

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIO NUNES DOS SANTOS JÚNIOR

Fissurando o currículo: por conhecimentos outros na Educação Física escolar

SÃO PAULO
2020

Sumário

Introdução	3
1. Conexões teóricas.....	20
1.1. As epistemologias do Sul no cenário contemporâneo	20
1.2. Uma produção latino-americana: o pensamento decolonial.....	26
1.3. O pensamento pós-colonial	39
2. A educação institucional e a Educação Física atravessada pela colonialidade: uma possibilidade outra para o momento presente	45
4. Conhecendo o desconhecido: o conhecimento nas aulas de Educação Física	52
5. Procedimentos da pesquisa.....	60
5.1. Forma de análise.....	70
6. Análise: um contexto, um fragmento, uma perspectiva	74
6.1. O currículo cultural mediante (des)encontros	75
6.2. Notas, impressões, leituras: um pouco mais do olhar dos diferentes atores sobre a estrutura escolar	106
Considerações Finais.....	113
Referências Bibliográficas	114

Introdução

A presente pesquisa é uma forma de resistência contra os discursos que promovem o privilégio de determinados saberes em detrimento de outros. Assumi a condição e o risco de fissurar as estruturas que alimentam a hierarquização de conhecimentos e a desigualdade entre sujeitos e grupos sociais. Desse modo, o estudo se configura como uma possibilidade de combate aos discursos que alimentam estereótipos, preconceitos, olhares pejorativos, bem como as práticas segregacionistas que culminam com a marginalização e a violência contra diferentes modos de pensar, estar, viver e conviver.

Pensando com Bernardino-Costa et al. (2019) a respeito da discriminação e do preconceito, sobretudo os ligados às questões de classe, etnia, raça, gênero, sexualidade, a sua construção tem como efeito a constituição de uma linha divisória entre aqueles que têm o direito de viver e os que não têm. Portanto, por estar comprometida com a vida de todos e todas, esta pesquisa se coloca como uma tentativa de afirmação de quem amarga o peso da colonialidade, de quem tem o direito à existência recusado, negligenciado.

Antes de adentrar ao tema que se propõe a discutir, entendo ser de suma importância situar aquilo que fez, e ainda faz, parte de minha história de luta, na tentativa de elucidar de onde falo e por que proponho assumir politicamente tal enfrentamento. Compreendo que as pesquisas são influenciadas pela trajetória de vida do pesquisador, como profissional, estudante, pessoa. Assim, o trabalho tem uma origem e toma partido, isto é, fala de um determinado lugar e está ao lado de grupos histórica e socialmente em desvantagem, logo, vale apontar, mesmo que de maneira sucinta, algumas dessas marcas.

Começo pelas marcas familiares. Descendo de nordestinos, pessoas que saíram do estado da Bahia, de uma pequena cidade que carrega o nome de um dos maiores poetas combatentes da escravidão, Castro Alves, à procura de uma vida melhor.

São os guerreiros ousados,
Que com os tigres mosqueados
Combatem na solidão...
Homens simples, fortes, bravos...
Hoje míseros escravos
Sem ar, sem luz, sem razão...

São mulheres desgraçadas
Como Agar o foi também,
Que sedentas, alquebradas,
De longe... bem longe vêm...
Trazendo com túbios passos
Filhos e algemas nos braços,
N'alma lágrimas e fel

Como Agar sofrendo tanto
Que nem o leite do pranto
Tem que dar para Ismael...

O poema “O navio negreiro” de Castro Alves, embora retrate outro contexto, cabe muito bem para descrever a trajetória dos meus antepassados. Uma família simples, oriunda do interior, proveniente de terras adubadas pela potência da sabedoria ancestral negra e indígena. Resistente ao processo sombrio de descaso do poder público, vive dos recursos naturais, com valores totalmente opostos ao do agronegócio, ou seja, planta e colhe para subsistência, para garantir a refeição diária e os insumos do próximo plantio. Processo muitas vezes incerto e sob ameaça, pois é superdependente dos fenômenos naturais como a chuva, calor e frio, que quando entram em desacordo, comprometem toda prosperidade.

Como boa parte dos nordestinos, meus pais vieram para a grande metrópole com a esperança de uma vida melhor, mais rentável, em pleno processo de redemocratização do país. Sem muitos recursos, foram empurrados para a periferia da cidade, mais precisamente na zona sul de São Paulo, distrito do Capão Redondo. Um lugar “esquecido” pelo poder público, localizado do lado de cá da ponte¹, pois do lado de lá está a classe média-alta com acesso aos melhores serviços e espaços públicos como poetizam os Racionais MC’s:

Não adianta querer, tem que ser, tem que pá,
O mundo é diferente da ponte pra cá!
Não adianta querer ser, tem que ter para trocar,
O mundo é diferente da ponte pra cá.

Diante de um quadro bem peculiar, essas pessoas, ao longo de suas vidas, construíram falas, dialetos, comidas, músicas, festas, expressões, arte, rompendo brutalmente com a ideia de viverem sem luz e sem razão. Entretanto, não faltaram estereótipos reducionistas para os produzirem como sujeitos estranhos, esquisitos, a serem evitados. Uma narrativa que convenceu até mesmo algumas dessas pessoas, talvez por conta de viver cotidianamente situações de inferiorização em virtude da sua classe social, padrão estético, sotaque, tom de pele etc. Para Bhabha (2013), o discurso colonial

¹ Referência à ponte João Dias que, passando sobre o rio Pinheiros, liga a estrada de Itapeperica à avenida João Dias. Trata-se de uma produção metafórica que vai além dos limites geográficos, uma vez que é possível identificar a marginalização de vidas do lado de cá.

se mantém graças às suas contínuas repetições, tornando-se um conceito fixo à medida que conota rigidez e ordem imutável.

Em meio às condições desfavoráveis de acesso aos serviços públicos básicos, na década de 1990, fui matriculado numa unidade educacional da rede estadual de ensino a cinco quilômetros de nossa residência, pois no bairro não havia vagas para todas as crianças e jovens, a quantidade de escolas era insuficiente para atender a demanda.

Nos anos iniciais da educação institucionalizada, os professores se empenharam para que eu e meus colegas aprendêssemos a ler e escrever. Lembro ter conseguido adquirir esse valoroso feito na segunda série, com a professora Ivete, sem esquecer, é claro, do esforço da professora Sueli no ano anterior.

Ao ingressar no Ensino Fundamental II, em 1998, percebi uma nova e conflitante organização escolar, pois cada disciplina era ministrada por um docente. Nessa configuração, apresentaram-nos ao componente curricular “Educação Física”, com aulas desenvolvidas fora do horário regular, no famoso contraturno.

As aulas eram *loco* de aprendizagem de práticas esportivas hegemônicas (handebol, futebol, basquetebol e voleibol), com turmas divididas de acordo com o sexo biológico, ou seja, as meninas faziam aulas em momento distinto ao dos meninos. Além disso, também eram oferecidas atividades extracurriculares das mesmas manifestações, seu desenvolvimento possuía características de treinamento e tinham como foco a preparação para campeonatos interescolares, ao passo que a participação ocorria mediante avaliação prévia do professor responsável.

No meio dessa etapa, mudanças significativas aconteceram: o horário de permanência na escola foi ampliado em uma hora, de quatro para cinco. As aulas de Educação Física passaram a ser oferecidas no interior do horário regular, o que possibilitou novos encontros entre os discentes, mas o conteúdo não mudou.

Na etapa escolar seguinte, Ensino Médio, a vida deu um giro substancial, surgiu a oportunidade de trabalhar como office-boy. Em virtude da necessidade de contribuir para a subsistência da família, a entrada no mercado de trabalho teve de coexistir com a obrigatoriedade de seguir nos estudos. O acúmulo de responsabilidades me empurrou para o ensino noturno, sendo obrigado a não mais frequentar as aulas de Educação Física, uma vez que não havia aulas do componente à noite, nem sequer fora do horário regular.

O percurso escolar privilegiou o acesso a um certo tipo de conhecimento, um conteúdo pré-fabricado registrado nos livros didáticos. Curiosamente, tal saber não me permitiu compreender com profundidade os diferentes modos de se viver, conhecer,

existir. Em outras palavras, o currículo que percorri não me ajudou a discutir, a ler ou a enxergar positivamente a cultura nordestina, o baiano, o negro, meu local de moradia, muito menos, as manifestações produzidas no entorno da própria unidade escolar.

Ademais, tal currículo, enviesado pelos ditames de uma escola monocultural, não me ajudou a construir uma identidade positiva sobre o que é ser negro na sociedade contemporânea, pois, na maioria das vezes, quando levado ao centro das atenções, o negro era posto como escravo, chibatado nas costas, sem passado, sem história, tendo sutis influências na formação da sociedade brasileira. Além disso, não me fez compreender a constituição das periferias da cidade, que muitas vezes foram – e continuam sendo – postas como lugares de violência. Arrisco-me a grafar, de maneira muito objetiva, que a educação acessada produziu e fortaleceu preconceitos e discriminação, à medida que negligenciou o acesso a discussões acerca da produção cultural, social e histórica desenvolvida por diferentes sujeitos e grupos, ao mesmo tempo em que não explicou as razões da sua negligência. Simplesmente me foram negadas as oportunidades de conhecer melhor quem eu era, de onde eu vinha e por que estava ali.

Educar nessa perspectiva, de acordo com Silva (2001), é basicamente um processo de incorporação cultural. A escola e o currículo estão, naturalmente, no centro desse processo. A homogeneização é a característica de maior marca. Uma demanda promovida e garantida por meio do currículo, pois é nele onde se corporifica um suposto conjunto de valores, conhecimentos e práticas culturais.

Em meio às novas demandas da vida, logo após a conclusão do Ensino Médio, a busca pela profissionalização se fez latente. A oportunidade e o desejo de ingressar em um curso de licenciatura em Educação Física se encontraram. Um peso imensurável, uma simbologia desmedida, pois fui o primeiro integrante da família a adentrar aos bancos universitários.

Ao efetivar a entrada, o desafio que tomou corpo no momento foi outro, a permanência. Era sabido que a conclusão do percurso não se daria de maneira suave, tranquila, sobretudo por conta das questões econômicas envolvidas. O financiamento estudantil era algo mais que necessário e preciso, com ganho médio de um salário mínimo na profissão de office-boy, R\$ 300,00 à época, a sobrevivência estava ameaçada, uma vez que as despesas básicas eram maiores. Concorrer à concessão de bolsa de estudos oferecida pelo Governo Federal era uma possibilidade. Assim, aproveitando o lançamento

do Programa Universidade Para Todos - PROUNI², pleiteei o subsídio para garantir os dispêndios, sendo contemplado com a bolsa de estudo de 50% do valor integral do curso.

Neste ensejo, ao passar este momento inicial e percorrer o currículo do curso, fui percebendo o quão estreita estava a formação inicial docente e a prática da Educação Física na escola, sobretudo no que diz respeito à desvalorização de determinados conhecimentos, valores, modos de existir, comportar-se. Constatação que foi possível com as disciplinas cursadas, associada às experiências obtidas na realização de estágio supervisionado às lembranças dos tempos de aluno da Educação Básica.

O reencontro com o chão da escola em meio ao segundo semestre do curso possibilitou visualizar outras situações, dessa vez, numa unidade educacional alocada no bairro em que residia. O retorno me fez perceber que a inserção do componente Educação Física no horário regular ainda não tinha se concretizado em toda a rede estadual paulista. Entretanto, as aulas eram frequentadas por meninos e meninas, sendo recorrentes o ensino das modalidades esportivas futebol, voleibol, basquetebol e handebol, sem propiciar aos estudantes os conhecimentos que as envolviam.

Em consonância com o que foi vivido e observado na Educação Básica, a trajetória no Ensino Superior foi enxovalhada pela cultura euro-estadunidense, conectada com a formação de um professor atento às questões ligadas ao desenvolvimento motor e à promoção de saúde. Um panorama ajustado aos discursos dos benefícios da prática de atividade física, da qualidade de vida, das técnicas e estrutura dos esportes, ou seja, uma formação prioritariamente biologicista, sem qualquer conexão com a Educação Física na área das linguagens. Analisando esse quadro à distância, como bem ressalta Nunes (2011), esse modelo de educação traz consigo princípios e tecnologias operacionais marcadas pelo neoliberalismo, podendo concretizar a formação de um sujeito cego às outras formas de viver, de estar, de existir, de conhecer.

O currículo acessado durante toda a formação inicial não estava preocupado com os processos de exclusão estabelecidos socialmente, muito pelo contrário, até os reforçavam. De acordo com Giroux (2013), a escolarização frequentemente funciona de um modo a afirmar histórias eurocêntricas e patriarcais, as identidades sociais e as

² O Programa Universidade Para Todos-PROUNI foi criado pelo governo de Luiz Inácio Lula da Silva em 2004, tendo como finalidade a concessão de bolsas de estudo integral e parcial em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições de ensino superior. Sendo dirigido para estudantes egressos de do Ensino médio de escola pública ou da rede particular na condição de bolsista.

experiências culturais dos estudantes de classe média, ao passo que marginaliza ou apaga as vozes, as experiências e as memórias culturais das “minorias”.

Essa trilha cultivou certas marcas na constituição da minha subjetividade, nutriu sem restrição alguma as diversas formas de recusa das minhas raízes. O acesso aos conhecimentos vividos e experimentados em todo o percurso, bem como em outras esferas da vida, tentaram me convencer a rejeitar alguns saberes e sujeitos, sobretudo aos relacionados à minha ancestralidade.

Diante de tamanha repetição e peso das falas, dos conhecimentos acessados, com tom discriminatório e preconceituoso, fui logo capturado, incitado a ajustar-me à ordem do momento, ao padrão europeu, de cabelo liso, olhos claros, pele branca, passei a me reconhecer como moreno, branco ou pardo, chegando a alisar o cabelo em algumas situações durante a juventude, ao passo que deslegitimava e recusava com veemência a minha identidade negra. Apagar aquilo que está associado a ela era saciável, era necessário, era gratificante.

Nessa embolada de valorização e apreciação de uma só cultura, de um só sujeito, de um só discurso, no ano de 2010 ingressei na carreira docente na rede pública de ensino da cidade de São Paulo. Ao tomar contato com as turmas a mim atribuídas, tentei de alguma forma colocar em ação os ensinamentos obtidos no Ensino Superior e nas andanças da vida.

Após alguns anos de frustrações e angústias sobre o que se construía nas aulas, suspeitas sobre aquilo que permeava meu imaginário passaram a me bombardear. Percebia as produções pedagógicas totalmente desconexas das pretensões e anseios dos discentes. Deparava-me com uma realidade totalmente distante da qual fui formado para atuar, com pessoas cobertas por valores totalmente avessos aos que aprendi a admirar e seguir.

Assuntado a esse contexto, após tomar contato com leituras questionadoras das configurações sociais e culturais, o olhar se alterou. A sensibilidade para com as narrativas, as pessoas, os modos de ser e pensar a gestualidade sofreu mudanças. A valorização de inúmeras vidas passaram a figurar nas lutas travadas diariamente, o que impactou a construção da minha subjetividade, revirando por completo aquilo que estava posto de maneira muito natural, tanto na minha vida pessoal quanto profissional.

Esses textos e narrativas me ajudaram a compreender como foram construídos, a quem interessavam, bem como a força e o poder de naturalização dos conhecimentos e códigos amplamente divulgados nos mais variados espaços, a despeito das concepções de

homem, branco, negro, mulher, cristão, LGBTQI+, heterossexual, pobre, rico, religião, escola, Educação Física, prática corporal, aluno etc.

Diante disso, se faz pertinente levantar alguns questionamentos: quantos jovens e crianças tentaram, de alguma forma, mascarar seus traços por ter ouvido ou acessado apenas discursos que defendem determinado padrão de sujeito a ser seguido? Quantos direitos não foram negligenciados diante do silenciamento daqueles que estão às margens? Quantas pessoas não tiveram suas vidas interrompidas em virtude dessas narrativas?

Certamente, não são poucos os que sofrem com as brutalidades dos defensores de uma sociedade monocultural. As estruturas que lhes dão suporte têm se apresentado de maneira muito fragilizada na contemporaneidade, sobretudo por conta da defesa pelo direito às diferenças que vem se alastrando cada vez mais, provocando crises de toda ordem em inúmeros segmentos, inclusive na educacional. O filósofo Zygmunt Bauman caracteriza este quadro da seguinte forma:

A atual crise educacional é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Criada para um tipo diferente de realidade, elas acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam (BAUMAN, 2008, p. 164).

Em meio às reflexões, incorporações e transformações de pensamento sobre a sociedade, educação, Educação Física, não é possível deixar de demarcar a contribuição das idas e vindas nas reuniões do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF)³ da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, bem como do curso de extensão promovido por seus membros.

Imbricado no debate, fomentei alguns questionamentos sobre aquilo que produzia com os estudantes, passando a desconfiar de certos aspectos da organização escolar, sobretudo as verdades a respeito das propostas que as aulas desempenhavam. Além de deslumbrar o currículo como uma ferramenta carregada de intencionalidades e longe de ser natural ou neutro, como inocentemente imaginava. Sendo assim, a participação no GPEF me possibilitou, além de tensionamentos, uma aproximação com o chamado currículo cultural de Educação Física.

³ Com reuniões quinzenais, professores e professoras de escolas e universidades, estudantes de Pedagogia e Educação Física, debatem práticas pedagógicas e diversos aportes teóricos, sobretudo as contribuições oferecidas pelas teorias pós-críticas, com o objetivo de colaborar com a produção científica da área e, principalmente, com a reconceptualização da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, as aulas de Educação Física não são reduzidas à movimentação, a preocupação maior é proporcionar aos personagens da educação a oportunidade de conhecerem, por meio da tematização, os sistemas de significados das práticas corporais, bem como aqueles e aquelas que delas fazem parte. De modo a problematizar a ocorrência social e, na mesma medida, o modo como são discursivamente produzidos seus integrantes e a própria manifestação (NEIRA; NUNES, 2008).

A proposta procura criar códigos de comunicação que favoreçam a interlocução democrática dos significados, além de proporcionar aos educandos condições para estabelecerem uma relação outra com seus pares, mediante a produção de conhecimentos outros. Nesse sentido, a prática educacional é um território sensível ao debate, ao choque de culturas e à convergência de práticas corporais alusivas aos diferentes setores da sociedade (NEIRA, 2011; 2016).

Levando a cabo a proposta supracitada, perceber e buscar compreender a multiplicidade de vozes e manifestações presentes na instituição educacional passou a ocupar a organização do meu fazer pedagógico, transformando consideravelmente o cotidiano da escola, bem como a educação das crianças e jovens que lá estavam. O envolvimento possibilitou levar ao currículo os brinquedos, as práticas indígenas, as manifestações corporais da cultura afro-brasileira e a produzir uma outra leitura sobre as manifestações de grande prestígio social, além disso, favoreceu a construção de relatos⁴ para divulgação e apresentação no SEMEF - Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física⁵.

Antes de seguir na discussão, faz-se necessário arrolar algumas linhas a respeito de como compreendo currículo. Silva (1995) o posiciona como um espaço onde se corporificam formas de saber, de conhecimento e de relações sociais. O currículo é uma questão de poder (SILVA, 2015), uma vez que a ação de selecionar saberes e conhecimentos para fazer parte do programa educacional é uma operação de poder, assim, quando se privilegiam determinados conteúdos se esbarra numa operação de poder.

Pensando que o currículo escolar busca basicamente modificar as pessoas que, de alguma forma, vão passar por ele, Silva (2015) o toma como território que produz subjetividades e identidades, e não somente um espaço onde se insere determinado

⁴ Os relatos podem ser acessados pelo link: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_03.pdf

⁵ Evento organizado a cada dois anos pelo Grupo de Pesquisa em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, tem como objetivo principal promover um espaço efetivo para o debate de temas alusivos à prática da Educação Física no espaço escolar, bem como discutir questões teóricas que fundamentam as ações docentes.

conhecimento. Por sua vez, Lopes e Macedo (2011) lembram que o currículo está imbricado num processo de luta pela produção de significados, afirmando o que as coisas são ou têm de ser, sendo assim, é uma produção cultural.

Também se faz necessário destacar que, por estar influenciado por certos campos teóricos, no presente trabalho, saberes e conhecimentos são tratados como sinônimos, embora sejam perceptíveis algumas diferenças no uso desses termos. Sousa Santos (2019), ao recuperar a origem, nos lembra que a palavra conhecer vem do latim “*cognoscere*”, acompanhada do grego “*gnosis*” mais “*cum*”, “por trás”, assim, possui o significado de “obter conhecimento de”, representando um trabalho estritamente intelectual, “passar a ter conhecimento de através do exercício das faculdade cognitivas”. Por sua vez, a palavra “saber” tem origem do latim, “*sapere*”, que significa “ter conhecimento” como sentindo o gosto, que vem de “*sapio*”, daí é “ter gosto, ter cheiro, ter bom paladar”.

No caso do currículo cultural, intensifiquei a leitura dos aportes teóricos que inspiram a proposta, aprofundamento os referenciais que constituem a agenda do GPEF. Tal envolvimento despertou o interesse de pesquisar com mais afinco a educação produzida no chão da escola. Com isso, ao analisar os trabalhos de Bonetto (2016) e Santos (2016), o desejo de debruçar sobre a prática pedagógica tecida por professores nas escolas públicas da periferia foi se constituindo, sendo aguçado pelas pesquisas desenvolvidas por Oliveira Junior (2017) e Neves (2018).

Neira (2011) já havia anunciado certa timidez em relação à quantidade de investigações minuciosas sobre as experiências travadas com o currículo cultural, o que, até então, dificultava uma compreensão mais profunda a respeito do que se tem realizado no chão da escola. Entretanto, com o passar do tempo, Escudero (2011), Souza (2012), Aguiar (2014), Eto (2015), Lima (2015), Bonetto (2016), Santos (2016), Müller (2016), Oliveira Júnior (2017), Neves (2018), Nunes (2018) e Martins (2019), atravessados pela proposta, investigaram o assunto.

Antes disso, Macedo (2010) sobrevoara um território até então pouco explorado. Sua investigação fora realizada em uma creche localizada na cidade de São Paulo, com crianças de dois e três anos de idade. Ao analisar e interpretar uma experiência pedagógica na perspectiva cultural na Educação Infantil, considerou que as vozes das crianças são potencializadas, ocasionando a ampliação de oportunidades estabeledoras de relações sociais mais democráticas.

Escudero (2011) tencionou caracterizar o processo de avaliação na perspectiva cultural de Educação Física, atendo-se às práticas avaliativas promovidas no interior do currículo, além de descrever os principais procedimentos e de desvelar as concepções dos docentes acerca da sua função. Tomando como referência a produção teórica dos Estudos Culturais, os dados obtidos lhe permitiram afirmar que a avaliação foi considerada pelos docentes envolvidos na pesquisa como um texto em construção a partir das informações ligadas à ação educativa. Uma escrita provisória, que situa professor e discentes como sujeitos que se auto-organizam mediante a interação com diferentes discursos, abrindo espaço para novos saberes.

Souza (2012), ao tomar contato com o projeto de uma unidade educacional do nordeste, que tratava de identidade, buscou identificar e analisar os aspectos didáticos do processo de construção e aplicação de um currículo multiculturalmente orientado, preocupado em problematizar a cultura corporal na Educação Infantil. Analisando os materiais produzidos mediante observações e entrevistas, considerou que o processo formativo da professora, bem como o currículo, foram marcados por ações didáticas de caráter crítico, que envolveram elementos primordiais do currículo cultural, dialogando com as questões socioculturais dos sujeitos envolvidos.

Aguiar (2014) interessou-se por investigar a relação entre o constructo teórico do documento oficial da rede municipal de educação do município de São Paulo com a prática de docentes participantes de ações formativas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação, que afirmavam promover um trabalho de acordo com as orientações oficiais. Suas análises mostraram que, mesmo tendo divergência em alguns pontos, de maneira geral, existe um grande diálogo entre as ações didáticas dos docentes com a base teórica em questão.

Eto (2015) implementou uma proposta curricular multicultural de Educação Física calcada nas teorias pós-críticas, na tentativa de reposicionar as representações dos estudantes de uma escola campesina pertencente a uma comunidade quilombola na região do Mata Cavalo, localizada próximo ao município de Nossa Senhora do Livramento, no Mato Grosso. Posteriormente à análise dos dados, considerou que os estudantes possuíam uma cultura híbrida, em que se presenciavam os significados disseminados no campo e na cidade, tendo um forte apelo para os artefatos culturais da urbanidade. Nesse estudo, também percebeu uma mudança na ressignificação dos educandos referente à erotização da dança e a colonização do futebol mato-grossense.

Lima (2015) objetivou analisar a prática de um professor de Educação Física participe dos cursos de formação oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, pautados na perspectiva cultural da Educação Física. Sua observação a levou a acreditar que mesmo tendo incorrido em práticas de valorização dos aspectos motores, indícios ainda da formação inicial, o docente se apropriou de elementos contidos na proposta educacional do município, bem como dos princípios e situações didáticas do currículo cultural de Educação Física, estabelecendo diálogo entre o repertório dos estudantes e as representações de outros grupos sociais, além de tecer a prática a partir dos processos de incorporação, recontextualização e negociação de significados.

Bonetto (2016) investigou como professores, que assumem pôr em prática a Educação Física cultural constroem seus currículos, tomando como referência o conceito de “escrita-curriculo”. Analisando a produção de dados a partir da teoria pós-estruturalista deleuze-guattariana, considerou, mesmo tendo encontrado uma quantidade de elementos que geraram uma aproximação entre as diferentes produções curriculares dos professores parceiros, ser incoerente a construção prévia de sequências didáticas, colocando-as como essenciais para as experiências pedagógicas, pois inúmeros são os agenciamentos que influenciam os docentes. Além disso, infinitas linhas de força atravessam a prática educativa, tais como, o Projeto Político Pedagógico da unidade educacional, as falas, os desejos, as atitudes e a cultura dos alunos.

Müller (2016) se debruçou sobre a influência e a importância dos registros realizados por um professor da rede pública de ensino para reorientação de sua prática. O autor considerou que o docente se atentava para os registros produzidos a partir das atividades de ensino propostas nas aulas, reorganizando e reorientando a prática seguinte. Além disso, acena que esse movimento se torna possível diante de um currículo que apresenta flexibilidade, escapando por completo de qualquer lógica que negligencie a voz dos estudantes.

Santos (2016) analisou, junto a um grupo de docentes que declarava atuar na perspectiva cultural, como são tecidas as ações didáticas de tematização e problematização. A partir das análises, considerou a tematização das práticas corporais como constituinte de uma importante estratégia de política cultural, oferecendo ferramentas de combate ao processo hegemônico no currículo escolar. Por outro lado, a problematização tece a tematização, possibilitando um caráter rizomático do currículo em ação, além de permitir a ampliação de possibilidades de significação, à medida que almeja a desconstrução.

Oliveira Júnior (2017), objetivando investigar as significações dos estudantes do Ensino Fundamental com relação ao currículo cultural de Educação Física, considerou que as aulas influenciam sobremaneira as falas dos estudantes, dessa forma, honra com seus compromissos. Além disso, a pesquisa também destaca que determinadas situações contribuíram favoravelmente a crença no diálogo e na elaboração de atividades de ensino que permitiram extrapolar as expectativas iniciais.

Neves (2018) procurou identificar os efeitos do currículo cultural nos sujeitos da educação, considerando as significações produzidas sobre as práticas corporais tematizadas e seus representantes. Ao analisar os dados produzidos, afirma que tal currículo influi nas significações desenvolvidas pelas crianças, jovens e adultos participantes das ações pedagógicas, tendo os docentes papel de grande importância nesse processo.

Nunes (2018), ao analisar relatos de experiências de professores que dizem colocar em prática o currículo cultural de Educação Física, buscou verificar como a diferença é tratada pelos atores educacionais (docentes e estudantes). Ao contrapor o material com a literatura pós-crítica, declara que boa parte das vezes as diferenças são valorizadas nas atividades de ensino, dado que as práticas corporais dos grupos marginalizados tomam o cenário do currículo, sendo produzidas constantes problematizações acerca dos discursos que as atravessam, bem como seus praticantes.

Martins (2019) analisou experiências produzidas com o currículo cultural junto com estudantes de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. O estudo promovido pela autora constatou diferentes significações atribuídas ao componente pelos estudantes, além de ter considerado a existência de especificidades do currículo cultural quando construído nessa modalidade, por exemplo, a necessidade de se atentar às habilidades corporais envolvidas na realização da prática corporal no momento de selecionar o tema, bem como ao longo da tematização.

Esses trabalhos, de certa forma, enriqueceram o repertório de pesquisas ligadas ao currículo cultural, podendo, em alguma medida, subsidiar a prática educacional tecida por professores e professoras da Educação Básica, influenciando decisivamente na educação das crianças brasileiras. As investigações supracitadas tomaram como referência as questões do currículo, passando pela avaliação (MÜLLER, 2016; ESCUDERO 2011), didática (BONETTO, 2016; SANTOS, 2016; MARTINS, 2019), identidade (SOUZA, 2012), processo de significação (OLIVEIRA JUNIOR, 2017; NEVES, 2018), cultura (MACEDO, 2010; LIMA, 2015) e diferença (NUNES, 2018).

Entretanto, nos últimos anos, o debate acerca do conhecimento, conteúdos e saberes tecidos no interior das aulas do componente curricular Educação Física se intensificou. Na perspectiva cultural, os conteúdos de ensino não são dados de maneira antecipada, muito pelo contrário, sua aparição ocorre conforme o desenvolvimento da tematização da prática corporal selecionada para estudo (NEIRA, 2018).

Nesse caso, partindo do pressuposto que não há saber maior ou melhor, Neira (2018) lembra que o currículo cultural privilegia o diálogo entre os diferentes conhecimentos que compõem o tecido social. Seguindo esse raciocínio, qualquer prática corporal que emana da sociedade pode tornar-se um tema das aulas.

Neira (2009) recorda que a seleção do tema a ser abordado, a organização e desenvolvimento das situações didáticas, bem como a avaliação de seus “efeitos” sobre os alunos e as alunas são de inteira responsabilidade dos professores e das professoras, estando intrinsecamente ligados ao contexto de atuação. Tal escolha não fica à mercê da vontade dos educandos, muito menos é arbitrária. A decisão de qual prática corporal deve ser tematizada, precisa ser cercada pela análise cuidadosa da realidade e dos ingredientes que constituem a sociedade, além de promover as articulações nos diferentes níveis de discussão.

Ao incorporar os conhecimentos apresentados pelas crianças, jovens, adultos e idosos⁶, bem como estar sensível para as manifestações culturais presentes em bares, parques, praças, ruas, vielas, becos, academias e demais espaços que compõem a comunidade onde a unidade educacional está inserida, tornando-as tema central para um projeto específico, a/o docente dará um novo sentido à Educação Física escolar. E não só isso, contribuirá decisivamente para o processo de democratização, da mesma forma para justiça cognitiva⁷ apontada por Sousa Santos (2010) como algo necessário para consolidação da justiça social.

Dessa forma, as manifestações corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos transformam-se em temas de estudo, com a proposta de valorizar as raízes culturais da comunidade na qual a escola está inserida (NEIRA, 2011). Trata-se de desenvolver uma prática pedagógica em sintonia com o que Paulo Freire denominou de cultura de chegada.

Neira (2011), ao interpretar relatos orais e escritos de professores que assumem colocar em prática o currículo cultural, percebeu a articulação entre os objetivos mais

⁶ Referência a uma parcela do alunado que frequenta a Educação de Jovens e Adultos.

⁷ Mais adiante será detalhado o significado de justiça cognitiva.

amplios da instituição educativa e o reconhecimento e valorização da cultura experiencial dos estudantes. Assim, a decisão do que seria tratado no ano letivo teve como referência os objetivos específicos do componente, a cultura patrimonial das alunas e dos alunos e os interesses da unidade educacional perante seus educandos.

Essa característica marcante do currículo cultural se distancia sobremaneira de outros currículos que privilegiam descaradamente os saberes científicos em detrimento dos conhecimentos populares, colocando em condição desfavorável boa parte dos estudantes que chegam à escola.

Isso considerado, da mesma maneira que Oliveira Júnior (2017) e Neves (2018) tiveram curiosidade em escutar as significações expressas pelos estudantes que vivenciaram cotidianamente o currículo cultural em ação, a presente pesquisa buscou identificar na fala dos discentes quais situações produzidas pela escola, bem como pela rede educacional, são capazes de potencializar e interditar seus saberes no interior da própria unidade, sobretudo nas aulas de Educação Física. Neira (2011) salienta que, ao reconhecer esse aspecto da comunidade onde a escola está inserida, valorizam-se suas raízes culturais, assim, as manifestações corporais dos grupos de origem e pertencimento dos alunos transformam-se em temas de estudo.

Entretanto, inexistem pesquisas que se preocuparam em dar oportunidade aos discentes de se expressarem. Neira (2011), Lima (2015), Bonetto (2016), Müller (2016), Santos (2016), em sintonia com seus objetos, analisaram as vozes e práticas de professores de Educação Física que alegavam valorizar a cultura local. Já os trabalhos de Oliveira Junior (2017), Neves (2018) e Martins (2019) buscaram trazer à tona as narrativas de crianças, jovens, adultos e idosos.

Nessa conjuntura, quer-se aqui o mesmo que Macedo (2010), Souza (2012), Lins Rodrigues (2015), Oliveira Junior (2017) e Neves (2018) ousaram fazer: ouvir as infâncias e juventudes. Falar com eles e elas se faz urgente e necessário, pois somente os discentes podem dizer suas considerações. Afinal, estamos fartos de pessoas falando pelos grupos subjugados (BHABHA, 2013). O estranho é que, no ambiente educacional, um lugar majoritariamente ocupado pelos estudantes, sejam eles e elas empurrados a essa condição inferiorizada, ao silêncio (FREIRE, 2005).

Fortalecer esse engajamento de oportunizar aos discentes a escuta, caminha no sentido de identificar como os envolvidos nesse processo têm percebido seus conhecimentos, sua cultura, dentro do cotidiano educacional, bem como contribuir para

organização de condições favorecedoras de promoção e valorização da comunidade e dos estudantes enquanto produtores de conhecimentos dignos de tratamento pedagógico.

Acrescentando ao processo de diálogo, não vamos desconsiderar de maneira alguma aquilo que professores e professoras têm a nos dizer sobre como têm produzido a “escrita-currículo”⁸ à medida que levam em conta o patrimônio cultural corporal da comunidade, um dos princípios ético-políticos do currículo cultural de Educação Física conforme colocam Neira e Nunes (2008; 2009) e Neira (2010; 2011; 2016a; 2016b).

Dentro de um caráter horizontal, aqui, as contribuições dos docentes são tão importantes quanto a dos discentes. Essa consideração pretende romper sistematicamente com a verticalidade das propostas de pesquisa e educação amparadas por um referencial tradicional, que coloca o educador como detentor de saber, enquanto o educando cabe o silêncio e a procrastinação.

Conforme sugere Corazza (2015), na resistência aos modelos disseminados por “especialistas” educacionais namoradores das entidades e forças dominantes da sociedade, esta pesquisa pretende fortalecer a reflexão, o entendimento e a prática de um currículo que trabalha na contramão das formas naturalizadas, bem como provocar estranhamentos acerca daquilo que está numa condição natural e familiar, ao passo que potencializa o desconhecido e cria novas brechas, fissuras. Nesse viés, produz a diferença no próprio pensar, alimentando o território de possibilidades e variações contínuas.

