

CONVERSAS DO PENSAMENTO DECOLONIAL COM O CURRÍCULO CULTURAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Flávio Nunes dos Santos Junior
Marcos Garcia Neira

Introdução

A sociedade contemporânea, estruturalmente marcada por uma profunda desigualdade, pelos fluxos da globalização e pela produção multicultural, vem impondo desafios de grande complexidade ao fazer pedagógico. As demandas, em certa medida, se refletem no currículo, de tal modo que incitam ao questionamento da naturalização da ordem estabelecida a contragosto de uma parcela significativa de sujeitos, grupos e territórios.

Infelizmente parece não ser muito bem desejada por alguns setores uma proposta que atente a determinadas questões sociais. A educação escolarizada, uma maquinaria de governo da infância, conforme colocam Varela e Alvarez-Uria (1992), resulta dos anseios da Modernidade. Permeada de universalismos, se sustenta nos princípios de progresso constante por meio da razão e da ciência, de desenvolvimento do sujeito autônomo e livre (SILVA, 2015).

As noções de educação, pedagogia e currículo adotadas atualmente estão alinhadas ao projeto moderno (SILVA, 2015). Seus objetivos consistem em transmitir o conhecimento valorizado socialmente por certos grupos, formar um sujeito supostamente racional e moldar o cidadão e cidadã da moderna democracia representativa. É constituindo um sujeito racional, autônomo e unitário que se pretende alcançar o ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática.

Foi por meio do currículo que a escola se tornou fio condutor das artimanhas de domínio de poucos grupos sobre os demais. No sentido de apresentar a cultura tida como ideal e necessária para a vida, o modo de pensamento, os conhecimentos, os valores e os comportamentos postos como mais sofisticados e interessantes, o sistema educacional se mostrou uma ferramenta eficaz de colonização de diferentes populações e sujeitos.

Enquanto dispositivo dessa estrutura colonial moderna, a Educação Física foi apoderada e utilizada como instrumento de supressão de corpos, saberes e formas de existir distanciados da ordem desejada. Com o passar do tempo,

sua existência no espaço escolar buscou justificativas variadas: com a ginástica, perseguiu finalidades higienistas pautadas na anátomo-fisiologia; com o esporte pretendeu formar sujeitos dinâmicos, de espírito competitivo, respeitadores de regras e princípios morais universais; mediante tarefas motoras fragmentadas e descontextualizadas, objetivou constituir um cidadão desenvolvido nos âmbitos psicomotor, cognitivo e socioafetivo; para promover um estilo de vida ativo, baseou-se no ensino de conceitos e procedimentos que relacionam a atividade física a benefícios para saúde corporal e; com a intenção de fomentar o pensamento crítico e consciente da realidade, propôs intervenções calcadas nas análises da ideologia capitalista.

Essas propostas para o ensino de Educação Física têm em comum a homogeneização dos corpos discentes e docentes, pois, ao se prenderem à valorização dos conhecimentos produzidos pela ciência enquanto subjugam outros, expõem o desejo de tornar os educandos produtores de cultura, habilitados, saudáveis, atléticos, higiênicos, críticos e emancipados, a tal ponto de colocar aquele ou aquela que não alcança essa façanha na condição de excluído, de Outro.

Por entender que essa conjuntura não dialoga com as necessidades reais da maioria da população, o presente texto se coloca como uma forma de resistência aos discursos que promovem desigualdades, ao privilégio de determinadas vidas em detrimento de outras. Nele assume-se a tentativa de fissurar, subverter, as estruturas que alimentam a hierarquização de conhecimentos e sujeitos. Configura-se como possibilidade de combate às narrativas que alimentam estereótipos, preconceitos, marginalização e violência contra diferentes modos de pensar, estar, viver e conviver.

Aqui se busca estreitar a relação entre o pensamento decolonial e o currículo cultural da Educação Física, objeto de estudo e experimentação no Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (GPEF)⁵⁵ da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Uma aproximação necessária e possível, uma vez que ambos se incomodam e buscam bulir e subverter a estrutura patriarcal, colonial e capitalista que assombra incontáveis vidas no mundo contemporâneo.

Longe de esgotar o debate, até mesmo porque é um estreitamento recente e complexo, merecedor de novos encontros, reconhecemos que a empreitada é repleta de riscos. Tampouco queremos incorrer numa visão única, total e acabada, é apenas uma discussão dentre tantas possíveis, passível de questionamentos, cercada de dúvidas e incertezas.

