado hegemônico e que estão situados do “outro lado da linha”, são negados ou menosprezados, como é caso da dança, da capoeira e do *funk*. O pensamento abissal moderno salienta-se pela sua capacidade de divisão invisível do conhecimento entre as

formas científicas e não científicas, separados por uma linha ou fenda abissal com base no olhar hegemônico.

A credibilidade para os conhecimentos considerados não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico, no entanto, assume a sua utilização de forma contra-hegemônica, cujas práticas científicas alternativas vêm se tornando visíveis (SANTOS, 2008), o que é essencial no contexto da EF para/na EJA, pelo fato de os *trabalhadorestudantes* terem seus conhecimentos reconhecidos e criarem currículos.

Dessa forma, e retomando ao desdobramento da compreensão dos currículos como criação cotidiana, entendemos esta prática como potencialmente emancipatória. É nesse contexto que pesquisadores da EJA e da EF, a exemplo de Cavalcante e Freitas (2018), Lira e Freitas (2020), Machado e Bracht (2018), Luz e Oliveira (2021), Neira e Nunes (2009) dentre outros, apontam para os currículos *pensadospraticados*. E que, no caso da EF na EJA, seu contexto corporal de movimento é criado em sintonia com o (re)conhecimento de mundo e dos saberes dos *trabalhadorestudantes* e das professoras, que atuam com diversas realidades locais e privilegiam a simplicidade de acolher todos os saberes como importantes, considerando as suas diferenças.

E reconhecendo que a escola pode assumir um papel central para o desenvolvimento de processos de emancipação social, considera-se que em seus espaços e práticas podem contribuir para a (re)criação curricular da EF para/na EJA como *espaçotempo* de reconstruções e vivências emancipatórias. Nessa sequência de ideias, Santos, ao tratar da emancipação no sentido social, refere-se a:

[...] um conjunto de lutas processuais, sem fim definido. O que a distingue de outros conjuntos de lutas é o sentido político das processualidades das lutas. Esse sentido é, para o campo social da emancipação, a ampliação e o aprofundamento das lutas democráticas em todos os espaços estruturais da prática social. (SANTOS, 2008, p. 277)

A ideia de emancipação social fundamentada por esse autor origina-se como um conjunto de ações no campo social viabilizado pelas lutas democráticas, inclusive no *espaçotempo* escolar da EJA, que vem consolidando formas contra-hegemônicas de ensinar, por meio da construção de lutas emancipatórias que se confrontam com as formas de dominação e exclusão. E nesse sentido, Oliveira (2012, p. 16) menciona que “a

emancipação social passa a ser vista como tessitura cotidiana e permanente” nos currículos.

Na linha das ideias apontadas por Santos (2007), que pretendem desinvisibilizar experiências negligenciadas, está o estudo da razão indolente, que concebe a visão de razão cosmopolita que se situa contra o desperdício das experiências, ao tecer uma crítica do modelo de racionalidade ocidental (SANTOS, 2000). Por essa mesma razão, entendemos ser relevante desviarmo-nos de trilhas que nos impeçam de ressaltar cada vez mais as experiências corporais da EF para/na EJA, tendo em vista que são muito mais amplas e variadas do que o imaginário social preconiza.

Nesse direcionamento, Santos (2008) propõe que a expansão do *espaçotempo* presente é obtida por meio da sociologia das ausências e a contração do futuro é alcançada via sociologia das emergências, que consiste em substituir o vazio do futuro, segundo a concepção de tempo linear, por um futuro de possibilidades plurais e concretas, simultaneamente utópicas e realistas, que se vão construindo no presente. Dessa forma será possível criar o *espaçotempo* necessário para conhecer e valorizar a inesgotável experiência social que está em curso no mundo em que vivemos nos anos 2023.

Esses procedimentos sociológicos baseiam-se na insatisfação e no inconformismo que buscam superar o pensamento hegemônico. E Santos indica que:

A sociologia das ausências trata-se de uma investigação que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como tal, isto é, como uma alternativa não credível ao que existe [...] o objectivo das sociologias das ausências é transformar objetos impossíveis em possíveis e com base neles transformar as ausências em presenças. (SANTOS, 2002, p. 246)

Essa sociologia nos mostra que tudo o que não é legitimado pelo pensamento ocidental é considerado inexistente. E sob essa lógica, a não existência é produzida sob a forma da inferioridade, o que causa a contração do presente.

Assinalamos que há uma criação curricular nas aulas de EF para/na EJA voltada para a temática da saúde e percebida nas leituras que realizamos de Martins e Santiago (2015) que é desqualificada pela racionalidade ocidental e tornada invisível porque

diverge da lógica da monocultura do saber. No entanto, os currículos *pensadospraticados* buscam fugir dessa racionalidade que preconiza que os conhecimentos dos sujeitos da EJA são vistos como inferiores, ao passo que desinvisibilizamos experiências possíveis, que transformam as ausências em presenças e produzem currículos alternativos aos moldes hegemônicos, conforme discutiremos a seguir.

