

Capítulo 4

O CURRÍCULO CULTURAL COMO POSSIBILIDADE DE ENFRENTAMENTO DAS INJUSTIÇAS SOCIAIS: POR UMA EDUCAÇÃO FÍSICA SITUADA AO SUL

Flávio Nunes dos Santos Júnior
Marcos García Neira

O ensino da Educação Física na escola parece encontrar obstáculos para responder às demandas da cena contemporânea. Apesar do atual entendimento de que sua inserção na área das linguagens leva obrigatoriamente a uma mudança na sua função, à reconceptualização da noção de cultura corporal e à transformação da sua prática pedagógica, o componente ainda encontra dificuldades para cortar as amarras que o prendem às promessas da modernidade e situar-se, de uma vez por todas, na pós-modernidade. Não há como negar que as verdades assumidas sobre escola, aluno, professor, currículo e Educação Física têm sofrido fortes reveses. Daí, enfrentar problemas novos com saberes ultrapassados só pode desencadear sofrimento e frustração.

Pensar na educação e na Educação Física nos tempos em que vivemos tem sido um desafio e tanto, uma vez que se intensificou um olhar ultraconservador sobre tudo o que envolve o tema, a começar pelo currículo. O movimento Escola Sem Partido e o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares podem ser tomados como reflexos de uma guinada à direita. Infelizmente, por si só, o fato não é novo. Ao ter se firmado como uma maquinaria de governo da infância (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), a educação escolar, como a conhecemos hoje, está marcada por princípios universalistas. Pensando com Silva (2015), sua configuração representa uma instituição moderna por excelência, já que tem por objetivo transmitir o conhecimento valorizado socialmente por certos grupos, a fim de formar um sujeito supostamente racional, desenvolvido, único, democrático e 'patriota'.

O que se percebe neste exato momento é o recrudescimento de situações que fortalecem e agravam desigualdades. Embora setores progressistas tenham carregado consigo a esperança de combater injustiças e reafirmar o compromisso com a qualidade do ensino, a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), com sua imposição de aprendizagens essenciais a todas as crianças e jovens, e a malfadada Reforma do Ensino Médio imposta pela Lei nº 13.415/2017, paradoxalmente, podem ser tomadas como exemplos da conjuntura obscurantista que assola o país.

O que pode ser uma aprendizagem essencial em uma sociedade tão diversa como a nossa? Vale lembrar que ao afirmar algo como essencial também se declara o não essencial. Logo, o que não é essencial na formação dos estudantes? Quem recebeu a incumbência de determinar o essencial? Sob quais critérios definiu-se o que é essencial? Pensando exclusivamente no ensino da Educação Física, Neira (2018a) apontou o retrocesso político e pedagógico que significa a implementação da BNCC. Basta verificar que o documento ressuscita o caráter tecnocrático de décadas passadas e desconsidera o estágio atual da produção de conhecimentos sobre o assunto.

Os respeitáveis trabalhos de Lopes e Macedo (2011) e Silva (2015) compreendem o currículo como um espaço que determina o que deve ou não ser ensinado aos estudantes. É nele que se inscreve a cultura que merece ser transmitida, debatida, resignificada, analisada, reproduzida e experimentada na escola. Também demarca quem os estudantes e docentes devem e não devem ser. Tudo isso tem como pano de fundo uma certa ideia de sociedade que se deseja consolidar ou construir. Em suma, é uma produção cultural resultante das lutas pelas inúmeras maneiras de significar o mundo, um elemento dinâmico, capaz de interditar ou potencializar determinadas formas de ser, de existir e de saber.

Desta forma, quando miramos a Educação Física é possível perceber que diferentes perspectivas de ensino fortalecem determinados modos de ser, existir e conhecer, ao passo que buscam afastar outros. O currículo esportivista busca forjar a dinamicidade exigida pela sociedade industrial e urbanizada; o currículo psicomotor se volta para o desenvolvimento de comportamentos afetivo-sociais, psicomotores e cognitivos pré-estabelecidos; o currículo desenvolvimentista persegue níveis sofisticados de comportamento motor; o currículo da educação para a saúde tenta instaurar o estilo de vida fisicamente ativo; e o currículo crítico persegue a compreensão sócio-histórica das manifestações da cultura corporal (NEIRA; NUNES, 2006; 2009).