Incursões teóricas

O pensamento decolonial é uma construção do grupo Modernidade/Colonialidade. Um coletivo composto por intelectuais latinoamericanos que busca radicalizar a descolonização do pensamento, transcender a epistemologia, a geografia e o cânone ocidental. O foco do coletivo é intervir na discursividade das ciências modernas para configurar outro espaço para a produção do conhecimento, um paradigma outro que abre a possibilidade de falar sobre mundos e conhecimentos de modo diverso (ESCOBAR, 2003).

Seus integrantes lançam e compartilham conceitos causadores de grandes renovações nas ciências sociais latinoamericanas do século XXI. Vendo com Ballestrin (2013), Modernidade/Colonialidade, colonialidade, sistema mundo-moderno/colonial, colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber, decolonialidade, giro decolonial, são alguns conceitos fundamentais.

Quijano (2005) faz uma clara denúncia sobre o mito de fundação da Modernidade, ao afirmar que sua invenção não foi uma autoemancipação interna da própria Europa, saindo de uma condição imatura em direção a um estado mais evoluído por meio do esforço natural da razão. Na verdade, sua construção e afirmação se deram mediante violência colonial. Assim, não há Modernidade sem colonialidade, a segunda é constitutiva da primeira, a colonialidade é a cara oculta da Modernidade.

Quijano (1992) acena que a colonialidade é o modo mais geral de dominação do mundo, já que o colonialismo, enquanto ordem política explícita, foi destruído. Pensando com Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) e Maldonado-Torres (2007), é possível afirmar que a colonialidade está intrinsecamente envolvida com os processos de colonização moderna das Américas e a constituição da economia-mundo capitalista como parte de um mesmo processo histórico iniciado no século XVI.

Todavia, em vez de restringir-se a uma relação formal de poder entre povos e nações, a colonialidade diz respeito ao modo como trabalho, conhecimento, autoridade e relações intersubjetivas se articulam por meio do capital mundial e da ideia de raça. Nesse cenário, percebemos uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, processo que aprimora as formas de dominação implementadas pela Modernidade, projetando a estrutura das relações centro-periferia a uma escala mundial (CASTRO-GÓMEZ; GROSGOQUEL, 2007; MALDONADO-TORRES, 2007).

O conceito de colonialidade é operado dentro da tríade: poder, saber e ser. A colonialidade do poder é um conceito inaugurado por Anibal Quijano, na tentativa de abordar as múltiplas hierarquias de poder produzidas pelos diferentes e contraditórios processos históricos-estruturais do capitalismo. No centro,

55 A produção do GPEF está disponível em: www.gpef.fe.usp.br.

está o padrão de poder colonial que constitui a complexidade dos processos de acumulação capitalista articulados numa hierarquia étnico-racial global e suas classificações derivativas de superior/inferior, desenvolvido/subdesenvolvido, civilizado/bárbaro (CASTRO-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

A colonialidade do saber relaciona-se com a produção do conhecimento na ordem da dominação, quando se impõe apenas uma forma de organizar o pensamento, impossibilitando enxergar as coisas do mundo a partir de diferentes lugares e epistemologias (LANDER, 2005). Olhando com Ramon Grosfoguel (2016), a estrutura de poder inspirada na colonialidade contemplou um padrão cognitivo, uma perspectiva de conhecimento que considera o não europeu como atrasado e ligado ao passado, tido como inferior, dentro de um estado primitivo, algo a ser superado. Logo, a Modernidade e a racionalidade foram imaginadas como experiências e produtos exclusivos do europeu, o que ressoa até os dias atuais, uma vez que a produção do conhecimento está amplamente caracterizada pela lógica classista, racista, sexista, patriarcal.

A colonialidade do ser tem uma estreita relação com as experiências decorrentes dos processos de colonização. Maldonado-Torres (2007) revela que a falta de racionalidade foi diretamente vinculada à ideia de ausência de “ser” em sujeitos racializados, situação que justificou todo tipo de violência e extermínio. A negação das faculdades cognitivas nos negros e indígenas, além do privilégio do conhecimento para os brancos, nutriram a recusa ontológica – “Outros não pensam, logo não são”. Para o pensamento eurocêntrico da Modernidade – o *Ego cogito* – não pensar se converteu em não estar ou não ser.

