

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FLÁVIO NUNES DOS SANTOS JÚNIOR

**Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural da
Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**

São Paulo
2020

FLÁVIO NUNES DOS SANTOS JÚNIOR

**Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural da
Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Garcia Neira.

São Paulo
2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação
Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de
dados fornecidos pelo(a) autor(a) Bibliotecária

Nunes dos Santos Júnior, Flávio

Ns Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural de Educação Física e a enunciação dos saberes discentes. / Flávio Nunes dos Santos Júnior; orientador Marcos Garcia Neira. -- São Paulo, 2020.

184 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2020.

1. conhecimento. 2. cultura. 3. cultura corporal. 4. currículo. 5. Educação Física. I. Garcia Neira, Marcos, orient. II. Título.

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

Aprovado em: ____/____/____.

Banca Examinadora

Prof. Dr: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr: _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Antônia Araújo, e ao meu pai, Flávio Nunes, bem como a toda família do Morro Chibante, fontes de inspiração para tecer as escritas.

Ao meu filho, Felipe Caetano, que nasceu no percurso de construção deste trabalho e revigorou as energias para fomentar a luta contra o fascismo social.

À minha esposa, Camila de Jesus, pela paciência, preocupação, doação e compreensão.

Às vidas alvos das colonialidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos irmãos que a vida me deu, Luiz Henrique e Fábio Barreto, pelo incentivo e apoio.

Aos companheiros e às companheiras de EMEF Maria Rita, pelas discussões e alianças em prol de uma prática educacional a favor das vidas que pulsam, transpiram, rebeldia contra os ditames coloniais.

Aos companheiros e às companheiras de GPEF, pelas sinceras e valiosas discussões, sugestões e contribuições. Os precisos apontamentos permitiram um pesquisar ainda mais atento aos detalhes do que se produziu no chão da escola contra as colonialidades.

Ao amigo e professor Dr. Marcos Garcia Neira, pela oportunidade, confiança e paciência. O olhar atento para as escritas do trabalho fez do percurso um caminhar poético e sensível à vida.

À professora Dr^a Ana Duboc, pelo acolhimento e pelas ricas discussões na disciplina “Linguagem, (Super)Diversidade e Colonialidade: Implicações Pedagógicas”.

Ao professor Dr. Alexandre Salomão e à professora Dr^a Vera Maria Candau, pelos valorosos apontamentos no exame de qualificação.

Aos estudantes das escolas Ariston de Oliveira e Maria Rita Braga, por terem instigado a vontade e o desejo de buscar a construção de uma Educação Física mais sensível às diferenças.

Aos estudantes das escolas Martinho da Silva e Otoniel Mota, por terem se permitido viverem o currículo cultural de Educação Física.

Aos funcionários e às funcionárias da FEUSP, pelo atendimento prestado em cada momento.

Aos funcionários e às funcionárias das escolas Martinho da Silva e Otoniel Mota, pela receptividade e atenção.

Ao Gilberto e à Marli, pelas preces.

À comunidade do Jardim Jerivá, pelo carinho, confiança e respeito.

Aos companheiros Leandro e JP, professores coautores desta pesquisa, pela oportunidade e abertura que proporcionaram para desenvolvermos a investigação no território ‘da ponte pra cá’.

Às funcionárias das bibliotecas do CEU Cantos do Amanhecer e CEU Campo Limpo, pelo atendimento ofertado.