A dança e os sujeitos da EF para/na EJA: de atores a autores de currículos *pensadospraticados*

A cultura corporal de movimento, no contexto das aulas práticas de Educação Física, é aquela vinculada ao movimento corporal. Diante disso, vejamos como a dança, na criação dos currículos *pensadospraticados* na EJA, se tornou um fenômeno nos cotidianos investigados da escola “A”, conforme segue:

Então eu comecei com a ginástica. Até por conta da questão de condicionamento. *Um dia na semana eles não iriam se condicionar [fisicamente], mas eu queira mostrar que eles são capazes de realizar movimentos.* E que a falta dos movimentos básicos que eles não tiveram na infância, eles teriam dificuldade. (PROFESSORA GLÁUCIA, 40 ANOS – ENTREVISTA – ESCOLA “A”, Informação verbal. grifo nosso)

A ginástica é considerada uma das manifestações da cultura corporal e de acordo com o Coletivo de Autores (2009, p. 76): “[...] é uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, se abre a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular e, do homem, em geral”. Com base na fala da professora de EF, a ginástica foi a primeira prática corporal introduzida na EF na escola “A”, apresentando-se enquanto vasto campo de possibilidades do movimentar-se humano, sobretudo, para os *trabalhadorestudantes* da EJA, e continua afirmando:

A questão da lateralidade, eu passava corrida de costas, saltar. Então alguns deles sentiam dificuldades porque nunca fizeram isso durante o período que eles eram mais jovens [...]. Além de atividade aeróbica, a questão da coordenação, de melhorar o equilíbrio, coordenação e não ficar naquela coisa massacrante da ginástica [...] então eu quis mostrar primeiro para eles que os corpos deles são capazes de realizar movimentos,

mas dependendo da condição deles, do que eles fizeram durante a vida deles, iriam ter algumas limitações, mas por falta deles não terem praticado essas atividades antes. (GLÁUCIA, 2017. Informação verbal. ESCOLA “A”, grifo nosso)

No fragmento acima, a professora Gláucia expõe que seu objetivo com as aulas de ginástica era ampliar o repertório motor dos sujeitos e demonstra corporalmente que os jovens, adultos e idosos, mesmo com limitações físicas ou articulares, têm condições de participar das aulas práticas. Isso tendo em vista que a ginástica é uma atividade corporal completa, que contribui para o desenvolvimento motor, cognitivo, força, agilidade e serve de base para a prática de esportes e atividades físicas, além de beneficiar a coordenação, confiança, disciplina, organização e criatividade (SOUZA, 1997).

Ao evidenciar que os *trabalhadorestudantes* têm condições físicas de vivenciar aulas práticas, a professora rompe com o critério da Lei LDBEN 10. 793 de 2003 (BRASIL, 2003). Isso porque, essa Lei, ao inserir a EF no turno noturno, e, conseqüentemente, nos currículos da EJA, sobretudo pela centralização da modalidade ocorrer nesse turno, faculta a parte prática. Ou seja, aquela que relaciona o movimento corporal às aulas de EF, ao estudante, que se enquadra em um dos seguintes critérios expressos no artigo 26, no § 3º ao dizer:

A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – *Maior de trinta anos de idade;*
- III – Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – Amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969 (Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica). (BRASIL, 2003, grifo nosso)

O estabelecimento dos critérios – acima expostos – é uma tentativa de construir legitimação que poderá ser considerada um avanço, no sentido de evitar justificativas aleatórias, tanto por parte das escolas como dos estudantes. No entanto, compreendemos que esses critérios autorizam e reforçam a exclusão dos sujeitos nas aulas práticas de EF na EJA. Essa afirmação se dá, pois, constatamos que a realidade

cotidiana aponta que grande parte dos sujeitos que frequentam a modalidade de ensino situam-se ao menos em um dos critérios elencados na Lei acima citada, a exemplo nos anos iniciais do Ensino Fundamental de EJA, em que há a predominância de adultos e idosos, conforme constatamos nos loci da nossa investigação, tendo em vista que encontramos um jovem, nove adultos e dois idosos.

O critério (II) estabelecido para desobrigar a participação nas aulas dos maiores de 30 anos deixa/deixará esses(as) estudantes fora de práticas que podem ser benéficas e necessárias a essa faixa etária. Isso porque uma aula prática de EF escolar destinada aos estudantes da EJA deve ser planejada considerando a realidade dos seus sujeitos, situando-se em baixa ou média intensidade, o que não acarretará impactos negativos à saúde dessas pessoas; pelo contrário, é um atrativo para permanência nos estudos.

Esse fato nos impulsionou a refletir sobre os fatores que levaram a EF a ser desconsiderada, tendo em vista que se encontra fazendo parte da formação geral dos estudantes. Inferimos que são as desculpas com base no senso comum que se apoiam na ideia que sujeitos da EJA, após terem cumprido uma jornada de trabalho desgastante, tornam-se “incapazes” para a prática de atividades corporais, que poderão ser prazerosas e contribuir para o relaxamento após as atividades laborais.

Consideramos estar subjacente a isso a visão reducionista, situando a EF apenas no âmbito das práticas corporais que se caracterizam simplesmente pelos exercícios desgastantes e pelo treinamento corporal. Essa é uma concepção superada e nos reporta aos anos 1920, quando os corpos deveriam ser fortalecidos para o trabalho mecânico e repetitivo – por meio do ato motor –, a que os/as estudantes eram submetidos, na qual se adotou a prática da ginástica europeia no âmbito institucional dos currículos escolares brasileiros (SOARES, C. 2004), instituindo-se assim o currículo ginástico (NEIRA; NUNES, 2009).