Afetado pelo debate das colonialidades do saber, do ser e do poder, Patricio Guerrero Arias (2010)⁵⁶ empregou o conceito *corazonar* para contestar o uso da razão pelas estruturas da Modernidade/Colonialidade. Inspirado nos ensinamentos do povo Kitu Kara, explica que nos foram sequestrados o coração e os afetos para tornar mais fácil a dominação das subjetividades, do nosso imaginário, do nosso desejo, do nosso corpo, territórios onde se constrói a poética da liberdade e da existência. O autor equatoriano denuncia que sensibilidade e afetividade não escaparam da colonização.

Para legitimar o domínio da razão, silenciou-se a voz do coração, ou seja, não poderia haver lugar para a afetividade no conhecimento racionalizado. Em outras palavras, sentir representava uma ameaça ao patriarcado, à vida masculina dominadora. Nessa lógica, a afetividade e o sentimento deveriam ser excluídos, exterminados da vida intelectual e acadêmica. Essas dimensões cabiam apenas àqueles que se encontravam nas esferas ditas não racionais, como as mulheres,

56 Patricio Guerrero Arias não é membro do grupo Modernidade/Colonialidade, mas acompanha e se apropria do debate decolonial. Denuncia o suposto esquecimento da colonialidade da afetividade por parte da ciência, e até mesmo do coletivo Modernidade/Colonialidade.

os loucos, os poetas, os artistas ou as crianças. Portanto, o *corazonar* é uma resposta insurgente às dicotomias excludentes do Ocidente, que tentam separar o sentir do pensar, o coração da razão. *Corazonar* é uma reintegração, uma busca por recolocar a dimensão da afetividade numa condição de igualdade em relação à razão. Não existe centro, busca-se descentrar, fraturar a hegemonia da razão. É dar afetividade à razão. É uma questão de vida.

No meio das tensões, o pensamento decolonial vai se apropriar do debate teórico a respeito do sistema-mundo⁵⁷ promovido por Immanuel Wallerstein. Engajado nas discussões da colonialidade, Walter Mignolo acrescentou o olhar latinoamericano, nomeando-o de sistema-mundo moderno/colonial (CASTRO-GÓMEZ, 2005). Atentos a isso, Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) defendem o alargamento do conceito, preferindo sistema-mundo europeu/euroestadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial, uma vez que o pensamento da Modernidade estava carregado da lógica capitalista, patriarcal, colonial, eurocêntrica. Isto é, foram organizadas e operadas diversas formas de exclusão, indo para além do âmbito econômico. A violência colonial se espalhou para as dimensões espirituais, epistêmicas, étnico-raciais, de gênero e sexualidade.

Mignolo (2007, 2018) também denomina o movimento decolonial de giro decolonial, uma forma de ilustrar processos de resistência à violência colonial. Pensando que colonialidade representa as consequências (não)intencionais das narrativas da Modernidade, seu lado mais sombrio e oculto, a decolonialidade se propõe a fraturar essa estrutura. A grande tarefa é desvelar os processos escondidos na lógica da colonialidade, que são sentidos nas trajetórias de histórias coloniais, inscritas nos corpos e na sensibilidade de determinados grupos sociais. Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) assumem que a decolonialidade problematiza a dinâmica do sistema-mundo europeu/euroestadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial, ou seja, tensiona marcadores sociais como raça, etnia, sexualidade e gênero, além dos epistêmicos e econômicos.

Nesse contexto, ergue-se a bandeira do pluriversalismo como forma de radicalizar a defesa pela coexistência de diferentes formas de conhecer, ser, memórias, economias, subjetividades. Uma tentativa de rechaçar o universalismo, o extermínio e a violência decorrente da imposição do modo ocidental como única forma de pensar e existir (MIGNOLO, 2007). Conversando com Grosfoguel (2007), o lema ‘andar perguntando’ do Movimento Zapatista retrata bem a defesa por um mundo pluriversal. Ao apreciar e valorizar o

57 Ramon Grosfoguel (2019) coloca que a ideia de sistema-mundo simboliza um rompimento com a ideia moderna que reduz a sociedade às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de Estado-nação. Nesse sentido, a teoria do sistema-mundo deseja mostrar que há processos e estruturas sociais cuja temporalidade e espacialidade vão além do Estado-nação.

perguntar e o escutar, busca-se o escape de programas predefinidos. A proposta é resistir em grupo, uma prática de luta que seja construída *com* e não *para* os coletivos que sofrem os efeitos da colonialidade.