Tendo em vista todo o contexto de vida pessoal e profissional, e embalado pelos estudos do currículo cultural, a presente investigação volta-se para os saberes produzidos e circulantes nas aulas de Educação Física. Sentir, ouvir, dialogar com os atores – professores e estudantes - do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, pois se considera de extrema importância compreender, a partir de um referencial afastado das promessas da modernidade, como se dão as questões do conhecimento nesse componente curricular.

Essas inquietações e perturbações deram força substancial para construção de algumas questões balizadoras: **Quais situações didáticas são empregadas pelos docentes que assumem colocar em ação o currículo cultural de Educação Física, a fim de promover e valorizar os conhecimentos dos estudantes a respeito das práticas**

⁸ A escrita-currículo, nos dizeres de Bonetto e Neira (2019), representa uma prática aberta, contrária às sequências didáticas. Possui como inspiração o engajamento de docentes e estudantes que se posicionam como “escritores” da experiência curricular, na qual o novo, o imprevisto e a criatividade, tornam-se desejos e não empecilhos.

corporais? Quais forças desempenhadas pela rede educacional, bem como pela instituição, são vistas por docentes e estudantes como capazes de potencializar ou interditar a valorização dos saberes dos educandos e da comunidade nas aulas de Educação Física substanciadas pelo currículo cultural?

Colocadas essas questões, assume-se como objetivo do estudo **verificar como docentes que dizem colocar em prática o currículo cultural de Educação Física buscam promover e valorizar os saberes da comunidade, bem como dos estudantes a respeito das práticas corporais tematizadas. Ainda, interessa saber se esses atores (estudantes e professores) identificam, na unidade educacional, situações ou ações capazes de interditar ou potencializar os próprios conhecimentos.**

Portanto, apresentamos⁹ as próximas seções de tal modo a discutir primeiramente uma das leituras possíveis de serem feitas a respeito da modernidade, atentando para um olhar construído sobre a perspectiva de quem sofreu com sua produção e reconhece seus efeitos ainda presente na sociedade atual.

Na etapa seguinte discursamos sobre as contribuições da ciência referente à construção de um conhecimento imperial, hegemônico e universalista, ao passo que despreza consideravelmente qualquer modo de viver que não esteja em conformidade com sua organização e estrutura. Nesse mesmo debate, travamos uma conversa a respeito de como os diferentes currículos da educação, bem como da Educação Física, se mantiveram sintonizados com a conjuntura moderna, contribuindo positivamente para a elaboração e consolidação de um único modo de pensar, conhecer, existir, falar e ser.

Apresentado isso, mergulhamos de cabeça no debate decolonial e pós-colonial na tentativa de apresentar alternativas ao cenário social e educacional moderno. Num primeiro momento, anunciamos como o debate pós-colonial vem se apresentando em diferentes lugares sofridos pelas ações coloniais tecidas na/pela modernidade, pendendo para a leitura produzida por teóricos latino-americanos.

O estado da arte sobre as pesquisas que se debruçaram sobre o conhecimento nas aulas de Educação Física também nos preocupou. Os trabalhos encontrados nos bancos de dados (SciELO, portal de periódicos CAPES/MEC e BDTD e, até mesmo, do GPEF)

⁹ Até aqui a narrativa foi desenvolvida na primeira pessoa devido ao caráter pessoal e biográfico. Desde ponto em diante assumo a primeira pessoa do plural, justamente para romper minimamente com o caráter individualista e solitário que o modo moderno de fazer ciência possui, assim, por estarmos envolvidos com o referencial decolonial, consideramos pertinente a postura coletiva, pois o desenvolvimento da pesquisa se dará dentro de intensos debates com companheiras e companheiros de luta, bem como das contribuições das crianças.

são apresentados conforme os saberes que privilegiam, bem como o modo como se constituíram. Explicitamos primeiramente pesquisas presas à racionalidade da modernidade, em seguida, pontuamos aquelas que denunciaram o caráter monocultural e moderno e, por último, colocamos as que dialogam com o paradigma das epistemologias do Sul, decolonial ou pós-colonial.

Ao perceber como anda o debate acadêmico acerca do conhecimento e conteúdo da Educação Física, acreditamos ser de grande valia apresentarmos nossa compreensão. Nesse sentido, buscamos travar um debate a partir de algumas considerações lançadas pelo francês Michel Foucault, pelo português Boaventura de Sousa Santos¹⁰ e pelo argentino Walter Mignolo.

Os procedimentos da pesquisa e a forma como procuramos construí-la foram sintonizados ao máximo com o referencial adotado. Colocando-a numa condição política, contextual, enviesada, sem neutralidade alguma, com vistas a fissurar as estruturas que mantêm um pesquisar pré-concebido, universal, colonial.

Em posse dos dados produzidos no campo, operamos com o referencial adotado para olhar aquilo que foi constituído com os docentes e estudantes. Uma tarefa desafiadora, cheia de riscos e que representa um gesto político e criativo, sobretudo por envolver aspectos da luta contra a racionalidade colonial moderna ocidental.

¹⁰ Ao longo do texto, há uma quantidade expressiva de menção dos trabalhos desenvolvidos por Boaventura Sousa Santos, boa parte das vezes, optei por citá-lo como Sousa Santos para facilitar o reconhecimento, identificação.

1. Conexões teóricas

1.1. As epistemologias do Sul no cenário contemporâneo

Ao olhar para o desenvolvimento do continente europeu e as relações tecidas entre os diferentes países é possível perceber a consumação de inúmeras vidas. Nesta ordem, conhecimentos foram desperdiçados, determinadas formas de ser foram apagadas, simplesmente para fazer vigorar um único modo de se viver, conhecer e ser dentro das sociedades globalizadas.

Nos dizeres de Sousa Santos (2018) as epistemologias do Sul surgem como uma oposição a este estado de imposições universais, a tudo aquilo que é válido independente do contexto, pois o pretense universalismo ou localismo globalizado conduziu um epistemicídio generalizado, uma exclusão de experiências do conhecimento. Sendo assim, tem-se como princípio a desfamiliarização das epistemologias situadas ao Norte, ao passo que busca o reconhecimento e legitimação dos conhecimentos produzidos a partir das perspectivas de quem sofre ou sofreu as violências fabricadas pelo patriarcado, o capitalismo e o colonialismo.

Dessa forma, ao sugerir não se tratar de uma questão geográfica, as epistemologias do Sul de acordo com Sousa Santos (2019) refere-se a um Sul epistemológico, são vários suís, tendo em comum os conhecimentos nascidos na luta, em qualquer lugar que se demonstre a resistência contra o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado¹¹, logo diz respeito aos conhecimentos que surgem das lutas sociais e políticas.

O Sul das epistemologias do Sul é o Sul anti-imperial, o Sul não geográfico composto pelas lutas de inúmeras populações do sul e do norte geográficos contra o domínio do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado. Chamam-se epistemologias do “Sul”, porque, historicamente, as populações do sul global foram aquelas que sofreram de forma mais grave a expansão da dominação moderna do norte e do ocidente. Para essas populações, a migração para o Sul do dinamismo do capital global não se afigura necessariamente positiva (SANTOS, 2019, p. 180).

Aqui as epistemologias não tem nada a ver com o seu sentido convencional¹², o objetivo é identificar e valorizar algo que foi posto historicamente como não

¹¹ Sousa Santos (2019) afirma que o colonialismo moderno é um modo de dominação que se articula muito bem com o patriarcado e o capitalismo. Todos os três assumem características peculiares conforme a época e o local de constituição

¹² O termo epistemologia inicialmente esteve centrado na crítica do conhecimento científico, atualmente, porém, ganhou novas configurações, seu debate está mais próximo das análises de condições de produção e identificação do conhecimento dito como válido, ou seja, possui um caráter normativo (SOUSA SANTOS, 2019).

conhecimento, inexistente, de acordo com as epistemologias dominantes, bem como a dimensão cognitiva das lutas travadas em oposição às opressões e todo tipo de conhecimento que legitima tais abusos. Sendo assim, a proposta é favorecer a ampliação das possibilidades de representar o mundo, que todos os grupos, sobretudo os marginalizados, subalternizados, tenham o direito de anunciar seus modos de enxergar aquilo que os cercam e compreendendo o mundo como seu (SOUSA SANTOS, 2019).

Nesse horizonte de debates em torno dos diferentes modos de conhecer e ser, Sousa Santos (2018) é incisivo ao declarar que as epistemologias do Sul vem no sentido de pensar outra maneira de construir conhecimento para a transformação social. Assim, propõe-se pluralizar o conhecimento, referir-se a conhecimentos, isso por si só representa uma transgressão, uma vez que para o Norte o conhecimento é singular.

Por sua vez, a existência de grupos e sujeitos também é requerida na ordem da coexistência. As epistemologias do Sul invocam ontologias outras, ressaltam modos de ser múltiplos, sobretudo àqueles ligados aos grupos silenciados, sujeitos que historicamente foram ou têm sido afastados das condições de ser e conhecer fabricados e legitimados pelas perspectivas hegemônicas ocidentais. Assim, considerando que tais coletivos e pessoas são produzidos como ausentes por conta das relações de poder extremamente desiguais que os tomam, ter sensibilidade para com suas lutas é um gesto político relevante e necessário.

Em sua defesa às epistemologias Sul, na obra “O fim do império cognitivo”, Boaventura Sousa Santos (2019) aponta como principais instrumentos: a linha abissal e os vários tipos de exclusão social que ela cria; a sociologia das ausências e a sociologia das emergências; a ecologia de saberes e a tradução intercultural; e a artesanaria das práticas.

A linha abissal, criada pelo mundo ocidental moderno, representa uma divisão radical que produz um lado conhecido como metropolitano e outro como colonial¹³. O mundo metropolitano é caracterizado pela reciprocidade, pertence aos considerados humanos, é quem está ‘deste lado da linha’, enquanto o mundo colonial é marcado pela inexistência, pelos julgados como sub-humanos, são os que estão do ‘outro lado da linha’ (SOUSA SANTOS, 2010; 2019).

¹³ Vale destacar que essa separação foi inicialmente discutida por Albert Memmi, em *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*, e por Frantz Fanon, em *Pele negra e máscaras brancas*, na década de 1950.

No ‘outro lado da linha’ a exclusão abissal é organizada dentro da dinâmica da apropriação e violência, isso significa que a apropriação das vidas e dos recursos está condicionada à violência, essa, por sua vez, visa alcançar a apropriação. Claro está que os mecanismos atualmente não são os mesmos da época colonial, hoje estão mais sofisticados, é uma regulação violenta. O trabalho forçado, o trabalho escravo, a tortura, internamento de refugiados, o racismo, a transfobia, a violência doméstica, o feminicídio são alguns dos exemplos de tantos possíveis. Assim, a principal característica da exclusão abissal é colocar a vítima ou o alvo dentro de uma substancial redução ontológica, simplesmente por ser um tipo de sujeito naturalmente degradado.

Por outro lado, ‘deste lado da linha’ é marcado pela chamada exclusão não-abissal, por estar no mundo da metrópole, diz respeito às desigualdades entre aqueles considerados humanos. São exclusões organizadas pela tensão entre regulação social e emancipação social¹⁴, como também, pelos mecanismos do Estado criados pela modernidade a fim de gerir a vida, por exemplo, o Estado de direito, o Estado liberal, os direitos humanos e a democracia.

Buscando exemplificar as exclusões abissal e não-abissal, Sousa Santos (2019) apresenta o seguinte:

Numa sociedade predominantemente branca e com preconceito racial, um jovem negro que estuda numa escola secundária vive no mundo da sociabilidade metropolitana. Pode considerar-se excluído, quer porque os colegas por vezes o evitam ou porque o plano de estudo contem matérias que são insultuosas para a cultura ou a história dos povos afrodescendentes. No entanto tais exclusões não são abissais, pois ele faz parte da mesma comunidade estudantil e, pelo menos em teoria, tem ao seu dispor mecanismos para argumentar contra tais discriminações. Entretanto, quando esse jovem, de regresso à casa, é interceptado pela polícia visivelmente apenas porque é negro e é violentamente espancado, está cruzando nesse momento a linha abissal e passando do mundo da sociabilidade metropolitana para o mundo da sociabilidade colonial. A partir daí a exclusão é abissal e qualquer invocação de direitos não é mais que uma cruel fachada (SOUSA SANTOS, 2019, p. 45).

O sociólogo português aponta que há certa dificuldade, confusões, em identificar os dois tipos de exclusões, de caracterizá-las. Após o processo de independência política

¹⁴ No lado metropolitano a luta pela emancipação social é sempre uma luta contra exclusões sociais não abissais geradas pela forma atual de regulação social, com vistas a alcançar uma regulação social nova e menos excludente. Por sua vez, a luta contra a apropriação e violência não quer suavizar os efeitos da regulação social colonial, é mais radical, o desejo é pela completa libertação, a sua extinção da apropriação/violência (SOUSA SANTOS, 2019).

das ex-colônias europeias, todas as exclusões passaram a ser consideradas não-abissal. Assim, a luta contra a dominação passou a sofrer dificuldades, logo, a proposta das epistemologias do Sul é provocar aliança entre os diferentes grupos que sofrem tais exclusões, atuando na interrupção radical da lógica apropriação/violência pertencente ao modo abissal, bem como na lógica regulação/emancipação, ao desejar de ambas uma radical transformação.

A diferença crucial entre exclusão abissal e não-abissal reside no fato de a primeira assentar na ideia de que a vítima, ou o alvo, sofre de uma *capitis diminutio* ontológica por não ser totalmente humana, por ser um tipo de ser humano totalmente degradado. Considera-se por isso inaceitável ou mesmo inimaginável que a mesma vítima, ou alvo, possa ser tratada como um ser humano como “nós” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 46).

A sociologia das ausências é a pesquisa sobre as diferentes formas do colonialismo decorrente de práticas modernas monoculturais, Sousa Santos (2018) apresenta a sociologia das ausências, tendo como intenção demonstrar que as coisas conhecidas por nós como não existente é fruto de uma construção social, assim, a proposta é inverter essa dinâmica, ou seja, é colocar como existente algo posto como inexistente. Dessa forma, a não-existência se deve à defesa de uma monocultura do saber e do seu rigor, fruto da lógica de produção do capitalismo, bem como do pensamento científico moderno eurocentrado e da monocultura do tempo linear - concepção que situa a história num sentido e direção único e conhecido. Neste processo de construção, visualiza-se também a naturalização das diferenças, tendo em vista a dominação dos locais mediante universalismos e globalismos.

A sociologia das ausências representa a cartografia da linha abissal, ao buscar identificar como se dá a construção da não-existência. Uma sociologia transgressora, contendo três momentos na sua aplicação: a crítica sistemática e rigorosa de todo o conhecimento científico social que subsidia a hegemonia de um mundo monocultural; reconhecer e dialogar com diferentes saberes a fim de enfrentar conhecimentos universais do mundo ocidental; e por último, é o contexto pragmático, onde os dois momentos anteriores se desenrolam. Destaca-se que não é um recurso intelectual, alicerçado pela cognição, está para além disso, na verdade trata-se de um mecanismo para as lutas a partir de seu próprio contexto de produção contra o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo.

Portanto, a grande tarefa política da sociologia das ausências é tornar possível a passagem da condição de vítima para a de resistência de todos os sujeitos e grupos alvos

das forças imperiais do Ocidente, ao passo que desnaturaliza e deslegitima todo e qualquer mecanismo de opressão.

A sociologia das emergências atua ao lado da sociologia das ausências, de modo a valorizar as diferentes formas de ser e saber que se revelam na atuação da pesquisa promovida por essa última. Diante disso, dedica-se à positividade das exclusões, reconhecendo as ações de sujeitos alvos da opressão do pensamento autoritário da monocultura como práticas de resistência, além de se concentrar nas potencialidades e possibilidades que se criam mediante a transformação social anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal.

Dessa forma, mediante a fabricação de resistência e luta, avaliações e experiências concretas com potencial para transformar as subjetividades individuais e coletivas tendem a florescer. A ideia de emergência advém dessa característica, de avaliar as reinvenções e ressignificações do viver coletivo e individual decorrentes da opressão, da exclusão, com vistas a potencializá-las diante do enfrentamento ao patriarcado, ao colonialismo e ao capitalismo. Vem daí a ideia de emergência, como movimento ainda incipiente, possuindo inclinação para uma luta exitosa contra a dominação e injustiças.

Contudo, o grande objetivo de ambas as sociologias reside nas exclusões abissais e a resistência e lutas que delas se originam. Enquanto a sociologia das ausências procura identificar as relações patriarcais, coloniais e capitalistas, a sociologia das emergências busca transformar radicalmente a paisagem de exclusão que aparece a partir das verificações anteriores num diverso campo de experiência social.

A monocultura do saber, uma forma de produzir a não-existência, é tensionada pela identificação de outros saberes. Por conta de uma incompletude de todos os saberes, se faz necessário botar em diálogo todas as formas de saberes. Assim, a ecologia de saberes é uma proposta de contraposição ao domínio do saber científico, não é uma alternativa, pois essa ideia tem como pressuposto a fixação de uma norma, logo tem uma conotação de subalternidade (SOUSA SANTOS, 2010; 2018; 2019).

A ecologia de saberes é um enfrentamento direto ao que Sousa Santos (2010;2018;2019) vai nomear de fascismo epistemológico, que nada mais do que a construção e consolidação de certos saberes como não-existente. Ao reconhecer a assimetria entre grupos e seus conhecimentos a ecologia de saberes faz dessa discrepância o motor da comparação entre saberes. Portanto, ambos – ecologia de saberes e fascismo epistemológico – são opções políticas e epistemológicas.

A ecologia de saberes sinaliza uma virada, em vez de encenar uma política de grupos, se põe em defesa uma política de intergrupos, uma vez que diferentes grupos se conectam, buscam interlocução, solidarizam-se com a luta de outros. O lugar de enunciação da ecologia de saberes pode ser considerado como todos os espaços onde o saber pode ser convocado e posto a serviço de uma experiência transformadora.

Ao ilustrar como se operacionaliza, Sousa Santos (2018) reforça que com a ecologia de saberes é importante termos a ideia de que o conhecimento é produzido com. Assim, fugir de uma concepção extrativista se faz urgente, isso quer dizer que os métodos de pesquisa da ciência moderna acostumou a posicionar os sujeitos e lugares como objetos, extraindo conhecimento, logo, era um conhecer sobre o outro. O que precisamos é de um conhecer com o outro, para isso se defende a tradução intercultural, pois com posse dela se tem em mente que todo e qualquer conhecimento tem suas limitações, é incompleto.

A tradução intercultural permite a articulação de diferentes movimentos sociais, interlocução entre lutas contra o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado, contribuindo decisivamente para a transformação e ampliação da diversidade epistemológica e cultural presente no mundo. É importante frisar que não se trata de um exercício intelectual divorciado dos movimentos sociais, bem como não é promovida de modo individualizado. Assim, ao reconhecer as diferenças, a ideia é partilhar lutas, é uma dimensão do trabalho cognitivo coletivo, bem como de curiosidade, pois envolve abertura para outras experiências, configurando-se numa interpolítica (SOUSA SANTOS, 2019).

A artesanaria das práticas é o resultado do trabalho das epistemologias do Sul, consistindo na promoção de práticas de luta e resistência tecidas em oposição ao colonialismo, ao capitalismo e ao patriarcado. Também pode ser vista como uma forma bem peculiar de produção, que se distancia de um pressuposto homogeneizante e hegemônico da ciência a serviço da dominação. Dessa forma, transporta múltiplos significados culturais, históricos, de movimentos, refletindo conhecimentos e práticas geradas a partir das lutas (SOUSA SANTOS, 2018; 2019).

Neste sentido, o sociólogo ressalta que as articulações pensadas e produzidas se concretizam no terreno da luta e da resistência, porém o modo como se dão demanda um esforço político similar ao trabalho artesanal. Assim, olhando o ofício do artesão como uma repetição-criação e não como algo composto por modelos estandardizados, mecânicos, as epistemologias do Sul quando toma espaço nas articulações entre lutas, ganha configurações que se aproxima do trabalho de um artesão.

Na artesanaria das práticas, ao pretender a ecologia de saberes e a tradução intercultural, Sousa Santos (2018) ressalta a potência de um outro componente, a escuta. Quando envolvido pelas epistemologias do Sul se exige uma abertura para a *oratura*, ou seja, a tradição oral não está para subsidiar a escrita como pensam os amantes da literatura moderna. Dessa forma, propõe-se escutar os outros, a natureza, mas não a partir das nossas convicções, mas sim de quem está anunciando, uma vez que quem se permite a colocar-se nessa condição de escuta reconhece que há um outro conhecimento. “Escutar é despojar-me do meu paradigma e abrir-me a outros” (SOUSA SANTOS, 2018, p. 87).

Posta essa discussão é possível alguém se perguntar: em que medida a participação de um sociólogo português, que advém de um território historicamente privilegiado em relação ao nosso, tem legitimidade para discutir algo dessa natureza? O próprio Boaventura Sousa Santos traz ponderações bem pertinentes sobre essa situação. Tratar do Sul não é uma questão meramente geográfica, como muitos pensam, mas sim uma condição geopolítica. É tudo aquilo que por muito tempo foi ou continua sob o domínio de alguém.

Contudo, o fazer político das epistemologias do Sul sacode padrões hierárquicos de conhecimento e ontológicos ao buscar estabelecer relações mais horizontais entre os diferentes saberes e modos de ser e estar no mundo. Assim, aparece como um desejo epistemológico insurgente, pelo reconhecimento futuro de uma considerável variedade de epistemologias. Com Sousa Santos (2010; 2018; 2019) pensamos que a luta e a resistência política precisa caminhar junto da luta e da resistência epistemológica e que para existir uma justiça social global é necessário uma justiça cognitiva global. Logo, não é suficiente articular alternativas dentro da modernidade ou de seu pensamento, é urgente um novo pensar, que ultrapasse as linhas abissais, as relações coloniais, capitalistas e patriarcais. Portanto, é imprescindível desaprender a universalidade da racionalidade monocultural e superar abordagens que tem como parâmetro o cânone moderno do norte global (ocidentalocêntrico ou eurocêntrico).

1.2. Uma produção latino-americana: o pensamento decolonial

O grupo Modernidade/Colonialidade emplacou no debate teórico das ciências sociais um projeto denominado por Arturo Escobar de “Projeto latino-americano modernidade/colonialidade”. O coletivo consiste de intelectuais latino-americanos e americanistas desertores do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Esse,

ainda existente, era composto majoritariamente por acadêmicos latino-americanos vividos nos Estados Unidos.

De acordo com Grosfoguel (2008), o racha ocorreu em virtude das produções do grupo ficarem presas ao referencial ocidental pós-estruturalista (Derrida e Foucault). Neste sentido, os mais críticos do grupo denunciavam que, ao se fixarem em pensadores europeus, não deram conta do compromisso de produzir estudos subalternos, algo muito semelhante ao que se observa no Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos comandado por Ranajit Guha, Gayatri Spivak e outros.

Ballestrin (2013) acena que Walter Mignolo se posicionava de maneira muito contundente a respeito da relação do continente americano para o desenvolvimento do capitalismo mundial ao longo da história, contribuindo de forma totalmente diferenciada em relação aos outros territórios, sendo o primeiro lugar a sofrer a violência moderna/colonial. Por isso, para o professor argentino, a discussão teórica do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos não poderia incorrer no mesmo equívoco dos colegas asiáticos.

Posto isso, Grosfoguel (2008) deixa claro que não se trata de uma crítica antieuropeia fundamentalista e essencialista, longe disso, o que está em pauta é uma perspectiva que é crítica em relação ao nacionalismo, ao colonialismo, bem como aos fundamentalismos, tanto eurocêntrico, quanto do chamado terceiro mundo. Portanto, o trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade busca intervir na discursividade das ciências modernas para configurar um outro espaço para a produção do conhecimento, uma forma diferenciada de pensamento, um paradigma outro, abre a possibilidade de falar sobre mundos e conhecimentos de outro modo (ESCOBAR, 2003).

Ao tecer esses olhares sobre a modernidade, observa-se que os integrantes do grupo Modernidade/Colonialidade lançam e compartilham conceitos causadores de grandes renovações nas ciências sociais latino-americanas do século XXI. Olhando com Escobar (2003) e Ballestrin (2003), Modernidade/Colonialidade, colonialidade, sistema mundo-moderno/colonial, colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber, decolonialidade, pensamento de fronteira, giro decolonial, entre outros, são alguns desses conceitos fundamentais.

O pensamento decolonial, característica marcante do Grupo Modernidade/Colonialidade, de acordo com Mignolo (2005) emergiu olhando para a base da modernidade/colonialidade, e claro, opondo-se a ela. Assim, a partir dos estudos de Quijano (2005) faz-se uma clara denúncia sobre o mito de fundação da modernidade, ao

afirmar que sua invenção foi em decorrência de ações de grupos dominantes da Europa em consequência do contato com a América. Portanto, a modernidade não foi uma auto-emancipação interna da própria Europa, saindo de uma condição imatura em direção a um estado mais evoluído por meio de seu esforço natural da razão, na verdade sua construção e afirmação se deu mediante uma violência colonial.

Dialogando com esse posicionamento, Dussel (2005) afirma que antes de 1492 nunca houve História Mundial, mas sim coexistência entre os sistemas culturais, e foi apenas após a expansão das navegações e tomadas de territórios que se iniciou o lugar de uma só história mundial, constituindo um sistema-mundo. Neste sentido, a modernidade foi um processo colonial, marcado incisivamente pelo eurocentrismo¹⁵. Isso quer dizer que a produção intelectual da época ocorreu dentro de uma perspectiva de conhecimento de modo a constituir o olhar único, baseado no padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado (QUIJANO, 2005). Neste caso, não há modernidade sem colonialidade, ou seja, essa última é constitutiva da primeira.

Quijano (1992) acena que, atualmente, a colonialidade é o modo mais geral de dominação do mundo, pois o colonialismo, enquanto uma ordem política explícita, foi destruído. Acompanhando essa discussão, Maldonado-Torres (2007) declara que o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo reside no poder de outro povo ou nação, o que favorece a constituição de tal nação em um império, colonialidade por sua vez se refere ao padrão de poder que emergiu do resultado do colonialismo moderno, porém em vez de estar restrito a uma relação formal de poder entre povos e nações, diz respeito ao modo como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capital mundial e da ideia de raça.

A colonialidade é a cara oculta da modernidade, Mignolo (2018) afirma que caso fosse anunciada abertamente pelas narrativas da modernidade, colocaria em xeque todas as promessas discursivas de felicidade e salvação por meio de progresso, desenvolvimento, modernização, civilização.

A modernização do projeto neoliberal hoje, representa as novas formas de colonização. Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a política exterior dos Estados Unidos e os países fortes da União Europeia são pontos de referência claros para

¹⁵ Importante frisar que a produção literária do grupo Modernidade/Colonialidade reforça a existência de uma resistência ao pensamento europeu que se tornou hegemônico e posto como universal dentro da própria Europa.

pensar a colonialidade global hoje (MIGNOLO, 2003). Dessa forma, assistimos uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, processo que transforma as formas de dominação implementadas pela modernidade, mas não a estrutura das relações centro-periferia numa escala mundial (CASTRO-GOMEZ; GROSGUÉL, 2007).

Portanto, os movimentos de descolonização, em certa medida, não produziram um efeito em larga escala, para Mignolo (2007) houve na verdade uma espécie de “fracasso”, pois se mantiveram no sistema de pensamento único, os Estados descolonizados continuaram seguindo as regras do jogo liberal. O limite dos movimentos africanos, americanos e asiáticos foi não ter encontrado abertura e liberdade para um pensamento-outro, isto é, de uma descolonização que levasse a um mundo onde coubessem muitos mundos. Sendo assim, o autor salienta que esse “outro mundo” que se imagina, associa-se a um mundo que não seja somente neoliberal, cristão, branco, burguês, eurocentrado, heterossexual.

Ao aprofundar as discussões acerca da colonialidade, o grupo Modernidade/Colonialidade espalhou a compreensão entorno das relações tecidas entre os diferentes território e grupos, operando o conceito de colonialidade dentro de uma tríade: poder, saber e ser. Castro-Gomez (2007) salienta que a colonialidade do poder vai formar junto com a colonialidade do ser e a colonialidade do saber a estrutura triangular da colonialidade do pensamento moderno.

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-estrutural do capitalismo, assim, ao centro está o padrão de poder colonial que constitui a complexidade dos processos de acumulação capitalista articulados numa hierarquia racial/étnica global e suas classificações derivativas de superior/inferior, desenvolvido/subdesenvolvido, civilizado/bárbaro (CASTRO-GOMEZ; GROSGUÉL, 2007).

Neste ensejo, Quijano (2005) coloca que toda a operação intelectual elaborada e organizada na modernidade não conseguiria se efetivar sem a colonialidade do poder, dessa forma:

Aplicada de maneira específica à experiência histórica latino-americana, a perspectiva eurocêntrica de conhecimento opera como um espelho que distorce o que reflete. Quer dizer, a imagem que encontramos nesse espelho não é de todo quimérica, já que possuímos tantos e tão importantes traços históricos europeus em tantos aspectos, materiais e intersubjetivos, mas ao mesmo tempo, somos tão

profundamente distintos. Daí que olhamos nosso espelho eurocêntrico, a imagem que vemos seja necessariamente parcial e distorcida. Aqui a tragédia é que todos fomos conduzidos, sabendo ou não, a ver e aceitar aquela imagem como nossa e como pertencente unicamente a nós. Dessa maneira, seguimos sendo o que não somos. E como resultado não podemos nunca identificar nossos verdadeiros problemas, muito menos resolvê-los, a não ser de uma maneira parcial e distorcida (QUIJANO, 2005, p. 118).

Dessa forma, percebe-se que as ideias de Anibal Quijano permitiram avançar para uma análise do poder nas sociedades modernas que se distancia dos parâmetros engendrados por Michel Foucault em pelo menos três quesitos: primeiro porque tem referência numa estrutura de controle da subjetividade que se consolidou desde o século XVI e não apenas no século XVIII; segundo, coloca no centro da análise a dimensão racial da biopolítica e não somente a exclusão de âmbitos como a loucura e a sexualidade; e terceiro, porque projeta este conflito numa dimensão epistêmica, mostrando que o domínio garantidor da reprodução contínua do capital nas sociedades modernas passa necessariamente pela ocidentalização do imaginário (CASTRO-GOMEZ, 2005a).

As ideias da colonialidade do poder passam também pelo conceito de poder disciplinar de Foucault, porém com nova configuração, denunciando o caráter dos dispositivos pan-óticos construídos e consolidados pelo Estado moderno. Neste caso é reposicionado de uma forma mais ampla, de aspecto mundial, que passa pela relação colonial entre centros e periferias em virtude da expansão europeia (CASTRO-GOMEZ, 2005b).

Neste caso, a modernidade é um projeto que se inscreve numa dupla governamentalidade jurídica. Isso quer dizer o seguinte: de um lado, a exercida pelos estados nacionais para dentro, na sua rebuscada criação de identidades homogêneas por meio de políticas de subjetivação dos sujeitos; por outro lado, a governamentalidade exercida para fora pelas grandes potências hegemônicas pertencentes ao sistema-mundo moderno/colonial, em sua clara manifestação de garantir os fluxos de recursos econômico, financeiros, humano etc. da periferia em direção ao centro (CASTRO-GOMEZ, 2005b).

Entretanto, Anibal Quijano, em analogia com Michel Foucault, desenha que a colonialidade do poder não somente reprime, mas também produz. Isso quer dizer que não se faz referência apenas às exclusões e à subalternização das formas não europeias de subjetividades, como também produz novas (CASTRO-GOMEZ, 2005a).

Sendo assim, existe uma tentativa do grupo de ir além daquilo que Michel Foucault produziu sobre a relação saber-poder, tacitamente afirmando a ocorrência de uma violência epistêmica. Assim, o coletivo busca incrementar uma perspectiva geopolítica do conhecimento. Neste caso, o esforço se concentra ao redor das questões ligadas ao eurocentrismo e à colonialidade, elementos que o teórico francês não considerou em suas análises, e que aparecem de maneira fundante para a reprodução da colonialidade do saber (BALLESTRIN, 2013).

O debate ligado à colonialidade do saber dentro do grupo vem recebendo uma atenção redobrada. Lander (2005) insinua que o domínio europeu sobre os diferentes grupos tem impossibilitado muitas pessoas de enxergarem as coisas do mundo a partir do lugar onde estão e do próprio conhecimento que produzem, neste caso apresenta um pensamento centralizado. E pior, a produção de conhecimento se tem consolidado dentro de uma lógica racista/sexista (GROSFOGUEL, 2016).

Ramon Grosfoguel (2016) salienta que a produção moderna, sobretudo a ciência, provocou um considerável desperdício em cima de um genocídio epistêmico. Retomando o pensamento cartesiano, isso significa um “Extermínio, logo existo” (*Ego exterminio*). Isso se fixa entre o “conquisto, logo existo” (*Ego conquiro*) e o “penso, logo existo” (*Ego cogito*). Este esquema é a dinâmica do genocídio/epistemicídio que serve de comunicação entre o “conquisto” e o racismo/sexismo epistêmico do “penso” como inédita base do conhecimento do mundo moderno e colonial.

Diante disso, o padrão de poder inspirado na colonialidade, fomentou um padrão cognitivo, uma perspectiva de conhecimento que oportunizou considerar o não-europeu como atrasado, o passado, e assim, 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.

Desse ponto de vista, as relações intersubjetivas e culturais entre a Europa e as demais regiões e pessoas do mundo foram codificadas num jogo inteiro de novas categorias carregadas de dualismos: Oriente-ocidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional, tradicional-moderno. Assim, Quijano (2005) alega que na oposição entre razão e corpo coube ao primeiro uma elevação em detrimento da inferioridade do segundo. A razão/sujeito foi posta numa situação de extrema vantagem sobre o corpo, associou-se a ela como a única entidade capaz de conhecimento racional, enquanto ao corpo coube a condição de objeto de conhecimento.

Neste caminhar estreito de divisões e segregações, por incapaz de desempenhar ações de raciocínio, aproximaram o corpo da condição de natureza humana. Logo, certos grupos foram considerados como inferiores, simplesmente, por não serem racionais, ou seja, foram colocados como objetos de conhecimento, já que estavam dentro de uma condição de natureza. E isso desandou para outros rumos, invadindo um marcador social até mais antigo, o de gênero¹⁶ (QUIJANO, 2005).

A ideia de colonialidade do ser de acordo com Maldonado-Torres (2008) não é recebida com tanto entusiasmo pelo grupo, porém nasceu em decorrência das discussões entre a modernidade e a experiência colonial.

A ciência (conhecimento e sabedoria) não pode ser separada da linguagem; as línguas não são apenas fenômenos culturais em que as pessoas encontram a sua identidade, elas também são o lugar onde se inscreve o conhecimento. E, dado que as línguas não são algo que os seres humanos têm, mas algo de que os seres humanos são, a colonialidade do poder e a colonialidade do saber engendram a colonialidade do ser (MIGNOLO, 2003 apud MALDONADO-TORRES, 2008, p. 89).

Essa breve colocação de Walter Mignolo sobre a colonialidade do ser está associada à relação entre poder e saber, pois se encontrava muito bem convencido da existência da colonialidade do poder e da colonialidade do saber, assim, lançou-se a problemática a respeito do ser. Aproximando-a do pensamento cartesiano, Maldonado-Torres (2007) revela que a falta de racionalidade foi diretamente vinculada com a ideia de ausência de “ser” em sujeitos racializados. Logo, o *ego cogito* lançado por Descartes, referência relevante para a ciência e o pensamento moderno, tem suas bases no *ego conquisto*. Sendo assim, Grosfoguel (2016) argumenta que o “Penso, logo existo” é precedido por 150 anos de “Conquisto, logo existo”. Neste caso, o “Ego conquiro” é a condição de existência do “ego cogito”.