Por sua vez, Franchi e Gunther (2018) assinalam que, se por um lado a sua obrigatoriedade no currículo poderá garantir o pleno desenvolvimento do ser humano, por outro, cria-se um paradoxo ao tornar sua prática facultativa em determinadas situações na escola. E nesse viés, concordamos com Marques (2015) ao citar que a EF, enquanto componente curricular obrigatório e/ou facultativo, ainda é um imbróglio.

Deduzimos que esse imbróglio também vem sendo reforçado por legisladores, gestores, professores, pesquisadores dentre outros, que alegam não terem conhecimento da oferta da EF para/na EJA, além de muitas vezes não considerarem o movimento e a expressão corporal como uma experiência valorizada.

A professora Gláucia avança qualitativamente quando caminha na contramão do preconizado na legislação que não permite que os estudantes da EJA sofram as consequências pedagógicas da não participação nas aulas práticas. Ela demonstra estar atenta ao fato de que “a dispensa de alunos das aulas de Educação Física é um fenômeno preocupante no Brasil” (ZONTA *et al.*, 2000, p. 245), tendo em vista que essa dispensa promove o esvaziamento da EF na EJA.

Retomando a questão da introdução da ginástica no currículo vivido na EJA, a professora Gláucia demonstra que a sua opção foi diferente. Nesse sentido, anuncia:

[...] *Mas eu optei pela zumba aí eu fui, convidei o professor de zumba para também participar. Com a chegada do professor de zumba, a dança tomou conta da escola, não são apenas os alunos [da EJA] que participam, a escola toda vem para o pátio para dançar e liberar o estresse do dia a dia.* (GLÁUCIA, 2017. Informação verbal. ESCOLA “A”, grifo nosso)

Destacamos que a Zumba⁴, especificamente, a inserir-se nos cotidianos escolares da EF na EJA, se coloca em movimento e em uma dinâmica contra-hegemônica que, muitas vezes, é invisível aos modos estabelecidos de legitimação do conhecimento. Desse modo, a professora Gláucia cria um currículo que convida corpos a dançarem no *espaçotempo* da EJA. Compreendemos que a escolha da professora pela dança se constitui em oposição à razão indolente, essa “racionalidade preguiçosa, que realmente produz como ausente muita realidade que poderia estar presente” (SANTOS, 2007, p. 20). Essa professora permitiu a emergência de novos conteúdos curriculares e acesso a novas experiências, dando visibilidade ao corpo que muitas vezes é percebido como ausente e, no entanto, é transformado em presença na EJA.

⁴ A Zumba é uma modalidade de dança *fitness*, que envolve movimentos dançados e de ginástica em que as coreografias são embaladas, originalmente, por músicas latinas. Seus benefícios melhoram a capacidade cardiorrespiratória, a autoestima e o relacionamento interpessoal.

A dança é tida como uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem, sendo considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos e emoção da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, dos costumes, hábitos sociais, da saúde, dentre outros (COLETIVO DE AUTORES, 2009). Esse é o sentido que a professora explicita e não a exigência com os *trabalhadores* e *estudantes* da execução da técnica da dança.

Percebemos nas observações realizadas e nos cotidianos vivenciados na escola “A”, que o objetivo da professora com a dança não é padronizar ou homogeneizar os corpos, mas sim, viver movimentos e expressões corporais que aliviem o estresse de um dia de trabalho, tornando-se na escola um poderoso recurso didático que incentiva os sujeitos a buscarem a melhora na qualidade de vida.

Os movimentos dançantes das aulas realizadas na escola “A” vinculam-se diretamente com a perspectiva dos currículos *pensados* e *praticados*, no sentido de que não engessam os conteúdos ou as técnicas, e deixam que os *trabalhadores* e *estudantes* criem seus movimentos harmoniosos ao som de uma música e, de acordo com sua manifestação pessoal, pode evidenciar sentimentos positivos e características pessoais com naturalidade, espontaneidade e criatividade.

Nesse contexto, notamos o sentimento de felicidade que um jovem *trabalhador* e *estudante* mencionou ao observar as aulas de dança: “O que eu mais gosto é ver o pessoal dançando. Eu sempre, quando é dia de quarta-feira, eu me sinto feliz, porque eu vejo o pessoal dançando, se divertindo. Eu não participo. Na verdade, eu gosto mesmo é de futebol” (TRABALHADORESTUDANTE, 2017 – ESCOLA “A” – Informação verbal). Inferimos, considerando o brilho nos olhos desse jovem, que pela cultura machista que a sociedade ainda impõe, ele não vivenciava o processo da dança. Nesse sentido, canalizava o seu prazer a observar a alegria que pulsava do movimento dos corpos dos(as) colegas.

Contrapondo-se à decisão do jovem, temos Nivaldo, um senhor de 56 anos de idade, que junto ao professor de dança, são os únicos corpos masculinos dançantes. Esse interlocutor nos disse de forma enfática e feliz:

Eu venho pronto! Quando chega o dia eu já venho pronto para vir para aula de dança [...] a gente dança, a gente faz aquele exercício [ginástica]. Também é bom, porque estica o corpo e a pessoa vai se dedicando mais, é importante para a saúde da gente. (NIVALDO, 2017. Informação verbal. ESCOLA “A”, grifo nosso)

No dia da aula e EF, os *trabalhadorestudantes* e as professoras pedagogas fazem uso de roupas leves e de tênis para possibilitar maior mobilidade ao corpo, uma vez que essas últimas também participam da aula de forma sistemática. Esse é o sentido do Sr. Nivaldo, ao mencionar “[...] eu já venho pronto para vir para a aula de dança [...]” (NIVALDO, 2017. Informação verbal). O estar pronto, dito por esse *trabalhadorestudante* não envolve apenas a vestimenta utilizada pelos sujeitos, mas a vontade e a necessidade de dançar e de romper com paradigmas sociais.