O giro decolonial busca intervir nas ciências sociais e em todas as instituições modernas, reivindicando a incorporação do conhecimento subalternizado aos processos de produção do próprio saber, uma radicalização da descolonização. Dialogando com Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), esse horizonte traz consigo a valorização dos conhecimentos produzidos pelos grupos e sujeitos alvos da colonialidade. É uma produção do conhecimento interstício, híbrido, que reconfigura as hierarquias epistêmicas a partir das subjetividades subalternizadas, são os conhecimentos práticos de trabalhadores, mulheres, sujeitos racializados, coloniais, LGBTQI+ e pertencentes aos movimentos antissistêmicos.

O propósito de desvelar a herança da Modernidade, trazer à tona as narrativas que oprimem diferentes sujeitos, faz do pensamento decolonial um exercício político, uma práxis. Pensando com Castro-Gomez e Grosfoguel (2007), isso se faz necessário porque todo conhecimento possível se encontra (in)corporado, encarnado em sujeitos atravessados por condições sociais, vinculados a lutas concretas, encrustados em determinados pontos de observação. Logo, desconstruí-lo, problematizá-lo, torna-se parte da luta, é tarefa fundamental desvelar os interesses alocados na circulação e produção de determinados conhecimentos.

A decolonialidade do conhecimento passa pela valorização e reconhecimento de outras epistemologias e modos de existir. Vale frisar que essa ação não se assenta no equívoco de trocar um conhecimento pelo outro, de retirar o dominante e inserir o subalternizado. Tamanha dinâmica política busca consolidar aquilo que Mignolo (2003) nomeia de 'paradigma outro' (um pensamento outro, uma língua outra, uma lógica outra). Nada mais é do que um pensamento crítico, analítico e utópico que contribui para construção e consolidação de espaços de esperança em um mundo que preza pelo sistema-mundo europeu/euroestadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial. Dessa forma, ao se ancorar nas histórias e experiências marcadas pela colonialidade, não se refere a um outro paradigma, como se fosse uma soma daquilo que já existe numa condição hegemônica. Trata-se de abrir o pensamento, de subverter a lógica da Modernidade com vistas a fazer emergir formas de vidas-outras, conhecimentos-outras.

Portanto, para Mignolo (2003, 2018), a descolonização do conhecimento representa um vir a ser, tornar-se aquilo que a colonialidade impediu. Reside aí a tarefa fundamental da decolonialidade: deixar de ser usado pelo imaginário da Modernidade, recusando que a colonialidade opere sobre o corpo. Nas palavras do autor, é preciso um *reaprender a ser*, um reexistir.

Conversas com o currículo cultural de Educação Física

O pensamento decolonial oferece elementos para elaborar encaminhamentos pedagógicos a favor dos sujeitos e práticas sociais que sofrem os efeitos da colonialidade. Olhando a Educação Física, há que se considerar os corpos não saudáveis, não habilitados, não críticos, além das práticas corporais não euroestadunidenses, não masculinas, não cristãs, não brancas, não heteronormativas.

Imergir o currículo cultural (NEIRA; NUNES, 2006, 2009) nas discussões políticas decoloniais pode fortalecer as contribuições para pensar numa organização das situações didáticas⁵⁸ que não recaia em ações que imponham um único olhar sobre a ocorrência social das brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas, bem como dos sujeitos que se assumem parte delas.

O chamado currículo cultural da Educação Física experimenta uma constante produção desde os anos 2000. Reflete a perspectiva do conflito, do embaraço, buliçosa, mexe com as naturalizações, procura trazer para a cena escolar os conhecimentos produzidos pelos grupos subjugados, potencializando a voz e vez daqueles que foram e são silenciados pelos discursos do dominador, do legislador, do opressor, da colonialidade (NEIRA, 2020).

Ao buscar apoio nas chamadas teorias pós-críticas,⁵⁹ o currículo cultural concebe o objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, como um campo de luta pela imposição de significados que acompanham as práticas corporais. Sendo assim, as danças, ginásticas, esportes, lutas e brincadeiras são vistos como textos da cultura passíveis de inúmeras leituras, interpretações e produções, atravessados por relações de poder que atuam para afirmar o que são ou deixam de ser (NEIRA, 2019).