Neste ensejo, a proposta cartesiana do *ego cogito* deixa implicitamente entendido que ao expressar o “eu penso” há uma gama de “outros não pensam”, da mesma forma ao

¹⁶ Quijano (2005) aponta que a relação entre mulher e homem ficou ainda mais desequilibrada, coube a ela uma ampla situação de desvantagem. Sendo assim, no olhar da modernidade, quanto mais características inferiores a pessoa possuía maior era sua proximidade da condição de natureza, logo, ser mulher e negra era o bastante para se aprofundar nesta categoria. Com isso, os homens negros não sofriam as mesmas perseguições e condutas que elas, uma vez que, o simples fato de ser homem o deixou livre de outras opressões amargamente experimentadas pelas mulheres negras, em virtude dos estereótipos associados ao corpo.

“eu sou”, deixa transparecer que “*outros não são*” ou estão isentos de serem. Sendo assim, o “eu penso, logo sou” é conduzido a um paradigma mais preciso no que diz respeito aos aspectos histórico e filosófico: “Se penso (outros não pensam ou não pensam adequadamente), logo sou (outros não são, estão desprovidos de ser, não devem existir ou são dispensáveis)” (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 142).

Neste sentido, a máxima cartesiana, ao privilegiar substancialmente a epistemologia, oculta não somente o ser, mas também a colonialidade do conhecimento (outros não pensam). Sendo assim, a negação das faculdades cognitivas nos negros e indígenas, bem como o privilégio do conhecimento para os brancos, nutrem a negação ontológica – “Outros não pensam, logo não são”. Portanto, nos trâmites do que fora exposto, não pensar se converte em não estar ou não ser na modernidade (MALDONADO-TORRES, 2007).

Diante disso tudo, a colonialidade do ser se destaca pela estreita aproximação ao ser-colonizado, uma relação tomada pelas questões de poder e pensamento, o que permite uma acentuada exclusão social (MALDONADO-TORRES, 2008). Sendo assim, o ser-colonizado é um produto da modernidade/colonialidade na sua estreita relação com a colonialidade do poder, com a colonialidade do saber e a própria colonialidade do ser.

Ao declarar a persistência dessas colonialidades (poder, saber e ser), o pensamento decolonial vai se apropriar do debate teórico a respeito do sistema-mundo inaugurado por Immanuel Wallerstein. Esse, reivindica também a participação das regiões periféricas nas análises históricas e sociais e não somente a consideração da Europa. Entretanto, ainda mantém uma visão eurocêntrica e econômica, ao defender que os discursos universalistas de legitimação da expansão mundial do capital aparecem em meio ao século XVIII e XIX com a ascensão da burguesia.

Neste sentido, Walter Mignolo se apropria da teoria sistema-mundo e a desenvolve dentro do pensamento decolonial. Assim, ao defender que as bases da revolução burguesa são provenientes do século XVI, tendo como panorama a ideia de alguns homens sobre outros, reconfigura o sistema, acrescentando o olhar latino-americano, nomeando-o de sistema-mundo moderno/colonial. Neste caso, insere a questão da colonialidade, pois defende que a modernidade não existiria em hipótese alguma sem a colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Imerso a este debate, Grosfoguel (2007) engrossa o caldo, preferindo chamar de sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial. Já que nenhuma cultura no mundo conseguiu se livrar das ações advindas da modernidade

européia. Isso não quer dizer que a categoria passou por uma evolução, conforme preconiza o olhar moderno. Acontece que Ramon Grosfoguel identifica a transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, e a partir das ideias de Wallerstein, questiona abertamente o mito da descolonização e a tese de que a pós-modernidade conduz a um mundo desvinculado da colonialidade.

Ao produzir suas análises sobre aquilo que Ramon Grosfoguel e o grupo Modernidade/Colonialidade colocam nessa questão, Ballestrin (2013) diz o seguinte:

Às Américas chegou o homem heterossexual / branco / patriarcal / cristão / militar / capitalista europeu e com ele a reprodução dos padrões hierárquicos globais já existentes. A inserção do elemento colonial/racial/moderno na noção de sistema-mundo de Wallerstein permitiu desvelar a diferença colonial (BALLESTRIN, 2013, p. 102).

Para o pensamento decolonial a produção da diferença colonial (os considerados bárbaros, selvagens, colonial), foi instalada pelas ações modernas a fim de possibilitar condições favoráveis para outros, aqui se incluem o civilizado, o homem, o europeu, o branco, o cristão, o heterossexual. Walsh (2009) coloca que essa diferença colonial se apresenta de maneira arbitrária, uma vez que foi construída e imposta à revelia de diferentes grupos, estando presente até hoje. A autora destaca ainda que seu significado não está preso única e exclusivamente às questões culturais, mas refletido também num elemento central da colonialidade, a raça.

A partir deste panorama, Mignolo (2018) declara que modernidade, colonialidade e decolonialidade formam uma tríade, todos estão num verdadeiro emaranhado. Se não há modernidade sem colonialidade, se a colonialidade é constitutiva da modernidade, logo, a decolonialidade se propõe a fraturar a modernidade. A colonialidade representa as consequências (não)intencionais das narrativas da modernidade, é o lado mais sombrio e oculto. Dessa forma, a grande tarefa, o verdadeiro desafio, da decolonialidade é desvelar esses processos que ficam escondidos na lógica da colonialidade, que são sentidos nas trajetórias das histórias coloniais, inscritos nos corpos e na sensibilidade.

Mignolo (2007), ao apresentar o movimento decolonial, também o denomina de giro decolonial, como uma forma de ilustrar processos de resistência à violência colonial. Evidenciando que suas primeiras manifestações ocorreram nos vice-reinos hispânicos, Anáhuac e Tawantinsuyu, entre os séculos XVI e XVII, bem como nas colônias inglesas

e na metrópole durante o século XVIII¹⁷. Logo, para Maldonado-Torres (2007) a decolonialidade representa uma mudança de perspectiva e atitude que se encontra nas práticas e formas de conhecimento do sujeito colonizado, e também um projeto de transformação sistemática e global das implicações da modernidade, assumindo uma postura de sujeitos em permanente diálogo.

Mignolo (2007) traz que a genealogia do pensamento decolonial não se reduz a sujeitos, pelo contrário, incorpora a luta dos movimentos sociais. Assim, cada nó da rede dessa genealogia é um ponto de desapego e abertura que reintroduz linguagens, memórias, economias, organizações sociais, subjetividades. A atualidade pode reivindicar um pensamento decolonial que articula genealogias desperdiçadas pelo planeta e ofereça modalidades econômicas, políticas, sociais e subjetividades outras.

Dentro deste contexto, ergue-se a bandeira do pluriversalismo, uma oposição radical a ideia da modernidade de universalismo. Assim, a partir do lema zapatista “um mundo onde caibam vários mundos”, faz-se defesa pelo reconhecimento, valorização e co-existência, das diferentes formas de conhecer, ser, memórias, economias, subjetividades, na tentativa de rechaçar o extermínio e a violência decorrente da imposição do Ocidente como única forma de pensar e existir (MIGNOLO, 2007).

Dessa forma, trata-se de um desprendimento e abertura para outros lugares, não se trata de abrir portas que conduzem à verdade, mas sim a lugares da memória colonial; aos traços da ferida colonial desde onde se tece o pensamento decolonial. Portas que conduzem a outros tipos de verdade, cujo o fundamento não é o *ser*, mas a colonialidade do ser, a ferida colonial (MIGNOLO, 2007).

Neste horizonte, para Mignolo (2007) o giro decolonial nas ciências sociais e em todas as instituições modernas se faz necessário, isso implica a incorporação do conhecimento subalternizado aos processos de produção do próprio saber, pois somente assim se produz a descolonização. Dessa forma, a complexidade das ciências sociais com a colonialidade do poder exige a emergência de novos lugares institucionais e não institucionais de onde os sujeitos posicionados numa condição de inferioridade possam

¹⁷ Mignolo (2007) chama Tawantinsuyu, Anahuac e o Caribe negro de “Grécias” e Romas” do pensamento decolonial. Vinda destes dois territórios, a obra Nueva Corónica y Buen Gobierno escrita por Waman Poma de Ayala e enviada ao Rei Felipe III da Espanha, em 1616, é apontada como um dos marcos desse movimento decolonial. Outra situação de extrema relevância envolve Ottobah Cugoano, ex-escravo liberto que publicou o tratado “Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery”¹⁷, em Londres, em 1787 – dez anos depois da publicação de “A riqueza das nações” de Adam Smith. Ambas as obras são apontadas como políticas decoloniais que graças à colonialidade do saber, não chegaram a dividir a mesa de discussão com a teoria política hegemônica de Hobbes, Locke, Kant e outros (MIGNOLO, 2007).

não só falar, mas também serem ouvidos: “há uma necessidade de pensar o conhecimento como geopolítica em vez de pensá-lo como um lugar universal” (MIGNOLO, 2003, p. 21).

O giro decolonial é a abertura e a liberdade do pensamento e de formas de vidas-outras (economias-outras, teorias políticas-outras); a limpeza da colonialidade do ser e do saber; o desprendimento à retórica da modernidade e de seu imaginário imperial articulado na ideia de democracia. O pensamento decolonial tem como razão de ser e objeto a decolonialidade do poder, ou seja, da matriz colonial de poder (MIGNOLO, 2007).

Com isso, o propósito de desvelar a herança da modernidade, trazer a tona as narrativas que oprimem diferentes grupos e sujeitos, faz do pensamento decolonial um exercício político, uma práxis. Para Mignolo (2018) é preciso tratar do conhecimento que promove a interligação entre economia, sexualidade, gênero, política e história nas relações estabelecidas na sociedade, nas diferentes práticas que nos atravessam. Portanto, a descolonização do conhecimento representa um vir a ser, é tornar-se aquilo que a colonialidade obscureceu, impediu, é aí onde reside a tarefa fundamental da decolonialidade.

A decolonialidade é a primeira e mais importante libertação do conhecimento da compreensão e afirmação de subjetividades que foram desvalorizadas pelas narrativas da modernidade, seu principal objetivo é transformar as subjetividades coloniais em decoloniais. Isso, de certa forma, é um re-existir, é deixar de ser usado pelo imaginário da modernidade, é recusar que a colonialidade opere sobre o corpo (MIGNOLO, 2018). Portanto, é preciso um *reaprender a ser* (MIGNOLO, 2003).

Deste modo, a única universalidade defendida pelo grupo é o projeto da diversidade, ao contrapor a máxima cartesiana que nos deixa subentendido de que o pensar está entrelaçado com o ser, como nos esclarece Maldonado-Torres (2007), e todas as entranhas do pensamento moderno. O pensamento decolonial, à medida que privilegia diferentes saberes e ataca as relações de poder entre os grupos, potencializa, de algum modo, as outras formas de ser e existir, fugindo de sobremaneira da concepção moderna de ser colada numa entidade única e centrada.

Dentro das proposições, a luta do grupo Modernidade/Colonialidade visa modificar os princípios e pressupostos da criação, transformação e disseminação do conhecimento moderno, fraturar aquilo que está na base da racionalidade ocidental a favor

da violência colonial. Nos dizeres de Mignolo (2018) isso é a decolonialidade do conhecimento, é valorizar e reconhecer outras epistemologias e modos de existir.

Importante destacar que este intento não se assenta no erro de trocar um conhecimento pelo outro, mas sim, carrega a tentativa de consolidar aquilo que Mignolo (2003) vai chamar de “*paradigma outro*”¹⁸ (um pensamento outro, uma língua outra, uma lógica outra), de forjar um conhecimento que se afaste consideravelmente do “ponto zero”¹⁹ (CASTRO-GOMEZ, 2007). A luta desenvolvida pela teorização do chamado Terceiro Mundo é também para o Primeiro Mundo, no sentido que a teoria crítica é subsumida e incorporada numa nova localização neocultural e epistemológica (ESCOBAR, 2003).

Dentro do pensamento decolonial se propõe como resistência ao sistema mundo patriarcal/capitalista colonial/moderno europeu/euro-americano um projeto transmoderno. Uma proposta produzida por Enrique Dussel, tendo como referência a criação de mundos alternativos, de radicalização da descolonização. O conceito de transmoderno está ligado com a exterioridade, com o surgimento da alteridade, do sempre distinto para responder os desafios do mundo, mas uma resposta criada a partir de outro lugar, do espaço de experiência própria dos sujeitos e grupos (DUSSEL, 2016).

Essa valorização do viver, em certa medida, fomenta uma pluriversalidade riquíssima e um diálogo intercultural. Sendo assim, passa-se a concretizar uma relação mais horizontal entre as culturas, uma vez que os mais variados conhecimentos compõem o debate, a discussão (DUSSEL, 2016). Isto é, a transmodernidade é um chamado a pensar

¹⁸ A ideia de *paradigma outro* proposto por Mignolo (2003) se assenta num pensamento crítico, analítico e utópico que contribua para construção de espaços de esperanças em um mundo que presa pelo egoísmo cego, pelos fundamentalismos religioso e seculares. Sendo assim, a ideia do paradigma outro é em defesa da diversidade de formas críticas de pensamento analítico e de projetos futuros, ancorados nas histórias e experiências marcadas pela colonialidade. Está articulado na diversidade das histórias coloniais da América Latina, Ásia e África. O paradigma outro é diverso, não tem autor referência, uma origem comum. Na verdade tem em comum o conector, compartilham quem tem vivido ou aprendido o trauma, a falta de respeito, de como se sente no corpo a indiferença que os valores do progresso, bem-estar, têm imposto a maioria dos habitantes do planeta, que neste momento tem de “reaprender a ser”. Atuando num jogo de palavras, o autor faz questão de salientar que a proposta não se refere a *um outro paradigma*, como se fosse uma soma do que já existe, mas a um *paradigma outro*, pois essa vontade quer fugir completamente da lógica da modernidade.

¹⁹ Castro-Gomez (2007) lança o termo *hybris del punto cero* para elucidar a forma como a ciência moderna se organizou para produzir seus conhecimentos. O autor se apoia numa metáfora teológica *Deus Absconditus* para decifrar o posicionamento do pesquisador no desenvolvimento de seu trabalho, como alguém neutro e imparcial. A ciência moderna busca se comportar como Deus, situando-se fora do mundo (no ponto zero) para observar o próprio mundo, porém não consegue obter um olhar orgânico sobre ele, mas sim uma vista analítica, assim, não consegue ser como Deus. É em razão disso que o autor fala em *hybris*, querendo se referir ao pecado do excesso. Dessa forma, quando os mortais, os homens, querem se igualar a Deus, cometem o pecado da *hybris*. Portanto, a *hybris* é o grande pecado da ciência moderna Ocidental, coloca-se como único ponto de vista válido, e outra, não se assume como ponto de vista.

a modernidade/colonialidade a partir do lugar grupo/sujeito, bem como de suas experiências com as inúmeras formas de colonialidade do poder, do saber e do ser tecidas pelo mundo (BALLESTRIN, 2013).

Surge também no radar do grupo Modernidade/Colonialidade a prática de um “pensamento de fronteira”, que nada mais é do que uma contestação crítica aos fundamentalismos, sejam hegemônicos ou marginais, podendo ser considerado uma resposta epistêmica do subalterno ao projeto eurocêntrico da modernidade (GROSFOGUEL, 2008). Entretanto, vale frisar que se trata de um pensamento que de forma alguma ignora o pensamento da modernidade, tampouco se rebaixa a ele (MIGNOLO, 2003).

Neste horizonte, as propostas defendidas afirmam o espaço de onde o pensamento foi negligenciado, negado, pela racionalidade da modernidade (MIGNOLO, 2003). Isso passa por uma redefinição da retórica da modernidade a partir das epistemologias dos diferentes grupos subalternizados, alocados no lado oprimido e explorado da diferença colonial. Dessa forma, é uma transformação da cidadania e da democracia, dos direitos humanos, da humanidade e das relações econômicas frente às definições impostas pela modernidade (GROSFOGUEL, 2008).

Portanto, o debate desenvolvido por Walter Mignolo a respeito do pensamento de fronteira e pluriversalismo, bem como as ideias de Enrique Dussel ligadas à transmodernidade correspondem, em certa medida, a uma rede de resistência e de luta contra as exclusões, as hierarquizações e violências de toda ordem produzidas pelo pensamento moderno eurocentrado. Sendo assim, caminha para a construção e fortalecimento de uma sociedade outra, de um sujeito outro, de uma economia outra, de um cidadão outro, de relações outras.

Neste debate decolonial, Grosfoguel (2007) apresenta como exemplo o modo de viver e conhecer do Movimento Zapatista, é uma concepção Outra de fazer política, buscando consolidar um diálogo crítico transmoderno envolvendo o povo (mexicano). Fomento de uma interlocução capaz de articular as lutas, de modo a considerar as demandas particulares de todos os sujeitos e conhecimentos de grupos subjugados envolvidos.

Dessa forma, tendo como lema ‘o andar perguntando’, os zapatistas privilegiam o perguntar e o escutar, escapando de qualquer programa pré-definido, logo, a proposta é construir a luta com o outro. Assim, para efetivação da descolonização dos universalismos ocidentais, de modo a tornar possível a construção de ‘um mundo onde caibam outros

mundo', é necessária uma resistência em grupo, uma prática que seja construída com e não para os coletivos que sofreram ou sofrem os efeitos da colonialidade.

Contudo, Mignolo (2008) nos coloca que o emprego de de-colonial ou decolonial foi uma proposta da intelectual-militante²⁰ americana erradicada no Equador, Catherine Walsh, como uma forma de se diferenciar das propostas do conceito de descolonização recorrente durante a Guerra Fria, bem como do projeto encampado pelo movimento/pensamento pós-colonial ou estudos pós-coloniais assumidamente ancorados na teoria crítica europeia (Foucault, Lacan e Derrida).

1.3. O pensamento pós-colonial

O termo pós-colonialismo está atrelado a dois aspectos um temporal e outro a um conjunto de contribuições teóricas. Em questões temporais, pode apresentar um tempo histórico posterior aos processos de descolonização de países do chamado terceiro mundo, sobretudo aqueles situados nos continentes africano e asiático, vividos em meio ao século XX. Por outro lado, a respeito dos construtos teóricos, está associado aos estudos literários e culturais (BALLESTRIN, 2013).

Neste ensejo, Costa (2006) nos coloca que a crítica literária pós-colonial se apoiou inicialmente no debate produzido durante a década de 1980 na Inglaterra e nos Estados Unidos e, com o passar do tempo, ganhou novos territórios geográficos e disciplinares, tendo como referência os trabalhos de Homi Bhabha, Edward Said, Gayatri Spivak, Paul Gilroy, Stuart Hall.

Ao analisar o significado do conceito, Costa (2006) afirma que o prefixo pós quer dizer uma reconfiguração do campo discursivo, na qual as relações hierárquicas são significadas, e não somente algo que vem depois. Por sua vez, o colonial se refere a um quadro de opressões múltiplas, podendo passar pelas questões de gênero, raça ou étnica, assim, vai além do colonialismo.

O autor associa o pós-colonialismo a outros três movimentos ou escolas: o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e os estudos culturais. De maneira bem sintética o pós-estruturalismo proporcionou a aprendizagem e o reconhecimento do caráter discursivo presente no social. Já as questões ligadas ao pós-modernismo variam entre os autores do movimento, porém há uma aceitação a respeito da pós-modernidade enquanto condição. Por sua vez, os estudos culturais, dentro de sua versão britânica, apresenta muita

²⁰ Estes adjetivos são mencionados no blog da própria Catherine Walsh.

semelhança com os estudos pós-coloniais, sobretudo quando se olha temas como racismo, etnicidade, gênero e identidades culturais (COSTA, 2006).

Ballestrin (2013) frisa que o pós-colonialismo nasce a partir da observação de uma relação completamente contrária entre colonizado e colonizador. Entre os nomes de maior importância presenciamos Albert Memmi, com a obra “O retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador”, Franz Fanon, com o título “Os condenados da terra”, Aimé Césaire, com o livro “Discurso sobre o colonialismo” e Edward Said com “Orientalismo”. Todos eles tem em comum a luta contra a opressão do pensamento moderno ocidental que alijou as vidas de seus semelhantes.

Hall (2003) coloca que há uma íntima relação entre as questões de cunho multicultural e o pós-colonial. Dessa forma, expõe que o movimento pós-colonial não significa uma sequência temporal do antes-depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não quer dizer que os problemas do colonialismo foram finalizados agora por uma época livre de qualquer conflito.

O autor afirma que o pós-colonialismo reconhece nitidamente que forças de dominação apenas se resignificaram, marcando a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. Sendo assim, problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, situações bem características do período colonial se mantêm no pós-colonial.

Portanto, essas relações desiguais se encontram numa nova conjuntura. Enquanto no passado eram encenadas numa relação desigual de poder e exploração entre sociedades colonizadoras e colonizadas, agora essas relações são deslocadas e reconfiguradas como disputas entre forças de desestabilização no seio da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema globalizado.

Hall (2003) anuncia que este sistema está situado na desregulamentação de livre mercado e de livre fluxo do capital, tendo como grande características a desigualdade estrutural, dominado pelos países do chamado Primeiro Mundo, bem como os programas de reajuste estrutural, que simplesmente atendem às ordens e aos interesses e modelos ocidentais de controle.

No meio deste pensamento pós-colonial, figura o nome do filósofo Homi Bhabha, dentre suas obras de maior expressão se encontra o livro “O local da cultura”. Nele o autor define a pós-colonialidade como um lembrete das relações “neocoloniais” que compõem a nova ordem mundial e da divisão de trabalho multinacional. Isso, de algum

modo, vem permitindo histórias e explorações, bem como a construção de estratégias de resistência (BHABHA, 2013).

O filósofo afirma que a crítica produzida pelo pensamento pós-colonial representa um testemunho de países e comunidades de Norte a Sul, de Leste a Oeste, que constroem suas relações e conhecimentos, suas vidas, de outro modo que não a modernidade. Neste sentido, Bhabha (2013) faz uso da expressão *contramodernidade* para se referir a esses processos da cultura pós-colonial, colocando-os como contingente, descontínuo ou em desacordo com a modernidade.

A crítica pós-colonial faz duras intervenções em narrativas ideológicas da modernidade que buscam construir uma normalidade hegemônica e naturalização das diferentes histórias a respeito das nações, raças, comunidades e povos. Ao tocar na ferida das relações opressoras coloniais, Bhabha (2013) nos afirma que o discurso colonial serve como um verdadeiro aparato de poder. Pois é um instrumento que se ancora no reconhecimento e repúdio de diferenças, e neste ponto se insere as questões raciais, culturais, sexuais, de gênero. Sendo assim, a proposta fundamental é proporcionar espaço para “povos sujeitos”, através da confecção de conhecimentos e saberes para exercício da vigilância.

Portanto, nota-se que o discurso do colonizador ocidental, na tentativa de controlar sujeitos e grupos enquanto diferença, se propõe a degenerá-los e degradá-los, em certa medida, consolida estereótipos, de modo a justificar a conquista e o domínio, estabelecendo um sistema de administração, instrução, exploração e expropriação. Dessa forma, o discurso do colonizador tem por objetivo apresentar o colonizado como uma população degenerada, de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de instrução. Isso representa uma maneira de governo que, ao delimitar uma nação sujeita, apropria, dirige e domina suas várias esferas de atividade (BHABHA, 2013).

Em meio às suas preposições e desafios, o filósofo indiano tece considerações favoráveis ao desenvolvimento do diálogo entre sujeitos e grupos, contrapondo algo que era fundamental na modernidade, a recusa pelo outro. Assim, faz contundente defesa pela manutenção e construção do sentido de negociação em detrimento da negação. Isso significa que da mesma forma como Boaventura Sousa Santos e o Grupo Modernidade/Colonialidade, Homi Bhabha entende ser possível a articulação de elementos contraditórios, antagônicos (BHABHA, 2013).

Com essa defesa, o filósofo assume que tal atitude dialógica, de negociação, cria brechas para o desenvolvimento de abertura de lugares e objetivos híbridos de luta. E toda

essa dinâmica da negociação é produzida num espaço demarcado como “entre-lugar”. De modo geral, o entre-lugar está ligado às narrativas que subjetivam os sujeitos, são momentos e processos produzidos na articulação de diferenças culturais, por exemplo, as falas presentes nas reivindicações dos grupos que lutam em prol de moradia e distribuição de terra, os discursos das comunidades indígenas pela demarcação de terras, as memórias dos representantes do futebol de várzea, bem como do skate, do maracatu, do circo, da capoeira etc.

Neste caso, percebe-se uma escapada da lógica dicotômica dos discursos, a qual o pensamento moderno constitui suas bases. Com isso, Homi Bhabha se coloca mais sensível ao conceito de diferença cultural em vez de diversidade cultural. Segundo ele a ideia de diversidade está amparada numa lógica de reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados, forjando noções liberais de multiculturalismo, isso de algum modo reforça a separação entre as culturas, contribuindo ainda mais para a segregação. Por outro lado, a ideia de diferença cultural está marcada pelo processo de enunciação da cultura como algo conhecível e legítimo, passível de significação, estando atenta para as tentativas de dominação em nome de uma supremacia cultural, ou seja, permite-nos vislumbrar a desnaturalização dos discursos que buscam homogeneizar as culturas, as histórias, os tempos, os espaços, significando uma prática de resistência.

Portanto, a diferença cultural nos coloca com uma disposição de saber ou com uma distribuição de práticas sociais que co-existem, apontando contradições no seio da sociedade que merecem total negociação em vez de negações. Sendo assim, é uma rearticulação dentro da perspectiva daqueles posicionados numa condição desprivilegiada (BHABHA, 2013).

Contudo, o debate promovido pelos autores pós-colonialistas supracitados nos possibilita entender as relações construídas dentro da sociedade que rebaixam, subjagam, inúmeras práticas sociais e seus representantes, além de construir coletivamente ações com potencial de enfrentá-las e desestabilizá-las. Neste viés, as manifestações culturais são posicionadas numa outra ordem, na qual a hibridização entra como possibilidade, uma vez que se privilegia um permanente diálogo, assim, escapa-se dos fechamentos e fixações da modernidade que tenta estabelecer uma única forma de performar a vida.

1.4. Diálogos e tensões entre o pensamento decolonial e pós-colonial

As narrativas de Hall (2003) e de Bhabha (2013) nos mostram algumas respostas às críticas do grupo modernidade/colonialidade sobre o pensamento pós-colonial de

vertente pós-estruturalista. Os pesquisadores latino-americanos assumem abertamente que os companheiros acreditam no fim das relações coloniais após os processos de descolonização do poder, entretanto, Stuart Hall no livro “Da diáspora”, além do que já fora destacado nas páginas anteriores, apresenta a seguinte assertiva:

O termo pós-colonial não se restringe a descrever uma determinada sociedade ou época. Ele relê a colonização como parte de um processo global essencialmente transnacional e transcultural – e produz uma reescrita descentrada, diaspórica ou global das grandes narrativas imperiais do passado, centradas na nação (HALL, 2003, p. 107).

Neste sentido, Hall (2003) demarca que o colonial não está morto, muito pelo contrário, sobrevive por meio de novas conjunturas, solapando vidas pelo mundo inteiro ao passo que atende às necessidades de determinados grupos sociais. Enquanto o pós-colonialismo se prende ao pós-modernismo e ao pós-estruturalismo, daí que Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida vem sendo as principais referências para a crítica pós-colonial de Said, Bhabha e Spivak, o pensamento decolonial, por outro lado, vai se apoiar em outras frentes, ou seja, em Waman Poma, nas línguas e nas memórias indígenas, bem como, em Cugoano, nas memórias e experiências da escravidão, nos movimentos sociais (MIGNOLO, 2007).

Dessa forma, o pensamento decolonial se desprende da crítica pós-colonial, só para frisar, esse afastamento não é visto por nós como um problema teórico, muito pelo contrário, torna ainda mais rica a rede de resistência que se pretende promover e consolidar contra uma pretensa universalização e hegemonização do pensamento, do ser, do fazer, do conhecer.

Mignolo (2007) e Maldonado-Torres (2007) destacam que não há interesse algum de ser superior ou melhor que o outro, não se trata de um enfrentamento de uma visão contra a outra, uma disputa pelas melhores análises e interpretações, tampouco complementações uma da outra. Trata-se de observações e enfrentamento diferentes, de lugares diferentes, de narrativas diferentes, de tempos diferentes, sobre aquilo que se configurou como modernidade/colonialidade.

No meio dessas tensões, Sousa Santos (2018) entra na cena para destacar algumas ponderações sobre a narrativa de alguns pensadores latino-americanos. Para o autor português, algumas críticas, endereçadas a alguns pensadores pós-coloniais por conta do tom adotado na crítica em relação ao Ocidente, muitas das vezes ajudam a produzir uma imagem caricata da Europa. O autor destaca que seu próprio continente sofreu com as

amarras do colonialismo, havia (como ainda há) nele uma diversidade e que ao longo dos anos foi tomando algumas reduções. Nas palavras dele a alternativa que se propõe, de tornar o Novo Mundo o centro da modernidade ocidental, pode representar uma nova forma de essencialização deste lugar.

Dentro deste percurso teórico, queremos não só fazer frente à luta pelo direito de fala do subalterno, como Spivak emplaca na obra “*Pode o subalterno falar?*”, pleiteamos também a ação de escuta de quem viveu, produziu ou se mantém numa situação de conforto, de privilégio, de conquista ou que desfruta de alguma forma deste processo perturbador descrito nas páginas anteriores. Uma pretensão pensada a partir de uma virada problematizadora produzida por Connell (2012) com a questão *pode a metrópole escutar?*, bem como pelo lema zapatista *andar perguntando* conforme expõe Grosfoguel (2007), pois não basta os grupos ou sujeitos situados às margens falarem senão tem quem os ouçam, assim, se faz urgente e necessário os dois movimentos.

Contudo, estamos sensíveis com a possibilidade de produzir uma ciência outra, uma produção resistente à manipulação das novas relações opressoras acadêmicas, do conhecimento enquanto produto, ligado aos interesses do mercado. Estamos comprometidos com os interesses e preocupações do povo, da periferia, da maioria das pessoas, de quem está “do lado de cá da ponte”, de todos aqueles que sofrem com a mão pesada do poder colonial/neocolonial. Sendo assim, desejamos romper com a paz, isso não significa que queremos a violência como preferiram /preferem os defensores de um mundo à lá modernidade, muito pelo contrário, cobiçamos pelo toque na ferida, nos simpatizamos pelo tensionamento, pelo diálogo, pela contestação, pela negociação, pela instabilidade das certezas que ainda contaminam a sociedade, a educação, a escola, a Educação Física, a ciência etc. Portanto, a não paz, a não mansidão, a inquietação permeia nosso imaginário, pois estamos pensando com o escritor pernambucano Marcelino Freire o que isso representa, em seu texto “Da paz”²¹ ele anuncia o seguinte:

Eu não sou da paz. Não sou mesmo não. Não sou.
Paz é coisa de rico. Não visto camiseta nenhuma, não senhor.
Não solto pomba nenhuma, não senhor.
A paz é muito organizada. Muito certinha, tadinha. A paz tem hora marcada.
A paz está proibida. A paz só aparece nessas horas. Em que a guerra é transferida.
Viu? Agora é que a cidade se organiza. Para salvar a pele de quem? A minha é que não é.

²¹ Extraído da obra FREIRE, M. Rasif – Mar que arrebeta. Rio de Janeiro: Record, 2008.

2. A educação institucional e a Educação Física atravessada pela colonialidade: uma possibilidade outra para o momento presente

A educação escolarizada, uma maquinaria de governo da infância conforme colocam Varela e Alvarez-Uria (1992), confunde-se, em certa medida, com a proposta da modernidade. Qual seja, ela está sustentada nos princípios de progresso constante por meio da razão e da ciência, de desenvolvimento do sujeito autônomo e livre, permeada de universalismos (SILVA, 2015)

Silva (2015) destaca ainda que as noções de educação, pedagogia e currículo adotadas atualmente estão fincadas com os dois pés na Modernidade. A educação, tal como a conhecemos hoje, é uma instituição moderna por excelência, seu objetivo consiste em transmitir o conhecimento valorizado socialmente por certos grupos, em formar um sujeito supostamente racional e em moldar o cidadão e cidadã da moderna democracia representativa. É através deste sujeito racional, autônomo, unitário e democrático que se pode chegar ao ideal moderno de uma sociedade racional, progressista e democrática.

Neste ensejo, foi por meio do currículo adotado que a escola se tornou fio condutor das artimanhas de domínio de determinados grupos da sociedade. No sentido de apresentar o modo de pensamento, os conhecimentos, os valores e os comportamentos postos como mais sofisticados e interessantes, a cultura estabelecida como ideal e necessária para a vida, ou seja, o sistema educacional se mostrou uma ferramenta potente de colonização de diferentes populações e sujeitos.

Posicionamos o currículo assim por estarmos pensando junto com Silva (2015) e Lopes e Macedo (2011), pois o consideramos como um espaço que determina o que deve ou não ser ensinado aos estudantes. É nele onde se inscreve a cultura que merece ser transmitida, debatida, ressignificada, analisada, reproduzida e experimentada na instituição educacional. Nele também é demarcado quem, estudantes e docentes, devem ou não ser. Tudo isso articulado com uma certa ideia de sociedade que se deseja consolidar ou construir. Em suma, é uma produção cultural por ser envolvido na luta pelas inúmeras maneiras de significar o mundo, um elemento dinâmico, capaz de interditar ou potencializar determinadas formas de ser, de existir e de saber. Isso, em certa medida, é observável nas vertentes tradicional, crítica e pós-crítica.

O currículo de concepção educacional tradicional tem fortes aproximações com o projeto da modernidade/colonialidade, uma vez que o saber é propriedade exclusiva do docente, tendo como uma das missões transformar em vulgar ou em não saber os

conhecimentos de grupos subjugados (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Além disso, dialoga com a visão essencialista de homem, ou seja, um olhar que o coloca como detentor de uma identidade única e nada modificável. Sendo assim, o papel da educação é moldar o homem conforme os parâmetros postos na universalidade de ser humano.

Neste contexto podemos frisar que a educação é uma esfera essencialmente pensada e projetada para colonizar quem dela faz parte direta ou indiretamente. Seu uso, põe-se a serviço do pisoteio dos conhecimentos de pessoas e coletivos distantes do ideário moderno de produção de saberes e compreensão das relações tecidas na sociedade mundial.

Em tempos modernos, tomada pela interlocução de pensamentos militares e médicos, a Educação Física ocupa a escola com propósitos de, junto com a educação moral e a educação intelectual, consolidar as bases para a formação integral do homem moderno, a partir dos métodos ginásticos. Sendo assim, ao ocupar a educação básica brasileira, a preocupação maior era com a ortopedia, saúde, ou seja, tinha um caráter higienista. Dessa forma, ao desenvolver hábitos de higiene e saudável, valorizava a disciplina, o desenvolvimento físico e moral à medida que inseria os estudantes na prática de exercícios físicos, permitindo um controle eficiente sobre o corpo e ao mesmo tempo uma melhora de sua eficiência mecânica.

Com referencial técnico, tendo como nomes principais Robert Mager, Ralph Tyler e Benjamin Bloom, ganha visibilidade um currículo tecnicista, as escolas se veem entrelaçadas na lógica de produção empresarial com total efervescência. A Educação Física foi reajustada conforme as demandas do momento. O currículo esportivo, na década 1970, revigora as ações pedagógicas. Neste contexto, o professor ganha o status de técnico, ao passo que os estudantes recebem o de atleta e a aula propriamente dita é permeada por conhecimentos que rondam a prática do esporte.