Olhando com mais cuidado para tais concepções de Educação Física, perguntamos: onde serão posicionados(as) aqueles e aquelas que não alcançarem os intentos? Faz-se suficiente colocar todos sob a mesma ordem de conhecimento destacada *a priori* para levá-los ao chamado desenvolvimento? Pensando com Neves e Bonetto (2016), tomados pela tônica da homogeneização, esses currículos olham para os alunos a partir daquilo que lhes falta e buscam garantir uma condição futura mais evoluída, ao organizar o caminho a ser percorrido pelos estudantes no escopo de condições fixas e rígidas. Ao expor o desejo de formar cidadãos atléticos e higiênicos, habilidosos, saudáveis ou críticos, aquele que não alcança tal façanha é automaticamente visto como incompetente, inadequado, inábil e incômodo. Enfim, posicionado como outro, é alguém indesejado que deve ser excluído ou, no mínimo, corrigido, pois, numa sociedade neoliberal em que todos devem contribuir para o progresso, a lentidão, a obesidade, a falta de coordenação motora ou de autonomia, são vistas como empecilhos à concorrência estabelecida pelo livre mercado. Como se observa, essas propostas não subsidiam o professor para o enfrentamento das mazelas da sociedade contemporânea, haja vista suas preocupações com o ajustamento dos sujeitos da educação aos ditames da sociedade.

Isso posto, desejamos abrir um convite para pensarmos, coletivamente, diferentes formas de enfrentar as injustiças sociais. Nesse sentido, o presente capítulo disponibiliza argumentos para promover um currículo de Educação Física que se coloca como possibilidade de combater aquela que hoje é considerada a maior mazela nacional: a desigualdade. Longe de oferecer receitas ou fórmulas, as discussões aqui arroladas pretendem instigar os docentes a construir, dentro de seu próprio contexto, na companhia das crianças, jovens, adultos e idosos¹, além dos companheiros e companheiras de atuação, uma prática sensível àqueles e àqueles que carregam as marcas e dores da colonialidade (MIGNOLO, 2007). Para tanto, estabelece-se um diálogo entre os princípios ético-políticos e os encaminhamentos pedagógicos do currículo cultural² da Educação Física anunciados por Bonetto (2016) e Neira (2019) e as chamadas epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2010; 2018; 2019).

¹ Referência feita ao público da Educação Básica nas modalidades regular, profissionalizante e da Educação de Jovens e Adultos.

² A literatura apresenta como sinônimos: currículo cultural da Educação Física, currículo pós-crítico, Educação Física cultural ou culturalmente orientada.

O currículo cultural da Educação Física enquanto possibilidade

O currículo cultural da Educação Física, que se encontra em constante produção desde o início deste século, é um currículo do conflito e do embaraço, buliçoso, que mexe com as naturalizações, procura trazer para a cena escolar os conhecimentos produzidos pelos grupos subjugados, potencializando a voz e a vez daqueles e daquelas que foram e são silenciados pelos discursos do dominador, do legislador, do opressor, da colonialidade. Em resumo, por meio da justiça cognitiva e do combate ao epistemicídio, é assim que entendemos como possível o enfrentamento das desigualdades.

Neste ensejo, ao buscar apoio nas chamadas teorias pós-críticas³, o objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, passa a ser visto como um campo de luta pela imposição de significados. Sendo assim, as práticas corporais (brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas) são vistas como textos da cultura atravessados por relações de poder que atuam no sentido de afirmar o que essas manifestações são ou deixam de ser (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Com isso, as aulas de Educação Física não se limitam a criar condições para crianças, jovens, adultos e idosos simplesmente se movimentarem ou realizarem atividades descontextualizadas, mas sim um espaço de experimentação da ocorrência social das práticas corporais existentes na sociedade mais ampla e problematização⁴ dos discursos sobre elas e seus representantes (NEIRA, 2019). Portanto, a perspectiva cultural considera fundamental o direito de todos e todas terem uma vida digna, em que seus repertórios culturais corporais sejam valorizados, tendo como pressupostos a equidade, os direitos, a justiça social, a cidadania e o espaço público (NEIRA, 2016a).