A fala desse interlocutor traz contraposição ao engessamento e aos preconceitos sociais muitas vezes constantes no currículo oficial e cria o currículo *pensadopracicado* no território da dança na escola que estuda. Diante disso, entendemos que na EJA, a emancipação não é apenas social, uma vez que a dança enquanto expressão da cultura promoveu emancipação corporal; percebemos, a partir da narrativa do Sr. Nivaldo, que sem nenhum constrangimento por ser o único do seu gênero, participa ativamente das aulas práticas de EF.

A dança nessa escola promoveu corpos emancipados à medida que enfatizou a capacidade dos *trabalhadorestudantes* desvelarem e exercerem suas expressividades no contexto das aulas, mediante o exercício de (re)pensar suas condições corporais. Assim, os estudantes buscam superar o individualismo e interagem cooperativamente nas contingências escolares, e a todo o momento constituem-se como sujeitos que valorizam outros sujeitos e seus corpos. Todo esse processo “torna significativas noções como pluralidade e alteridade. Elas são vistas como fontes de energia e potencial criativo, bem como elementos que quebram paradigmas anacrônicos e provocam transformações socioculturais” (LOPES, CABRAL; GAMA, 2021, p. 51).

É importante dizer que minimamente no âmbito da EJA, sem querer generalizar, encontramos indícios de que a dança não é um movimento que deve ser praticado exclusivamente por corpos femininos. E retomando a fala do jovem estudante – que só

observa e sente-se feliz –, como tantos outros colegas da escola, existe um desejo latente de participação. Mas, tenta se afirmar com a sua preferência pelo futebol, caracterizado como conteúdo midiático hegemônico e muitas vezes curricular.

Tomando esse evento como referência, compreendemos que a dança na EJA busca contribuir com a “descolonização” curricular (MACEDO; MACÊDO, 2018; MALDONADO-TORRES, 2007; SANTOS, 2010; SILVA, 1995; SLEETER, 2010), pelo fato de essa expressão da cultura corporal de movimento proporcionar abertura para outras práticas e compreensões contra-hegemônicas. Esse fator nos aproximou das produções de Santos (2006), ao constatarmos que a perspectiva curricular que ora discutimos constitui-se plenamente como reconhecimento que potencializa e privilegia a ecologia de saberes (SANTOS, 2006) mediatizada pelo corpo.

Descolonizar currículos na EF para/na EJA significa mostrar que existe uma produção de conhecimentos historicamente invisibilizada, a exemplo da dança, da capoeira, do *funk*, do folclore, do futebol feminino, que pouco ou quase nada entram nos currículos desse componente. Por serem resultados dos conhecimentos de sujeitos marginalizados e desprestigiados, torna-se necessário descolonizar esses e outros conhecimentos, que necessitam estar para além das questões étnico-raciais⁵. Faz-se necessário destacar que o currículo não é feito apenas de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente pertinentes.

Dito isso, concordamos com Cavalcante e Marinho (2019, p. 966), quando esclarecem que:

A descolonização do currículo emerge dentro de uma denúncia sobre a vigorosa rigidez que se tem construído as grades curriculares, assentes em lógicas e ordens de conhecimentos hegemônicos de base colonial como únicas verdades epistêmicas. Currículos que são estruturados por uma colonização do conhecimento, aportada a modelos de poder de um ‘colonialismo moderno’. (CAVALCANTE; MARINHO 2019, p. 966, grifo dos autores)

⁵ A lei 10.639/03 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, foi um primeiro movimento importante na direção da descolonização curricular, pois abriu caminhos para a construção de uma educação antirracista, propondo a ruptura epistemológica que vem tornando possível a emergência de saberes silenciados – descolonização de conhecimentos.

É notório que as propostas curriculares normalmente são engessadas pelos domínios dos conhecimentos hegemônicos; no entanto, a descolonização dos currículos da EF vem emergindo como forma de valorizar e assegurar as diferenças curriculares e culturais que se fazem presentes no contexto escolar. Seja na EJA ou não, para tornar viável a construção do conhecimento em uma perspectiva descolonizante, o que significa contrapor-se aos currículos prescritos de base colonial e refletir sobre a EF nesse contexto escolar para compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas pré-pontas, que são aulas preparadas por outras pessoas e o professor réplica a atividade na escola, a exemplo do fit dance muito menos instrumento ou objeto do capitalismo hegemônico e do projeto da modernidade/colonialidade como, por exemplo, a promoção do *fitness*.

Destacamos também nos cotidianos das aulas práticas que a relação dos *praticantespensantes* com os currículos e com os outros também é corporal. Conforme narrativa abaixo:

Ah, é bom! A gente está se movimentando! *Eu não sei bem essas danças. Mas eu danço, mesmo assim, porque eu gosto muito de estar me movimentando, com os braços com as pernas, isso [movimento] para mim é muito bom, para saúde da gente.* Dia de quarta eu não falto não, eu gosto muito das aulas. Eu gosto de tudo, dos movimentos, eu gosto mais do movimento, porque a *dança eu não sei bem dançar essas músicas de hoje, nunca aprendi dançar não, mas o importante é o movimento.* (MARA, 2017. Informação verbal. ESCOLA “A”, grifo nosso)

Quando Dona Mara dança, ela não se restringe ao movimento ensinado pelo professor, ela vive seu próprio movimento. Traduzimos sua participação ativa na aula como uma existência corporal, na qual o corpo é o vetor semântico que constrói a relação com o mundo (LE BRETON, 2012). Nesse sentido, os sujeitos da EJA se (re)criam e se (re)inventam, experimentam o novo e se libertam das amarras do corpo julgado “desautorizado” socialmente, construindo suas relações com os currículos *pensadospraticados* e com o mundo de modo prazeroso.