As atividades mantêm uma analogia com a atividade militar, porém os moldes de treinamento desportivo agora roubam a cena. Regrado por regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia, além de conter condições para quantificar e comparar resultados, o esporte se traduz no melhor meio de preparar o homem para os novos tempos (NUNES, 2006). Um sujeito ativo e atuante, dinâmico e versátil, respeitador de regras e princípios morais universais, dono de capacidade psíquica para encarar desafios movido pelo melhor espírito competitivo (NEIRA; NUNES, 2009).

Entretanto, a esportivização da Educação Física entra em crise e na década de 1980 surge o movimento renovador da área. Nessa conjuntura, surgem novos paradigmas,

entram em cena os trabalhos de Tani et al. (1988), o currículo desenvolvimentista, e de Freire (1989), o currículo psicomotor ou globalizante, ambos ainda dentro de uma vertente tecnicista. Além desses, a obra Metodologia do Ensino de Educação Física, publicada em 1992 por um coletivo de autores, abre o debate sobre o currículo crítico.

O currículo desenvolvimentista proposto por Tani et al (1988) a partir da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, buscou estabelecer objetivos, conteúdos e métodos de ensino coerentes com as características do crescimento natural da criança. Ao colocar o movimento como objeto da Educação Física, defende as habilidades motoras como conhecimento necessário para as aulas, a fim de garantir o desenvolvimento normal dos discentes, buscando consolidar a formação de um sujeito habilidoso no Ensino Fundamental.

Mantendo as correntes do discurso cognitivista da educação mais vivas do que nunca, o currículo psicomotor proposto por Freire (1989) apodera-se do jogo como grande recurso pedagógico, pensando na formação integral das crianças, ou seja, o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores pelo movimento. Isto significa que a Educação Física, tendo ainda o movimento enquanto objeto, foi posicionada como mero instrumento dos outros componentes curriculares, no caso, Língua Portuguesa, Ciências e Matemática.

Antes de adentrar na discussão do currículo crítico, apresentamos como parte deste cenário técnico da área, o currículo saudável. Tentando ajustar a educação das crianças brasileiras às demandas do mercado e inspirado nas argumentações de Guedes (1999), busca também fazer frente ao combate da exclusividade das atividades esportivas e recreativas nas aulas. Assim, reacendendo a fundamentação biológica, propõe a seleção, organização e desenvolvimento de experiências capazes de propiciarem aos estudantes a adoção de um estilo de vida permanentemente ativo. Neste caso, ressalta a necessidade de proporcionar aos educandos, o acesso às informações ligadas à prática sistematizada de atividade física, ou seja, não basta simplesmente a prática, o fazer, é imprescindível a aprendizagem de conceitos e princípios teóricos para a formação do futuro cidadão interessado pela prática contínua do exercício físico e capaz de autogerir seu programa de treinamento de maneira positiva.

Na segunda metade do século XX reflorescem na esfera educacional novos questionamentos direcionados à organização e estrutura social e educacional. Alguns teóricos da Europa (Louis Althusser, Michael Young, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron), dos Estados Unidos (Michael Apple, Peter McLaren e Henry Giroux) e do

Brasil (Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani) pontuam as falhas do tradicionalismo, assim, a política educacional, os conhecimentos que compõem o currículo, a estrutura das escolas e o papel do educador e do educando em sala de aula sofrem abalos significativos.

Com o enfrentamento dos arranjos sociais e educacionais vigentes e desconfiando do *status quo*, as chamadas teorias críticas do currículo, deixam em outro plano as técnicas do como fazer. Nesta nova ordem, espalham-se pela educação conceitos, como, ideologia, hegemonia, resistência, conscientização, correspondência, emancipação e libertação, poder, controle, classe social, reprodução cultural e social que contribuem para pensar o que o currículo faz (SILVA, 2015).

Com o processo de redemocratização da política brasileira, esse debate toma conta da educação do país. Dessa forma, irradia para a Educação Física nos anos 1980, motivando um encontro de pesquisadores, na tentativa de pensar o componente longe da lógica tecnicista do esporte. Essa reunião culminou com a construção e publicação da obra Metodologia do Ensino da Educação Física.

A partir da pedagogia histórico-crítica defendida pelo professor Dermeval Saviani, o coletivo apresenta uma proposta automeada crítico-superadora. Tal trabalho, reconfigura o objeto da área, que não mais seria o movimento, mas sim a cultura corporal, redimensionando os saberes da área, que deixaria de se restringir aos aspectos das ciências naturais e se ampliariam para os olhares das ciências humanas. Sendo assim, repagina a Educação Física, consagrando-a na área de linguagens.

Com a ideia de formar um cidadão crítico e consciente da realidade em que vive a fim de intervir na direção dos seus interesses de classe, o currículo crítico proposto por Soares et al. (1992) julga ser necessário tratar os temas (esporte, dança, ginástica, jogo, lutas e mímica) do componente curricular de maneira historicizada, pois os consideram portadores de sentidos e significados contextuais, provisórios e distantes de uma ordem natural. Sendo assim, o conhecimento crucial para compor a aula seria aquele capaz de favorecer a compreensão do desenvolvimento sócio-histórico das práticas corporais, bem como suas técnicas e organização.

Contudo, a partir do panorama científico e educacional supracitados e pensando com Quijano (2005), Lander (2005), Bhabha (2013) e Sousa Santos (2010, 2018; 2019), é possível dizer que a educação, por meio de seu currículo, buscou (e ainda busca) garantir uma sociedade colonial moderna, pois é visível a tentativa de formar um sujeito pensado pela perspectiva euroamericana centrada. Mantendo intocável e inquestionável a estrutura

social e a educação, os currículos tradicional e tecnicista, ao se colocarem como neutros, apropriam-se de uma única cultura e de um único saber para ajustar a todos às demandas de uma política capitalista e neoliberal. E neste panorama, a Educação Física, ainda presa no dualismo corpo e mente, flutua entre uma ideia biologicista e biopsicológica de corpo e repudia qualquer comportamento que não seja higiênico, atlético, habilidoso, saudável e de elevada capacidade cognitiva, socioafetiva e psicomotora.

Por outro lado, o currículo crítico da educação passeia entre o rompimento e a aproximação com uma sociedade colonial moderna, por exemplo, quando faz uso dos significados de hegemonia, resistência, ideologia, poder, percebe-se uma tentativa de valorizar as diferentes pessoas e os diferentes saberes, porém, quando busca conscientizar as pessoas por meio de um conhecimento posto como universal caminha de mãos dadas com o projeto da modernidade eurocentrada.

Foi com este último intento que a Educação Física preferiu se associar, questionando apenas a desigualdade entre as classes, viu no conhecimento científico, chamando-o de verdadeiro, a única possibilidade de conseguir a tão almejada consciência crítica da realidade e emancipação, desprezando por completo qualquer outro tipo de saber e outros marcadores sociais que envolvem as relações na sociedade, como, gênero, raça, moradia, religião, habilidade etc.

Portanto, um pensamento abissal e colonial aflora no meio dos currículos supracitados, dialogando com Neves e Bonetto (2016), assumimos que esses currículos olham para as crianças a partir daquilo que lhes faltam e buscam garantir uma condição futura mais evoluída ao organizar o caminho percorrido por elas. A homogeneização é a tônica que prevalece entre essas propostas do componente curricular Educação Física, pois ao expor o desejo de tornar os educandos produtores de cultura, habilidosos, saudáveis, atléticos e higiênicos coloca aquele e aquela que não conseguir tal façanha “do outro lado da linha”, assumindo a condição de excluído, de Outro, às vezes de selvagem, de perigoso.

No horizonte de disputa do debate educacional, entra em cena o chamado currículo cultural da Educação Física. Estando em constante produção desde os anos dois mil, é um currículo do conflito, do embaraço, buliçoso²², mexe com as naturalizações, que procura trazer para a cena escolar os conhecimentos produzidos pelos grupos subjugados, potencializando a voz e vez daqueles/as que foram e são silenciados/as pelos

²²Buliçoso vem de “Bulir”, que está relacionado a mexer.

discursos do dominador, do legislador, do opressor, da colonialidade, ao se dispor a escutá-los.

Neste ensejo, ao buscar apoio nas chamadas teorias pós-críticas,²³ o objeto de estudo da Educação Física, a cultura corporal, passa a ser visto como um campo de luta pela imposição de significados que acompanham as práticas corporais. Sendo assim, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas e as brincadeiras são vistos como textos da cultura atravessados por relações de poder que atuam no sentido de afirmar o que essas práticas são ou deixam de ser (NEIRA; GRAMORELLI, 2017).

Com isso, as aulas de Educação Física não se limitam à oportunidade de crianças e jovens correrem, se mexerem ou se movimentarem, mas se torna um espaço de experimentar e problematizar a ocorrência social das práticas corporais (brincadeiras, danças, esportes, lutas e ginásticas) na sociedade mais ampla, bem como o que se afirmam sobre elas e seus representantes (NEIRA; NUNES, 2008, 2009). Portanto, a perspectiva cultural considera fundamental o direito de todos e todas terem uma vida digna e se sensibiliza com significados do tipo, equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público (NEIRA, 2016).

Ao se colocar a favor dos sujeitos e grupos alvos da colonialidade do poder, do saber e do ser, o currículo cultural tenta compreender toda a dinâmica que os envolve para mantê-los em tais condições enquanto outros desfrutam de significativas vantagens e privilégios. Isso não quer dizer que se deseja tirar de cena um conhecimento dito dominante para botar um outro subalternizado, muito pelo contrário, ao se sensibilizar pela coexistência, significa permear o currículo educacional com inúmeros conhecimentos, saberes, culturas, como pressupõe o movimento decolonial (MIGNOLO, 2003), as epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2010; 2018; 2019) e o pensamento pós-colonial (BHABHA, 2014).

Ao ler o que fora exposto a respeito dos currículos de Educação Física é possível vir à mente a seguinte questão: a Educação Física passou por um intenso processo de evolução? Com o surgimento de um currículo interrompeu-se o que já existia? Será o currículo cultural a solução de todos os problemas da educação? O debate supracitado mostra como a Educação Física foi reajustada para as demandas de diferentes momentos, como salientou Nunes (2006). Não significa que uma perspectiva é melhor que a outra, muito menos que uma terminou para dar início à anterior. Estão todas rondando o fazer

²³ 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.

educacional, tomando conta de diferentes lugares e currículos. Vale frisar que a perspectiva cultural não tem pretensão de pisotear as demais e mostrar o verdadeiro modo de fazer, este tipo de pensamento não tem nada de rompimento com a modernidade, só a reforça.

Portanto, sem perder de vista que o componente se situa na área das linguagens, simplesmente por ter como objeto de estudo a cultura corporal, cabe ao docente analisar seu contexto, produzir uma leitura sobre a realidade mais ampla e verificar qual perspectiva atende suas propostas educacionais e possíveis necessidades. Entretanto, faz-se pertinente lembrar que não é nada coerente tomar de empréstimo aquilo que é mais bonitinho ou interessante de cada proposta, pois os currículos estão associados com uma certa ideia de sociedade, educação, escola, estudante, professor, conhecimento como nos mostram Silva (2015) e Lopes e Macedo (2011).

Ao tratar até aqui do referencial teórico adotado, passando brevemente pela estreita relação entre os currículos tradicional e crítico da Educação Física e o pensamento universalista da modernidade, bem como discorrendo também sobre a perspectiva cultural e sua possível relação com o pensamento decolonial, na sessão seguinte se apresenta uma possível leitura de pesquisas e artigos encontrados a partir do debate supracitado, de modo a compreender como os trabalhos tem tocado nas questões acerca do conhecimento nas aulas do componente curricular.

4. Conhecendo o desconhecido: o conhecimento nas aulas de Educação Física

Observando as incoerências e inconsistências de alguns trabalhos sobre a questão do conteúdo e do conhecimento, cremos ser pertinente tecer um debate acerca da nossa compreensão. Desejamos partir para um outro lugar acerca do conhecimento, colocando-o como um texto, uma produção discursiva, um efeito, um produto de lutas. O ato de conhecer não é simplesmente apreender o mundo na consciência, mas sim uma possibilidade de encontros de narrativas marcadas por intensos fluxos de saber e poder. O conhecimento, aqui, não será visto numa relação direta entre sujeito e objeto, dentro de uma dupla relação de apreensão, na qual o sujeito apreende o objeto e esse apreende o sujeito. Muito pelo contrário, será visto como fruto de embates entre diferentes modos de olhar para as práticas sociais e seus sujeitos, logo, é uma invenção. Nos dizeres de Neira (2019), a perspectiva cultural da Educação Física toma o conhecimento como intervenção, acontecimento e não como representação.

Pensando o conhecimento com os debates promovidos por Lopes e Macedo (2011) e Silva (2015), entendemos que é no currículo educacional onde ele se constitui, não é apenas um elemento a ser transferido. Com isso, surgem as perturbações: quem produz o conhecimento sobre as práticas corporais que tem mais espaço no currículo? Qual conhecimento vem sendo incluído no currículo de Educação Física? Qual conhecimento é posicionado como não relevante e deve ficar de fora do currículo? Quais intenções garantem a entrada de certos conhecimentos e a exclusão de outros?

Não temos a pretensão de colocar afirmações, respostas, a respeito dessas perguntas. Parte do que discutimos aqui nos oferece elementos para promover algumas ponderações, porém o intuito é bulir a estrutura educacional a partir da sua própria organização, sobretudo aquilo que vem sendo posto como conhecimento, nas aulas de Educação Física.

Ao tratar do conhecimento na obra *As formas jurídicas e as coisas*, Foucault (2002) declara que somos sujeitos de conhecimento, da mesma forma, Boaventura Sousa Santos (2010a) no livro *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, afirma incisivamente que somos sujeitos de saberes.

Foucault (2002) e Sousa Santos (2010a) assumem que esse sujeito de conhecimento se constitui por meio das práticas sociais, no interior de uma história extremamente particularizada. Assim, as verdades ditas sobre as coisas, a relação

estabelecida com os objetos e entre sujeitos tem uma notória característica contextual, provisória, marcada por lutas.

Apanhado pela racionalidade nietzschiana, endossando ainda mais suas oposições à filosofia tradicional, Foucault (2002) declara que, de modo algum, o conhecimento pode ser tratado como universal, pois reside na ordem do resultado, do acontecimento, do efeito. O conhecimento tem um caráter perspectivo, isso quer dizer que tem uma estreita relação com o local de produção onde os sujeitos se encontram.

No panorama do perspectivismo, Toscano e Silva (2015), a partir das leituras de Foucault, apontam que não se trata de um olhar ingênuo, vale tudo. O que se discorre aqui é que o conhecimento corresponde diretamente ao resultado da disputa de perspectivas em torno de seres, coisas, dos objetos de conhecimento. Estando a produção do conhecimento amplamente alinhada com o contexto, podendo provocar a subversão desse contexto e, ao mesmo tempo, ser um elemento condicionado.

Somando esforços a esse caráter contextual do conhecimento, Mignolo (2007) é incisivo ao demarcar que nosso pensamento está localizado, porém esforços não faltaram para considerá-lo como des-localizado. Em meio a essas revelações, é preciso reconhecer o caráter geopolítico no conhecimento, a ausência total de neutralidade no momento de sua produção e disseminação.

Para o filósofo francês Michel Foucault (2002), o viés contextual são as condições políticas e econômicas que contribuem para a produção do sujeito de conhecimento e estabelece as relações de verdade. A produção, o estabelecimento e a circulação da verdade pelos sujeitos de conhecimento estão presentes em vários lugares, marcados por regras que favorecem a constituição de certas subjetividades, certos modos de conhecer e saber. Sendo assim, torna-se possível realizar uma história da verdade.

Tomado por essa compreensão e pelo pensamento de Nietzsche, Foucault (2002) é incisivo ao declarar o conhecimento como fator distante da natureza humana, ou seja, para ele não há um germe do conhecimento no comportamento humano ou instinto humano, o que existe é uma relação. Logo, o conhecimento se coloca como resultado do jogo, do afrontamento pautado entre os instintos. É no encontrar, no chocar, no bater dos instintos que o conhecimento é produzido.

Consequentemente, o conhecimento não é instintivo, muito menos natural, pelo contrário, ele é contra-instintivo e contranatural, o que nos permite tomá-lo como uma invenção. Portanto, a natureza a ser conhecida não é natural, não há uma afinidade pré-estabelecida entre aquilo que se pretende conhecer e o conhecimento, o que se percebe é

uma relação de luta, de dominação, de subserviência, de poder e de força, de violação e de violência.

Nessa conjuntura, a relação entre conhecimento e objeto, por conter os impulsos de rir, deplorar e odiar, não tem nada de assimilação e adaptação, mas sim de distância e dominação. Diante disso tudo, Michel Foucault (2002) demarca que quando se trata de conhecimento não se pode afirmar a existência de felicidade, muito menos do amor, o que há na verdade é ódio, hostilidade, sistema precário de poder.

Toscano e Silva (2015) destacam ainda que essa situação permite a viabilização de um saber heterogêneo, sobretudo porque envolve conflito e relações de luta entre os sujeitos. Dessa maneira, caso tenhamos o desejo de realmente conhecer o conhecimento, saber o que ele é, devemos compreender as relações de poder, bem como de luta que o circundam.

Diferente do olhar foucaultiano acerca do tom de violência sobre o conhecimento, as discussões promovidas por Sousa Santos (2019) com as epistemologias do Sul nos levam a pensar o conhecimento enquanto algo aquecido pelas diferentes emoções, um conhecimento corporizado. Quando se observam as lutas sociais, é possível perceber a interlocução intensa entre argumentos, racionalidade, emoções, desgostos, alegrias, amores, ódios, festas e luto.

Razões, conceitos, pensamentos, análises ou argumentos nunca são suficientes para alimentar a mobilização do conhecimento, embora não se desmereça a importância que têm na produção da luta. Por mais necessários e relevantes que sejam, estão intensamente marcados por emoções, afetos e sentimentos. Sendo assim, o agir dos conhecimentos são aquecidos pelas emoções, um aquecimento que proporciona criatividade e disposição para correr riscos (SOUSA SANTOS, 2019).

Portanto, do ponto de vista das epistemologias do Sul é insustentável uma distinção entre racionalidade e irracionalidade, entre forças não-pensantes e pensamentos e análises avaliativas. Aquecer os conceitos significa transformar a latência em potência, a ausência em emergência. Esse aquecimento da razão é nomeado de corazonar²⁴.

Corazonar significa experienciar o infortúnio ou o sofrimento injusto dos outros como se fossem próprios e estar disponível para se aliar à luta contra essa injustiça, ao ponto mesmo de correr riscos. Significa acabar com a passividade e fortalecer o inconformismo perante a injustiça. Corazonar nunca significa que as emoções deem origem a uma falta de controle. Pelo contrário, as emoções são a energia vital que impele as

²⁴ Corazonar é um conceito usado por povos indígenas da região andina da América Latina (SOUSA SANTOS, 2019).

boas-razões-para-agir a passarem à ação ponderada. Corazonar produz um efeito de aumento por meio do qual um mundo remoto e desconhecido se torna próximo e reconhecível. Corazonar é uma forma amplificada de ser-com, pois faz crescer a reciprocidade e a comunhão. É o processo revitalizador de uma subjetividade que se envolve com as outras, destacando seletivamente aquilo que ajuda a fortalecer e a ser corresponsável. Corazonar não se enquadra nas dicotomias convencionais, sejam elas mente/corpo, interno/externo, privado/público, individual/coletivo ou memória/expectativa. Corazonar é um sentir-pensar que junta tudo aquilo que as dicotomias separam. Visa ser instrumentalmente útil sem deixar de ser expressivo e performativo (SANTOS, 2019, p. 154).

As razões e os argumentos, quando afastados do aquecimento pelas emoções e afetos, tendem a ser insuficientes perante a luta. Não há a menor condição de se esboçar um planejamento acerca do corazonar, sobretudo porque acontece de modo insondável, em meio à luta, nas relações sociais, em interações marcadas por injustiças. É um agir criativo com vistas a enfrentar e solucionar problemas (SOUSA SANTOS, 2019).

Não cabe mais assumir a ciência como única forma de saber para todos os grupos sociais. Santos (2010a) destaca a inexistência de conhecimentos puros, muito menos completos, o que se observa é uma constelação de conhecimentos. A ciência moderna, como todo tipo de conhecimento, é apenas uma forma de particularismo, mas tem como pretexto constituir poder na tentativa de definir e dizer o que as coisas são. Como alternativa, o autor defende uma ecologia de saberes ou uma ecologia de prática de saberes.

A ecologia de saberes procura dar consistência epistemológica ao saber propositivo. Trata-se de uma ecologia porque assenta no reconhecimento da pluralidade de saberes, da autonomia de cada um deles e da articulação sistêmica, dinâmica e horizontal entre eles. Assenta na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação. O conhecimento é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 157).

Na ecologia de saberes cruzam-se conhecimentos, assim a aprendizagem de certos conhecimentos pode ser tomada pelo esquecimento de algum outro, é isso que o autor vai chamar de ignorância. Essa não é um estado original ou ponto de partida, pode resultar do esquecimento ou desaprendizagem implícito nas aprendizagens. Dessa forma, se faz justo verificar a todo momento se o que se está aprender é de tamanha importância quanto o que se está a esquecer ou desaprender. A utopia do interconhecimento é aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios.

Em defesa da interlocução entre conhecimentos, Sousa Santos (2010a) é enfático ao declarar que a relação entre sujeitos e destes com a natureza, envolve uma série de saberes. Entretanto, infelizmente, o conhecimento científico foi posto como a única possibilidade de intervir no real. Tais intervenções que privilegia tendem a ser produzidas apenas por quem o domina. Assim, a injustiça social se apoia numa injustiça cognitiva. Portanto, a ecologia de saberes é a epistemologia da luta, é o enfrentamento da injustiça cognitiva.

Dentro desse debate, é provável levantar-se a questão: caso fosse distribuído o conhecimento científico a todos os sujeitos individuais e coletivos, haveria erradicação das desigualdades? Santos (2010a) é enfático neste ponto, não basta partilhar pelo globo o conhecimento valorizado e produzido pela ciência para fomentar uma justiça cognitiva, pois este conhecimento tem suas limitações intrínsecas quanto à capacidade de intervir no real.

Embora essa tarefa seja necessária, não dá conta de enfrentar as assimetrias, o que precisa existir junto dessa dinâmica de distribuição é reconhecer outros saberes. É por isso que se faz apelo por uma ecologia de práticas de saberes, na qual seja possível a coexistência entre o que a ciência produz e os saberes ditos não científicos, sobreviventes do epistemicídio, que emerge das lutas contra a desigualdade e a discriminação.

A ecologia de saberes pretende criar relações horizontais entre saberes, quebrar a verticalidade, a hierarquização, fomentada pela racionalidade moderna dentro de uma lógica universal, tida como natural pela história. Com isso, abre-se um chamado para uma epistemologia polifônica e prismática.

Polifônica, porque os diferentes saberes são simultaneamente partes e totalidades, e tal como numa peça musical, tem desenvolvimentos autônomos, ainda que convergentes. Prismática, porque se cruzam nela múltiplas epistemologias cuja configuração muda consoante à “disposição” dos diferentes saberes numa dada prática de saberes (SOUSA SANTOS, 2010a, p. 161).

Essas discussões aventadas a respeito do conhecimento só tendem a engrossar o caldo da luta pela descolonização do pensamento defendida por Mignolo (2018). Ele defende que a decolonialidade se firma nos momentos de introdução de saberes que historicamente foram excluídos. Ao introjetá-los, choques e encontros se promovem e um vir a ser ganha corpo, notoriedade, pois permite tornar-se aquilo que foi abatido, obscurecido pela colonialidade.

Mignolo (2018) considera o conhecimento como elemento central para perceber, sentir, descrever as relações. Além disso, posiciona o próprio conhecimento como constituidor das relações humanas, da política, da economia e da história, por exemplo, pois esses e outros aspectos estão atados a uma certa forma de fazer e viver. Portanto, é de tamanha preocupação para o pensamento decolonial, atacar as estruturas que mantêm a colonialidade do conhecimento.

A decolonialidade do conhecimento procura escancarar aquilo que está escondido nos domínios da modernidade/colonialidade, refazer conexões. Deseja também libertar o conhecimento, desvincular-se das narrativas da modernidade, dos fluxos de energia que o mantêm ligado à matriz colonial, alterar as conversas, sobretudo seu conteúdo (aquilo que vemos e ouvimos), atentar-se para quem as domina (MIGNOLO, 2018).

A partir dos argumentos de Michel Foucault, Boaventura Sousa Santos e Walter Mignolo, uma coisa ficou evidente: não há possibilidade alguma de se fomentar na escola a existência de um conhecimento homogêneo. Se o conhecimento é fruto dos encontros, é produto de choque, embates, negociações, é interconhecimento, é reconhecimento, será possível estabelecer antecipadamente o que irá compor ou não as aulas, o conteúdo, e até mesmo o próprio tema?

Neira (2019) revela que no currículo cultural da Educação Física, o tema a ser abordado surge da leitura e análise do universo cultural corporal da comunidade. Enquanto isso, os conhecimentos produzidos por docentes e estudantes emergem na medida em que a tematização²⁵ se desenvolve. Conforme o diálogo promovido pelo docente entre aquilo que sabe, o conhecimento dos estudantes, bem como outros conteúdos (acadêmicos, literários, senso comum etc.), a manifestação corporal selecionada para estudo pode ganhar novos significados para os estudantes, concebidos como sujeitos de conhecimento.

Nesse contexto curricular, ao longo de todo o trabalho pedagógico, aqui entendido por tematização, a estrutura do conhecimento ganha uma forma fascicular, assim, não há

²⁵ De acordo com Santos (2016) tematização implica um conjunto de ações pedagógicas que partem da ocorrência social das práticas corporais escolhidas como objeto de estudo, isto é, de maneira geral, diz respeito ao trabalho pedagógico sobre determinada manifestação corporal, do primeiro dia ao último. Sendo assim, conforme Neira (2016), consiste em propiciar aos estudantes uma compreensão mais elaborada dos inúmeros aspectos pertencentes às práticas corporais. Entretanto, o currículo cultural tomou de empréstimo a noção de tema conferida por Sandra Corazza, de acordo com Neira (2018) a autora reterritorializa as noções de temas geradores criadas por Paulo Freire, e encaminha a ideia de temas culturais, assim, coloca os conhecimentos dos estudantes no cenário educacional, transformando-os em conteúdo.

ramificações, o que existe são pontos que se originam de qualquer parte e se deslocam para quaisquer outros pontos (SANTOS, 2016).

No meio de suas inquietações e tomado pelas contribuições teóricas dos filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari, Santos (2016, p. 66) enfatiza:

É possível afirmar que na proposta do currículo cultural da Educação Física o conhecimento é tecido rizomaticamente, em oposição à maneira segmentada de se conceber a realidade, bem como o modo positivista de se construir conceitos. Dito de outra forma, a verticalidade das árvores nas quais erigiram os conhecimentos “verdadeiros” dos currículos totalizantes da Educação Física, na perspectiva cultural, dá lugar à horizontalidade dos rizomas, na qual a produção do conhecimento é sempre provisória, múltipla, em devir e baseada na diferença.

Pensando com Santos (2016), compreendemos que o nosso pensamento produz diferentes conexões nos inúmeros momentos de nossas vidas. Diante de um fato, mobilizamos variados conhecimentos e tentamos de alguma forma estabelecer interlocuções. Neira (2018) aponta que essa visão rizomática do conhecimento não estabelece início, muito menos um fim para o processo de conhecer, logo, toda a dinâmica de linearidade e compartimentação produzida pela modernidade se desmancha.

Em meio à mobilização de conhecimentos e intensas articulações, o currículo cultural de Educação Física deseja produzir momentos didáticos em que seja possível operar com incontáveis saberes a respeito do tema selecionado, constituindo conflitos, relações. A produção, o encontro de conhecimentos, é potencializada conforme os atores do processo (estudantes e docentes) problematizam concepções que muitas vezes rebaixam determinadas práticas sociais e aqueles e aquelas que delas participam, ao mesmo tempo que exaltam outras produções culturais e sujeitos. Essa postura problematizadora favorece a construção de uma leitura mais aprofundada, permitindo a compreensão de como as coisas ocorrem na sociedade, bem como a desfamiliarização do que está estabelecido (NEIRA, 2016; 2018).

Os conteúdos acessados devem ater-se a esse sujeito de conhecimento, a esse sujeito da representação, que representa a si e o outro, pois, de acordo com Foucault (2002), é neste ponto onde a verdade aparece e o conhecimento se torna possível. Dessa forma, busca-se compreender como se dá a constituição de um sujeito que não é dado previamente, mas sim no interior da história. E nas borbulhas do encontro, embora reconheçamos que não se tenha controle algum, é de suma importância o enfrentamento da colonialidade do saber, pois essa medida pode permitir aos envolvidos a identificação de expressões e falas que favorecem o epistemicídio, a marginalização de certas vidas,

enquanto engrandecem outras, desencadeando aquilo que Sousa Santos (2018) denomina de fascismo epistemológico.

Obviamente, não se trata de uma tarefa simples, muito pelo contrário, demanda ousadia, coragem, resistência. Para conhecer o conhecimento se deve perseguir a compreensão das relações de luta e poder, ou seja, entender a presença do ódio, da violência, da dominação, nas coisas entre si, bem como nos sujeitos entre si, pois somente assim é possível saber no que consiste o conhecimento. É uma postura decolonial, de desvelar os processos que estruturam a colonialidade. Para efetivar a justiça cognitiva, na tentativa de perseguir a justiça social, é relevante o reconhecimento de afetos outros, daí é necessário um permitir-se, deixar-se, afetar pela ecologia de saberes, bem como pelos diferentes sujeitos e reconhecer os diferentes sentimentos que aquecem o pensamento, a luta, o conhecimento.

Portanto, um ensino da Educação Física sensível às questões levantadas por Walter Mignolo, Michel Foucault e Boaventura Sousa Santos acerca do conhecimento busca escapar das situações que pregam universalismo, ir além dos anseios da modernidade. A dúvida é algo desejado, a multiplicidade é requerida, a diferença é bem-vinda, o dissenso é ambicionado, o inesperado é cobiçado e a criatividade coletiva colore a cena. Com isso, a educação das crianças, jovens, adultos e idosos enriquece e ganha um tom democrático, com vistas a potencializar as fissuras das estruturas que mantêm determinados sujeitos e conhecimentos em situação, encarcerada, desfavorável.

5. Procedimentos da pesquisa

Tendo em vista o objetivo da pesquisa e o referencial adotado para sustentar o debate, é de suma importância manter uma sintonia com a forma que se pretende produzir os conhecimentos. Vale lembrar que estamos dispostos a nos distanciar largamente do modo moderno de fazer ciência, logo, assumimos abertamente que aqui não existe neutralidade alguma, muito pelo contrário, reconhecem-se as influências sobre o contexto da investigação ao passo que também fomos influenciados por ele.

Ao nos afastarmos da condição de *hybris del punto cero*, conforme anuncia Castro-Gomez (2007), também colocamos que esta pesquisa possui um caráter contextual, nada tem de universal, pois se trata de um estudo num local específico, envolvendo certas pessoas, e caso se realizasse em outros lugares, por outros sujeitos, provavelmente teceria outro debate, podendo chegar a diferentes considerações.

Diante desse compromisso e da ciência que vivemos num tempo de significativas mudanças na educação, tendo gerada a entrada de outro debate nas pedagogias e nos modos de ensinar e aprender, bem como nas estratégias de colonizar e governar (MEYER; PARAÍSO, 2012), buscou-se amparo no modelo qualitativo de investigação, pois o percebemos em harmonia com as novas demandas sociais e educacionais.

De acordo com Flick (2009), uma pesquisa de característica qualitativa usa o texto como material empírico, partindo da noção da construção social das realidades em estudo, além de estar empenhada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia-a-dia e em seu cotidiano relativo à questão em estudo. Complementando o debate, Denzin e Lincoln (2006) anunciam que esse modo de pesquisar é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade à vida vivida. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.

Dessa forma, Flick (2009) acrescenta que os pesquisadores qualitativos não agem com neutralidade, mas sim, tomam parte quando observam. Tentando responder à pergunta “de qual lado estamos?”, o autor sugere que a pesquisa qualitativa não é somente um projeto de investigação, mas também um projeto moral, político, para assumir o lado das minorias, dos menos favorecidos ou das vítimas da colonização ou da migração.

Nesse sentido, o método adotado na presente pesquisa se constituiu durante o ato de investigar, dentro de uma situação de total movimentação, pois se teve como grande

desafio escapar de todas as formas de essencialismo, das convicções, do monocultural, dos universais, das certezas, a fim de nos lançarmos ao vale da dúvida, do interconhecimento, do subalterno, do diálogo. Além disso, não foi nosso desejo incorrer em determinismos vazios ao afirmar o que as coisas são ou como devam ser, por exemplo, proclamar como deve ser um currículo multicultural, como deve ser uma boa aula a favor do direito às diferenças ou dos sujeitos marginalizados, como tem de ser uma aula de Educação Física.

Dentro deste contexto, percebemos um grande enlace entre as intenções com este trabalho e o modo de se fazer pesquisa inspirado nas teorias pós-críticas. De acordo com Meyer e Paraíso (2012), nessa vertente, diferentes disciplinas são aproximadas, as barreiras que as afastam são dissolvidas. Aquilo que separa teoria e prática, conhecimento científico e saberes do senso comum, são sorrrateiramente implodidos.

Paraíso (2012, p. 40) reforça que uma pesquisa pós-crítica tem como procedimento caro uma atividade poética.

Poetizar na pesquisa em educação e em currículo significa produzir, fabricar, inventar, criar sentidos novos, inéditos. Significa, durante todo o trabalho de pesquisa, aguçar os sentidos para ver, sentir, escutar, falar, e escrever de modo distinto. Significa também entrar no jogo da disputa por produção de sentidos sem jamais perder a poesia. Significa, enfim, buscar invenções que apontem para a abertura, a transgressão, a subversão, a multiplicação de sentidos.

Nesta levada, recorreremos à etnografia pós-crítica como forma de encaminhamento das produções de conhecimento que se fizeram possíveis. Antes de abarcarmos explicações sobre a configuração da pesquisa, cabe apresentar como compreendemos o fazer etnográfico no ambiente educacional.

Quijano (2007), ao tecer uma discussão sobre a modernidade/colonialidade, enfatiza que a ciência que estudava os europeus ganhou o nome de “Sociologia”, enquanto a que estudava os não-europeus recebeu o nome de “Etnografia”. Entretanto, outros contornos foram dados a essa última. Escobar (2005) a coloca como uma ferramenta de grande importância para investigar práticas sociais de resistência dentro da sociedade global, capitalista, moderna.

Olivera (2014), ao defender uma etnografia decolonial, sugere a possibilidade de descolonizar a metodologia. No caso, representa o levantamento de questões para a própria antropologia usada atualmente no campo, isso significa a inscrição em um sistema de relações interconectadas e interdependentes, considerando as relações de poder

existentes. Suscitar reflexões a respeito de uma ética de investigação no campo, considerar as pessoas com que se está a colaborar como produtoras de conhecimento e mesmo como produtoras de suas práticas de investigação. Isso pode ser visto como produção de conhecimentos em conjunto. Essa proposta aparece como alternativa à leitura produzida pelos povos tradicionais indígenas acerca do uso que a ciência faz da “investigação”, pois carrega uma falta de ética na interrelação do trabalho produzido no campo.

Aproximar o pensamento decolonial e a pesquisa etnográfica se faz urgente porque possibilita uma mudança de postura sobre as relações de poder e a construção do conhecimento. Segundo Olivera (2014), a fim de evitar que o trabalho de campo recaia numa prática colonial precisa tecer diálogos, perceber como os interlocutores e interlocutoras se expressam, dizem sobre si, o que implica uma busca por novas significações de ambas as partes. Vale destacar que a tarefa não é uma simples coleta de dados, pois envolve um processo de cointerpretação coletiva, desenvolvendo-se no espaço de investigação, podendo até ter um impacto direto sobre a comunidade.