As aulas de Educação Física culturalmente orientadas não se limitam à oportunidade de crianças, jovens, adultos e idosos se movimentarem, mas se tornam um espaço de experimentar e problematizar a ocorrência social das práticas corporais na sociedade mais ampla, bem como o que se afirma sobre elas e seus representantes (NEIRA, 2019). A perspectiva cultural considera fundamental o direito de todos e todas terem uma vida digna e sensibiliza-se com significados do tipo, equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público (NEIRA, 2016).

Diante de tantas conexões possíveis, percebemos que o debate acerca da colonialidade do poder possibilita pensar uma ação pedagógica atenta aos

58 De acordo com Neira (2011; 2019), as situações didáticas do currículo cultural são: mapeamento, vivência, aprofundamento, ampliação, leitura da prática corporal, ressignificação, avaliação e registro.

59 Figuram entre as teorias pós-críticas os estudos culturais, o multiculturalismo crítico o pós-colonialismo, o pós-estruturalismo, o pós-modernismo, a teoria *queer*, os estudos feministas, entre outras.

discursos estruturados numa racionalidade dita universal, que atuam para consolidar hierarquizações entre as práticas corporais, conforme as pessoas, grupos e territórios de origem.

Por sua vez, as discussões que tratam da colonialidade do saber permitem vigiar os conhecimentos produzidos e disseminados acerca de brincadeiras, danças, ginásticas, esportes e lutas com pretensões de fixar e essencializar o modo como ocorrem socialmente, impedindo que outros modos de conhecê-los e organizá-los possam se fazer presentes em meio às aulas e até mesmo na sociedade.

No que diz respeito à colonialidade do ser, é possível pensarmos numa prática pedagógica atenciosa às narrativas que assolam as existências e subjetividades presentes na produção social das práticas corporais, de maneira a perceber como certos representantes são execrados pela condição que as performam.

Portanto, numa aula de Educação Física agenciada por princípios ético-políticos⁶⁰ a favor das diferenças e encaminhamentos pedagógicos que se preocupam em observar, identificar e subverter a colonialidade do poder, do saber e do ser, tende-se a oportunizar experiências mais democráticas. Tamanha organização contribui para fissurar as estruturas do sistema-mundo europeu/euroestadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial, sobretudo, porque insere no currículo acessado e produzido pelos estudantes práticas corporais elaboradas e desenvolvidas não somente pelo homem europeu, cristão, branco, burguês, mas também por grupos e sujeitos que fogem desse padrão, como indígenas, negros, LGBTQI+, mulheres, africanas.

Nesse cenário, torna-se possível uma Educação Física pluriversal, qual seja, uma prática pedagógica sensível ao enfrentamento de tensões inerentes à colonialidade conforme as necessidades da comunidade escolar. Isso significa desprendimento de modelos fechados, pré-formatados, e aberta a construir com estudantes toda a tematização⁶¹, ou seja, a definição da prática corporal e as situações didáticas entram em consonância com as demandas surgidas no momento. Olhando o lema zapatista 'andar perguntando' é levantar problematizações⁶², para aquilo que se apresenta em cada contexto, de modo a

60 Os estudos realizados por Bonetto (2016), Neira (2019) e Santos Júnior (2020) demonstram que os educadores que assumem colocar em prática o currículo cultural, são agenciados por princípios ético-políticos na definição da prática corporal a ser tematizada e das situações didáticas, são eles: justiça curricular, reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade, ancoragem social dos conhecimentos, descolonização do currículo, articulação com o projeto político pedagógico e favorecimento da enunciação dos saberes discentes.

61 Tematizar implica a realização de diversas atividades que buscam oferecer aos estudantes uma compreensão ampla e com certa profundidade acerca de elementos que dão às práticas corporais determinadas características (SANTOS, 2016; NEIRA, 2019).

62 Para Santos (2016), problematizar, no currículo cultural de Educação Física, favorece a desconstrução e potencializa novos acontecimentos, atua na desnaturalização daquilo que aparentemente está consolidado, favorece a negociação, é um elemento pedagógico que alimenta e dá corpo à tematização.

desmascarar a lógica capitalista, patriarcal e colonial, é uma abertura para constituir o processo educacional *com* o outro e não *para* o outro.