Por isso, a recuperação do prazer no campo do currículo permite demonstrar pertinência das práticas que busquem levar prazer ao *aprenderensinar* dos estudantes, em contraste com a sisudez dos conteúdos secos (OLIVEIRA, 2012) e das práticas

maçantes que não são habitadas pela emoção. Detectamos que os *trabalhadorestudantes* são autores do currículo *pensadopracicado* na EF na EJA por meio da dança, como um modo de viver, que na perspectiva de Garaudy (1980) assumem uma “atitude dançante” perante a vida, deixando envolver-se pela leveza e alegria que é viver “dançantemente”.

Essa relação do corpo dançante com a criação curricular não só atende aos anseios individuais dos sujeitos, mas, também auxilia na construção de relações corporais mais saudáveis, sobretudo, quando Dona Mara menciona: “[...] isso [movimento] para mim é muito bom, para saúde da gente” (MARA, 2017. Informação verbal). Nesse sentido, Buss e Carvalho (2009, p. 147) enfatizam que proporcionar saúde significa: “[...] ir além de evitar doenças e prolongar a vida, assegurar meios e situações que ampliem a qualidade de vida ‘vvida’, ou seja, ampliem a capacidade de autonomia e o padrão de bem-estar”, por meio da valorização da dança na construção curricular cotidiana na EF na EJA.

Em complemento ao mencionado sobre a saúde dos sujeitos no contexto das aulas práticas, trazemos a seguinte narrativa:

[...] tenho *diabetes* e tomo remédio para fazer o controle das taxas. E que de vez em quando sinto umas *dorzinhas de cabeça*, na coluna. E eu também já fumei, mas, já parei faz mais de anos, mas tem a questão da *pressão arterial* que só sobe se eu tiver raiva, pois a minha é emocional. *Depois que eu comecei a fazer as aulas de dança, tenho melhorado muito, que antes, era aquele cansaço nas pernas e agora não está mais, agora está bom. Essas aulas são muito boas para os idosos e os adultos.* (JACY, 2017. Informação verbal. ESCOLA “A”, grifo nosso)

Do excerto acima, constatamos que a dança, particularmente, proporciona muitos benefícios aos sujeitos da EJA, e vão desde a melhora da autoestima, passando pelo combate ao estresse, depressão, até o enriquecimento das relações interpessoais, com vistas a um estado suficientemente saudável (GARIBA, 2002).

Consideramos que o estado de saúde mencionado pela *trabalhadoraestudante*: “tenho diabetes [...] dorzinhas de cabeça [...] pressão arterial [alta] [...]” é o mesmo de tantos outros sujeitos da EJA dessa unidade escolar. Eles também apresentam diabetes e outras doenças relacionadas ao sedentarismo, tal como a hipertensão. Nesse contexto, a dança funciona como forma de permanência simbólica – é quando os sujeitos se sentem

pertencentes à escola e são acolhidos –, para continuarem seus processos de escolarização.

Os cotidianos da EF para/na EJA foram vividos concretamente e corporalmente pelos sujeitos em todas as relações e interações curriculares nesse *espaçotempo*, e os fatores de risco à saúde, como diabetes, pressão arterial elevada, colesterol alto, apresentados nas narrativas dos sujeitos desinvisibilizam a interface entre educação e saúde, que são trançadas cotidianamente nas escolas e que, na maioria das vezes, ficam submersas (ALVES *et al.*, 2002).

De acordo com as nossas observações, salientamos que:

A aula de dança é um evento para a atenção de toda a escola. A professora de EF e as professoras pedagogas participam das aulas com roupas apropriadas, tomam o mesmo posicionamento dos estudantes na aula, assim como a secretária escolar que abandona o seu posto para deixar se levar pela batida da música. Os *trabalhadorasestudantes demonstram um sentimento de rebeldia ao dançar e, conseqüentemente, estimulam propostas e invenções coreográficas*. Nas aulas de dança os(as) estudantes *movimentam-se sem restrição, libertam-se!* Parece que *descarregam e aliviam toda a tensão cotidiana acumulada no corpo e na vida*. A disposição deles impressiona, transborda intensidade, e possuem *diferentes modos de movimentar-se na dança*. Em determinados momentos, *cada um a seu modo, desenvolve seus próprios movimentos*. (DIÁRIO DE CAMPO – ESCOLA “A” – 8ª aula – 07 mar 2018, grifo nosso)

A dança permitiu a interação social e corporal de todos e todas que frequentam a escola. Essa interação tornou-se uma grande aliada do processo de *ensinoaprendizagem*, o que nos permite inferir que a presença do professor de dança, enquanto mediador desse processo, tornou-se extremamente significativa na construção do currículo *pensadopracicado*. Ao interagir, é a subjetividade construída socialmente que se manifesta, “modificando ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela” (VYGOTSKY, 1984, p. 15).