Olivera (2014) aponta que a memória corporal é um fator relevante para o processo da pesquisa. A autora posiciona as manifestações artísticas corporais como elementos representantes de certos coletivos, pois são fontes e formas de resistência, servindo como disparadoras da memória. Elas têm uma certa capacidade de despertar emoções, em alguma medida, invisibilizadas ou recusadas. Sentir no corpo a atuação da discriminação impõe a necessidade de descobrir soluções práticas frente aos atos de violência.

Smith (2016), num contraponto à conduta colonial de pesquisa, assume que a investigação não tem nada a ver com um exercício acadêmico inocente. Tem, na verdade, atividades marcadas por um jogo organizado e produzido em meio a um conjunto de condições políticas e sociais.

Cabem aqui as discussões tecidas por Salomão (2017) quando tratam da ausência de qualquer neutralidade em pesquisas etnográficas. Para o autor, ao relacionar-se com as pessoas participantes da pesquisa, o pesquisador não cria espaço para falar por eles, também não lhes dá voz, trata-se de constituir mecanismos e reflexões que promovem trocas, diálogo entre as experiências, histórias acumuladas por ele (pesquisador) e o ‘objeto’. Assim, a produção do conhecimento se dá no interior de um jogo bastante nítido quanto ao envolvimento de quem está na frente do pesquisar.

Tendo ênfase no cotidiano e no subjetivo, a etnografia, conforme aponta André (2009), ao se centrar no processo educativo, é caracterizada pela preocupação com os significados, com a própria maneira dos sujeitos olharem para suas experiências, visando à descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade. Oliveira Junior (2017, p. 71) acrescenta:

A etnografia pressupõe a ida e permanência no campo por tempo suficiente para que o pesquisador possa observar a dinâmica, as interações sociais e atingir seus objetivos planejados. O etnógrafo inicia a sua jornada com algumas questões iniciais, que podem ser fortalecidas e revistas à medida que imerge no contexto investigado, o que possivelmente implica em reorientações no caminho.

Portanto, pretendeu-se lançar mão de uma etnografia de inspiração decolonial/pós-colonial/epistemologias do Sul. Essa tentativa de hibridização teórica nos deu forças para assumir a defesa do caráter contextual desta pesquisa, cuja produção combate a colonialidade do saber, o epistemicídio, e salvaguarda uma ecologia de saberes, um paradigma outro, a constituição de uma educação outra.

Neste horizonte, acalentou-se o desejo de fissurar as estruturas modernas do pesquisar que insistem em cristalizar as maneiras de fazer ciência, considerando apenas alguns procedimentos metodológicos como válidos e universais. Nos sensibilizamos com os conhecimentos dos sujeitos marginalizados, silenciados, mas não só isso, conferimos legitimidade a seus modos de ser como outros quaisquer já autorizados, assim, em consonância com todo o referencial adotado, partilhamos o desejo pela coexistência.

Pensando com Olivera (2014), entendemos que posicionar as crianças e os docentes como autores da pesquisa põe em xeque um fazer investigativo hegemônico, ocidental, moderno, colonial, sobretudo porque demonstra apreço e valorização por aquilo que produzem em suas vidas. Isso leva a uma co-criação, a construir o conhecimento em interação, um interconhecimento, potencializando a descolonização ao produzir conexões constantes de saberes.

O palco de realização da pesquisa foi escolhido com base na atuação dos docentes convidados, bem como no território escolar. Olhando as discussões pautadas em Boaventura de Sousa Santos, os educadores se situam ‘do outro lado da linha abissal’, ou seja, estão imersos num território localizado ‘da ponte pra cá’ conforme a música do grupo de rap Racionais MC’s. É nesse local, no distrito do Jardim São Luís, em que residem, cresceram, concluíram a Educação Básica e atualmente trabalham.

O início na educação se deu maneira muito curiosa, antes de ingressarem como docentes, exerceram o cargo de Agente de Organização Escolar na mesma unidade da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Nas tensões e conversas diárias tecidas nos corredores da arquitetura escolar, enxergaram e vislumbraram na educação uma possibilidade de alçar novos voos, tendo sido tocados pelo desejo e vontade de se tornarem professores.

Seduzidos e contaminados pelo querer docente, tiveram de ultrapassar a enorme barreira imposta arbitrariamente pela lógica capitalista, atravessar a ponte que separa, segrega e exclui pessoas, culturas, conhecimentos, em busca do acesso e permanência no Ensino Superior. Sendo assim, ao avançarem a linha que demarca quem está ‘deste lado linha’ e quem está ‘do outro lado da linha abissal’, completaram a Licenciatura em Educação Física entre os anos de 2009 e 2011. Após essa conquista, viram-se diante da oportunidade de prestar concurso e exercer a profissão almejada. Ingressaram no magistério público entre 2012 e 2014, porém em escolas diferentes daquelas em que exerciam o cargo anterior.

Sem qualquer intenção de romantizar a trajetória dos docentes coautores²⁶ da presente pesquisa, é possível o leitor ficar com uma sensação romântica acerca do que foi narrado, porém, de acordo com as narrativas obtidas, não foi nada suave ou tranquilo romper com as amarras e entranhas da vida, muito pelo contrário, houve sofrimento, dor, angústia, desespero, preocupações, ansiedade, tristeza. Tudo isso, entrelaçado com sentimentos de alegria, coragem, raiva e tantos outros.

Portanto, em virtude das necessidades e organização do sistema educacional, até o momento de permanência no campo, cada um dos professores coautores lecionavam em duas unidades educacionais. O docente coautor 01 atuava numa Escola da rede Estadual, localizada no distrito do Jardim São Luís, zona sul da cidade de São Paulo. Atendendo à comunidade nos períodos matutino e vespertino, oferece o Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio na modalidade regular, tendo uma demanda total de aproximadamente 1000 estudantes.

²⁶Em consonância com o referencial adotado nesta pesquisa, posicionaremos tanto os docentes que se dispuseram a fazer parte, quanto às crianças envolvidas nas aulas, como autores do processo, pois todo o material produzido está atravessado pelas subjetividades de todos eles, bem como do território. Assim, colocá-los nessa condição representa um rompimento com procedimentos investigativos aparelhados pelas técnicas modernas, que tendem a tratar pessoas como meros participantes submetidos à análise do pesquisador. Dessa forma, para os professores usamos o termo “docente coautor”, enquanto para os discentes empregamos a expressão “estudante coautor”.

O vínculo da unidade educacional com a comunidade perpassa seu próprio nome, criada no final da década de 1980, conforme relato de uma ex-funcionária, a instituição carrega um estreito laço com um operário de grande prestígio na região, Martinho da Silva. Um cidadão militante, engajado na luta pelos direitos básicos dos moradores do território do Jardim São Luís.



Imagem 01: localização, entrada e quadras da unidade educacional da rede estadual.

Por sua vez, a produção com o docente coautor 02 se deu numa escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, situada no Parque Santo Antônio, a dois quilômetros da unidade supracitada, no também distrito Jardim São Luís. Ao atender a comunidade em três períodos (manhã, tarde e noite), oferece o Ensino Fundamental I e II nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo aproximadamente 800 estudantes matriculados. Como boa parte dos equipamentos públicos na região, a unidade foi construída no final da década de 1980 como reivindicação dos primeiros moradores do bairro.



Imagem 02: registro referente a entrada e alguns espaços internos da escola municipal

A familiaridade com a perspectiva cultural da Educação Física, bem como o território onde atuam, foram os grandes disparadores para convidá-los a compor este trabalho. Ambos são frequentadores assíduos e atuantes do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (GPEF) há quatro anos, tendo já escrito alguns relatos de suas experiências pedagógicas com os estudantes, além de compartilhá-los com futuros docentes em cursos de licenciatura em Educação Física e de pedagogia e em seminários promovido pelo próprio GPEF.

Dessa forma, além de terem um cuidado especial com a prática promovida junto com as crianças, ambos partilham as experiências vividas, sempre que possível, com colegas de área, bem como com futuros docentes. No seminário promovido pelo GPEF em 2016, os professores relataram os trabalhos construídos ao longo de 2015 com discentes da rede estadual de ensino: docente coautor 01 partilhou o trabalho “Do coliseu ao octógono - a luta continua”²⁷. Trata-se de um relato da tematização da luta envolvendo estudantes do Ensino Fundamental II, enquanto o docente coautor 02 apresentou o relato

²⁷ Trabalho completo disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/joao_paulo.pdf Acesso em: julho de 2019.

“Tênis: um lob de direita”, tematização do tênis com estudantes do Ensino Fundamental I. Esse, posteriormente compôs o livro “Educação Física cultural: o currículo em ação”²⁸.

Em edição mais recente do mesmo evento, em 2018, os docentes narraram práticas vividas junto com os educandos em 2017: o professor docente coautor 02 expôs o trabalho “Dominó: sorte, azar e estratégia”, uma tematização a respeito do dominó desenvolvida com turmas do quinto ano; já o docente coautor 01 apresentou o trabalho “Capoeira é e não é...”, uma tematização de capoeira organizada com discentes dos sétimos anos. Ambos os relatos compõem o livro “Educação Física cultural: relatos de experiência” publicado em 2018²⁹.

Outros membros dos contextos da pesquisa que merecem total destaque de nossa parte são os estudantes. Desempenhando um fundamental papel na autoria da investigação e não simplesmente se fazendo objetos dela, os educandos da EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental) pertenciam, à época do trabalho de campo, a uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental I. Coletivamente, produzimos duas aulas semanais no período vespertino, uma às quartas e a outra às quintas-feiras, com a duração de 45 minutos cada. Na escola estadual, no período da realização das observações, os educandos pertenciam à turma de nono ano do Ensino Fundamental, cujas aulas ocorreram semanalmente, às sextas-feiras, no período matutino, tendo a duração de 50 minutos cada.

Com esses dois coletivos, produziu-se a investigação ao longo de seis meses do ano de 2018, a fim de verificar se e como os dois docentes buscavam reconhecer e valorizar os saberes a respeito das práticas corporais disponíveis na comunidade. Além disso, saber o que os atores (estudantes e professores) identificavam, na unidade educacional, como situações ou ações capazes de interditar ou potencializar esses conhecimentos no currículo. Para tanto, recorreu-se à observação participante, conversas em grupo e análise documental como ferramentas a fim de compreender os conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física tomadas pelo currículo cultural

O acompanhamento e observação dos trabalhos realizados propiciou a produção de registros acerca das diferentes experiências vividas, não só no interior das aulas, mas também de observações e conversas informais e entrevistas tecidas em múltiplas ocasiões

²⁸ NEIRA, M. G. Educação Física cultural: o currículo em ação. São Paulo: Labrador, 2017. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/livro_2017.pdf

²⁹ NEIRA, M. G. Educação Física cultural: relatos de experiência. Jundiaí, SP: Paco, 2018. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_42.pdf

e espaços. Serviram de inspiração para as anotações, os diálogos com os estudantes, com professores, funcionários, equipe gestora, familiares das crianças e demais membros da comunidade. Também entraram no conjunto de documentos a compor as análises os registros dos docentes, tendo um deles construído um relato de experiência intitulado “Futebol e Tecnologia”³⁰, bem como documentos da unidade educacional, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico.

O registro das aulas ocorreu a partir do que era anunciado pelo professor e discentes, utilizando como ferramenta para confeccioná-lo o caderno, bem como o celular para fotografar e/ou filmar. As anotações focalizavam as expressões verbalizadas tanto pelos docentes, quanto pelos educandos, o local de realização da aula, a proposta inicial pensada pelo docente, além de nossas observações sobre o que foi sentido, vivido e visto. Como parte da produção de materiais a serem analisados, também se lançou mão do registro em vídeo, fotografia e conversas no aplicativo WhatsApp. Na posse disso tudo, a cada aula finalizada, pensávamos a seguinte em parceria. Foi um exercício coletivo, de demanda contextual, atravessado pelas falas, gestos e expressões de discentes e docentes.

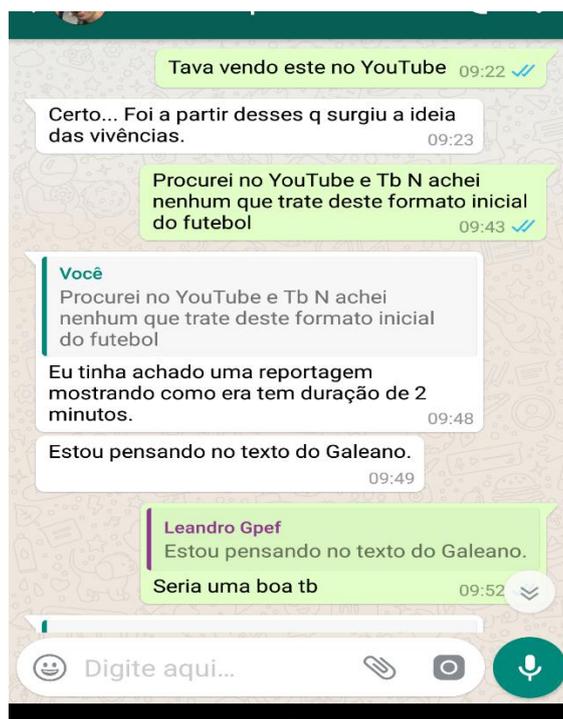


Imagem 03: Print de uma das conversas tecidas com um dos docentes pelo aplicativo WhatsApp.

³⁰ O trabalho completo disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/> . acesso em: novembro de 2019.

Em algumas circunstâncias o registro tomou outro rumo. O envolvimento com os docentes e com o grupo de educandos não permitia uma relação fria, de fora, de alguém que estava lá apenas para observar e tomar notas do que via. Atravessados pelas subjetividades dos encontros e ao mesmo tempo produzindo certos efeitos nelas, entreguei-me para viver junto com todos e todas aquilo que fora proposto, permitir-me sentir, a documentar no próprio corpo, longe das linhas do caderno e dos clicks do celular.

Na composição dessa pesquisa coletiva, além do desenvolvimento do registro das aulas, também realizamos rodas de conversa. Alguns estudantes foram convidados para dialogar a respeito das suas vivências, a fim de identificarmos como percebiam seus conhecimentos permeando as situações didáticas produzidas na e pela escola, sobretudo nas aulas de Educação Física tomadas pelo currículo cultural.

O convite para participar das rodas de conversa foi aberto às duas turmas observadas, tendo como única exigência a participação regular nas aulas de Educação Física. Buscamos ouvir tanto quem tinha um intenso envolvimento nas atividades propostas, como também quem não se entregava de igual modo, quem preferia apenas contemplar os colegas performando a prática corporal tematizada.

Após uma breve explicação sobre o método e as intenções da pesquisa, perguntamos quem gostaria de participar. Na escola da rede estadual, um grupo com quatro estudantes foi formado, enquanto na EMEF contamos com seis. Após a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido pelos responsáveis, a conversa transcorreu da maneira mais descontraída possível.

Preferimos esse formato grupal ao individual graças à possibilidade de provocar ponderações e questionamentos entre os próprios estudantes, de colocá-los também como sujeitos problematizadores. Ao se escutarem, acreditávamos que suas vozes poderiam potencializar o encontro, fazer surgir à lembrança algo que sozinhos talvez não emergisse. As conversas tiveram como ponto de partida algumas questões iniciais, longe de qualquer condição pré-formatada. Logo nos primeiros minutos sua construção se deu com base nas falas que emergiram. Problematizações eram lançadas conforme as pronúncias discentes.

Em relação aos docentes, constantemente conversávamos sobre as produções junto com os estudantes, porém considerávamos que valeria a pena um encontro entre nós três. O encontro se desenrolou na laje da casa da mãe de um deles. Um lugar de grande relevância para quem mora na periferia, sobretudo pela forma como se dá o processo de sua construção, bem como o desenrolar de algumas atividades que ocorrem em seus domínios, por exemplo, soltar pipa, banho de sol, churrasco.

Em semelhança ao que aconteceu com os estudantes, algumas questões, em sintonia com o objeto da pesquisa foram elaboradas antes do início da conversa, a fim de colocá-las conforme o desenrolar do bate-papo, sem que significassem amarras, mas sim o estabelecimento de alguns encaminhamentos possíveis. Não é porque desejávamos nos afastar de um pesquisador moderno que passaríamos a adotar um método no qual tudo poderia ser aceito.

Nesse cenário, assumimos a condição de um pesquisador outro, reconhecendo a subjetividade que compõem a ciência. Uma investigação realizada em certo contexto, por certas pessoas, sem intenção alguma de totalizar as reflexões. Tentamos compreender parcialmente a complexidade que caracteriza o ambiente educacional, uma vez que o pesquisador é incapaz de captar tudo aquilo que os sujeitos estão pensando, anunciando, bem como as relações experimentadas nas inúmeras situações.

Demarcar os limites do estudo é imprescindível para não abrir brechas para os discursos e desejos de essencializar e universalizar os sujeitos e suas práticas, logo, expressar que o que aqui se apresenta é apenas um recorte sobre a escola e a Educação Física, tomado pelo olhar dos envolvidos. Essa é uma tarefa da qual não se pode escapar.

Ao adotarmos a posição de quem escuta, buscamos nos desvincular completamente de falar por eles ou sobre eles. Tentamos, tão somente, estabelecer uma condição de falar com eles. Numa pesquisa pautada no pensamento decolonial, nas epistemologias do Sul e no pós-colonialismo, isso se faz mais que necessário. Cair na armadilha de simplesmente descrever o que foi visto e observado é retomar as velhas práticas modernas. Assim, desejávamos, junto com os atores, fortalecer o trabalho coletivo.

Nos propusemos a olhar para a escola e produzir uma análise criteriosa sobre os arranjos educacionais que, em certa medida, potencializam ou interditam as vozes, bem como as expressões do universo cultural local, dos conhecimentos das crianças e jovens, nas diversas atividades promovidas pela unidade educacional, sobretudo das aulas de Educação Física.

5.1. Forma de análise

O olhar que se faz para as informações e resultados produzidos na pesquisa é uma ação importante e, de certo modo, precisa estar sintonizado com as concepções educacionais e científicas adotadas pela pesquisa. Uma vez inspirados num modo de

investigar próximo ao pensamento decolonial, ao pós-colonialismo e às epistemologias do Sul, recorreremos à análise cultural para tecer as interpretações, esmiuçando com rigor as construções do campo.

A análise cultural tem se apresentado com grande destaque em pesquisas que assumiram uma consideração do pensamento científico como produção cultural e não como algo neutro e despolitizado. Oliveira Junior (2017), Neves (2018), Nunes (2018) e Martins (2019), por exemplo, recorreram a esse método para analisar os dados que produziram em seus campos de investigação.

Enquanto Oliveira Junior (2017) teve a intenção de compreender como os estudantes atribuíam significado às aulas de Educação Física quando envolvidos pelo currículo cultural, Neves (2018) buscou identificar os efeitos deste mesmo currículo nos sujeitos da educação quando significam as manifestações corporais e seus praticantes. Nunes (2018), ao seu modo, fez uso da análise cultural a fim de investigar o trato oferecido às diferenças no currículo cultural e Martins (2019) objetivou compreender a ocorrência dessa perspectiva de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos.

A análise cultural dedica um esforço a pensar as relações humanas no contexto de inter-relação, procurando apoio em diversas áreas produzidas na sociedade, bem como os conhecimentos criados e desenvolvidos por inúmeros sujeitos. Assim, necessita reconhecer como válido e legítimo qualquer elemento que tenha potencial para oferecer indícios de como operam as relações culturais, uma vez que tem como premissa a ideia de que as pessoas são complexas e atuantes em variadas esferas sociais (LISBOA FILHO; MACHADO, 2015).

De acordo com Wortmann (2007), as análises culturais se valem de inúmeros campos teóricos e metodológicos, buscando dar visibilidade a aspectos e relações que fogem das tradições da ciência. Sendo assim, assume abertamente o caráter parcial, incompleto e contextual das novas histórias que emergem das análises tecidas a respeito das práticas culturais.

Entendemos a análise cultural como uma forma de ler os materiais produzidos pela pesquisa que dialoga de maneira satisfatória não só com os objetivos traçados no presente estudo, mas também, com os referenciais decolonial, epistemologias do Sul e pós-colonialismo, uma vez que foge completamente de observações e considerações universais, preferindo o caráter contextual e provisório, além de se sensibilizar com os modos de vida e conhecimento que se opõem aos construtos hegemônicos.

Moraes (2015) posiciona esse modo de análise como um método analítico ou método de procedimento, estando imerso no debate promovido pelo campo dos Estudos Culturais. Vale frisar que esse campo situa a cultura como elemento central na formação de nossas vidas, sobretudo com as contribuições de Hall (1997), afirma que os sistemas de significados que as pessoas acessam faz com que deem sentido às próprias atitudes, influenciando significações e representações sobre as coisas do mundo.

Tomado por este debate, Lisboa Filho e Machado (2015) trazem que, ao ter a preocupação também em produzir um conhecimento útil e uma prática política de relevância social, a análise cultural não abre mão das evidências empíricas dos sistemas de significação do social, pois são os próprios aspectos culturais que definem e anunciam determinada sociedade. Tal entendimento perpassa a compreensão dos significados culturais como principais operadores na regulação e organização das práticas sociais, de modo a provocar efeitos diretos na conduta dos sujeitos, uma situação que acaba interferindo acintosamente na vida.

A análise cultural, dentro de suas observação, estica seu olhar para o modo como os sujeitos se inserem ou são posicionados em meio às práticas culturais, levando em conta as constantes negociações entre as estruturas sociais determinantes e as possibilidades de resisti a elas. Assim, o analista cultural precisa se atentar à via de mão dupla que envolve as práticas sociais e os sujeitos, ou seja, esses constituem aquelas ao passo que são produzidos por elas (LISBOA FILHO; MACHADO, 2015).

A análise cultural centraliza atenções nas diferentes maneiras fabricadas pelos sujeitos para negociarem experiências e vivências culturais. Assim, ao se preocupar com as práticas de dominação de certos sujeitos e grupos, além das formas de resistência inventadas por eles, busca trazer à tona as práticas e os mecanismos que atuam na construção da sociedade (LISBOA FILHO; MACHADO, 2015).

Oliveira Júnior (2017) ratifica que o pesquisador que se apropria da análise cultural precisa reconhecer que as observações e considerações elaboradas possuem determinada localização temporal e espacial, estando submetidas à mudança, além de serem tocadas por posicionamentos políticos. Nessa condição, Nunes (2018) lembra que o pesquisador, quando a toma como referência, precisa perseguir a invenção dos significados, além de analisar o *modus operandi* que busca naturalizá-los.

Moraes (2015) também caracteriza a análise cultural como um método político e conjuntural. Isso quer dizer que o conhecimento de maneira alguma é tido como algo não intencional, conforme já destacado, mas sim como uma questão de posicionamento, de

escolhas. As análises se constroem dentro de uma determinada situação histórica, sendo posicionadas conforme as circunstâncias e o momento vivido pelos envolvidos.

Portanto, a análise cultural, ao se sensibilizar pelo poder que produz a marginalização e alça determinados modos de viver como superiores e hegemônicos, por uma produção social contextual, pelos aspectos políticos que rondam as relações entre os sujeitos, potencializa um exame criterioso e profundo dos materiais produzidos no campo, permitindo escapar completamente de qualquer tentativa de universalização e neutralidade de considerações como, comumente, fazem as práticas modernas.

Contudo, com uma postura reflexiva e crítica, aquilo que fora construído durante as observações tecidas no ato investigativo, foi analisado mediante um esforço de ir além daquilo que possivelmente se manifestou de maneira escancarada. Sendo assim, pretendeu-se, com as colaborações da análise cultural, expor de maneira objetiva e compreensiva as verificações do campo, a fim de facilitar o acesso às informações, bem como favorecer o debate a respeito dos conhecimentos que as crianças acessam e produzem no interior das aulas de Educação Física.

6. Análise: um contexto, um fragmento, uma perspectiva

Tomado por todo o debate já apontado, sobretudo os argumentos em torno do conhecimento, inquietações ao longo da pesquisa foram surgindo, o que nos fez (re)pensar até mesmo as questões que havíamos levantado inicialmente. Em seu mais recente trabalho, Neira (2019, p. 43) alega que os princípios ético-políticos do currículo cultural “conduzem as ações docentes levando-os a definir a prática corporal que será tematizada e as atividades de ensino necessárias para tanto”, assim, ficamos com um incômodo: como o reconhecimento, a valorização e a promoção dos conhecimentos dos estudantes se fazem presentes na cena pedagógica tomada pela interlocução entre as situações didáticas e os princípios ético-políticos da perspectiva cultural de Educação Física?

Esse momento de indagação revela o quanto a pesquisa foi movimentada no seu decorrer. Além disso, nos permite reconhecer um possível distanciamento investigativo dos pressupostos modernos. As análises que seguem flertam com os diferentes tempos, contextos e situações vividas ao longo do trabalho, por isso não é de nosso interesse mobilizar ideias que encerrem as questões, mas sim, de mantê-las ainda mais pulsantes para o cenário do currículo da Educação Física.

A produção dos dados se colocou de modo peculiar e amplamente atravessada pelas condições, subjetividades infantis e docentes que acompanharam todo o processo. As práticas corporais selecionadas pelos professores para figurarem como tema e os conhecimentos que borbulharam nas inúmeras cenas, decorreram dos anúncios, dos encontros nos diferentes territórios e momentos entre os corpos docentes e discentes.

Em consonância com o debate decolonial e as discussões promovidas pelas epistemologias do Sul, a análise cultural efetivada, de modo geral, nos permitiu inferir o caráter contextual de toda trama tecida. Os conhecimentos que circundam a prática corporal tematizada só apareceram em virtude dos sujeitos presentes. Caso o trabalho fosse conduzido por outros professores, com outras crianças, as discussões e problematizações seriam levadas para um caminho totalmente diferente.

Essa situação já é o suficiente para apontarmos, uma vez mais, um considerável distanciamento das práticas da modernidade, que dentro de suas concepções coloniais procuram fixar todos e todas numa condição universalizante, deflagrando um desperdício de conhecimentos, de experiências. O que muitas vezes impede a coexistência entre as diferenças, além de provocar um pedagocídio, um complexo e latente extermínio de

práticas pedagógicas diversas em nome da ocorrência de um único modo de ensinar e construir as relações diárias no interior da escola.

Antes de adentrarmos à análise propriamente dita, é importante destacar as condições assumidas no presente estudo. Como nos lembra Frantz Fanon (2005), a interpretação é uma tarefa extremamente política, assim, assume-se que todo o processo de análise é amplamente influenciado pelas subjetividades de quem presenciou a construção do processo, daí assumimos o agenciamento das leituras e discussões produzidas nas disciplinas frequentadas ao longo do curso, dos debates e contatos com textos da agenda do GPEF e de seus integrantes, bem como das conversas com os companheiros e companheiras do programa de pós-graduação.

Compreendemos a análise como contextual porque não se deseja universalizá-la, ela se refere a um local e grupo específicos, é fragmentada por possuir limitação, uma inerente incapacidade de perceber toda complexidade e todo volume das cenas pedagógicas e da própria pesquisa, e perspectiva porque representa um olhar, uma forma de visualizar aquilo que se construiu coletivamente.

6.1. O currículo cultural mediante (des)encontros

Ao olharmos os materiais produzidos no campo, de modo geral, destacamos o conhecimento dos estudantes sobre os temas selecionados pelos docentes, marcando forte presença em toda trama. Não só isso, os professores fizeram um esforço para ocupar as discussões com uma atitude que se assemelha ao giro decolonial proposto por Mignolo (2007), já que buscaram incorporar diferentes modos de olhar para as práticas corporais, fugindo completamente de uma compreensão universalista, essencialista.

Lembrando os escritos de Bonetto (2016) acerca dos princípios ético-políticos³¹ do currículo cultural, foi possível verificarmos a sua influência sobre os docentes, e de certo modo, infiltrando em suas práticas e pensamentos. Observa-se de maneira muito latente a presença dos seguintes: articulação com o projeto pedagógico da escola, ancoragem social dos conhecimentos, evitar incorrer no daltonismo cultural e reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade ao longo das tematizações investigadas.

O trabalho se constituiu como uma experiência que certamente não será revivida. Dizemos isso, sobretudo, porque pensamos a noção de experiência em consonância com

³¹ De acordo com Bonetto (2016), os princípios ético-políticos do currículo cultural incidem primeiramente no professor para posteriormente surgir em sua prática pedagógica, são eles: não incorrer no daltonismo cultural, justiça curricular, reconhecimento do patrimônio cultural corporal, articulação com o projeto político pedagógico, ancoragem social dos conteúdos e descolonização do currículo.

Larrosa (2002, p. 24), como algo que nos passa, nos toca, nos acontece. Entretanto, não é uma tarefa simples, corriqueira. Ela exige de nós algumas condutas, certos gestos:

Requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm; requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

O trabalho desenvolvido pelos docentes junto com os educandos produziu-se nessa condição de vida, produziu encontros entre os diferentes corpos, conhecimentos, ao mesmo tempo em que constituiu um desencontrar, mesmo que provisório, de um fazer pedagógico moderno. Foi tomado pelo diálogo, atravessado pela escuta, pelo olhar, afirmou a experiência como um componente a permanecer latente nas diferentes atividades organizadas a partir das situações didáticas inerentes ao currículo cultural: mapeamento, ressignificação, vivência, leitura da prática corporal, registro, ampliação, o aprofundamento e a avaliação.

Neste horizonte, estamos a concordar com Nunes (2018) quando diz que as aulas de Educação Física tomadas pelo debate do currículo cultural tendem a ser um convite à vida artística, sobretudo por estar sensível com a reinvenção de gestualidades, bem como de significados. E foi justamente o que identificamos nos encontros diários tecidos com a presença das crianças, dos jovens e dos docentes. Os estudantes do quinto ano e do nono ano engajados na tematização do futebol e do crossfit, respectivamente, ao vivenciar e dialogar dentro da condição proposta, recriaram constantemente gestos, produziram conhecimentos.

A vida artística que tomou todo o trabalho parte do processo de seleção e definição das práticas corporais elegidas pelos professores coautores da pesquisa como temas. Nessa trama política, percebeu-se um intenso estreitamento entre a prática pedagógica e o que tomava os educandos diariamente fora da escola. Ao se permitir afetar por aquilo que compunha o cotidiano para determinar o que seria objeto de estudo, entendemos que o coletivo teve condições para viver uma educação construída por muitas mãos, pensada por vários corpos, sobretudo por aquelas que de fato pisam o chão da unidade.

Na retomada do recesso, o professor dá seguimento ao debate do semestre anterior, no qual tinha elegido o futebol como tema das aulas, em virtude do atravessamento da realização da Copa do Mundo de futebol masculino

na vida das crianças. Tendo investigado as diferentes gestualidades e regras que o compõem na atualidade, o trabalho parou no primeiro semestre com o grupo possuindo dúvidas em relação ao processo de invenção da manifestação, assim, o professor achou interessante aprofundar a discussão em torno desse problema, disparando os seguintes questionamentos: onde surgiu o futebol? Como foi inventado?

Os discentes anunciaram como resposta da primeira questão: “Inglaterra”. “Alemanha”. “EUA”. “Foi criado no Brasil, tem cinco Copas do Mundo”. Sobre como foi inventado, disseram o seguinte: “Fizeram reunião para inventar”; “um menino achou uma bola, chamou os colegas para brincar e deu o nome da brincadeira de futebol”. (DIÁRIO DE CAMPO 26/07/2018)

Ao lançar mão do mapeamento³² o docente percebe algumas lacunas deixadas no trabalho produzido ao longo do primeiro semestre, preferindo permanecer com o tema, porém, dedicando atenção a outras questões que o atravessaram. Assim, ao disparar os questionamentos “onde surgiu o futebol” e “como foi inventado” o professor demonstra vontade em identificar aquilo que os estudantes conhecem a respeito da prática corporal, essa conduta, por sinal, é uma das características do ato de mapear (NEIRA, 2011; 2019).

O posicionamento docente reitera as noções de Santos (2010a) e Foucault (2002) quando assumem que somos sujeitos de conhecimentos constituídos dentro de um contexto particular, sobretudo porque o professor considera. Em decorrência disso, no caminhar do trabalho, o mapeamento foi se alastrando, avançou em outras dimensões, entrou em conexão com a aula da professora regente e do projeto pedagógico da unidade.

Ao adentrar à sala para iniciar a aula, a professora regente nos colocou o que vinha fazendo com o docente designado para as atividades de projeto. De acordo com ela, o Projeto Especial de Ação³³ da unidade estava centrado nas tecnologias contemporâneas, com isso, vinha discutindo com os estudantes os possíveis usos do celular pelas crianças. Neste momento, conversamos sobre a possibilidade de fazer um movimento de aproximação entre o tema selecionado para as aulas de Educação Física e as questões referentes à tecnologia, assim, num primeiro momento, pensamos no laço do futebol com os jogos virtuais, uso de aparelhos na prática do futebol (DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2018).

Percebendo o assunto tecnologia demarcando espaço nas intenções da unidade, o docente se sensibiliza e, de imediato, pensa em algumas possibilidades de aproximação

³² Mapeamento: procedimento didático do currículo cultural utilizado pelos docentes em diferentes momentos da tematização, a fim de identificar os saberes e as representações que os discentes possuem acerca das práticas corporais, bem como de seus praticantes. Segundo Neira (2019), trata-se de reconhecer o universo cultural corporal da comunidade.

³³ Na rede municipal de educação de São Paulo, o Projeto Especial de Ação representa um instrumento de trabalho elaborado pela unidade educacional com o intuito de expressar as prioridades estabelecidas no Projeto Político Pedagógico, visando a debater práticas educativas e algum referencial teórico definido pelos grupos docente e gestor. Seu conteúdo é pauta de discussão de professores que optam por participar de horários coletivos dirigidos pelo coordenador pedagógico da unidade.

com o que vinha produzindo com as crianças. Essa postura de estreitamento entre o projeto pedagógico da unidade educacional e a prática docente é um princípio ético-político fundamental do currículo cultural. O professor quando se permite tomar por tal situação minimiza as chances de percorrer caminhos descontextualizados. Enquanto Neira (2019) afirma que esse princípio interfere precisamente na definição do tema a ser estudado, o que vimos foi também a sua presença deflagrando mudanças na rota do grupo, nas atividades a serem mobilizadas, logo, os conhecimentos mobilizados para figurarem no meio das aulas passaram a sofrer sérias modificações.

Ao já ter encaminhado a definição do tema de estudo, o professor, ciente de que a escola demarcava em seu Projeto Político Pedagógico a intenção de “formar cidadãos com valores de autonomia pessoal e coletiva, que respeita as diferenças, solidário, responsável” (EMEF, 2018, p. 01), revisita outro documento da unidade por meio da professora, repensa o trabalho e intensifica a aproximação entre os assuntos em discussão com as crianças e as intenções da unidade. Esse movimento promovido pelo docente é de extrema relevância, pois sua realização quando acompanhada pelo reconhecimento do patrimônio da comunidade permite a entrada de qualquer prática corporal no currículo como bem destaca Neira (2019).

Olhando a argumentação de Mignolo (2007), é possível assumirmos que o desejo de articulação com o projeto pedagógico da unidade pode ser um indício de se constituir uma educação pluriversal, sobretudo porque a prática do docente tende a se conectar com as demandas locais, com o contexto. Isso pode revelar uma escapada do modo único de se pensar e construir os processos educacionais. Vale frisar que somente essa atitude de aproximação não se mostra suficiente, ainda são necessários outros engajamentos, porém, a vontade de estreitamento revela preocupação em seguir coletivamente a produção do currículo.