Um currículo desejanter por emperrar as engrenagens da colonialidade, ou melhor, do sistema-mundo europeu/euroestadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial, precisa se afetar por práticas corporais de inúmeros territórios e grupos, necessita se conectar com infinitas formas de entendê-las e vivenciá-las, que não somente aquelas fabricadas pelas lentes masculina, cristã, heteronormativa, eurocêntrica, burguesa, científica. Queremos dizer o seguinte, para fugir da colonialidade do poder, do saber e do ser, o professor ou a professora quando seleciona como tema uma prática corporal indígena, por exemplo, deve proporcionar aos estudantes momentos que lhes permitam vivenciar e compreender o modo como as próprias comunidades indígenas a significam, escapando da armadilha de utilizá-la como instrumento para desenvolver demandas do mundo capitalista, colonial, patriarcal, como a melhora do condicionamento físico ou aprimoramento dos domínios do comportamento.

Isso significa que maculelê, maracatu, hip-hop, capoeira, funk, huka-huka, marajoara e demais práticas que fogem ao padrão euroestadunidense, têm igual importância e relevância que futebol, basquetebol, handebol e voleibol, logo, podem compor o currículo. Vale frisar que não se quer retirar um conhecimento legitimado para inserir um subalternizado, mas sim, fazer defesa pela coexistência, por um agir didático que se permita tocar de igual modo pelas culturas indígenas, africanas, orientais, ocidentais, afrobrasileiras etc. Com isso, as hierarquias que colocam determinados sujeitos numa condição de privilégio enquanto outros experimentam a não existência são derretidas, fissuradas.

O *corazonar* defendido por Guerrero Arias (2010) nos ajuda a compreender e borrar a racionalidade que acompanha a educação. Por entendermos com Silva (2015) que o conhecimento é produzido no currículo em meio a lutas, acreditamos que o *corazonar* alimenta um engajamento intenso a favor das diferenças. Ao reintegrar as emoções e os afetos à razão que nos move, colocando-os no mesmo grau de importância, a constituição do conhecimento nas aulas de Educação Física que se opõem ao sistema-mundo europeu/euroestadunidense, capitalista/patriarcal e moderno/colonial se interconectam com a produção de um 'paradigma outro' de que trata Mignolo (2003).

Ao se carregar de emoções, sentimentos e afetos em meio às problematizações de saberes das práticas corporais que alimentam desigualdades, um conhecimento-outro atravessa as aulas de Educação Física tomadas pelo currículo cultural. Nessa empreitada, vale frisar que estando a favor dos grupos e sujeitos subjugados historicamente, alvos da colonialidade, não há

possibilidade do docente separar *a priori* determinados conhecimentos sem conexão alguma com o contexto, simplesmente por considerá-los importantes. Levando em conta o 'andar perguntando' do Movimento Zapatista, o docente precisa fazer uso da escuta, deixar-se sentir, tocar, por aquilo que os educandos expressam por meio de suas gestualidades e vozes. Sendo assim, as atividades lançadas pelo educador precisam ter como referência aquilo que é dito pelos alunos e alunas, as dúvidas apresentadas sobre o tema, além de enfrentar, problematizar, as falas que permeiam a ocorrência social da prática corporal em tela com vistas a rebaixar, discriminar subjetividades.

À medida que oferece condições aos estudantes para terem contato com aquilo que parece estranho, fora da normalidade, o contraditório, a aula parece caminhar afastada da racionalidade moderna. Não só isso, quando a atenção está redobrada para perceber a quem interessam os discursos preconceituosos, discriminatórios e violentos cristalizados e naturalizados nas falas discentes, a aula passa a se constituir como um encontro carregado de afetos, sentimentos, emoções a favor da vida, da existência que escapa da lógica capitalista, patriarcal e colonial, logo, um conhecimento-outro tende a emergir.

Pensando com Mignolo (2018), uma aula de Educação Física que se deixa atravessar por uma postura política de valorizar, reconhecer e possibilitar condições para a afirmação de diferentes afetos, discursos, epistemologias, atua interconectada com a consolidação e constituição da decolonialidade do conhecimento, um conhecimento-outro. Assim, oportuniza-se a invenção e o desenvolvimento de uma educação disposta a potencializar vidas, viveres, sensível a um vir a ser que as amarras da colonialidade possivelmente impediriam, ou seja, é um reexistir, é uma poética da existência.

Considerações momentâneas

Reafirmando o que foi mencionado inicialmente, as discussões tecidas são incipientes, estão marcadas por incertezas, dúvidas, riscos. Não queremos finalizar as conversas em torno das possíveis aproximações entre o currículo cultural da Educação Física e o pensamento decolonial. Consta aqui uma leitura dentre tantas possíveis, logo, acreditamos ser razoável a promoção de uma constante e mais profunda interlocução, sobretudo porque há notória complexidade em ambos.