Dessa forma, relatamos que os sujeitos da EJA não foram passivamente moldados pelo contexto da aula, nem realizaram seus movimentos com recursos exclusivamente individuais. São sujeitos interativos que se constroem socialmente, ao mesmo tempo em que participam ativamente da construção curricular e social.

A dança em sua expressão corporal pode revelar manifestações de (des)contentamentos e das (in)satisfações das pessoas diante da vida, mas pode ser encarada como forma de lazer, de celebração ou de fazer outras artes de estar na escola, representando formas de tornar a vida mais leve e repleta de prazer. Vimos que a expressão que se revelou para os sujeitos da EJA foi carregada de alegria, leveza e criação corporal. Notamos que nesse cotidiano escolar, a dança não foi um produto (re)construído seguindo modelos preestabelecidos, mas um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam (ALVES, 2011).

Para tanto, nos apoiamos mais uma vez em Oliveira (2012) para afirmar que, para além do discurso e do agir passivo, os *praticantespensantes* dos cotidianos escolares fabricaram alternativas credíveis e legítimas ao currículo instituído, tornando-se, portanto, criadores de currículos dançantes. Compreendemos que esses sujeitos quando dançam, comunicam-se e expressam-se por meio dos movimentos, que no processo de construção de suas danças têm consciência de toda a sua criação e plenitude corporal.

No contexto de (re)criação curricular da dança, trazemos à tona a contribuição de Certeau (1998), quando defende que o “homem ordinário” remodela suas ações e artes de fazer por meio das suas astúcias, de uma perspectiva que pode ser compreendida como outra forma de interpretação das práticas culturais contemporâneas. Constatamos que os sujeitos da EJA – independente do gênero –, vêm buscando na dança, outras possibilidades de comunicação por meio de sua expressividade que compõem e tecem alternativas curriculares.

Essa situação nos mostra que nos currículos *pensadospraticados* criados no território da dança da EF na EJA não há um modelo ideal de movimento a ser seguido e nem corpo a ser domesticado, pois o exercício de suas espontaneidades não se restringe ao movimento ensinado pelo(a) professor(a), uma vez que, ao apresentarem capacidades físicas e habilidades distintas, agem em conjunto e tecem outros significados para suas práticas. Nesse ínterim, recorreremos mais uma vez a Santos (2008, p. 33), quando esclarece que “o lugar de enunciação da ecologia de saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora”.

Orientados por essa perspectiva transformadora, reconhecemos o cotidiano como “espaço privilegiado de produção curricular” (OLIVEIRA, 2003, p. 68), em que os currículos *pensadospraticadosdançados* são assumidos como potências de alternativas e de enunciação de uma ecologia de saberes na EF para/na EJA.

Considerações finais

A Educação Física não é um componente curricular insignificante na modalidade de ensino EJA. No entanto, a legislação nacional pertinente à EF ainda não estabelece com clareza a inserção da EF na EJA, e sua oferta flutua entre os status de obrigatória e/ou facultativa na educação básica. Essa (in)decisão legal demarca o “entre-lugar” que a EF na EJA ocupa nas escolas e nega ao componente curricular seu espaço de pertencimento e legitimação no sistema educacional.

Nesse sentido, buscamos desinvisibilizar o currículo *pensadopracicado* da Educação Física para/na EJA por meio da dança, no contexto dos anos iniciais na rede de ensino municipal de Maceió, cujos dados apresentados e discutidos nos ofereceram subsídios para perceber que os sujeitos da EJA têm marcas incontestáveis da/na vida, na saúde e nos seus corpos.

A inserção da cultura corporal de movimento na EJA no contexto das aulas práticas – vinculadas ao movimento corporal –, tornou a dança um fenômeno nos cotidianos. Destacamos ser especificamente a Zumba a criação curricular cotidiana que convidou os corpos dos jovens, adultos e idosos a dançarem no *espaçotempo* da EJA. Essa dança permitiu que as/os trabalhadoras/res vivenciassem expressões corporais que aliviassem o estresse de um dia de trabalho tornando-se, na escola, uma prática curricular que incentivou os sujeitos a buscarem a melhora na qualidade de vida, desinvisibilizando a interface entre educação e saúde na EF na EJA.

Os movimentos dançantes alinharam-se diretamente com a perspectiva prática dos currículos *pensadospraticados*, uma vez que não engessaram os conteúdos ou as técnicas, deixando que os(as) *trabalhadores(as)estudantes* criassem movimentos espontâneos, harmoniosos e criativos. Nesse sentido, os sujeitos da EJA (re)criaram e (re)inventaram os currículos dançantes da EF na EJA que foram sentidos e

pensadospraticados no/pelo corpo, ao assumir uma atitude dançante carregada de leveza e que também funcionou como forma de permanência simbólica, auxiliando-os a continuarem seus processos de escolarização.

Nessa perspectiva, a professora e os(as) *trabalhadores(as)* e *estudantes*, ao enxergarem outras maneiras de *fazerpensar* os cotidianos escolares, por meio da tessitura de conhecimentos corporais em rede que se opôs à razão indolente que desperdiça as experiências, fabricaram alternativas credíveis e legítimas ao currículo instituído, tornando-se criadores de currículos.