Quando tomado pelo assunto tecnologia dentro da escola, curiosamente pipocou na imaginação docente a realização de atividades envolvendo jogos eletrônicos, uma vez que era percebida de modo muito latente a sua presença no dia-a-dia das crianças, porém, após algumas reflexões, decidimos que seria válido perguntar à turma como visualizavam a presença da tecnologia no futebol.

Sentados em roda no parquinho alocado ao redor de uma das quadras, o docente lança aos educandos a questão “O que vocês consideram de tecnologia no futebol?”. Com este ponta pé inicial, o diálogo se tece da seguinte forma: “Pênalti”. “Árbitro de vídeo”. “Chip na bola”. “Câmera na linha”. “Não entendo nada, pergunte aos meninos”. “A calça do goleiro”. “As regras”. “Regra é tecnologia?” (prof.). “Sim, é melhor para

saber quando foi gol”. “Antigamente não tinha aquela placa de substituição”. “Proteção dos jogadores”. “Quais?” (prof). “Luva; para não deixar a mão vermelha, os caras enchem a bicuda”. “Caneleira”. “A cobertura do campo”. “Você já foi ao estádio?” (prof.). “Não, vejo na TV”. “Chuteira”. “Gramado”. “Mudou?” (prof.). “As blusas, as roupas, o meião”. “Isso não tem tecnologia, não”. “Roupa não, é? (prof.). “Sempre teve roupa”. “O que vocês acham meninas?” (prof.). “Acho que não”. “Então eles vão jogar peladão, só de cueca?”. “O gramado” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2018).



Imagem 04: atividade de mapeamento

O diálogo acima travado representa uma tentativa do docente de novamente mapear os conhecimentos dos estudantes, dessa vez, a preocupação ronda a presença da tecnologia na prática do futebol. Ao fazer uso de perguntas, o professor deixa transparecer a intenção de incitar a fala estudantil e, tomando nota daquilo que escutava, manifesta valorização, atenção e reconhecimento, escapando de qualquer preocupação de determinar o certo ou o errado.

Arrodeados de lembranças, sentimentos, falas, discursos, docente e estudantes se reafirmam como artistas, interagindo de modo muito peculiar. “Não entendo nada, pergunte aos meninos” pode revelar um não querer participar ativamente do diálogo, mas também ilustrar o quão distante estava a estudante dos assuntos em pauta, o que nos permite dizer que as narrativas anunciadas por seus próprios colegas poderiam naquele

momento servir para o aprofundamento de seus conhecimentos acerca da ocorrência do futebol. Outra situação que merece atenção é o diálogo - “As blusas, as roupas, o meião”. “Isso não tem tecnologia, não”. “Roupa não, é?” (prof.) -, pois a tensão criada pela divergência entre os estudantes é aguçada pelo lançamento de questionamento por parte do professor, deixando o momento ainda mais aberto, marcado pela dúvida, sinalizando o caráter perspectivo alocado no conhecimento.

O diálogo produzido com as crianças mostrou possibilidades outras de olhar a presença da tecnologia na ocorrência social do futebol. Enquanto fechávamos para um certo local essa relação, olhando estritamente os jogos eletrônicos, a conversa com os educandos nos mostrou um campo mais aberto. Assim, diante de tantos saberes mapeados, percebemos que poderíamos alçar voos maiores e, junto com os educandos, verificar como o avanço tecnológico transformou a performance da prática, sem perder de vista aquilo que tínhamos pensado inicialmente, qual seja, o contato com a produção virtual do futebol.

Em conversa com os estudantes a respeito de como olhavam para os diálogos que atravessaram as aulas, um deles anunciou:

Estudante coautor 01 – na aula de Educação Física teve bastante conversa. A gente não ficou só na sala, a gente jogou também. [...] o professor precisa colaborar também, às vezes, se a pessoa está prestando atenção, não consegue responder, o professor precisa ajudar. Acho que é isso.

Pesquisador-professor³⁴ – você gostou da conversa?

Estudante coautor 01 – sim, ajuda qualquer pessoa, aí quando crescer, por exemplo, você vai trabalhar ou fazer uma faculdade, daí você vai ter que explicar, tipo, daí você vai ter que ser ouvido.

A presença do diálogo foi percebida, a forma como o estudante do quinto ano o visualizou nas cenas produzidas pelo coletivo expressa uma leitura instrumental, a serviço das intenções capitalistas, coloniais: “aí você vai trabalhar ou fazer uma faculdade, daí vai ter explicar, tipo, daí você vai ter que ser ouvido”. Fruto da colonialidade vivente na sociedade, de uma educação voltada a atender as demandas do mercado, de um cidadão empreendedor, o modo como o estudante percebe as conversas tecidas nos levou a supor a existência de uma disputa pela forma de significar o diálogo em aula já nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, como exposto aqui, o grupo recorreu ao diálogo com outra intenção, a fim de artistar o currículo.

³⁴ Usamos este vocábulo para se referir ao sujeito titular desta pesquisa.

Estudante coautor 04 – o professor sempre presta atenção no que a gente vai falar. Se alguém atrapalha ele manda a pessoa calar a boca e prestar atenção no que a gente tá falando, se importa com a nossa opinião.

Estudante coautor 02 – a maioria da classe sugeriu mudar o jogo. O professor sempre perguntava o que a gente tava achando.

Estudante coautor 01 – a classe inteira quis mudar. [...] a gente conversou, nós foi falar com ele. Acho que não foi nós que fez ele mudar, foi ele que se mudou, porque ele que perguntou ainda.

“O professor sempre presta atenção no que a gente vai falar”, “o professor sempre perguntava o que a gente tava achando”. Essas falas transparecem uma percepção por parte dos alunos acerca do exercício da escuta e da fala pelos diferentes atores ao longo do trabalho, tanto estudantes quanto professor, fizeram uso de ambos. Permitir a narrativa discente soar o ambiente e se colocar a escutá-la são elementos de grande relevância quando se está em curso uma educação inspirada na decolonialidade, no pós-colonialismo e nas epistemologias do Sul.

A roda de conversa promovida com os estudantes demonstrou também ter sido suficientemente capaz de perceber as leituras discentes acerca das condutas docentes. “Acho que não foi nós que fez ele mudar, foi ele que se mudou, porque ele que perguntou ainda” é uma fala estudantil que possui uma aproximação direta com o estudo realizado por Bonetto (2016, p. 170) acerca de como os princípios ético-políticos do currículo cultural atravessam o docente que assume colocá-lo em prática.

[...] ao invés de serem vistos diretamente na escrita curricular, os princípios incidem nos professores, ou seja, influenciam, “estão dentro”, “estão rondando” os sujeitos, que “pensam em um deles”. Em outras palavras, os enunciados pedagógicos do currículo cultural que tratam sobre os princípios, produzem efeitos indiretamente na “escrita currículo” e diretamente nos professores, como transformações incorpóreas.

Os próprios estudantes são capazes de reconhecer o quanto os princípios ético-políticos do currículo cultural de Educação Física estão presentes no docente e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica. Isso, de certa forma, tende a proporcionar um maior engajamento discente na construção do processo, da escrita-curriculo, “a maioria da classe sugeriu mudar o jogo”.

Estudante coautor 03 – antes no quarto, no terceiro, eu nem jogava direito.

Estudante coautor 02 – ficava só sentado lá no parque brincando, eu nunca joguei assim.

Estudante coautor 03 – aí no quarto só às vezes que eu ia jogar mais ou menos, ficava sentado.

Pesquisador-Professor - O que você acha que ajudou você a jogar?

Estudante coautor 03 – ah, as iniciativas que o professor ensinou para nós. Tipo, ele divulgou para nós, falou, ensinou tudo. Tipo,

antes eu tinha até pedido para ele, foi assim que a gente aprendeu tudo.

Estudante coautor 02 – é, a gente ficava mais sentado no terceiro, ficava brincando mais, sentado vendo o jogo.

Estudante coautor 04 – é, no segundo e no terceiro, a gente ficava sentado, brincando.

Estudante coautor 02 – tipo, a gente ia pra outra quadra ficar brincando, tinha vez que a gente ficava lá em baixo, no barranco.

As crianças nos deixaram a entender que aulas, sem a devida atenção docente sobre as relações construídas entre os atores do processo, tendem a empurrar literalmente para o barranco, para a balança, gangorra (parque), determinados corpos que não dominam os códigos exigidos na prática corporal em destaque, enquanto outros desfrutam de total vantagem por já ter intimidade com aquilo que é requerido. Assim, o currículo cultural em ação proporcionou um rompimento na construção da não-existência (SOUSA SANTOS, 2010a), ao estar atento aos anúncios discentes.

Ruminando esse processo com as contribuições de Foucault (2002) e Santos (2010a), à medida que se coloca atento para os diferentes corpos, narrativas, gestos, o docente faz aumentar as chances de se constituir um conhecimento heterogêneo no ambiente, uma vez que as relações a serem estabelecidas se revigoram pelas múltiplas verdades assumidas pelos estudantes a respeito da prática corporal em tela. Isso, de certa forma, acaba contribuindo para a constituição de subjetividades outras.

Voltando às conversações do mapeamento, ao levar em conta o que as crianças anunciaram, o docente sinaliza em seu relato de experiência intitulado “Futebol e tecnologia” as principais intenções com a tematização do futebol.

Tendo por objetivo ampliar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes acerca da construção do futebol e alinhar a experiência ao Projeto Especial de Ação – Educação e Tecnologia. Para isso, procuramos compreender as origens da modalidade esportiva; inovações tecnológicas que vem modificando o futebol desde 1863; e outros modos de vivência com auxílio da tecnologia (SOUZA, 2018, p. 01).

Importante destacar que estes objetivos não foram destacados *a priori*, sem conexão alguma com o que se vivia na unidade, sobretudo com as crianças. Muito pelo contrário, a definição ocorreu mediante os anúncios declarados pelos estudantes a partir de questionamentos lançados pelo docente durante o mapeamento, bem como de uma conversa com a professora regente da turma. Essa postura nos permite considerar o docente como o potencial artista do trabalho, claro, não foi uma atuação solitária, teve a ação direta dos estudantes. Uma postura dificilmente percebida nas práticas tecnicistas sintonizadas com o pensamento colonial da modernidade, pois, essas tendem a dividir, a separar quem pensa os objetivos daqueles que atuam diretamente na escola, ou seja,

alguém, sabe-se lá quem, define finalidades e conteúdos para cada ano escolar, cabendo apenas ao professor a tarefa de selecionar e organizar as experiências para concretizá-los e verificar quem aprendeu e quem não aprendeu o que era esperado.

Olhando a produção com o professor coautor, novamente o mapeamento demonstrou ser uma ferramenta valorosa quando se tem um apreço por diferentes formas de conhecer as práticas sociais, bem como se permite tocar por aquilo que os educandos têm a dizer.

O professor anunciou a escolha do crossfit como tema de estudo para as aulas, levando em conta que a turma ainda não tinha experimentado a ginástica. Assim, ao perguntar o que os educandos sabiam sobre a manifestação, passa a registrar na lousa as respostas: “levantamento de pneus”, “cama elástica”, “bola”, “corda”, “corrida”, “exercícios”. “O que motiva as pessoas a fazerem?” (prof.) “Emagrecer”, “fitness”, “ficar bonito”, “corpão definido”, “marombão”, “pegar as novinhas no baile”, “tem vários caras que fazem isso só por causa das mulheres”. “Você faria?” (prof.). “Eu não, um amigo do meu irmão falou que quando começou a fazer isso aí, passou a pegar as mina. Antes não arrumava nada”. “De onde vem essa beleza?” (prof.) “Da sociedade”. “Foram vocês que inventaram? Quem pode definir o que é beleza?” (Prof.) “Dentro do poder da sociedade, é bonito este corpo” “O que é padrão de beleza?” (prof.) “Cada um define o seu”. “Quem tem o poder de definir o que é belo?” (prof.). “Deus”, “a mídia”, “é individual”, “dinheiro”. “O padrão é sempre este?” (prof.) “Não, antes eram as mais gordinhas”. “Hoje é o que?” (prof.). “Hoje é as magrinhas”, “as magrinhas já foram, hoje é sarado” (DIÁRIO DE CAMPO, 10/08/2018).

Pensando com Neves (2018), percebemos que neste momento inicial, ao se ouvirem, os estudantes tiveram a oportunidade de ressignificar suas narrativas, pois à medida que alguém anunciava suas ideias, colocou como possibilidade para o outro o exercício da reflexão sobre as concepções previamente defendidas, bem como uma provável ampliação dos conhecimentos, aliás, o que vimos na verdade foi uma intensa e notória produção de saberes em toda a trama envolvida em ambas as passagens.

Levando em consideração as práticas acessadas pela turma nos anos anteriores, o docente seleciona e apresenta o crossfit como tema. Esse diálogo revela uma preocupação do professor em identificar como os estudantes estavam compreendendo a ocorrência social da manifestação. Com um olhar tomado pelo debate do grupo Modernidade/Colonialidade, é possível perceber ingredientes dos efeitos da colonialidade do poder, do saber e do ser presentes na prática corporal. “Deus”, “a mídia”, “dinheiro”, na interpretação dos alunos, parecem ser os mecanismos produtores e as molas propulsoras da imposição de uma estética dita como bela, que coloca um modo

de ser a todos e a todas “Ficar bonitão”, “pegar as novinhas no baile” “hoje é as magrinhas”, “as magrinhas já foram, hoje é sarado”. Além disso, nos revelam o quanto essa condição é instável, contextual, provisória: “Não, antes eram as mais gordinhas”.

Nesta construção inicial de conhecimentos, não faltaram perguntas por parte dos docentes – “Regra é tecnologia?”; “Você já foi ao estádio?”; “O que motiva as pessoas a fazer?”; “O que é padrão de beleza?”. “O padrão é sempre este?”. Pensando com Grosfoguel (2007), percebemos uma considerável aproximação com o lema ‘andar perguntando’ do Movimento Zapatista. Assim, quando tal postura é colada no mapeamento, ficou evidente uma potencialização do processo de valorização daquilo que as crianças tinham marcado em seus corpos.

O disparo de questionamentos aos estudantes, de certa forma, possibilitou a criação de espaços de promoção de choques e fluidez entre as narrativas estudantis. Importante destacar que esse movimento inicial foi marcado pela escuta e pelo registro, caracterizados por uma postura de falar *com* e não *para* as crianças. Pensando com Sousa Santos (2019), a partir do debate das epistemologias do Sul, podemos considerar que esse posicionamento político dos professores, de manutenção do diálogo com os alunos, demonstra a sensibilidade de valorizar o contexto de produção dos encontros, circunscrevendo uma clara oposição aos ditames universalistas. Olhando o contexto, ao permitir-se a escutar as narrativas das crianças e dos jovens nesse primeiro momento, todos protagonizaram um sutil embaraço no totalitarismo.

Recorrendo ao debate promovido por Mignolo (2007), é possível assumir que as ações do docente representaram um desprendimento da retórica da modernidade ligado às pedagogias tradicionais sob a lógica do levantamento dos conhecimentos prévios. Neira (2019) aponta que essa ação tem como função identificar os conhecimentos que os estudantes detêm a respeito de um conteúdo programático com a intenção de mobilizá-los em diferentes momentos, produzindo, assim, conexão com aquilo que deve ser aprendido de modo facilitar a apropriação de um conhecimento de nível mais sofisticado, elaborado ou desenvolvido.

Neira (2019) assume abertamente que mapear o patrimônio da comunidade, reconhecer os saberes discentes de modo a incorporá-los ao currículo construído coletivamente, pode representar um enfrentamento dos preceitos da escolarização que caracterizamos currículos modernos da Educação Física. Porque o mapeamento está atravessado pela existência de uma escola diversa, múltipla, coberta pelo diálogo entre os diferentes grupos que afetam e sensibilizam o debate no currículo cultural. Por

consequente, a experiência educacional tende a passar por uma virada, tornando-se um espaço aberto ao debate, ao encontro de culturas, à negociação, uma vez que não se considera uma prática corporal melhor, um conhecimento mais elaborado ou um grupo mais interessante.

Dessa forma, ao fazer uso da situação didática do mapeamento, que permite adentrar aos domínios da cultura corporal dos educandos na tentativa de selecionar a prática a ser estudada e organizar o percurso, o docente se permite tocar pela ecologia de saberes, já que se afasta de uma ordem monocultural e afronta a geopolítica do conhecimento.

Entretanto, o perguntar não se esgotou nessas ações envolvendo o tema selecionado, o que se produziu junto com as crianças e jovens esteve em sintonia com as práticas ocorridas na própria comunidade, com o contexto de inserção da unidade escolar, com aquilo que tomava os olhares, o dia-a-dia, as conversas discentes:

Pesquisador-professor - você falou que tinha começado a trabalhar o crossfit por algumas coisas que aconteceram.

Docente coautor 01 – É, o mapeamento, né, cara, ginástica. A ideia era estudar uma prática que aquela galera ainda não tivesse estudado.

Pesquisador-professor –Tinha alguma coisa com o que acontecia na comunidade?

Docente coautor 01 – Tinha, aquela academia próxima da escola.

Percebe-se no diálogo uma sensibilidade aguçada do professor em olhar para aquilo que os estudantes experimentavam fora e dentro do ambiente escolar. Sua fala – “A ideia era estudar uma prática que aquela galera ainda não tivesse estudado” - nos leva a supor que até aquele momento a ginástica não fizera parte do currículo acessado pelos educandos ao longo dos oito anos de Educação Física já percorridos.

Outro fator que se mostrou importante na escolha da prática corporal a ser tematizada foi a própria comunidade onde a unidade educacional está inserida. Ao já ter pensado na ginástica como possibilidade de estudo, o docente olhou a sua ocorrência no entorno e, percebendo a presença de um estabelecimento comercial nas imediações, fez a opção por elencar o crossfit como tema e, junto com a turma de nono ano, promover vivências e debates.

Neira (2019, p. 48) lembra que este movimento de seleção da prática corporal a ser estudada não se trata de uma questão técnica, mas sim de uma circunstância na qual se evoca um posicionamento político e pedagógico.

Enquanto artefatos culturais, as práticas corporais são textos produzidos pela gestualidade, discursos não verbais que os grupos sociais elaboram

e reelaboram para disseminar seus significados. Logo, quando tematizadas no currículo escolar, legitimam e fortalecem uma certa representação. Nada há de ingênuo ou casual nesse processo. A escolha de uma prática corporal e não outra implica a disseminação de certos significados a respeito dela própria e do(s) grupo(s) que a cultiva(m).

Percebe-se que o mapeamento, enquanto situação didática que abarca os diferentes momentos do processo de escolha do tema, bem como na identificação dos conhecimentos obtidos pelas crianças acerca da prática corporal, demonstra ser um instrumento indispensável quando o professor está disposto a se colocar como artesão de uma prática pedagógica que valoriza a cultura corporal dos estudantes.

Perguntar mostrou ser um potente meio para instigar a fala dos educandos - “O que motiva as pessoas a fazerem?”, “O que é padrão de beleza?” e “O que vocês consideram de tecnologia no futebol?” -, a respeito de como conhecem ou visualizam a ocorrência da manifestação na sociedade. Não se trata de questionamentos pré-montados, confeccionados previamente como se compusessem uma entrevista, muito pelo contrário, são indagações que nascem do encontro, do momento, tendo como referência a fala das crianças - “Tem vários caras que fazem uso só por causa das mulher”. “Você faria?” (prof.). “Eu não, um amigo do meu irmão falou que quando começou a fazer isso aí, passou a pegar as mina. Antes não arrumava nada”. “De onde vem essa beleza?”.

Essa conduta abraçada pelo professor gerou nos estudantes do 9º ano um ligeiro incômodo em alguns momentos, pois não era habitual nas aulas de Educação Física fazer uso de negociações, incitar o encontro entre diferentes modos de conhecer as práticas corporais.

Nesse ensejo, refletindo com Sousa Santos (2018) a ação pedagógica, ao buscar identificar o que as crianças sabem a respeito do tema selecionado, olhar para o que foi vivido pelos estudantes nos anos anteriores, observar o entorno e o projeto da unidade educacional, o docente entra na artesanaria de uma prática de clara oposição aos modos coloniais de operar o fazer didático. Isto é, rechaça a colonialidade do saber e a afirmação acerca da construção das linhas abissais, que criam deixa numa condição vulnerável entre aqueles e aquelas que possuem um estado de incompetência e anormalidade aqueles e aquelas que não possuem ou não aprenderam o conteúdo previsto.

Diante do exposto, faz-se importante retomar as ideias de Larrosa (2002). O mapeamento se demonstrou uma ferramenta amplamente marcada pelas condutas que possibilitam pensar a prática pedagógica enquanto experiência. Olhar, escutar, pensar, sentir, suspender, foram gestos que não faltaram aos atores do processo. Os docentes

favoreceram aos educandos a manifestação de seus conhecimentos, olharam para as instalações do bairro, ruas, casas, comércio, tomaram nota do que ouviram e sentiram. Com os educandos não foi diferente, tiveram a oportunidade de escutar uns aos outros, de acolher as perguntas do professor, de trocar olhares, de refletir sobre o que chegava aos seus ouvidos, aos seus olhos, de sentir.

O diálogo construído pelos envolvidos, aparentemente favoreceu a invenção do conhecimento. Pensando que as falas dos alunos são emitidas dentro do inesperado, o interconhecimento demonstrou ser uma prática sem qualquer controle dos sujeitos. Ao abrir para os alunos enunciarem os significados, foge de qualquer intenção de previsibilidade sobre o que será dito, logo, a produção do conhecimento neste momento inicial nos pareceu singular, imensurável.

Outro procedimento didático que chamou nossa atenção por conta das situações promovidas foi a vivência. No currículo cultural seu desenvolvimento acontece ao longo da tematização a partir do modo como o coletivo conhece a prática corporal em tela, ou seja, apresenta-se em total consonância com a forma de ocorrência social passando por um processo de análise, negociação e discussão (NEIRA, 2019).

A vivência no currículo cultural não está condicionada à aquisição de uma habilidade motora, ao serviço de outros componentes curriculares, ao alcance de uma ideia mais elaborada ou desenvolvida, mas sim, a um momento de sentir no corpo a gestualidade e toda gama de conhecimentos e poder que compõem a prática corporal, além de reconhecê-lo como produtor das subjetividades estudantis e docentes. Sendo assim, faz-se necessário ao coletivo envolvido na trama pedagógica valer-se de inúmeros saberes a respeito do tema em tela para construir uma leitura problematizadora e cuidadosa acerca das relações estabelecidas mediante a constituição das vivências (NEIRA, 2019). Dessa forma, na companhia de Oliveira Junior (2017) e Neves (2018), consideramos a vivência como uma circunstância passível de provocar transformações no modo como estudantes e professores conhecem o tema elencado.

O professor convida a turma para se dirigir à quadra a fim de vivenciar o crossfit. Bolas, colchonetes, corda, cones, são espalhados, dispostos, pelo espaço da quadra para vivenciar aquilo que foi tirado durante as discussões tecidas em sala a partir dos vídeos assistidos nas rede social. “Vou agachar não, tenho de lavar banheiro mais tarde. Da outra vez eu fiquei com muita dor”. Outros também preferem não fazer, dizem não gostar. Algumas estudantes se interagem: “Vamos fazer a prancha?”, “Vou cronometrar”, “Tá bom”, “Valendo”, “Ai, parei”, “Vou parar também”, “Mas por que, continua?”, “Eu não, estava só esperando ela cair”. Em outro canto, outras duas encenam: “Ei, sobe aqui nas minhas

costas para gente fazer o agachamento (DIÁRIO DE CAMPO, 14/09/2018).

Os estudantes colocam a aula numa condição do inesperado, da dúvida, o professor ao propor a realização de uma atividade, é surpreendido com uma afirmação carregada de marcas coloniais, de uma sociedade patriarcal e capitalista: “Vou agachar não, tenho de lavar o banheiro”. Essa fala apresentada por uma aluna do nono ano expõe as responsabilidades domésticas como algo inerente ao seu cotidiano, assim, aparentemente, parte do período que não está na escola provavelmente é dedicado a cuidar da casa. Outros, no entanto, numa conversa informal, relataram que saem às pressas da escola para pegar o irmão mais novo na escola, enquanto os responsáveis permanecem em suas atividades laborais. Portanto, percebe-se que as demandas do dia-a-dia colocadas aos jovens os atravessam constantemente de modo muito enérgico, impedindo-os de se permitir a viver a escola, sobretudo a aula de Educação Física, dentro de uma certa conjuntura.

Nessa passagem, os estudantes interagiram, trocaram, visualizaram o próprio corpo na cena e apreciaram o corpo do colega – “estava só esperando ela cair”. Ao tecer percepções dentro da vivência, os educandos revelaram os possíveis efeitos que a prática corporal causou em quem se permitiu tocar pela gestualidade e significados nela presentes. E nesse processo criativo, aceitaram certos modos de performar e conhecer, rejeitaram e mudaram outros, entraram numa negociação permanente. “Ei, sobe aqui nas minhas costas para gente fazer o agachamento” pode refletir este momento de diálogo, da curiosidade, de invenção do conhecimento, que tomou a aula.

De igual modo na composição artística, as crianças do quinto ano envolvidas pela tematização do futebol, permitiram-se adentrar nos conhecimentos que atravessam essa prática social e, coletivamente, inventaram olhares a partir do que viveram.

Após a leitura do texto que trata das primeiras regras do futebol, a turma foi convidada a vivenciar na quadra essa dinâmica. Ao chegar no local, formam-se grupos. “Não quero ir pro gol”. “Vale gol por cima do travessão”. “Eu sou o juiz” (prof.). “Mas não tem juiz”. “Eram os jogadores que organizavam”. “Bola para frente só quando for cobrado tiro de meta”. O jogo começa, tensões aparecem, a forma como promovem o futebol em outros espaços tenta aparecer. A confusão aumentou, as dificuldades em realizar o jogo conforme as regras do futebol conhecidas no texto só intensificaram. No meio da quadra, dizem com tom de reclamação: “Bola na mão, caramba”; “Vou sair, vou jogar mais não”. O professor reuniu todos e relembrou com os educandos trechos do texto. “Lembra que a gente leu que antes podia pegar a bola com a mão?”. “Sim”. “Então?”. Silêncio. Respiração acelerada. O jogo recomeça. Os corpos se batem, entram em disputa. Bola para um lado, bola para o outro. Cada um ao seu modo se posiciona no espaço de jogo,

chuta e segura a bola como quer. O jogo acaba. (DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2018).

Essa passagem ilustra um entrecruzamento entre os escritos do texto acessado pela turma, os saberes das crianças e do professor. Logo de chegada, as experiências obtidas em outros momentos temperaram o ambiente e as vontades surgiram, “não quero ir pro gol”. Colocando mais caldo na situação, passagens do material acessado na aula anterior foram lembradas: “Vale gol por cima do travessão”. Tal anúncio se deu em virtude da descoberta do grupo da inexistência do travessão na composição do que hoje é conhecido por gol, baliza, trave ou meta, na prática do futebol. Em meio a tanta euforia, o docente provoca os discentes com o anúncio “eu sou o juiz”, e não demorou muito para ser alertado pelas crianças - “mas não tem juiz”, “eram os jogadores que organizavam” - inspiradas nos conhecimentos disponibilizados pelo texto.

Nessa relação ímpar de saberes, percebe-se uma tentativa de considerar, de reconhecer, as tensões do momento. Deslocar-se até a quadra para vivenciar o futebol conforme suas primeiras regras foi novidade. O cenário foi coberto por um emaranhado de minúcias: as características do local, os materiais disponíveis, as regras que regulam as condutas das crianças e dos adultos no interior da escola, os conhecimentos que o coletivo tomou contato no encontro anterior e as subjetividades de cada um dos envolvidos.

Olhando para a dinâmica presente, a aula foi um território potente para constituição de saberes outros. Abandonando posturas de caráter determinista, o docente possibilitou aos estudantes a aparição dos seus modos de performar o futebol, cada um teve a oportunidade de viver, de sentir no corpo a pulsão promovida pelo choque gerado entre o que já era sabido com o conteúdo do texto lido. Refletindo com Neira (2019), isso tende a ocorrer quando o professor tocar é agenciado pelo princípio ético-político evitar incorrer no daltonismo cultural, o que permite a recriação das práticas corporais e dos significados que rotineiramente lhes são atribuídos.

Nesse caldeirão de desejos individuais e conflitivos, o outro foi afetado e o processo de indecisão se intensificou; “Bola na mão, caramba”, “Vou sair, vou jogar mais não”. Em meio a tantas desavenças e tensões, o diálogo se fez presente, o docente se reúne com as crianças e retoma uma questão. “Lembra que a gente leu que antes podia pegar a bola com a mão?”. “Sim”. “Então?”.

Andrei – o professor sempre perguntava o que a gente tava achando sobre o futebol. [...] a classe inteira sugeriu mudar o jogo.

Revisitando as observações das aulas e os dizeres das crianças sobre o que viveram, percebemos que foi no interior de um quadro de relações pedagógicas bem particular que a invenção do saber caminhou, possibilitando tecer uma rede complexa de afetos, sensações, significados, prazeres, desejos. Assim, nessa composição artística a qual estudantes e docentes se permitiram viver, o currículo foi produzido a cada encontro. Neira e Nunes (2009) fazem uso do conceito escrita-currículo ou currículo artistado, ao se referir às práticas pedagógicas organizadas pelo docente que assume o currículo cultural da Educação Física. Um debate que se aproxima muito daquilo que Sousa Santos (2019) vai chamar de artesanaria de prática. Nessa condição, não há sequências de atividades pré-montadas para aplicar em sala, uma prescrição de tarefas. O que se observa é o professor assumindo a posição de artista, de artesão do seu próprio fazer, em ampla consonância com aquilo que vive na companhia das crianças, da comunidade escolar.

O que se vê é a oposição ao modo de educar produzido a partir da racionalidade da modernidade associada à colonialidade, à linha abissal, que enrijece todo o fazer, cristaliza o sujeito a ser formado, a dinâmica da aula, a maneira de conceber as práticas corporais e seus representantes, interditando as vidas que pulsam no chão da escola. Não se pode deixar de falar que os conhecimentos produzidos no encontro, no choque dos corpos atuantes nas aulas, são efeitos também desse caráter nada rígido, não linear, não fixo, que caracteriza a artistagem do currículo cultural.

Na medida em que a prática pedagógica se constitui a partir do olhar sobre as relações entre os envolvidos e a escuta das narrativas a respeito do tema, abre-se um convite para construir o currículo, uma educação, uma luta, *com* e não *para* o outro. Assim, a artesanaria da prática, a artistagem, não é um trabalho solitário do docente, também se faz pelas mãos dos educandos. Logo, ao engajar-se neste movimento, o coletivo assume o inesperado, a dúvida como parte do trabalho, pois não se sabe com o que vão se deparar, escutar, sentir, ressoar.

Docente coautor - O conteúdo surge e tem espaço para o debate, porém eu vou pensando em algumas coisas, eu até comentei com o leo e com você também, que eu fui meio que querendo discutir algumas coisas, só que quando chega, o conteúdo é outro. Eles vão falar coisas que você não espera, porém o que foi falado ali foi reconhecido.

A construção do currículo cultural nos territórios dessa pesquisa gerou dúvida e desconforto na racionalidade docente sobre a produção e composição do conteúdo; “Eu fui meio que querendo discutir algumas coisas, só que quando chega lá o conteúdo é outro”. Ao declarar essa construção pedagógica, o professor coautor nos possibilita

compreender a aula enquanto um espaço sempre aberto, dinâmico. Difícil de definir *a priori* aquilo que será tratado junto ao grupo, isso não significa o abandono do plano de ensino, um vale-tudo, mas sim, uma virada no modo de conceber a aula em si, não como algo estático, estanque.

Os docentes coautores não tiveram controle algum sobre o conteúdo das aulas, uma vez que sua composição se deu pelos anúncios de todos os envolvidos ao longo da construção da tematização. Nos encontros diários entre os corpos escolares chocaram-se significados expelidos por estudantes e professor, oriundos de pesquisas e das vidas cotidianas. Um emaranhado de saberes, afetos, emoções, impossível de ser capturado pelo olhar, pela escuta, sobretudo por conta das limitações inerentes à nossa subjetividade, logo, foi possível apenas perceber recortes, retalhos.

Durante a vivência de crossfit na quadra, o professor propõe a realização de exercícios na trave, de maneira inesperada o estudante Jhony passa a fazer movimentos de outra ginástica usando somente o peso do corpo. “Jhony, o que é isso?”. “É calistenia”. “Onde você aprendeu a fazer isso?” (prof.). “Eu fazia onde eu morava” (DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/2018).

Essa distensão inesperada sobre os conhecimentos, tanto dos estudantes quanto do docente, contribuiu positivamente para confrontar o fascismo epistemológico, colocar abaixo a colonialidade do saber, colaborando para a construção de uma ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010), uma vez que os atores educacionais tiveram condição de tomar contato com diferentes modos de conhecer a prática corporal em tela. Dessa forma, entendemos que as situações didáticas de aprofundamento e ampliação inerentes ao currículo cultural são ferramentas capazes de produzirem esse feito pedagógico.

Neira (2016) alega que enquanto o aprofundamento está associado ao conhecer com mais profundidade, a ampliação, por sua vez, indica o acesso a outros significados por meio dos conhecimentos, narrativas, discursos, como no caso acima, no qual o estudante passa a demonstrar aos colegas gestualidades que até o momento ainda não haviam sido visualizadas pelo coletivo. Vale destacar que ambas as situações didáticas têm como pretensão ir além daquilo que surgiu nas primeiras leituras da prática corporal.

Como parte do processo de aprofundar, uma das tarefas das aulas de Educação Física tomadas pelo currículo cultural é proporcionar aos estudantes a compreensão do traçado histórico-social da prática corporal elegida como tema, mas é importante lembrar que não é uma breve ou repentina menção, Neira (2019) sinaliza a necessidade de aproximação com aquilo que é vivido pelas crianças, bem como pela comunidade, pois, caso contrário, possivelmente sentido algum será dado ao que venha ser debatido ou analisado.

Dito isso, quando olhamos os encontros produzidos pelos corpos educandos e docente, a vontade de tocar, de entender as características da prática corporal foram entrelaçadas com o que se vivia fora da escola, nas ruas. Um estreitamento produzido mediante a existência do diálogo.

“Fiquei confuso ontem”. “Não tem juiz, fica ruim”. “Só dá para jogar se tiver juiz?” (prof.). “É”. “E na rua como o pessoal faz?” (prof.). “Na rua é resolvido por nós mesmos”. “Quando o cara chega é só falar parou, parou”.

“Dificuldades?” (prof.). “A bola saiu e os meninos falavam que não”. “Chato”. “Por que?” (prof.). “Porque toda hora a pessoa vai querer pegar a bola com a mão”. “Nós podemos tirar essa regra”. “Quais?” (prof.). “Colocar um juiz”. “Tirar a regra da mão” (DIÁRIO DE CAMPO, 15/08/2018).

As tensões vivenciadas na prática foram lembradas e postas em discussão, com isso, abriram-se negociações em torno de alguns pontos, de forma a conseguir novos arranjos. As falas “fiquei confuso ontem” e “não tem juiz, fica ruim” nos proporcionam reafirmar o estado de conflito provocado pelo encontro de narrativas, de conhecimento. Suscitar essa desfamiliarização é uma tarefa que não pode faltar às aulas e colocar à frente das crianças como se configurou em outros momentos o esporte, a brincadeira, a dança, a ginástica ou a luta em estudo é passível de provocá-las, como é possível perceber acima.