Posicionando-se a favor dos sujeitos e grupos-alvo do patriarcado, do colonialismo e do capitalismo, o currículo cultural tenta compreender toda a dinâmica que os envolve para mantê-los em tais condições, en-

quanto outros desfrutam de vantagens e privilégios. Isso não quer dizer que se deseja substituir um conhecimento dito dominante por um outro subalternizado. Muito pelo contrário, defender a coexistência significa permear o currículo com variados saberes e culturas, como advogam as epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2010).

Sousa Santos (2018) é incisivo ao declarar que as epistemologias do Sul agem no sentido de pensar outra maneira de construir conhecimento para a transformação social, propondo a pluralização dos conhecimentos. Referir-se a conhecimentos no plural, por si só representa uma transgressão, uma vez que para o Norte o conhecimento é singular.

As epistemologias do Sul têm como princípio a desfamiliarização das epistemologias situadas ao Norte, ao passo que buscam o reconhecimento e a legitimação dos saberes produzidos a partir das perspectivas de quem sofre ou sofreu as violências fabricadas pelo patriarcado, capitalismo e colonialismo. Muitos conhecimentos saíram dessa relação com grandes feridas e derrotados; ao longo da história foram subalternizados, silenciados, esquecidos, assassinados, colocados na não existência (SOUSA SANTOS, 2018).

Reconhecendo a incompletude de todos os saberes, Sousa Santos (2019) salienta a necessidade de colocá-los em diálogo. O que só pode acontecer por meio de uma ecologia de saberes, uma proposta de contraposição ao domínio do saber científico. Não se trata de alternativa, pois essa ideia tem como pressuposto a fixação de uma norma, o que conota subalternidade. A ecologia de saberes é um enfrentamento direto do chamado fascismo epistemológico, que nada mais é do que a produção e consolidação de certos saberes como não existentes. Ao reconhecer a assimetria entre grupos e os seus conhecimentos, a ecologia de saberes faz dessa discrepância o motor da comparação entre saberes. Tanto a ecologia de saberes como o fascismo epistemológico são opções políticas e epistemológicas.

Os estudos realizados por Bonetto (2016), Neira (2019) e Santos Junior (2020) demonstraram que educadores e educadoras que assumem colocar em prática o currículo cultural, após verificar o contexto onde estão inseridos, são agenciados por princípios ético-políticos na definição da prática corporal a ser tematizada⁵ e das situações didáticas – justiça curricular, reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade.

³ Figuram entre as teorias pós-críticas os estudos culturais o multiculturalismo crítico, o pós-colonialismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, a teoria *quer* e os estudos feministas, entre outros.

⁴ “No currículo cultural da Educação Física a problematização possibilita colocar em xeque os pensamentos, gestos e atitudes aparentemente naturais e inevitáveis no âmbito do convívio social. Dessa maneira, abre-se espaço para desconstruir as representações atribuídas às práticas corporais e, conseqüentemente, para discutir mecanismos de dominação, regulação e resistência nelas incutidas, bem como os sentidos que recebem ou receberam em variados contextos.” (SANTOS; NEIRA, 2019, p. 09-10)

⁵ Na perspectiva cultural da Educação Física, as práticas corporais são tomadas como temas culturais. Por sua vez, a tematização abarca todas as situações didáticas organizadas com o objetivo de promover a leitura da ocorrência social da manifestação e sua reelaboração na escola e fora dela conforme as singularidades da turma. (NEIRA, 2020).

de, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos, descolonização do currículo, favorecimento da enunciação dos saberes discentes e articulação com o projeto político pedagógico da escola.