Essa prática curricular fundamenta-se na ruptura com o pensamento ocidental, assumindo a perspectiva descolonizante dos currículos ao desinvisibilizar experiências negligenciadas, potencializando e privilegiando a ecologia de saberes, materializando a saúde e a dança como objetos temáticos dessa criação. Isso nos fez constatar a tessitura de um currículo que é *pensadopracadodançado* pela professora e pelos(as) *trabalhadores(as)* e *estudantes* da EJA. Pois, que aos seus modos de *saberfazer*, promoveram a horizontalização/ecologia dos saberes, sociologia das ausências e a emancipação social, corporal e curricular da EF na EJA (ALVES, 2001; CAVALCANTE; MARINHO, 2019; OLIVEIRA, 2012; SANTOS, 2007), dentre outros.

Os movimentos curriculares dançantes se opõem à razão indolente – que desperdiça as experiências – tendo em vista que não reduziram as práticas da EF na EJA a realidades já existentes. Nesse percurso, constatamos que a criação curricular cotidiana da EF na EJA foi sentida e *pensadapracada* no/pelo corpo, por meio da tessitura de conhecimentos corporais em rede. Em nossa compreensão, originou os currículos “*pensadospraticadosdançados*” inéditos na EF na EJA e produziu alternativas credíveis e legítimas ao currículo instituído.

Ao desvelar esse modo possível do fazer educativo na EF na EJA, percebemos que os currículos *pensadospraticados* desenvolvem alternativas educacionais emancipatórias ao fazerem emergir novos conteúdos e novas experiências e materializar a sociologia das ausências – que visibiliza as ausências transformando-as em presenças nas escolas.

Tivemos a compreensão de que o pensamento pós-abissal torna credíveis as experiências e o conhecimento de mundo dos *trabalhadores* e *estudantes* da EF para/na EJA,

uma vez que as ações que ocorrem do outro lado da linha foram desinvisibilizadas por meio dessa concepção. Assim, “o pensamento pós-abissal pode ser sumariado como um aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul” (SANTOS, 2007, p. 22), viabilizada por um pensamento crítico que rompe com a reprodução das linhas abissais. Nesse sentido, a EJA, a EF para/na EJA e seus sujeitos estariam situados no Sul, sendo considerados por nós como desestabilizadores das linhas abissais.

Por essa razão, cremos que os currículos *pensadospraticados* contribuem para com o desenvolvimento do pensamento pós-abissal na EJA, que são permeados por criações e reconhecimento de saberes, por meio das relações que são tecidas entre os jovens, adultos, idosos, professores, dentre outros, e evidencia novas práticas. Diante disso, contribuir com a possibilidade de ampliar a visibilidade dessas práticas escolares “não oficiais” significa para Oliveira (2012, p. 29) “[...] libertá-las do lugar de inexistência e inferioridade ao qual vêm sendo relegadas. Para legitimar modos contra-hegemônicos de produção de práticas educativas no sentido de credibilizar os *saberesfazeres* que habitam os espaços educativos [...]”. Fica a cargo de cada escola definir aspectos que apenas ela, com os seus sujeitos podem tomar as suas realidades como objeto de conhecimento para organizar a sua proposta curricular.

Nesse sentido, o papel da EF ultrapassa o ensinar esporte, ginástica, dança, jogos, atividades rítmicas, expressivas e conhecimento sobre o próprio corpo para todos, em seus fundamentos e técnicas. A epistemologia do Sul contribui para outra possibilidade na (re)construção dos currículos da EF para/na EJA colaborando com a descolonização.

Descolonizar currículos na EF para/na EJA significa, para nós, mostrar que existe uma produção de conhecimentos historicamente invisibilizada, que pouco ou quase nada entram nos currículos desse componente. Por serem resultados dos conhecimentos de sujeitos marginalizados e desprestigiados, torna-se necessário descolonizar esses e outros conhecimentos. Faz-se necessário destacar que o currículo não é feito apenas de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente pertinentes.

Diante disso, os currículos *pensadospraticados* promovem a ecologia de saberes que se baseia na justiça social e cognitiva requerendo um novo pensamento. Reconhece outras intervenções práticas e curriculares nos cotidianos da EF para/na EJA, e tornam possíveis outras formas de conhecimento ao fomentar contributos para a expansão do

pensamento pós-abissal, que envolve a ruptura radical com as formas ocidentais modernas de pensamento.

Referências

ALVES, Nilda. Imagens das escolas. In: ALVES, Nilda, et al. **Espaços e imagens na escola**. Rio de Janeiro: DP & A, 2001. p. 17-36.

ALVES, Nilda; MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês O.; MANHÃES, Luiz Carlos (orgs.). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

ALVES, Nilda. **Formação de professores: pensar e saber**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

ALVES, Nilda. **Redes educativas, fluxos culturais e trabalho docente: o caso do cinema, suas imagens e sons – projeto de pesquisa (2012-2017)**. Rio de Janeiro: Laboratório Educação e Imagem/ProPEd/UERJ, 2011.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, Seção 1 - p. 3, 02 dez. 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2003/lei-10793-1-dezembro-2003-497217-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 27 jun. 2023.

BUSS, Paulo Marchiori; CARVALHO, de Antônio Ivo. Desenvolvimento da promoção da saúde no Brasil nos últimos vinte anos (1988-2008). **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro. v. 14, n. 6, p. 2.305-2.316, 2009.

CARDOSO, Vanda Figueredo. **Permanência escolar no Proeja: olhares dos estudantes do curso técnico em cozinha**. 2017 [133] f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas - Ufal, Maceió, 2016.