Outro ponto que merece destaque é a condição na qual o docente foi colocado por conta da atividade realizada anteriormente. Ao não assumir o papel de juiz, demandou do grupo de estudantes outra organização. Tal exigência foi suficiente para gerar um estranhamento, causado possivelmente pela presença de um sujeito que fiscaliza, dita as regras, mantenedor de um ambiente supostamente organizado em outros momentos da vida escolar. Nessa conjuntura, a fim de ajudar os educandos a compreender as possibilidades de se construir uma prática sem a presença de alguém arbitrando, o professor faz uso novamente de questões para desmobilizar as certezas do momento: “e na rua, como o pessoal faz?”. A indagação conduz os educandos a rememorar aquilo que os atravessavam fora do ambiente escolar para refletirem sobre o que foi vivido na aula – “na rua é resolvido por nós mesmos”.

No meio de tanta negociação e diálogo, é difícil qualificar o que ficou, o que tocou cada um, sobretudo pela complexidade envolvida na trama. Os saberes que atravessaram as atividades de ensino se conectaram a diferentes pontos e ao mesmo tempo provocaram desconexões. Os estudantes foram convidados a buscar em inúmeras fontes os conhecimentos que os ajudassem a compreender com mais profundidade as práticas corporais abordadas.

O professor inicia a aula sugerindo a todos uma retomada do conteúdo dos vídeos visualizados no grupo do Facebook, a fim de pensar a vivência dos exercícios na quadra. O grupo salienta a característica do corpo que possuía maior destaque nos vídeos postados. “Só tinha gente sarada”. “Tudo magra”. No decorrer da conversa, estudantes e professor tiram os seguintes exercícios: flexão de braço, zigue-zague entre os sinalizadores, barra na trave. Assim, ao se dirigirem para o local, o docente passa pela sala de materiais, deparado com alguns objetos, sua imaginação é atravessada por algumas situações não levantadas inicialmente. “Trouxe esses materiais, também para a gente fazer algumas coisas”. Cones são dispostos. Os estudantes e o docente os percorrem. “Parece futebol”. “Pode crê”. Corpos suam. “Chega, cansei”. Alguns só observam. “Nossa, como o professor faz isso e eu não?”.

Um dos estudantes demonstra uma forma de pular corda cruzando os braços. “Essa corda é aquela usada por lutadores”. “Precisa pular tanto, não. É só um pouco”. Realizam-se agachamento com e sem a medicine ball; abdominal prancha – “como tem de ficar?”. “Como faz isso?”. “Mostra aí”. O estudante Jhony demonstra novamente exercícios calistênicos na trave e no chão da quadra. (DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/2018).

O entrelaçamento das informações extraídas dos vídeos acessados no grupo do Facebook com as representações que o docente possui sobre o tema e os objetos situados na sala de materiais, levaram o grupo a conectar e produzir conhecimentos. As experiências de cada um entram em cena, as lembranças de outras práticas aparecem – “Parece futebol”. “Pode crê”. “Essa corda é aquela usada por lutadores”. O olhar cristalizado que se tinha sobre o docente logo se fragiliza – “Nossa, como o professor faz isso e eu não?”. Assim, ao se permitir envolver na atividade com os estudantes, o docente oportuniza à turma perceber que outros corpos também têm condições de performarem o crossfit. O estranhamento é imediato, a dúvida enriquece a trama, pois joga no encontro a possibilidade de se constituir um olhar diferente do que se tinha inicialmente a respeito do tema.

Olhando esse cenário com as lentes das epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2019), uma ecologia de saberes se reitera na tematização. As conexões entre saberes possibilitaram uma descolonização radical, uma desfamiliarização de epistemologias. Pensando com Mignolo (2007), a simples presença do professor denota traços de um giro decolonial, sobretudo por fazer vigorar uma estética estranha ao imaginário discente, um existir totalmente subalternizado dentro da ocorrência da prática corporal.



Imagem 05 – Postagens de vídeos pelos estudantes no grupo criado nela turma.

O estranhamento ao se deparar com o professor realizando os gestos não foi à toa, é possível considerarmos as postagens realizadas no grupo criado pelos estudantes na rede social Facebook como um dos dispositivos influenciadores desse olhar sobre o corpo capaz de se engajar em tal atividade. Entre uma postagem e outra, os vídeos e seus títulos veiculavam os significados atribuídos à prática corporal - conquista de emagrecimento, definição e força -, tentavam explicar o que é um treino, como fazer em casa e até como realizá-lo em grande intensidade, anunciavam a estética dos praticantes.

Ponderando com Mignolo (2007; 2018) e Grosfoguel (2007), um conhecimento hegemônico estava se concretizando mediante o acesso aos materiais que receberam clicks dos estudantes e, conseqüentemente, levando à marginalização outros saberes. Essa situação é favorecida também por conta da indução que a própria plataforma de compartilhamento de vídeos YouTube provoca, pois ao digitar somente a palavra crossfit no campo de busca, surgem exclusivamente corpos fisicamente fortes.

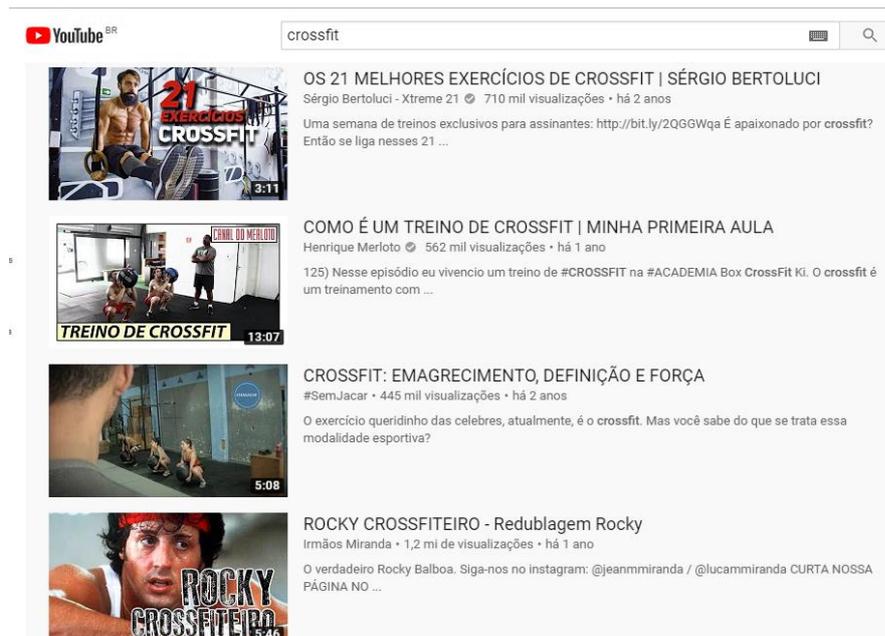


Imagem 06: resultado de busca na plataforma YouTube para crossfit.

Portanto, existe uma série de aparatos que incitam a monocultura advinda do sistema-mundo europeu/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial. A ocupação da paisagem por um corpo outro emperrou temporariamente esse mecanismo, pois além de pluralizar o conhecimento sobre a prática corporal, o docente borrou o papel desempenhado historicamente pela figura do professor, qual seja, o de manter-se como orientador, administrador das atividades, reduzindo ao máximo interferências e percalços, a fim de garantir a assimilação daquilo que se espera para o referido ano letivo.

Vendo esse quadro pedagógico com Sousa Santos (2018) e Mignolo (2018), relembramos que o conhecimento constitui as relações e os sujeitos, logo é possível considerarmos que o docente possibilitou emergir a constituição de uma subjetividade que a colonialidade busca obscurecer, impedir de aparecer. Ao alavancar a existência de um corpo posicionado na não-existência na prática do crossfit, o docente favorece a produção de uma subjetividade que não se afirmaria mediante uma aula daltônica.

“Precisa pular tanto, não. É só um pouco” uma frase que traz a sensação de empolgação em relação ao corpo envolvido na ação. A pulsação e o envolvimento foram singulares, cada um viveu a aula, o encontro, de acordo com suas vontades, desejos. Quem tinha mais intimidade com os gestos, explicava ao companheiro como poderia realizá-los – “como faz isso aí?”. “Mostra aí”. Um possível efeito do princípio do currículo cultural - evitar incorrer no daltonismo cultural - atravessando a prática pedagógica.

O conteúdo da aula foi produzido de diferentes modos e por variadas fontes. O professor não se autodeclarou a fonte do conhecimento verdadeiro e absoluto. Vídeos disponíveis no grupo da rede social, informações apresentadas pelo docente e as referências marcadas nos corpos estudantis se interconectaram num novo momento, a experimentação. O que aprenderam? O que ensinaram? É possível medir ou captar tudo o que foi apreendido, anunciado, ensinado? Duvidamos incessantemente de narrativas que depositam no colo do professor a responsabilidade de controlar tudo que acontece e sucede nas aulas.

Ao se permitir tocar pelos conhecimentos alusivos à ocorrência do crossfit, os estudantes em companhia do docente fabricaram saberes. “Jhony, o que é isso?” nos mostra o quão incontrolável pode ser a construção do conteúdo da aula. Um dos estudantes performa uma gestualidade que o docente não esperava, sequer supunha a capacidade do discente.

Docente coautor 01 – vê que negócio louco, né, ele nunca falou que fazia calistenia.

Nesse sentido, podemos considerar fundamental a necessidade de distender, espichar, a abertura de momentos que proporcionem aos estudantes vontades de se manifestar. Olhando o caso supracitado, as conversas iniciais não foram suficientes para provocar o aluno a anunciar sua experiência com calistenia, foi preciso ocupar outro espaço, construir outra dinâmica para propiciar ao seu corpo o querer dialogar e expor aquilo que conhece.

O professor cumprimenta a turma, lhe é devolvido o mesmo carinho acompanhado da seguinte afirmação: “Professor, li aquele texto das regras do futebol com meu pai, ele achou engraçado”. Uma mistura de espanto com alegria pareceu invadir as expressões em seu rosto. “Ah é? Que bacana”. Dando sequência, o docente convida a turma para se dirigir à sala de vídeo da unidade educacional, estava no plano a assistência de alguns vídeos que tratavam da ocorrência inicial do futebol na sociedade brasileira. “Vamos à sala de vídeo, pessoal”. “Ah, por que não vamos para quadra?”. “Educação Física é na quadra, você só passa vídeo”. O grupo se desloca pelos corredores desejando traçar outra rota, acessa a escada, adentra à sala, sentam-se. A sala tem traços do cinema, escura, tela de proporção considerável. O professor conecta os cabos, pede silêncio, pede atenção, dá play. Terminou a audiência, iniciam o diálogo sobre o conteúdo do vídeo. “O que vocês acharam?” (prof.). “Era estranho”. “Toda hora alguém pegava com a mão”. “Os gols eram pequenininhos”. “Aquele gol não era da primeira regra, ele foi usado assim só para explicar as outras regras”. “Antes era mais fácil fazer gol, qualquer altura que chutava valia”. “O que mudou?” (prof.). “Foi evoluindo, é a tecnologia”. “Evoluiu a tecnologia”. “ ‘Mudou’ as faltas”. “O árbitro de vídeo”. “Antes não tinha tempo”. “As regras melhoraram por causa da pancadaria”. “Os caras chegavam no murrão” (DIÁRIO DE CAMPO, 29/08/2018).

A construção da aula, do seu início ao término, apresentou-se como um momento de tensão e produção de saberes. “Ah, por que não vamos para quadra?”. “Educação Física é na quadra”, são anúncios que nos incentivam a considerar como o componente era conhecido pelo estudante. Ao se deparar com uma nova configuração ao longo do ano – “Vamos à sala de vídeo” -, promoção de encontros num espaço destinado apenas a determinadas disciplinas que não à Educação Física, o educando entra em contato com a preocupação do docente em proporcionar discussões capazes de gerar outro olhar, diferente daquele surgido nas primeiras conversas.

Olhando essa dinâmica na companhia de Bonetto (2016) e Neira (2019), percebe-se que a atividade promovida tem um considerável estreitamento com o princípio da ancoragem social dos conhecimentos, pois, de acordo com os autores, quando o professor está orientado por tal princípio ético-político uma análise sócio-histórica e política da prática corporal tende a ser propiciada ao coletivo.

“O que vocês acharam?” é a abertura do diálogo, é uma reafirmação da posição na qual os estudantes foram colocados como sujeitos de conhecimento, como pessoas capazes de tecer leituras e trocar narrativas a respeito de algo que fora colocado. Novamente o professor prefere instigar o diálogo lançando questões. O conteúdo do vídeo entra em choque com as subjetividades instaladas nas dependências e atualiza a rede de saberes. As falas “era estranho” e “toda hora alguém pegava com a mão” dão o tom da desfamiliarização em relação à história de algo que é tão presente no cotidiano, uma vez que o futebol era uma prática assistida na tela da televisão, conhecida pelos familiares e praticada no campo, nas ruas do bairro, nos quintais das casas, nos jogos virtuais.

Estudante coautor 05 – na rua onde a gente joga não tem juiz.

Estudante coautor 04 – professor, eu estou treinando embaixadinho em casa.

Estudante coautor 06 – a maioria das pessoas aqui joga na rua.

“Antes era mais fácil fazer gol, qualquer altura que chutava valia”. “Foi evoluindo é a tecnologia”. O material selecionado pelo docente para subsidiar as discussões em aula geraram algumas percepções por parte dos educandos. O que no início se manifestou de modo inconsistente é acrescido de algumas prosas, o que ajudou a enriquecer o repertório de conhecimento sobre o tema: “As regras melhoraram por causa da pancadaria”; “Os caras chegavam no murrão”. Refletindo novamente com Neira (2016a), as atividades de aprofundamento têm justamente essa intenção, dar condições aos envolvidos de

compreender as modificações sofridas pela prática corporal selecionada como objeto de estudo.

Momentos como esses se mostraram capazes de possibilitar a fluidez de diferentes saberes. As leituras tecidas sobre o material selecionado para fomentar a discussão são subsidiadas por aquilo que os envolvidos tinham consigo enquanto verdade. Entendendo o conhecimento como elemento singular e, ao mesmo tempo coletivo, cada estudante foi (ou não) afetado de modo muito particular por aquilo que fora posto à sua frente. O choque entre os seus conhecimentos, o que era sabido pelo docente e o conteúdo do objeto tiveram potencial para provocar transformações sobre alguns presentes. As falas “foi evoluindo, é a tecnologia”, “evoluiu a tecnologia”, “‘mudou’ as faltas”, “antes não tinha tempo” nos levam a assumir que o conteúdo circulante na aula produziu alguns efeitos sobre a subjetividade estudantil, uma vez que provocou modificações acerca do olhar sobre a prática social do futebol. Assim, os diálogos travados buliram com as palavras, sacudiram as evidências.

A constituição desse interconhecimento beirou momentos, contextos, pouco ditos e vistos nos diferentes espaços que os estudantes circulam. Tocou num assunto de extrema importância para compreender mais a fundo o tema selecionado, vejamos:

O docente escolheu o espaço da sala de aula para promover a atividade do dia. Ao entrar na sala, troca cumprimentos com os estudantes, juntos relembram alguns acontecimentos ocorridos da aula anterior. “Sobre a nossa última vivência o que vocês acharam?”. “Achei chato”. “Lateral de quem pegava a bola primeiro”. “Deu empurrão, algumas pessoas se machucaram”. “Quem lembra do vídeo?”. “Não tinha falta, era só quando machucava para valer”. Após a retomada, o docente distribui para cada estudante presente uma folha contendo o texto “As regras do jogo” extraído do livro “Futebol ao sol e à sombra” do escritor uruguaio Eduardo Galeano. Dentre tantos possíveis, destaco o seguinte trecho: “...ao fim de tantos séculos de rejeição oficial, as ilhas britânicas acabaram aceitando que havia uma bola em seu destino. Nos tempos da rainha Vitória, o futebol já era unânime, não só como vício plebeu, mas também como virtude aristocrática. Os futuros chefes da sociedade aprendiam a vencer jogando o futebol nos pátios dos colégios e das universidades. Ali, os rebentos da classe alta desafogavam seus ardores juvenis, aprimoravam sua disciplina, temperavam sua coragem e afiavam sua astúcia. No outro extremo da escala social, os proletários não precisavam extenuar o corpo, porque para isso havia as fábricas e as oficinas, mas a pátria do capitalismo industrial havia descoberto que o futebol, paixão de massas, dava diversão e consolo aos pobres e os distraía de greve e outros maus pensamentos...” (GALEANO, 2018, p. 33). O professor comenta - “somente os ricos podiam jogar e ditar as regras” -, pergunta se o pobre, o trabalhador, ainda está privado de jogar. “Não”. “Hoje muita gente joga”. A leitura continua, as marcas do século XIX e o início do XX foram lembradas, o domínio inglês sobre a existência do futebol não foi esquecido. A aula encerra com um dos

estudantes lendo as últimas linhas do texto. (DIÁRIO DE CAMPO, 05/09/2018).

O docente mobilizou recursos para proporcionar discussões outras com o grupo discente, tomados pelo conteúdo dos vídeos assistidos em encontro anterior. A nova atividade de aprofundamento tateou pontos ainda não sentidos, assuntos sequer ouvidos ou lidos. Novamente, se observa o princípio da ancoragem social dos conhecimentos atravessando o fazer pedagógico. Abordando as questões de classe presentes no início da prática do futebol, o texto selecionado pelo professor possibilitou aos estudantes perceberem o desenvolvimento e a ocorrência em outro momento, enquanto para um grupo era motivo de desenvolvimento pessoal, para o outro representava mergulho numa vida pecaminosa.

Sendo as práticas corporais constituídas por aquilo que é dito sobre elas, pelos conhecimentos colados nas estruturas que as mantêm em circulação na sociedade, torna-se legítimo destacar que a sua ocorrência carrega as marcas do poder, está carimbada com os valores e interesses dos grupos que possuem maior condição para estabelecê-los. Ao frisar as pessoas, “somente os ricos podiam jogar e ditar as regras” - e o local autorizado para produzir e modificar o futebol, no caso a Inglaterra, nos permite considerar uma perseguição docente em não deixar de caracterizar os sujeitos por trás da fixação, de como deveria ser jogado ou não, sob quais normas o futebol teria de ser performado pelos praticantes. Diante dessa postura persecutória, os traços do poder passam a se fazer visíveis para o coletivo.

Pensando com Neira (2019), não podemos deixar de mencionar que ao ambicionar um tratamento mais afundo da prática corporal, é importante que se tenha a preocupação de identificar e analisar suas peculiaridades, bem como os motivos que ajudaram na composição da configuração atual. É esse movimento que tem maior condição para assegurar a defesa das aulas de Educação Física no espaço educacional, pois convenhamos, vivenciar o crossfit e o futebol é possível em vários lugares, porém debruçar-se sobre os conhecimentos que os compõem, bem como aquilo que significam seus praticantes - para boa parte da população brasileira -, só é possível mediante a entrada no ambiente educacional escolar.

Vale destacar que atividades com esse viés não têm a mínima intenção de desnudar a ideologia que toma a cultura posicionada como dominante tendo em vista o oferecimento da verdade a respeito das práticas corporais aos estudantes. Sequer pretende empoderar as camadas populares com um conhecimento supostamente verdadeiro para

então construir sua luta em oposição ao sistema-mundo europeu/euro-estadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial (NEIRA, 2019).

A pegada é bem diferente, a disposição é proporcionar momentos de leitura e análise a respeito das inúmeras maneiras como as brincadeiras, lutas, danças, ginásticas e esportes são construídas e reconstruídas no seio da sociedade. Isto é, a aspiração é desconstruir, perseguir o poder presente no conhecimento como diz Foucault (2002), fissurar as estruturas que mantiveram a colonialidade, a não-existência, logo, a ânsia é pela ecologia de saberes, a decolonialidade, é promover a justiça cognitiva.

A concretização desses atos não se restringe ao acesso a textos, imagens e vídeos, há também a abertura aos representantes, aos sujeitos que carregam as marcas de viver a prática corporal:

O professor convidou uma professora amiga para conversar com os estudantes sobre a sua experiência com o crossfit. O encontro passou como um raio. Olhos e ouvidos estudantis aparentemente receptivos. Ao longo de sua fala a praticante expôs as características do treino que realiza, as diferenças com a musculação, o local que frequenta, as razões que as motivavam a se deslocar às aulas de crossfit. Encerrada sua apresentação, abriu-se para os estudantes colocarem questões e intensificar o diálogo: “você já foi assediada?”. “Você já sofreu preconceito?”. “É muito pesado, como você aguenta?”. “A gente quase morreu fazendo aqui na aula do professor”. “É caro?” (DIÁRIO DE CAMPO, 19/10/2018).

Um modo de ampliar o acesso a outros significados acerca do tema escolhido é abrir e criar espaço para os praticantes se manifestarem. Até mesmo porque por muitos anos apenas certas pessoas foram consideradas legítimas para dizer como as coisas são ou devem ser, quais saberes merecem ser ditos e como precisam ser falados. Com essa postura convidativa, o docente se retira da condição de um sujeito detentor de todo o conhecimento, dessacraliza sua imagem, reconhece os corpos que se declaram representantes como fonte de interação e diálogo da textualidade dos conhecimentos alusivos à prática corporal em tela.

Os estudantes lançam interrogações mais que pertinentes, dúvidas que podem levar às marcas da opressão, aos caminhos e feridas da vida colonial moderna. “Você já foi assediada?” ou “você já sofreu preconceito?”, são questões dirigidas a uma mulher que performa uma prática impregnada por um atributo colado como exclusivamente masculino, a força. Assim, ao se deparar com um corpo feminino que invade a fronteira e toma para si características historicamente negadas, possibilita uma aula fomentadora de diálogo atravessado pelo choque, pela divergência.

Tratando com um pouco mais de detalhe as questões ligadas às dúvidas dos estudantes, pensando com Quijano (2005), dentro de sua concepção evolucionista de sujeito e sociedade, a narrativa ocidental empurrou certos corpos, sobretudo o negro masculino, para uma condição de animalidade por conter determinados atributos, sendo um deles a força. Nessa conjuntura, forjaram-se ataques de inúmeras ordens, legitimando tortura, violência e ofensas, até mesmo, o fim da vida. Vale lembrar que aquele e aquela que se rebelava a usar sua honrosa capacidade física a favor do desenvolvimento civilizatório tinha contra si todos esses elementos coercitivos intensificados.

Desse modo, ao serem colocados como inferiores em relação ao homem europeu branco, tanto o negro quanto o indígena, sobretudo a mulher negra e indígena. Elas, pelo simples fato de serem mulheres, ocuparam uma condição muito mais inferiorizada do que o homem negro e indígena, logo, ambos tiveram de se dedicar ao abandono de suas memórias, espiritualidades e seus conhecimentos na tentativa de superá-los, assumindo como verdadeiro e único possível os modos de ser, estar, pensar e viver do Ocidente. Matutando com Sousa Santos (2010a), um verdadeiro epistemicídio, um desperdício de experiências.

“É muito pesado, como você aguenta?” e “a gente quase morreu fazendo aqui na aula do professor” são anunciações que facilmente podem ser capturadas e levadas pelas táticas neoliberais, que tentam nos convencer e impor o esforço e a dedicação como ingredientes suficientes para promover os tão sonhados sucesso, prosperidade e desenvolvimento pessoal. Mas não é nada disso que estamos querendo apontar aqui. Os corpos desejanter se viram em sintonia com um conjunto de saberes apresentados por outro corpo. No chocar dos saberes, algumas dúvidas surgiram, a aparição de perguntas pode significar uma vontade de se embrenhar nos detalhes, de apaziguar as tensões das dúvidas geradas.

Apontado isso, é possível inferir que o contato com os corpos representantes da prática corporal selecionada para experimentar e debater junto com os educandos, podem, têm condições de fissurar os saberes coloniais cristalizados no imaginário estudantil. As situações didáticas lançadas pelo docente com esse teor, requerem mobilizar corpos que carregam conhecimentos dispostos a confrontar a estrutura construída e armada para posicionar numa condição de inferioridade certas danças, brincadeiras, lutas, esportes e ginásticas, ao passo que exaltam outras.

Oportunizar aos estudantes o contato com diversos conhecimentos na tentativa de aprofundar os saberes a respeito do tema selecionado, mostrou-se ser uma tarefa de

grande complexidade. No contexto investigado, o docente selecionou os materiais conforme surgiam as dúvidas dos estudantes. Foi preciso pesquisar, acessar diferentes textos (livros, vídeos, artigos) e sujeitos. O que levar à aula? De que forma dispor o material selecionado aos estudantes? Como organizar o processo? Perguntas não faltaram no decorrer do trabalho. A partir da subjetividade que marcava os estudantes, bem como das análises que os docentes faziam dos encontros, foi se produzindo o conhecimento pedagógico. Assim, reservar de antemão o que será debatido, conhecido, a respeito do tema, sem ao menos conhecer a turma, as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos, suas necessidades e seus anseios, torna inviável concretizar uma prática pedagógica em sintonia com o cotidiano, as dúvidas, os problemas, de quem participa diretamente do processo.

Estudante coautor 10 – sim, fez diferente. Nós não estávamos acostumados com este tipo de conteúdo, era só “Ah toma a bola vai para quadra”. Não, ele pegou, explicou o que era.

Neste horizonte, a verticalidade do conhecimento foi uma condição abandonada, uma vez que simboliza e atende a hierarquização de saberes. Assim, dividir a tarefa de leitura, interpretação e (re)invenção com os educandos parece alimentar com mais substrato uma concepção de conhecimento pluralizada, sobretudo porque faz entrar em jogo um reconhecimento do estudante enquanto um sujeito de conhecimento. Nessa trama, a interlocução do que é sabido pelos discentes juntamente com o conteúdo do material utilizado e do docente tendem a compor uma rede de conhecimentos capaz de deslocar certezas, fazer surgir ou acentuar a dúvida, e deturpar visões equivocadas que possam comparecer em diferentes momentos - “[O futebol] foi criado no Brasil, tem cinco Copas do Mundo”.

No currículo cultural de Educação Física existem outros dois procedimentos didáticos que perpassam toda a tematização, estamos falando do registro e da avaliação. Olhando-os na companhia de Escudero (2011), Muller (2016) e Nunes (2019) é possível destacarmos que seus usos estão afastados dos ideais de verificação da aprendizagem e mensuração de rendimento com viés de classificação dos estudantes. Longe dessa percepção moderna colonial que fixa certas pessoas numa condição de destaque enquanto empurra outras para uma situação inferior, a avaliação no currículo cultural está colada no processo, no trabalho pedagógico.

De acordo com Escudero (2011), além de ser uma escrita articulada à prática pedagógica, a avaliação tem uma característica de provisoriedade, sempre aberta para os

diferentes contextos educacionais, uma vez que o professor e os estudantes organizam a tematização conforme o contexto em que vivem. Müller (2016) assume que o registro funciona como elemento reorientador do trabalho, assim, ao registrar suas impressões acerca das atividades e seus possíveis efeitos, o docente tece análises e reflexões sobre aquilo que construiu com os educandos, sobretudo as narrativas lançadas pelos envolvidos, objetivando as tarefas e intenções do encontro seguinte.

Acompanhando essa discussão como também o debate promovido por Gilles Deleuze, Virginia Kastrup e Carlo Eduardo Ferraço, Nunes (2019) trata a avaliação como uma prática cartográfica de registros, que inventa, cria histórias com diferentes textos. Dentro deste processo, à medida que é confeccionada pelos sujeitos educacionais, atua sobre eles de modo a produzi-los num permanente fluxo.

Dito tudo isso, ao olharmos os registros produzidos com base naquilo que acontecia durante as aulas, é possível assumirmos que os docentes coautores os construíram por meio de anotações em caderno, postagens em rede social e imagens capturadas com a câmera do celular. Com posse do material, discutíamos sobre como poderíamos organizar o encontro seguinte, na tentativa de pensar sobre quais materiais e conhecimentos poderíamos apresentar acerca do futebol ou do crossfit, como pode ser visto na imagem 03 localizada no capítulo anterior.

Em sintonia com o contexto que tomava docente e educandos, a avaliação foi tecida e organizada com base nos conhecimentos que se fabricavam nos encontros virtuais e presenciais. Nesses casos, avaliar também se materializou como uma produção de saberes.



Imagem 06 – Print do diálogo entre os estudantes no grupo do Facebook.

O grupo criado na rede social Facebook, além de possibilitar aprofundamento, ampliação e ressignificação dos conhecimentos inerentes ao crossfit, serviu também como instrumento de registro. Nesse ambiente, estudantes e professor tiveram a oportunidade de discutir a respeito do tema, alimentando a organização do encontro seguinte. O diálogo ilustrado na imagem acima deflagrou a seguinte cena:

O professor abre espaço para os estudantes se colocarem a respeito das declarações emitidas no grupo do Facebook acerca da possibilidade de estudar o crossfit. Cansados da sala de aula, os alunos propõem ida à quadra para dialogar. O professor considerou a sugestão pertinente e todos logo se dirigiram até o local, compondo uma grande roda. “Quem fala, gente?”. “Alguém fala”. Os alunos ficam acanhados em falar o que tinham previamente combinado. “Professor, a gente não quer estudar crossfit”. “É muito pesado”. “A gente quer queimada, voleibol, futebol, basquetebol, hand”. “Cada aula uma coisa diferente”. Em resposta, o professor diz o seguinte: “Então pessoal, nós dedicamos o primeiro semestre ao estudo do futebol por conta que estávamos tomados pela Copa do Mundo, agora eu escolhi tratar com vocês o crossfit porque é uma prática que acontece aqui no bairro e também por vocês não terem estudado nas aulas de Educação Física uma prática de ginástica. A ideia é fugir disso que vocês estão propondo. É muito fácil para mim chegar aqui e deixar a bola rolar com vocês e sentar ali. Isso para mim não é aula” (DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/2018).

A imagem revela um diálogo marcado pelo descontentamento dos estudantes a respeito do tema selecionado pelo professor. Ao avaliar os registros da rede social, o

docente percebe uma certa mobilização dos educandos e reserva parte da aula para intensificar a discussão, oferecendo aos alunos a oportunidade de manifestarem com mais detalhes o modo como vinham observando as aulas. Acomodados na quadra, os estudantes aludem a retomada da Educação Física nos moldes de anos anteriores. Em resposta, o professor manifesta o desejo de fazer um movimento totalmente contrário, de trazer para o currículo uma prática corporal até o momento ainda não vivida pelo coletivo e em total consonância com o que se estabelecia na própria comunidade. É perceptível que os registros acompanhados pela avaliação contribuíram para aumentar o choque de saberes no encontro, no caso acima, favoreceram a reflexão sobre a organização do componente no currículo escolar.

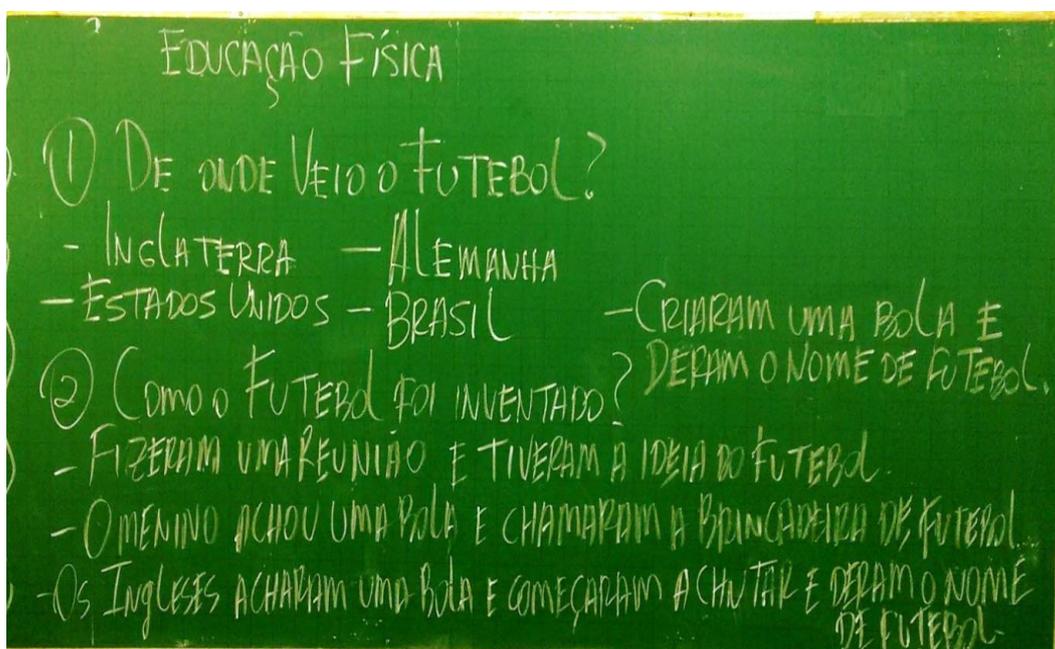


Imagem 07 – Registro do professor produzido durante uma atividade de mapeamento.

Neste horizonte, a percepção de conhecimentos dos estudantes acerca da prática corporal foi potencializada com a constituição dos registros pelas mãos dos atores. Ao analisar com cuidado as narrativas dos educandos registradas durante e após a aula, os docentes tiveram mais condições de programar a aula posterior, pesquisar e selecionar os materiais, bem como os saberes que potencialmente contribuiriam para elucidar os possíveis equívocos ou aprofundar os conhecimentos dos estudantes. Prova disso são as imagens 03 e 06, que representam atividades de mapeamento. A primeira apresenta o grupo sentado em roda para discutir a relação entre futebol e tecnologia com o docente

registrando no caderno a fala das crianças, enquanto a segunda traz parte do que foi conversado pela turma acerca do processo de criação do futebol.

Portanto, a confecção de registro das discussões e vivências regadas pelo desencadeamento de processos de avaliação, potencializaram a entrada de diferentes conhecimentos na cena educacional. Com posse de um acervo de escritos, imagens e vídeos, os docentes puderam perceber detalhes dos encontros promovidos nas aulas. Importante frisar que esses materiais, de forma alguma, correspondiam a tudo que fora vivido, seu conteúdo apenas continha fragmentos marcados pela subjetividade docente.

Fotos, vídeos, postagens em rede social e anotações com base nas observações, constituíram a documentação da prática, provocando reflexões constantes acerca das narrativas emitidas, dos conhecimentos presentes e produzidos a cada encontro. Vale frisar que esses recursos não deram conta de capturar ou identificar tudo aquilo que atravessou as aulas, essa também não é e não pode ser a intenção, porém, deram o substrato necessário para os docentes percorrerem a tematização de acordo com as vozes, os saberes, as negociações e os diálogos constituídos e travados em meio aos encontros dos saberes dos estudantes com aqueles acessados nas aulas.

6.2. Notas, impressões, leituras: um pouco mais do olhar dos diferentes atores sobre a estrutura escolar

Quais atividades tomam o cotidiano escolar das crianças e adolescentes de modo a produzir interdições sobre aquilo que carregam, acerca de conhecimentos, afetos, valores, para o interior da cena educacional? Eis a preocupação neste momento. Até o momento nos dedicamos a analisar o currículo cultural em ação, agora trataremos do olhar dos diferentes atores sobre as ações produzidas pela rede de ensino e também pela instituição como capazes de embargar os saberes que atravessam a comunidade e os estudantes. Ações com esse viés possuem uma enfática carga moderna colonial, contribuindo para a construção de linhas abissais, uma vez que ao agir a partir de uma racionalidade dada previamente desprezam diferentes contextos na tentativa de impor um único modo de pensar, ser e conhecer.

As falas das crianças sinalizam um contexto marcado por algumas ciladas pedagógicas, situações que envolvem as relações estabelecidas entre estudantes e docentes com notável distanciamento para aquilo que os alunos trazem consigo.

Estudante coautor 01 – as professoras pegam os vídeos do YouTube para gente dançar para festa junina.