Santos Junior (2020) alega que esses princípios ético-políticos têm ressonâncias também nas condutas dos estudantes. Ao se depararem com um ambiente sublinhado por situações didáticas sensíveis à escuta, de modo a permitir o encontro de conhecimentos nutridos por diálogos e negociações, educandos e educandas tendem a apresentar com mais intensidade seus saberes marcados por afetos e emoções.

Quando tomado pelo princípio de justiça curricular, o professor busca romper com o privilégio de determinadas práticas corporais, possibilitando uma distribuição mais equilibrada com base no grupo social de origem, na valorização das manifestações tradicionalmente excluídas do espaço educacional e na multiplicidade de sujeitos presentes no cenário escolar (NEIRA, 2011). É de suma importância que os estudantes tomem contato com práticas criadas não só pelo ocidente, por homens brancos, cristãos, héteros e burgueses, mas que também possam vivenciar, experimentar, problematizar aquelas oriundas das comunidades orientais, LGBTQI+, africanas, indígenas, das mulheres, das camadas populares, dos nordestinos, ou seja, aquelas situadas ao Sul. Por mais que o docente deseje ocupar o currículo com uma prática cultural dos grupos subalternizados ou marginalizados, caso não permita a circulação dos modos como seus próprios representantes lhes conferem significados, de nada adianta; isso muitas vezes pode até contribuir para reforçar ainda mais as desigualdades entre as pessoas e os grupos.

Conceber as brincadeiras, danças, lutas, esportes ou ginásticas como artefatos culturais produzidos pela linguagem corporal em meio à luta pela validação de significados, implica problematizar os inúmeros conhecimentos (gestualidade característica, formato, participantes, etc.) que as acompanham de modo que crianças, jovens, adultos e idosos possam compreender como ocorrem socialmente. Reiterando a ideia de que a definição da prática corporal a ser tematizada é, antes de tudo, uma decisão política, quanto mais diversificada for a escolha (manifestações criadas ou recriadas por grupos situados em diferentes localidades, tempos históricos e significados atribuídos), maior será a possibilidade de escapar de uma educação desigual.

Agenciado pelo reconhecimento da cultura corporal da comunidade, o educador promove uma prática pedagógica sintonizada com a cultura de chegada (NEIRA, 2016a) e, convenhamos, muitas vezes se trata de um acervo desprezado. A definição do tema pode considerar o patrimônio

local, o que indica a valorização daquilo que os estudantes acessam em inúmeras fontes (NEIRA, 2011). Na prática, isso representa uma educação atravessada pela ecologia de saberes.

Quando se está movido pela justiça curricular, bem como pelo reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade, os educadores passam a escutar com mais sensibilidade aquilo que os estudantes dizem e, até mesmo, o que não dizem sobre a prática corporal em questão. Com essa atitude ouvinte, ou melhor, com essa postura etnográfica conforme insinua Oliveira Júnior (2017), o professor fica mais receptivo ao diálogo, tensiona as desigualdades, causando fissuras naquilo que está aparentemente consolidado e cristalizado pelas relações de poder.

Diante disso, à medida que se permitem atravessar pelo reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade, os docentes se afetam por outro princípio, qual seja, o favorecimento da enunciação dos saberes discentes. Ao reconhecer as vozes, gestualidades e representações dos estudantes, o professor propicia situações que tornam viável aos discentes a enunciação de seus conhecimentos, sua cultura. Isso de certa maneira acaba fomentando a constituição de lugares híbridos, atravessados pelo diálogo e pela negociação (SANTOS JUNIOR, 2020).

Outro princípio ético-político que agencia o professor durante a artistagem do currículo cultural é a rejeição ao daltonismo cultural. Os educadores reconhecem, na sala de aula, a existência de um arco-íris de culturas, o que os leva a planejar situações didáticas que incluam e legitimem a variedade de significados postos em circulação pelos estudantes. Tal postura se aproxima substancialmente da heterogeneidade de conhecimentos proposta pela via da ecologia de saberes.