CAVALCANTE, Valéria Campos; FREITAS, Marinaide. Currículos emancipatórios na EDA/EJAi : resistências freireanas. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 314-331, maio/ago. 2018.

CAVALCANTE, Valéria Campos; MARINHO, Paulo. A descolonização curricular em uma escola quilombola: uma possibilidade de mais justiça curricular e social. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 963-989, jul./set. 2019.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2009.

DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1: artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In: GARCIA, Regina Leite (org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003. p. 73-95.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Pesquisa com o cotidiano. **Rev. Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, jan./abr. 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCHI, Silvester; GUNTHER, Maria Cecília C. Juvenilização da EJA: repercussões na educação física. **Motrivência**, Florianópolis, v. 30, n. 53, p. 209-225, maio 2018.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARIBA, Chames Maria S. **Personal dance**: uma proposta empreendedora. 2002.133f. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002.

LE BRETON, David. Individualização do corpo e tecnologias contemporâneas. In: COUTO, Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **O triunfo do corpo**: polêmicas contemporâneas. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 15-32.

LIRA, Iolita M.; FREITAS, Marinaide Lima de Q. Currículo pensadopracicado: trajetória e desafios. Educação. **Rev. Debates em Educação**, Maceió v. 12, nº 26, Jan/abr. p. 500-514, 2020.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teoria de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

LOPES, Elisabeth Silva; CABRAL, Ivan; GAMA, Joaquim C. M. – “Descolonização do currículo no processo de aprendizagem. A experiência da SP Escola de Teatro – centro de formação das artes do palco”. In: PINTO, Luísa; PALINHOS, Jorge; CABRAL, Ivan (Ed.) **Arte inclusiva? quem inclui quem?** Porto: CEAA/ESAP-CESAP, 2021, p.31-60.

LUZ, Diego Ubiratan Bezerra da Luz; OLIVEIRA, Inês Barbosa de Oliveira. Políticas educacionais dos/nos cotidianos do ensino da educação física. **Revista Espaço do Currículo**, Paraíba v. 14, n. 1, p. 1-13, 2021.

MACEDO; Janine; MACÊDO, Dinlva. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 27, p. 301-312, out./dez. 2018.

MACHADO, Thiago da Silva; BRACHT, Valter. Pesquisa pedagógica em educação física e os “estudos nos/dos/com os cotidianos”: entre o contextualismo e a transcendência.

Movimento, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 319-330, jan./mar. 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, [Boulder] v. 21, n. 2-3, p. 240-270, 2007.

MARINHO, Paulo; DELGADO, Fátima. A curriculum in vocational courses: the recognition and (re)construction of counterhegemonic knowledge. **The Educational Forum (West Lafayette, Ind.)**, [London], v. 83, p. 251-265, 2019.

MARQUES, Gabriel Rodrigues D. Educação física na Educação de Jovens e Adultos: publicizar experiências positivas e romper com a ficção nos currículos, **Revista Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 74-90, jan./jun. 2015.

MARTINS, Nara Elisa G.; SANTIAGO, Leonea V. **Educação física na Educação de Jovens e Adultos**: tecendo compreensões sobre os sentidos do trabalho docente. Maceió: Edufal, 2015. 184 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.). **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário Luiz F. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

OLIVEIRA, Inês B. **Currículos praticados**: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2003.

OLIVEIRA, Inês B. **O currículo como criação cotidiana**. Petrópolis: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Inês B; CAVALCANTE, Valéria. O currículo da EJA no Brasil: rupturas, retrocessos, avanços e visibilidades. In: LOPES, Denise; OLIVEIRA, Inês; FREITAS, Marinaide (orgs.). **Educação Continuada**: currículo e práticas culturais. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2016. p. 25-46.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In: PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert (ed.). **Reinventing the curriculum**: new trends in curriculum policy and practice. London: Bloomsbury Academic, 2013. p. 187-206.

PRIESTLEY, Mark; BIESTA, Gert; ROBINSON, Sarah. Teacher agency: what is it and why does it matter? In: KNEYBER, René.; EVERS, Jelmer. (ed.). **Flip the system: changing education from the bottom up**. London: Routledge, 2015. p. 134-148.

SACRISTÁN, Gimeno José. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora LDA, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 63, p.237-280, out. 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Conhecimento prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 78, p. 3-46, out. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Descolonizar el saber, reinventar el poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

SILVA, Tomas T. d. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

SILVA, Tomas, T. da. **Documentos de identidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomas, T. da. **Teorias do currículo: uma introdução crítica**. Rio de Janeiro: Porto editora, 2000.

SILVA, Tomas, T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SLEETER, Christine. Decolonizing curriculum. **Curriculum Inquiry**, [Toronto], v. 40, n. 2, p. 193- 204, 2010.

SOARES, Carmem. L. **Educação física: raízes europeias e Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

SPOSITO, Marília P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5-6, p. 37-52, 1997.

STAKE, Robert E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ZONTA, Ana F. Z.; BETTI, Mauro; LIZ, Luciano. Dispensa das aulas de educação física: os motivos de alunas do ensino médio. *In: XIX CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA. Anais XIX CONGRESSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIA DO DESPORTO DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA, [...]*. Fortaleza: Editora da UECE, 2000. p. 95-115.

Recebido em: 29/11/2022
Aprovado em: 06/03/2023

Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE
Revista Linhas
Volume 24 - Número 55 - Ano 2023
revistalinhas@gmail.com