Pensar o fazer pedagógico a partir das lentes do pensamento decolonial certamente possibilita um fortalecimento de propostas que problematizam a ordem estabelecida. Alianças para enfrentar, desnaturalizar e deslegitimar a estrutura patriarcal, capitalista e colonial são urgentes, sobretudo quando se trata do currículo da Educação Física. Uma vez que a perseguição pelo corpo

saudável, desenvolvido e crítico é uma constante nas narrativas que circulam no imaginário social do componente curricular, o que tende a alimentar a produção da barbárie, do ódio, da violência contra aqueles e aquelas que fogem à normalidade.

A aproximação com o pensamento decolonial pode ser um respiro a favor das vidas que pulsam no chão da escola, nas periferias do mundo, ao enfrentar as hierarquias herdadas da Modernidade, que servem apenas para subjugar, anestesiá-las e marginalizar pessoas, coletivos e territórios. Além de vislumbrar uma Educação Física atrelada às práticas corporais de diferentes grupos com vistas a compreendê-las e vivenciá-las de infinitas formas, sem deixar de questionar os conhecimentos que as compõem e como ocorrem socialmente. Uma postura que faz da aula um potente encontro de afetos, sentimentos, saberes, corpos, fazendo da vida uma constante invenção criativa.

Contudo, impulsionamos o currículo cultural a um movimento que ele próprio se propõe a fazer, a descolonização/decolonização. Pois, embora se situe ao Sul geográfico, seus referenciais⁶³ partem majoritariamente do Ocidente e, em específico, das nações que desfrutam de maior poderio econômico. Olhando com Grosfoguel (2008), a perspectiva cultural está embebida de teorias eurocêntricas que produzem fortes contestações ao próprio eurocentrismo. Cabe destacar que a descolonização do conhecimento exige atenção à perspectiva/cosmologia/visão de pensadores críticos do Sul global que pensam *com* e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais/de gênero subalternizados. Ao adotar um pensamento latinoamericano, não queremos torná-lo ou chamá-lo de decolonial, mas sim ampliar a rede de inspirações para produzir uma prática pedagógica cada vez mais compromissada com a afirmação das diferenças, com a poética da existência.

63 Estudos Culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-modernismo estão entre os principais referenciais adotados pelas pesquisas ligadas ao currículo cultural. Para Neira (2019), esses referenciais atuam como campos teóricos que inspiram professores e professoras que assumem colocar a perspectiva em ação, a produzirem uma análise social em sintonia com as demandas contemporâneas, bem como a um comprometimento de relações menos desiguais, de afirmação das diferenças.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, Luciana América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. 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.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (org.). **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. 79-92.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon. Prologo. Giro colonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar; Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre, 2007. p. 9-24.

CORAZZA, Sandra Mara. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessária na formação docente. **Araucárias**, Revista do Mestrado em Educação da Facipal, Palmas, PR, v. 1, n. 1, p. 7-16, 2002.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de otro modo: o programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 1, p. 51-86, en./dec. 2003.

GROSGUÉL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.). **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. 63-78.

GROSGUÉL, Ramon. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 31, p. 25-49, jan./abr. 2016.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes para construir otros de la existencia. **Calle 14**: Revista de investigación em el campo del arte, Bogotá, v. 4, n. 5, p. 80-94, jul./dec. 2010.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, 2005. p. 8-23.

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

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.). **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. 127-168.

MIGNOLO, Walter. **Historias locales/diseños globales**: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Akal, 2003.

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramon (org.). **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.

MIGNOLO, Walter. The conceptual triad modernity/coloniality/decoloniality. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality**: concepts, analytics, práxis. Durham: Duke University Press, 2018. p. 136-152.

NEIRA, Marcos Garcia. **O currículo cultural da Educação Física em ação**: a perspectiva dos seus autores. 2011. 323 f. Tese (Livre-Docência em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física cultural: carta de navegação. **Arquivos em Movimento**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 82-103, jul./dez. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural**: inspiração e prática pedagógica. 2. ed. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

NEIRA, M. G. Os conteúdos no currículo cultural da Educação Física e a valorização das diferenças: análises da prática pedagógica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 827-846, abr./jun. 2020.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad y modernidad/racionalidade. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005. p. 107-130

SANTOS, Ivan Luís. **A tematização e a problematização no currículo cultural da Educação Física**. 2016. 246 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

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

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

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