A ecologia de saberes expande o caráter testemunhal dos conhecimentos de forma a abarcar igualmente as relações entre o conhecimento científico e não científico, alargando deste modo o alcance da intersubjetividade como interconhecimento e vice-versa (SOUSA SANTOS, 2010, p. 58).

Rejeitar o daltonismo cultural significa que os saberes dos estudantes são mobilizados e reconhecidos pelo educador, ao passo que são confrontados com outros conhecimentos que aludem à prática corporal em questão ou aos seus participantes. Nesse encontro de narrativas, de vozes, o olhar monocultural, homogêneo, favorecedor da desigualdade vai perdendo espaço e o que se observa é a constituição daquilo que Sousa Santos (2018) chama de interconhecimento. Assim, o encontro didático

se torna um espaço diverso, polifônico, aberto para a complexidade e politizado (NEIRA, 2016a; 2018b).

O docente afetado pelo princípio da descolonização do currículo possibilita uma gama de oportunidades variadas aos discentes, oferecendo uma participação mais equitativa das múltiplas identidades (NEIRA, 2019). Um currículo descolonizado favorece substancialmente o diálogo entre os diferentes grupos que coabitam o espaço escolar, criando possibilidades para que diferentes práticas corporais sejam tematizadas, viabilizando aos discentes o acesso aos significados produzidos pelos seus representantes.

A ancoragem social dos conhecimentos leva o educador a organizar situações didáticas que estimulem a análise dos modos como a prática corporal ocorre na sociedade mais ampla. Com base nessa premissa, são totalmente descabidas atividades como o jogo dos dez passes para ensinar o passe do handebol ou o futebol de casais para proporcionar a integração das meninas. Práticas com esse viés, ao nosso ver, não contribuem para os estudantes compreenderem as relações desiguais estabelecidas nas vivências. Muito pelo contrário, representam não só a camuflagem no tratamento das diferenças, como também a tentativa de despolitizar as relações.

A análise sócio-histórica e política das práticas corporais com os olhares voltados para os marcadores sociais que as atravessam estimula o posicionamento crítico dos estudantes a respeito de tudo o que ronda o tema, possibilitando a desconstrução das representações e dos significados inicialmente apresentados de maneira fantasiosa ou depreciativa (NEIRA, 2018b).

Finalmente, os princípios ético-políticos supracitados, quando somados à articulação com o projeto político pedagógico da escola, propiciam que a definição da prática corporal transformada em objeto de estudo num dado período letivo se coadune com as finalidades estabelecidas coletivamente (NEIRA, 2019).

Quando esses princípios agenciam o docente que afirma colocar em ação o currículo cultural da Educação Física, provocam transformações significativas em sua prática pedagógica (BONETTO, 2016). Com isso, é possível provocar uma fissura de grandes proporções na dinâmica escolar, qual seja, a desfamiliarização das narrativas situadas ao Norte. Sabendo que o diálogo, a negociação, o hibridismo, o encontro, o choque e o dissenso são considerados fatores de grande relevância no processo em questão, ao tomar partido, ao se colocar ao lado das epistemologias situadas ao Sul, a pedagogia culturalmente orientada proporciona o fomento de vidas outras,

de conhecimentos outros, de saberes outros, de práticas educacionais outras, de pensamentos outros, de estudantes outros, de educadores outros, isto é, de uma Educação (Física) outra.

Nos apropriamos do conceito de “paradigma outro”, debatido por Walter Mignolo (2007). O paradigma outro se assenta num pensamento crítico, analítico e utópico que contribui para a construção de espaços de esperança em um mundo que preza pelo egoísmo cego, pelos fundamentalismos religiosos e seculares. Diz respeito à defesa da diversidade de formas críticas de pensamento analítico e de projetos futuros, ancorados nas histórias e experiências marcadas pela colonialidade. Está articulado à diversidade das histórias coloniais da América Latina, Ásia e África. O paradigma outro é diverso, não tem autor referência nem uma origem comum. Na verdade, tem em comum o conector, compartilha com quem tem vivido ou aprendido o trauma, a falta de respeito, de como se sente no corpo a indiferença que os valores do progresso e bem-estar de poucos têm imposto à maioria dos habitantes do planeta, que neste momento tem de “reaprender a ser”. Empregando um jogo de palavras, o autor faz questão de salientar que a proposta não se refere a *um outro paradigma*, como se fosse uma soma ao que já existe, mas a um *paradigma outro*, pois o que está em jogo é o escape da lógica moderna.