Estudante coautor 04 – acho que a prof de arte.

Estudante coautor 01 – elas mostram para gente e a gente tem que decorar.

Estudante coautor 04 – a gincana, nunca perguntam a nossa opinião, só escolheram quem vai jogar, não pediram nossa opinião sobre o que poderia fazer.

As narrativas expostas fazem referência às atividades sazonais promovidas pelo coletivo: gincana e festa junina. A gincana foi desenvolvida na semana do dia 12 de outubro, dia das crianças. Tendo apenas o envolvimento de turmas do Ensino Fundamental I, o momento foi dedicado a realizar diversas brincadeiras (corrida com a perna amarrada na perna do colega, torta na cara, dança da cadeira). A cada brincadeira selecionada, um grupo da sala era escolhido para participar enquanto os demais ficavam na torcida pelos colegas. As equipes adquiriam pontos conforme venciam os desafios, logo, a vencedora da gincana foi a que somou mais pontos. Quanto à festa junina, sua realização ocorreu antes do início da produção de dados, logo, o que sabemos é o que ouvimos: “as professoras pegam os vídeos do YouTube para gente dançar para festa junina”, “elas mostram para gente e a gente tem que decorar”.

Em que medida decorar passos de uma dança para apresentar num evento aberto à comunidade ajuda as crianças a compreenderem a ocorrência social da prática corporal? Esse tipo de atividade tem condição para problematizar com profundidade os conhecimentos que compõem a dança em tela? Inquietações, desconfianças, tomam nosso pensamento sobre o quanto práticas com essa configuração contribuem para tocar nos aspectos que marcam certos corpos numa condição subjugada.

Estudante coautor 01 – é porque na maioria que escolhe a dança, as músicas que vai dançar, são os professores, e eu acho que a diretora.

As falas das crianças nos levam a entender que uma parcela do coletivo buscou promover atividades, aparentemente, descontextualizadas. Os estudantes aparentam não se sentir parte do processo. A compreensão das razões que motivaram o docente a selecionar tal dança apresentada parece não ter atingido parte dos atores.

Estudante coautor 07 – hoje teve excursão para o zoológico. Eles reclamam que a gente não paga, mas não perguntam se a gente quer ir ou não. Só mandam para nós. Foi só um aluno da nossa sala.

Estudante coautor 08 – o que a direção decide está decidido

Estudante coautor 09 – chegaram do nada e falaram: “vai ter passeio, quem quer ir?”.

Estudante coautor 07 – a gente não tem tanta oportunidade de discutir o conteúdo na aula, se falar senta no kibe. É mais lição.

As demandas e situações colocadas pela escola têm gerado desconforto para alguns segmentos, sobretudo o estudantil. A ausência de diálogo com os discentes tem provocado resistência da parte deles em se envolver nas atividades, “... Eles reclamam que a gente não paga, mas não perguntam se a gente quer ir ou não...”. As decisões unilaterais nos deixam a impressão de produzir nos estudantes uma sensação de não pertencimento para com aquilo que está sendo proposto.

Além disso, a cultura conteudista que assombra as escolas há anos demonstra causar um sufocamento sobre a possibilidade de fomentar diálogos entre os diferentes atores. No meio das exigências, a coerção se faz recorrente para controlar os corpos, na esperança de fazê-los produzir num sentido pré-estabelecido. Isso, de certa forma, gera um encarceramento do viver educacional estudantil, bem como de docentes, uma vez que tentam impor uma única forma de ser e conhecer no interior das cenas pedagógicas.

Boaventura Sousa Santos (2018) menciona que uma das demandas das epistemologias do Sul ao enfrentar o fascismo epistemológico, é fazer com que as pessoas e grupos possam se sentir parte do mundo, reconhecer o mundo também como seus. Sobretudo, porque as ações ocidentais modernas, ao jogarem determinadas individualidades (coletivas e pessoais) para a não-existência, impuseram apenas alguns setores como parte legítima do mundo, ou seja, quem partilha dos valores e saberes patriarcais, europeus, brancos, cristãos.

Portanto, docentes e equipe gestora, quando preferem promover atividades sem qualquer diálogo com os estudantes, tendem a não reconhecê-los como sujeitos de conhecimento (FOUCAULT, 2002; SOUSA SANTOS, 2018). O endereçamento aos discentes de atividades pré-formatadas, por estarem ligadas a uma realidade fixa e imutável, tende a provocar um achatamento considerável dos saberes de quem as recebe. Uma atitude próxima da racionalidade do sistema-mundo europeu/euro-estadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial.

Parece que tais posturas unilaterais tomadas pela unidade escolar são ressonâncias de uma rede que se organiza dentro de mesmo formato. A partir de uma conversa com a coordenadora pedagógica, identificamos na rede estadual de educação o seguinte cenário:

Temos é que trabalhar as habilidades. O MMR é para trabalhar a defasagem do aluno dentro do currículo. As provas externas são de acordo com o que estão na apostila. O MMR é o quê? Vem a supervisora, faz uma reunião com a gestão e convida um professor de cada disciplina do Fundamental I e do II e também do Médio. Os alunos fazem AAP quando a gente decide os dados de todos os alunos na planilha, depois

este gabarito gera um gráfico que apresenta o percentual de acerto de cada estudante referente às habilidades para aquele ano. A gente pega aquelas habilidades que os alunos têm defasagem para montar nosso plano de ação. Então, o MMR é atrelado à AAP³⁵ e ao SARESP³⁶. É o que eles chamam de Método de Melhoria de Resultado. E nem sempre uma prova diz o que o aluno realmente é. É muita cobrança, chega a ser ridículo. É formação toda semana com o coordenador, com a direção. Leva o professor de matemática, daí cobra. Tem professor que não aceita, que resiste, tem outro que aceita. Aí a gente vai levando. E não melhora (DIÁRIO DE CAMPO, 14/12/2018).

Na política promovida Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) vem ocorrendo desde 2017 um trabalho em parceria com uma organização do terceiro setor, a Associação Parceiros pela Educação³⁷. Na tentativa de melhorar a qualidade do aprendizado, o grupo emplacou na rede o programa Gestão em Foco³⁸, que tem como base o Método de Melhoria de Resultado (MMR), uma tentativa de impor às escolas públicas da periferia modos de administração do setor privado.

A execução do MMR quer identificar os problemas que afetam o desenvolvimento da rede, bem como suas causas. Nessa dinâmica, elabora e implementa um plano de melhoria; produz periodicamente avaliações sobre a aprendizagem; mensura os efeitos do trabalho por meio dos resultados obtidos; pensa correções e aperfeiçoamento; registra as ações e dissemina boas práticas.

Dessa forma, as escolas extraem dados das avaliações externas centradas em Língua Portuguesa e Matemática, destacando competências e habilidades deficitárias e alcançadas, a fim de organizar o trabalho pedagógico ao longo do ano. Além desse ponto, também compõem a estrutura do programa os números a respeito do fluxo de estudantes, ou seja, a evasão escolar. Sendo assim, a escola direciona suas práticas a partir das informações disponíveis pelas provas promovidas pela SEE/SP, bem como pela quantidade de estudantes que dela se evadem.

³⁵ Avaliação da Aprendizagem em Processo (AAP), de acordo com o site da Secretaria Estadual de Educação, tem a intenção de verificar, de modo padronizado em toda rede, a aprendizagem dos estudantes. <https://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem> Acesso em: 23/11/2019.

³⁶ Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) é aplicado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com a proposta de diagnosticar a situação da escolaridade básica, visando orientar os gestores. <https://www.educacao.sp.gov.br/saresp> Acesso em: 22/11/2019.

³⁷ A instituição, fundada em 2004, de acordo com as informações disponíveis em seu próprio portal (<https://www.parceirosdaeducacao.org.br/quem-somos/> Acesso em 08/05/2019), tem como iniciativa a busca pela melhora do aprendizado das crianças e jovens que frequentam a escola pública. Para isso, lança mão de programas formulados e monitorados por uma equipe de especialistas, visando a otimizar recursos à medida que torna a rede de ensino e as unidades educacionais mais eficientes.

³⁸ As informações a respeito do programa estão disponíveis no portal da Secretaria Estadual de Educação. <http://www.educacao.sp.gov.br/gestaoemfoco>. Acesso em: 08 de maio de 2019.

Nesse ensejo, entendemos que a promoção do programa está diretamente ligada às colonialidades do ser, do poder e do saber. Ao tomar como parâmetro as competências e habilidades pré-fixadas para cada tempo, os mandos da SEE/SP impõem uma agenda única para toda rede de ensino. O enunciado “O MMR é para trabalhar a defasagem do aluno dentro do currículo” escancara a intenção, qual seja, estabelecer uma aprendizagem única para todos os alunos nas escolas da rede estadual. Com isso, o discente que não promove o alcance do comportamento esperado para o referido ano e a unidade que não atinge os índices esperados, são tidos como atrasados. Assim, lançando mão de seus poderes – “É muita cobrança, chega a ser ridículo. É formação toda semana com o coordenador. Com a direção. Leva o professor de matemática, daí cobra” -, saturam-se de diversas formas os membros da instituição, em virtude da cristalização de apenas uma forma de ser a partir da apreensão de certos conhecimentos.

Visualizamos as avaliações externas como termômetros, de modo a controlar o compromisso da escola com o currículo oficial. Elas servem de chicote para esfolar o lombo dos servidores, ou seja, é por meio delas que se busca efetivar a colonialidade do ser e do saber. “As provas externas são de acordo com o que estão na apostila”. Sendo assim, o docente se vê numa situação nada tranquila, a auto-responsabilização o atravessa e a qualidade de seu trabalho é posta literalmente à prova, tendo estreita relação com o desempenho dos estudantes, logo, se os estudantes demonstrarem ter desenvolvido certas habilidades e competências a partir dos conhecimentos destacados como necessários, a unidade e seus profissionais serão bem vistos, caso contrário, serão jogados para o ‘outro lado da linha’ (SOUSA SANTOS, 2010).

Importante destacar que, mesmo diante de muita pressão, há professores que não se curvam a tais mandos e preferem construir suas práticas em consonância com outros princípios. “Tem professor que não aceita, que resiste, tem outro que aceita. Aí a gente vai levando. E não melhora”. Essa colocação mostra o quanto o currículo se apresenta como território de disputa pela imposição e circulação de significados. Sendo assim, ao rechaçar a proposta do programa e propor outras práticas, entendemos, com o apoio de Bhabha (2013), que o docente faz desse currículo um lugar híbrido, marcado pela negociação.

Observando a organização educacional proposta pela SEE/SP com as lentes do pensamento decolonial, entendemos que a negociação e o diálogo estão numa condição de bloqueio e o que se presencia é a recusa. Assim, recusa-se a produção cultural local para centrar esforços naquilo que fora posto como algo a se desenvolver. Essa imposição

e olhar monocromático liga-se estreitamente às concepções modernas de educação, presas, como se observa, a uma prática carregada de universalismos em que alguns conhecimentos são posicionados numa condição hegemônica ao passo que outros são marginalizados.

Portanto, o programa Gestão em Foco e tudo que a ele se associa representam uma tecnologia de subjetivação, tanto dos membros da equipe gestora, quanto de docentes e estudantes. Acompanhada de um momento em que se percebe a intensificação de um olhar reducionista das situações vividas pelas instituições, na qual tudo se volta a uma melhor gestão e administração, os problemas políticos passam a ser vistos como problemas técnicos. Assim, as questões sociais e educacionais são desvinculadas das lutas contra a distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos para se conectarem a uma demanda técnica, de eficácia e eficiência no gerenciamento. Logo, a situação enfrentada diariamente nas unidades educacionais por estudantes e docentes é tratada como resultado de uma má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos (SILVA, 2001).

Em conversa com os estudantes a respeito do cenário educacional vivido por eles cotidianamente, é possível perceber em uma das falas supracitadas o quanto as relações estabelecidas entre os próprios estudantes são passíveis de desmobilizar certos conhecimentos, enquanto enaltecem outros.

Estudante coautor 02 – é, a gente ficava mais sentado no terceiro, ficava brincando mais, sentado vendo o jogo.

Estudante coautor 04 – é, no segundo e no terceiro, a gente ficava sentado, brincando.

Estudante coautor 02 – tipo, a gente ia pra outra quadra ficar brincando, tinha vez que a gente ficava lá em baixo, no barranco.

O diálogo com as crianças transpareceu o não reconhecimento daquilo que vinha se produzindo. As relações estabelecidas nas aulas, provavelmente, impediam os estudantes de promover atividades juntamente com alguns colegas na quadra. Não que desejamos ver todos se mexendo, se movimentando, desempenhando os mesmos papéis como querem os currículos saudável, psicomotor e desenvolvimentista. O que está em tensão é o desejo de permanecer, sempre que possível, assistindo ou em outro espaço paralelo: “a gente ficava mais sentado no terceiro...”, “...tinha vez que a gente ficava lá em baixo, no barranco”.

As idas ao barranco, o ficar sentado sempre vendo o jogo, exigem do professor um olhar mais sensível acerca das razões que levam os estudantes a tomar essas

condições. Refletindo com Sousa Santos (2010b; 2019), quando se notam os mesmos corpos ocupando espaços adjacentes, podemos desconfiar do fomento de linhas abissais dividindo as relações. De um lado, o ‘deste lado da linha’, há aqueles que dominam os códigos exigidos daquilo que está no centro do processo; e do outro, ‘o outro lado da linha’, é provável que exista quem não os detém. Assim sendo, as situações didáticas lançadas pelo docente precisam intervir nessa estrutura. Dialogando com Mignolo (2007), bulir esse estado de repressão e segregação trazendo à tona as narrativas que os mantêm é um exercício político possível.

Levando em conta o olhar docente acerca do que é produzido na escola, sobretudo na Educação Física, de maneira naturalizada, com considerável força para desmobilizar ou descaracterizar a presença de uma possível valorização sobre aquilo que os estudantes trazem consigo, foi dito o seguinte:

Docente coautor 01 – Falei, “rapaziada é o seguinte, por que estamos estudando a ginástica? É por causa disso, disso. Assim, assim”. A gente precisa oferecer outras práticas, não ficar só no esporte, às vezes algumas pessoas não são atendidas. Aí o moleque reclamou. Aí eu disse: ‘então, você está pensando só naquilo que contempla você, aquilo que você gosta. Tem de sair da zona de conforto. É algo que não vai te agradar não’.

O docente nota a naturalização das práticas corporais já consagradas no currículo de Educação Física como um possível entrave. Uma provável dificuldade dos estudantes em reconhecer outras práticas de sua vivência cotidiana como capazes de figurar no interior do currículo. A estrutura moderna que ainda assombra a escola impede o pensamento de atuar na construção de uma outra relação pedagógica que contemple manifestações que estiveram numa situação desprovida de qualquer valorização.

Docente coautor 01 – O professor é visto como o dono da verdade. O que ele fala é verdadeiro. Os alunos já vêm dizendo: “Não é isso, prof.?” “É”. Na capoeira mesmo foi assim, por exemplo, “Prof, capoeira é religião ou não é?”. “O que você acha?”. “Eu acho que é”. “Por que?”. “por causa disso, isso, e isso”, “mas olha, esse artigo está dizendo isso”

Outro ponto que merece destaque diz respeito sobre as práticas mantidas pela escola sobretudo por alguns docentes, pois o professor nos revela ainda presenciarem diretamente estudantes recorrendo às suas afirmações para bater o martelo, carimbar, a respeito de como determinada prática corporal pode ou não ser significada, conhecida. Não que o professor precise se ausentar e assumir-se como neutro no interior do processo. Isso, por sinal, é impossível.

Quando o professor se dispõe a colocar suas narrativas como desatadoras de nós, pacificadoras de tensões, como mantenedoras de verdades, os ditos dos alunos tendem a

declinar. Aparentemente, isso decorre de uma ordem já estabelecida *a priori*, fruto de uma concepção tradicional, que insiste em posicionar o docente como o grande núcleo do processo.

Recorrendo à Mignolo (2007), Sousa Santos (2010a) e Foucault (2002), inferimos que a presença verticalizada do conhecimento no currículo escolar, além de fomentar uma linearidade no pensamento, posiciona certos sujeitos como detentores de um saber elevado, como exclusivo e verdadeiro. Esse mecanismo suprime os estudantes de ver aquilo que valorizam como não digno de merecer o mesmo peso. Portanto, compreender os alunos enquanto sujeitos de conhecimentos, pode vir a ser um grande passo para enfrentar a naturalização dos processos de encarceramento dos corpos, da racionalidade. Precisa-se de uma agitação mais aguda, pois na visão dos estudantes e do professor, heranças do sistema-mundo europeu/euro-estadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial vem interditando o imaginário estudantil. Fragilizá-las passa pela compreensão da problematização das certezas que retroalimentam o epistemicídio, desperdício de experiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. Nesta escola tem samba. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**. Juiz de Fora, vol. 16, n. 02, p. 263-267, jul./dez., 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, Papirus, 1995.
- ANTUNES Fabia Helena Chiorboli; DANTAS, Luiz. Sistematização do conhecimento declarativo em Educação Física escolar de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 02, p. 205-221, abr./jun., 2010.
- ARAÚJO, Luís Henrique Silva da. **A organização do ensino do conteúdo esporte a partir de complexos: um estudo de caso com base no PIBID/UFAL**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Sergipe, 2015.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROS, ANDRÉ Minuzzo de. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do currículo do estado de São Paulo**. Tese (doutorado). Universidade Estadual Paulista, 2014.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, Brasília, p. 89-117, 2013.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Atêntica Editora, 2019.
- BINS, Gabriela Nobre. **Mojuodara: a Educação Física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.
- BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnicorraciais na Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, vol. 39, n. 03, p. 247-253, 2017.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

- BONETTO, P. X. R. **A escrita currículo da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, 2016.
- BONETTO, P. X. R.; NEIRA, M. G. A escrita-currículo da perspectiva cultural da Educação Física: porque os professores fazem o que fazem? **Revista Educação UFSM**, v. 44, 2019.
- BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos. Tematizando o Muay-thai nas aulas de Educação Física: um relato de múltiplas ressignificações. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**, vol. 15, n. 02, p. 224-234, abr./jun., 2017.
- BORGES, Clayton. A copa do mundo é nossa?. **Conexões: Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, vol. 13, n. 01, p. 162-179, jan./mar., 2015.
- BOSSLE, F.; MOLINANETO, V. No olho do furacão: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 31, n. 01, p. 131-146, set., 2009.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedex**, ano 19, n. 48, agosto, 1999.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira e dá outras providências. Brasília, 2003.
- BRENDL, C. E. H.; BOELHOUWER, C.; GUIOS, K. N. Práticas pedagógicas inovadoras: as lutas como conteúdo da Educação Física no Ensino Médio. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 16, n. 1, p. 89-98, 2018.
- BUSSO, G. L.; DAÓLIO, J. O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto, e atualização. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, vol. 33, n. 01, p. 69-86, 2011.
- CANDAU, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820 jul./set., 2016
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008
- CANDOTTI, Cláudia Tarragô; ROHR, Joice Elisa; NOLL, Matias. A educação postural como conteúdo curricular da Educação Física no Ensino Fundamental II nas escolas da cidade de Montenegro/RS. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 03, p. 57-77, jul./set., 2011.
- CANEN, Ana. O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. **Comunicação e política**, v. 25, n.2, p 91-107, 2007. https://www.researchgate.net/profile/Ana_Canen/publication/237591283_O_multiculturalismo_e_seus_dilemas_implicacoes_na_educacao/links/54e7787e0cf277664ffab005.pdf Acesso em: 22/02/2017.
- CARAMÊS, Aline de Souza; KRUG, Hugo Norberto Krug; TELLES, Cassiano; SILVA, Daiane Oliveira. Atividades circenses no âmbito escolar enquanto manifestação de ludicidade e lazer. **Motrivivência**, vol. 24, n. 39, p. 177-185, 2012.
- CARDOSO, Marcel Anghnoni; et al.. Educação Física no ensino médio: desenvolvimento de conceitos da aptidão física relacionados à saúde. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 01, p. 147-161, 2014.
- CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out/dez, 2012.

- CASTRO GÓMEZ, S. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Universidade del Cauca, Instituto Pensar, 2005b.
- CASTRO, Denise Monteiro de; NEIRA, Marcos Garcia. Cultura corporal e educação escolar indígena: um estudo de caso. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, n. 34, p. 234-254, jun. 2009.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set., 2005a.
- CASTRO-GÓMEZ, S. Decolonizar la universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. In.: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, 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.
- CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. Giro colonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In.: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramon. **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.
- CAUPER, D. A. **O ensino do esporte orientação na escola: possibilidade e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora**. Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à educação, Universidade Federal de Goiás. Cidade de Goiás, GO, 2018.
- CHAIM JÚNIOR, C. I. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física**. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2007.
- CONNELL, R. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, out., 2012.
- DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 01, jan./abr., 2016
- CORREIA, Walter Roberto. Educação física escolar e artes marciais: entre o combate e o debate. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**, São Paulo, vol. 29, n. 02, p. 337-344, abr./jun., 2015.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H.. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, nº 03, p. 36-61, mai./jun./jul./ago., 2003.
- COSTA, S. **Dois atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DINIZ, I. K. S.; DARIDO, S. C. Análise do conteúdo dança nas propostas curriculares estaduais de Educação Física do Brasil. **Revista Educação Física/UEM**, v. 26, n. 03, p. 353-365, 2015.
- DUSSEL, E. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 01, jan./abr., 2016
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador: uma história dos costumes**. Volume 1. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

ESCOBAR, A. Mundos y conocimientos de outro modo: o programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, Bogotá, Colombia, n. 01, p. 51-86, enero-diciembre, 2003.

ESCOBAR, A. O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, 2005.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Cartografia dos estudos culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Os estudos culturais**. 2012 Disponível em: www.pucrs.br/famecos/pos/cartografia

ESCUDEIRO, N. T. G. Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: um escrito autopoietico. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2011.

ESCUDEIRO, N. T. G; OLIVEIRA JUNIOR, J. L.. A educação Física cultural na escola: tematizando os diferentes discursos do muay thai. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**. Juiz de Fora, vol. 16, n.. 02, p. 263-267, jul./dez., 2014.

ETO, J. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: um experiência na Educação Física na escola do campo no Mata Cavallo**. Teses (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FARIA, A. S.; VIEIRA, R. A. Mas isso também é futebol? **Cadernos de formação RBCE**, p. 34-46, set. 2018.

FERREIRA, T.; MOREIRA, E. C. Educação Física escola e futebol: o que pensam os alunos do Ensino Médio. **Motrivivência**, v. 31, n. 58, p. 01-17, abr./jun., 2019.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERREIRA, B. M. **O ensino dos saberes conceituais críticos do futebol entre jovens d Ensino Médio nas aulas de Educação Física**. Dissertação (mestrado), Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2018.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FREIRE, I. B. Maracatu Leão Coroado como fruto da árvore da vida: por um caminho do conhecimento simbólico e estético na Educação Física. Dissertação (mestrado), Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2018.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, M. **Rasif – Mar que arreventa**. Rio de Janeiro: Record, 2008.

GIROUX, H. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GRANDO, Daiane; HONORATO, Ilma Célia Ribeiro. O ensino do conteúdo dança na 5ª e 6ª série do Ensino Fundamental a partir da dança folclórica e da dança de rua. **Motrivivência**, vol. 20, n. 31, p. 99-114, dez.,2008

GROSFUGUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80, março, 2008: p. 115-147.

GROSFUGUEL, R. Desenvolvimentismo, modernidade e teoria da dependência na América Latina. **REALIS Revista de Estudos Antiutilitaristas e Póscoloniais**, v. 03, n. 02, jul-dez, 2013

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 31, jan./abr., 2016.

GUEDES, D. P. Educação para a saúde mediante programas de Educação Física escolar. **Motriz**, vol. 05, n. 1, junho, 1999.

HALL, S. **Da diáspora: identidade e mediações culturais**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 2003.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

ISSE, Silvane Fensterseifer. Aula de Educação Física não é lugar de estudar o corpo?! **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 225-237, abr./jun., 2011.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. 2 ed. Piracicaba, SP: Editora Unimep, 1999.

KINCHELOE, J. L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação: conceituando a bricolagem**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KINCHELOE, J. L.; McLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

LIMA, Mestre Alcides; COSTA, Ana Carolina Francischette. Dos griots aos Griôs: a importância da oralidade para as tradições de matrizes africanas e indígenas no Brasil. **Revista Diversitas**. n. 3, pag. 216-245, 2015

LIMA, M. E. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. Dissertação de mestrado. FEUSP, São Paulo, 2007.

LIMA, Maria Emília; NEIRA, Marcos Garcia. O currículo da Educação física como espaço de participação coletiva e reconhecimento da cultura corporal da comunidade. **Revista Iberoamericana de Educacion**, v. 51, n. 05, p. 01-10, 2010.

LINCOLN, Y. S.; DENZIN, N. K. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LINS RODRIGUES, Antônio César. **Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural**. Tese (pós-doutorado). Universidade de São Paulo, 2015.

LISBOA FILHO, F. F; MACHADO, A. Comunicação e cultura: reflexões sobre a análise cultural como método de pesquisa. **XVI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul**, Joinville/SC. Anais. Joinville: Intercom, 2015. P. 1-15.

LISBOA, T. F. M. **O futebol nas aulas de Educação Física: aprendizado no chão de terra ao sensor de movimento**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2018.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. Petrópolis, RJ: Vozes; Clube dos Livros Liberais, 2008.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LORENZINI, A. R. **Conteúdo e método da Educação Física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica**. Tese (doutorado), Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2013

- MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidade del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, 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.
- MALDONADO-TORRES, N. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento: modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 80, março, 2008, p. 71-114.
- MACHADO, Rubens; FAGUNDES, Bruno; SILVA, Fabiano weber da. As crianças como autoras da significação da Educação Física. **Motrivivência**, v. 23, n. 37, p. 51-68, dez, 2011.
- MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de São Carlos, 2008.
- MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus. Ginásticas: saúde e lazer x competição. **Instrumento: Revista de Estudos e Pesquisas em Educação**, Juiz de Fora, vol. 16, n. 02, jul./dez., 2014.
- MARTINS, J. C. Slackline no CIEJA: Não é para melhorar o equilíbrio, é porque é... **Conexões: Educ. Fís, Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 16, n. 3, p. 382-394, jul./set., 2018.
- MARTINS, J. C. J. **Educação Física, currículo cultural e a Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**. Dissertação (mestrado). – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- MATOS, Juliana Martins Cassani. **Conteúdos de ensino da Educação Física escolar: da produção acadêmica às narrativas docentes**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, 2013.
- MAZINI FILHO, Mauro Lúcio et. al. O ensino de lutas nas aulas de Educação Física escolar. **Cinergis**, vol. 15, n. 04, out./dez., 2014.
- MELO, Vitor de Castro. Meu jogo, minhas regras. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-20, mar., 2017.
- MIGNOLO, W. **Historias locales/diseños globales: colonialidade, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. In.: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, 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.
- MIGNOLO, W. The conceptual triad modernity/coloniality/decoloniality. In: MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: http://siteprouni.mec.gov.br/o_prouni.php#oque_e
Acesso em: 23/05/2018.
- MORAES, A. L. C. A análise cultural. In: 24º Encontro da Compós, 2015. Anais... Brasília, 2015. Disponível em: http://www.compos.org.br/biblioteca/compos-2015-4df33669-bb03-4c83-92ab-62fbe023bb30_2825.pdf> Acesso em: 02 set. 2018.

MOREIRA, A. F. O currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A. F. (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Moreira, A. F. B. e Candau, V. M. (orgs.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n° 23, p. 156-168, mai/jun/jul/ago, 2003.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MÜLLER, A. A. A avaliação no currículo cultural de Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas. Dissertação (Mestrado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2016.

MURBACH, Marina Aggio. **Os conteúdos ginásticos do Ensino Fundamental II no currículo do Estado de São Paulo: desenvolvimento e análise**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual Paulista, 2017.

NASCIMENTO, Paulo Rogério Barbosa. Organização e trato pedagógico do conteúdo de lutas na Educação Física escolar. **Motrivivência**, vol. 20, n. 31, p. 36-49, dez., 2008.

NASCIMENTO, Aline Santos do. Tematizando a queimada nas aulas de Educação Física: o currículo cultural em ação. **Rev. Bras. Educ. Fis Escolar**, vol. 01, ano 3, jul., 2017.

NEIRA, Marcos Garcia; Gallardo, Jorge Sérgio Pérez. Conhecimentos da cultura corporal de crianças não escolarizadas: a investigação como fundamento para o currículo. **Motriz**, Rio Claro, vol. 12, n. 01, p. 01-08, jan./abr., 2006

NEIRA, M. G. Cultura corporal patrimonial: os saberes dos excluídos como ponto de partida para a elaboração do currículo da Educação Física. **Educare Educere**. IPCB. Portugal, v. 19, p. 161 – 177, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, vol. 13, n. 3, p. 174-180, jul./set., 2007

NEIRA, Marcos Garcia. Em defesa do jogo como conteúdo cultural do currículo da Educação Física. **Revista Mackenzie de educação Física e Esporte**, vol. 08, n. 02, 2009.

NEIRA, M. G. **Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

NEIRA, M. G. A seleção de temas de ensino no currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación física y deporte**, vol. 32-2, p. 1421-1430, 2013.

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

NEIRA, M. G.; LIPPI, B. G. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação e Realidade**, v.37, n. 2, p. 607-625, mai-ago 2012.

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. **Educação Física cultural: escritas sobre a prática**. Curitiba, PR: CRV, 2016b.

NEIRA, M. G. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 01, jan./mar., 2018.

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

- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física: currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. (orgs). **Praticando estudos culturais na Educação Física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2011.
- NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis**, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.
- 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.
- NEVES, M. R. das. **Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física escolar**. EMEF Dom Pedro I. Disponível em: <http://www.gpof.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>
- NEVES, M. R. **O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- 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.
- NUNES, H. C. B. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- NUNES, M. L. F. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- NUNES, M. L. F. **Frankenstein, monstros e o Bem 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- NUNES, M. L.F.; ZAMBON, R. H. É proibido cochilar: os signos e significados das práticas corporais do forró universitário como contribuição para o currículo cultural da Educação Física. **Conexões: Educ. Fís, Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 16, n. 4, p. 565-581, out./dez., 2018.
- OLEGÁRIO, F.; CORAZZA, S. M. Entre raízes e radículas: o que se passa no currículo escolar. **Espaço do currículo**, v. 8, n. 3, p. 356-363, set./dez., 2015.
- OLIVEIRA, Leila Maria de. A proposta curricular de Educação Física e a educação das relações étnicorraciais: um estudo nas escolas estaduais de Santo André. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 62, vol. 02, 2013.
- OLIVERA, A. Etografia decolonial com colectivos charruás: reflexionando Sobre interconocimientos. **Anuario de Antropologia Social y Cultural en Uruguáem**, vol. 12, 2014.
- OLIVEIRA, M. M. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- OLIVEIRA JUNIOR, J. L. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

- ONTAÑÓN, Teresa; DUPRAT, Rodrigo; BORTOLETO, Marco A. Educação Física e atividades circenses: “o estado da arte”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 02, p. 149-168, abr./jun., 2012.
- PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012
- PIMENTA; Thiago; HONORATO, Tony. Esporte moderno e mediação pedagógica nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 24, n. 4, p. 493-505 out./dez. 2010.
- QUARESMA, F. N. **Sertanejo: sofrência entre xs muitx elxs**. E. E. Maria Peciole Gianasi. São Paulo, SP. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>
- QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/razionalidade. **Perú Indígena**, v. 13, n. 29, 1992, p. 11-20.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro, 2005.
- QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GOMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (orgs.) **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.
- RICHTER, A. C.; GONÇALVES, M. C.; VAZ, A. F. Considerações sobre a presença do esporte na Educação Física infantil: reflexões e experiências. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 181-195, jul./set., 2011.
- RIGOTTI, U. L. **O voleibol em uma proposição didático-pedagógica histórico-cultural e crítico-superadora**. Dissertação (mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2018.
- RODRIGUES JÚNIOR, José Carlos. **Os saberes cotidianos de alunos nas aulas de Educação Física: implicações para a prática pedagógica**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 2008.
- SANTOS, I. L. **A tematização e a problematização no currículo cultural de Educação Física**. Tese (Doutorado em Educação). FEUSP, São Paulo, 2016.
- SANTOS JÚNIOR, F. N. **A várzea chegando ao centro**. E.E. Tenente Ariston de Oliveira. São Paulo, SP. Disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/index.php/relatos-de-experiencia/>
- SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. Brinquedo nada inocente: as práticas de meninos e meninas. **Rev. Bras. Educ. Fis Escolar**, vol. 01, ano 2, jul., 2016.
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- SBORQUIA, S. P.; NEIRA, M. G. As danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivência**, ano 20, n. 31, p. 79-98, dez., 2008.
- SEDORKO, C.; FINCK, S. C. M.. Sentidos e significados do esporte no contexto da Educação Física escolar. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, 2016.
- SENA, Dianne Cristina Souza de. **A sistematização do conteúdo jogo nas aulas de Educação Física do Ensino Fundamental e Médio**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SILVA, Marco Antônio. **Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física no ensino médio integrado**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014.

SILVA, R. M. **Entrando no jogo: reflexões sobre os saberes docentes, acadêmicos e da tradição para pensar o ensino da capoeira na escola**. Dissertação (mestrado). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

SILVA, T. T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVANO, L. C. O. **A prática pedagógica na interface dos conteúdos trabalhados por professores de Educação Física nas escolas públicas de Humaitá/AM**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Amazonas, 2018.

SILVEIRA, José Francisco Baroni. **No picadeiro da Educação Física: o saber circense descortinando uma educação crítico-emancipatória**. Tese (doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

SILVEIRA, Sérgio Roberto; BASSO, Luciano; FREUDENHEIM, Andrea Michele; CORRÊA, Umberto César; FERREIRA, Marilda Gonçalves; TANI, Go. Aquisição da habilidade motora rebater na Educação Física escolar: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 149-157, jan./mar. 2013.

SMITH, L. T. **A descolonizar las metodologias: investigacion y pueblos indígenas**. Santiago: Lom ediciones, 2006.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010a.

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, 2010b.

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, MG: Autêntica, 2019.

SOUSA SANTOS, B.; ARAÚJO, S.; BAUMGARTEN, M. As epistemologias do Sul num mundo fora do mapa. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set./dez, p. 14-23, 2016

SOUZA JÚNIOR, M. S.; SANTIAGO, E.; TAVARES, M.. Currículo e saberes escolares: ambiguidades, dúvidas e conflitos. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 22, n. 01, p. 183-196, jan./abr., 2011.

SOUZA JUNIOR, O. M.; DARIDO, S. C.. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Revista Motriz**, Rio Claro, SP, v. 16, n. 04, p. 920-930, out./dez., 2010.

SPIVAK G. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EDUSP, 1988.

TENÓRIO, Kadja, Michele Ramos; OLIVEIRA, R. F. C.; LIMA, R. B. T.; CAMINHA, I. O.; MELO, M. S. T.; SOUZA JÚNIOR, M.. Propostas curriculares para a Educação Física em Pernambuco: entendimento acerca do esporte. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 37, n. 03, p. 280-288, 2015.

UCHOGA, L. A. R. **Educação Física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidade em diferentes conteúdos**. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2012.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n. 6, 1992.

VASQUES, Daniel Giordani; BELTRÃO, José Arlen. MMA e Educação Física escolar: a luta vai começar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n 04, p. 289-308, out./dez., 2013.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. **Construyendo interculturalidad crítica**, La Paz: III-CAB, 2010.

WORTMANN, M. L. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, M. V. (Org.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. P. 71-90.