Uma vez influenciados pelos princípios ético-políticos, os professores que experienciam o currículo cultural da Educação Física organizam e desenvolvem situações didáticas capazes de potencializar o encontro das diferenças e a redução das desigualdades: mapeamento, vivências, leitura da prática corporal, resignificação, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação (NEIRA, 2019).

O mapeamento diz respeito a uma postura pedagógica interessada em buscar interlocuções com o território. De acordo com Neves (2018), existe o mapeamento do entorno, o mapeamento interno e o mapeamento de saberes. O primeiro diz respeito ao universo cultural corporal acessado pelos estudantes. O segundo se refere às informações e conhecimentos que o docente colhe no interior da escola; por exemplo, se há algum funcionário praticante da manifestação elegida como tema, quais brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes foram abordados nos anos anteriores. Já o mapeamento de saberes oferece condições para o professor identificar a compreensão que os estudantes possuem sobre o tema. Ainda segundo o autor, o movimento de mapear não se esgota nos primeiros dias; ele ocorre ao longo de toda a tematização.

As posições assumidas pelos estudantes e alteradas ao longo da tematização são consideradas ressignificações. “Ressignificar implica atribuir novos significados a um artefato produzido em outro contexto com base na própria experiência cultural” (NEIRA, 2016b, p. 30). Dessa forma, os educandos são colocados numa situação de produtores de cultura, bem como de sujeitos históricos do mesmo modo como se desenvolve nas experiências humanas (NEIRA, 2016a; 2016b).

A ampliação e o aprofundamento dos saberes dos estudantes ligados à manifestação tematizada são condições requeridas pelas atividades de ensino no currículo cultural. Enquanto aprofundar está associado ao conhecer com mais profundidade a prática corporal em tela, ampliar, por sua vez, indica o acesso a outras narrativas, falas, preferencialmente aquelas distintas das apresentadas inicialmente. Tanto o aprofundamento quanto a ampliação têm como pretensão ir além daquilo que surgiu nos primeiros instantes do trabalho (NEIRA, 2016b).

As situações didáticas voltadas ao aprofundamento dão condições para compreender as modificações da prática corporal, viabilizando uma leitura mais acurada dos marcadores sociais que a perpassam (NEIRA, 2016a), enquanto a ampliação, ao proporcionar o choque entre conhecimentos culturais postos inicialmente com outros aparentemente estranhos e desconhecidos, estimula o contato com discursos diferentes e enriquece as interpretações tecidas (NEIRA, 2018b).

O professor pode se valer de inúmeras tarefas quando pretende fazer uso dessas situações didáticas, por exemplo: assistência a vídeos; leitura de textos; produção de pesquisas na internet, livros ou revistas; palestras ou entrevistas com algum representante da prática definida como tema; visitas aos locais onde ela acontece, etc. Vale destacar que nestes momentos se faz necessário evidenciar os conhecimentos contra-hegemônicos, aqueles que o coletivo dificilmente acessaria ou são compreendidos de modo pejorativo, caricato, distorcido, que foram empurrados para aquilo que Sousa Santos (2018) vai chamar de não existência.

Portanto, ao lançar mão da ampliação e do aprofundamento, o docente entra em contato com uma das intenções das epistemologias do Sul, que é o favorecimento da expansão, dilatação, das possibilidades de representar o mundo. Nos dizeres de Sousa Santos (2019), isso significa o fomento de ações que garantam o direito de diferentes grupos, sobretudo os marginalizados, subalternizados, de anunciarem seus modos de enxergar aquilo que os atravessam.

Os encaminhamentos pedagógicos de aprofundamento e ampliação também constituem dispositivos importantes para desfamiliarizar (SOUSA SANTOS, 2019), bem como desconstruir representações distorcidas a respeito da prática corporal e seus participantes.

Frise-se que desconstruir não é destruir, desconstruir requer procedimentos de análise do discurso “que pretendem mostrar as operações, os processos que estão implicados na formulação de narrativas tomadas como verdades, em geral, tidas como universais e inquestionáveis” (Costa, 2010, p. 140). Dito de outro modo, a desconstrução põe a nu as relações entre discurso e poder (NEIRA, 2019, p. 70).

Em meio às situações didáticas, destaca-se a documentação de todo o processo pedagógico. O currículo cultural recorre aos registros como uma possibilidade de retomada do processo para socialização e redirecionamento da prática educativa, podendo se configurar por anotações, fotografias, filmagens, gravações em áudio, desenhos, etc., ou seja, qualquer instrumento que possibilite reunir informações relevantes para avaliação do trabalho efetivo (NEIRA, 2016a; 2016b).

Os registros produzidos possibilitam ao docente a verificação de quaisquer insuficiências e do potencial das atividades de ensino pensadas e executadas. Assim, ao refletir e repensar com base nos registros sobre aquilo que fez, o docente tem condições de planejar as próximas atividades (MULLER, 2016).

A avaliação é encarada como um processo de negociação grupal, com o intuito de proporcionar mudanças no trabalho pedagógico; logo, não tem relação alguma com verificação de desempenho dos estudantes, muito menos é um procedimento pontual. Implica um acompanhar contínuo das situações didáticas pensadas e desenvolvidas ao longo do processo, permitindo ao docente reajustar a rota (MÜLLER; NEIRA, 2018).

Escudero (2011) menciona que as práticas avaliativas no currículo cultural escrevem o percurso, tendo como grande marca o aspecto coletivo, por meio do qual professor e estudantes produzem alterações, escrevem, apagam, reescrevem, possibilitando uma constante reflexão crítica do que se construiu. Sendo assim, a avaliação, de acordo com Nunes (2019), pode se configurar também como uma prática cartográfica de registros, que inventa e cria histórias com diferentes textos. Dentro desse processo, à medida que é confeccionada pelos sujeitos educacionais, atua sobre eles de modo a constituí-los num permanente fluxo.

Refletindo com Escudero (2011), Müller (2016), Neira (2016a, 2019) e Nunes (2019), entendemos que os efeitos das situações didáticas artísticas pelo docente ao longo de toda a tematização podem ser identificados em ocasiões como uma roda de conversa com os estudantes, exposição e análise dos registros, diálogo com a família, construção de campeonatos ou apresentações; enfim, não são poucas as possibilidades. Como todo o processo, essa construção se dá conforme a leitura e a percepção do docente a respeito do engajamento dos estudantes, os conhecimentos mobilizados e, sobretudo, o projeto político pedagógico da escola. Ao entrecruzar os registros das aulas com aquilo que se tenha produzido ao final dos trabalhos, docente e estudantes podem tecer suas análises frente às mudanças ou manutenção de opiniões acerca do tema estudado.

Pensando com Sousa Santos (2018; 2019), é possível dizer que nesse processo de registros e avaliações, docente e estudantes se encaminham para tecer momentos que promovem a interlocução de saberes. Ao produzi-los coletivamente, tendem a perceber com menos dificuldade situações e emissão de narrativas que reforçam assimetrias entre conhecimentos e sujeitos, construindo uma prática pedagógica contextual e anticolonialista.

Considerações finais

Diante do desafio de discutir a Educação (Física) nos tempos atuais, o capítulo se arriscou a articular os argumentos extraídos da obra de Boaventura Sousa Santos, mais especificamente o debate das epistemologias do Sul, com as discussões já realizadas sobre o currículo cultural. Esse encontro de pensamentos nos levou a fomentar reflexões que potencializam um fazer educacional sensível à multiplicidade de conhecimentos e às diferentes leituras das práticas sociais, sobretudo aquelas que atravessam o cotidiano estudantil.

Com base nesse diálogo, conclui-se que quando tomado pelos princípios ético-políticos – justiça curricular, reconhecimento do patrimônio cultural corporal, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural, ancoragem social dos conhecimentos, favorecimento da enunciação dos saberes discentes e articulação com o projeto pedagógico –, o docente que busca colocar em prática o currículo cultural de Educação Física tende a sufocar o fascismo epistemológico. Ademais, ao organizar e desenvolver situações didáticas de mapeamento, vivência, ressignificação, leitura da prática corporal, aprofundamento, ampliação, registro e avaliação em total sintonia com o contexto vivido, o professor varre a construção

da não existência, a marginalização e a subalternização de determinados sujeitos e grupos, ou seja, atenua os efeitos do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo.

Portanto, quando a ecologia de saberes atravessa a tematização das práticas corporais, favorece a construção de uma educação que enfrenta as desigualdades. Boaventura Sousa Santos (2010; 2018; 2019) é incisivo ao declarar que para existir justiça social é necessário promover justiça cognitiva. A valorização e o reconhecimento dos diferentes conhecimentos enriquece a formação dos sujeitos, diferentemente do olhar monocultural.

Uma vez disposto a promover uma educação aberta à coexistência de diferentes formas de conhecer, existir e estar no mundo, o educador instaura uma ameaça ao epistemicídio, potencializando o caráter político do currículo, pois assume um lado, já que fomenta abertamente uma intervenção pedagógica que desfamiliariza o Norte para favorecer o aprender com o Sul, situação que conduz a Educação Física diretamente ao fronte das desigualdades sociais.

Enfim, quando a tematização das práticas corporais propicia aos estudantes o atravessamento por diferentes saberes, evoca-se a democracia, fazendo do espaço escolar um local politizado, afastando-se de qualquer ideia de neutralidade. Assim, uma prática pedagógica que se deixa permeiar pelas incontáveis memórias, histórias e vidas coloca-se a serviço da construção de uma sociedade plural, diversa e a favor das diferenças.

Referências

- BONETTO, P.X.R. **A “escrita-curriculum” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula.** 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.
- ESCUADERO, N.T.G. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica.** 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.
- LOPES, A.C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

MIGNOLO, W.D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In.: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007. p. 25-46.

MÜLLER, A. **A avaliação no currículo cultural da Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

MÜLLER, A; NEIRA, M. G. Avaliação e registro no currículo cultural da Educação Física. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.29, n.72, p.774-800, set./dez. 2018.

NEIRA, M.G. **Educação Física: a reflexão e prática no ensino**. São Paulo: Blucher, 2011.

NEIRA, M.G. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, v.12, n.02, p.82-103, jul./dez., 2016a.

NEIRA, M.G. Os procedimentos didáticos do currículo cultural da Educação Física. In: NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. (orgs.) **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba, PR: CRV, 2016b.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.40, n.3, p.215-223, 2018a.

NEIRA, M.G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.16, n.1, p.4 - 28 jan./mar.2018b.

NEIRA, M.G. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

NEIRA, M.G.; GRAMORELLI, L.C. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.20, n.02, p.321-332, abr.jun., 2017.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEVES, M.R.; BONETTO, P.X.R. De corpo inteiro, desenvolvido e crítico: onde está a diferença? In: NEIRA, M.G.; NUNES, M.L.F. (orgs.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 157-173.

NEVES, M.R. **O currículo cultural da Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, K.R. **Currículos com crianças: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana**. Relatório de Pesquisa (Pós-doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**, 2017. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2017.

SANTOS, I. L; NEIRA, M. G. Tematização e problematização: pressupostos freirianos no currículo cultural da Educação Física. **Pro-Posições**, Campinas, v.30, e20160168, 2019.

SANTOS JUNIOR, F.N. **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade e currículo: uma introdução às teorias de currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SOUSA SANTOS, B.; MENESES, M.P. (orgs.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 31-83.

SOUSA SANTOS, B. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2018**. São Paulo: Cortez, 2018.

SOUSA SANTOS, B. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.