RESUMO

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

Em meio à Modernidade, um pensamento universalista tentou firmar-se em todo o mundo mediante relações desiguais entre sujeitos, grupos e territórios geográficos. Uma única forma de viver foi alçada como legítima e verdadeira, representando os efeitos do curso civilizatório. Essa dinâmica levou à consumação de inúmeras vidas, experiências foram dispersadas, conhecimentos exterminados e determinados modos de ser apagados. A educação institucional e a ciência serviram a esse programa de caráter colonial, patriarcal e capitalista, de tal modo que é impossível não reconhecer suas marcas no cotidiano. A pedagogia moderna é herdeira desse legado pautado na ideia de progresso por meio da razão e do desenvolvimento científico com a promessa da formação de um suposto sujeito autônomo, consciente e, sobretudo, livre. Por fazer defesa às diferenças, esta pesquisa se propôs a emperrar, a subverter, a fissurar, mesmo que provisoriamente, esse sistema. Para isso, apropriou-se de debates, como os promovidos pelo grupo latino-americano Modernidade/Colonialidade a respeito do pensamento decolonial, por Boaventura Sousa Santos e as epistemologias do Sul, e pelo indiano Homi Bhabha sobre o pós-colonialismo, para identificar se e como o repertório discente é abordado e valorizado no currículo cultural da Educação Física. Sabendo que tal perspectiva assume como princípio ético-político o reconhecimento da cultura corporal da comunidade, o trabalho promovido por dois docentes, atuantes em escolas públicas da zona sul da cidade de São Paulo e que declaram colocá-la em ação, foi observado e transformado em objeto de discussão com os próprios regentes e também com os estudantes, para identificarmos como se dava esse processo de valorização e legitimação dos saberes discentes. As observações foram registradas em diário de campo e as conversas gravadas em áudio e transcritas. Os materiais produzidos, quando submetidos à análise cultural e confrontados com os referenciais supracitados, indicam que as ações pedagógicas que caracterizam a Educação Física cultural se aproximam do pluriversalismo e estão em semelhança ao lema ‘andar perguntando’ do Movimento Zapatista, dado que, ao longo de toda a tematização, garantem as condições necessárias à negociação e ao diálogo. Os estudantes percebem o ambiente aberto para a escuta, o que os motivam a expor com mais intensidade suas gestualidades e saberes. Tal constatação permitiu inferir mais um princípio que agencia os professores – *favorecer a enunciação dos saberes discentes* – pois, além de prestigiarem nas diversas cenas pedagógicas os conhecimentos de sujeitos e grupos alvos do fascismo epistemológico, das colonialidades, fazem uso de problematizações para provocar abalos, desfamiliarização, em concepções ligadas a esses processos. Assim, os saberes tecidos na luta diária a favor das diferenças se aquecem de variados afetos, emoções, ou seja, ficam tomados pelo *corazonar*, permitindo a criatividade, a disposição para correr riscos, a poética da existência.

Palavras-chave: conhecimento; cultura; cultura corporal; currículo; Educação Física.

ABSTRACT

SANTOS JUNIOR, Flávio Nunes. **Subverting colonialities:** the cultural curriculum of Physical Education and the enunciation of student knowledge. 2020. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

In the midst of Modernity, Universalist thinking has tried to be established around the world through unequal relations between subjects, groups, and geographical territories. Only one way of living was considered legitimate and true, representing the effects of the civilizing course. This dynamic led to the consummation of countless lives, experiences were dispersed, knowledge exterminated and certain ways of being erased. Institutional education and science have served this colonial, patriarchal, and capitalist program in such a way that it is impossible not to recognize its markings in daily life. Modern pedagogy inherits this legacy based on the idea of progress through reason and scientific development with the promise of the formation of a supposed autonomous, conscious and, specially, free subject. By defending differences, this research set out to jam, subvert, and crack, even provisionally, this system. For this, it appropriates debates, such as those promoted by the Latin American group Modernity/Coloniality regarding decolonial thinking, by Boaventura Sousa Santos and *Southern epistemologies*, and the Indian Homi Bhabha on *postcolonialism*, to identify whether and how the student repertoire is approached and valued in the cultural curriculum of Physical Education. Knowing that this perspective assumes as an ethical-political principle the recognition of the body culture of the community, the work promoted by two teachers, working in public schools in the south of the city of São Paulo, who claim to put it into action, we observe and make it a topic of discussion with the teachers and also with the students, to identify how this process of valorization and legitimation of the dissident knowledge. Entries were recorded in the field diary and conversations recorded in audio and transcribed. The materials produced, when subjected to cultural analysis and confronted with those referential, indicate that the pedagogical actions that characterize cultural Physical Education are close to *pluriversalism* and are similar to the motto '*asking questions*' of the Zapatista Movement, since, throughout of all thematization, guarantee the necessary conditions for negotiation and dialogue. Students see the open environment for listening, which motivates them to expose their gestures and knowledge more intensely. This finding allowed us to infer one more principle that guides teachers – *favoring the enunciation of student knowledge* – because, in the course of the process, besides honoring in the pedagogical scene the knowledge of subjects and target groups of epistemological fascism, of colonialities, make use of problematizations to provoke shaking, defamiliarization, in conceptions related to these processes. Thus, the knowledge woven in the daily struggle for differences is warmed by various affects, emotions, that is, they are seized by the *corazonar*, allowing creativity, the willingness to take risks, the poetics of existence.

Keywords: knowledge; culture; body culture; curriculum; Physical Education.

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GPEF/FEUSP – Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação

LGBTQI+ - Lésbicas Gays Bissexuais Transexuais Queer Intersexuais

ProUni - Programa Universidade para Todos

SEMEF - Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física

SciELO – *Scientific Electronic Library Online*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONEXÕES TEÓRICAS.....	27
1.1 As epistemologias do Sul no cenário contemporâneo	27
1.2 Uma produção latino-americana: o pensamento decolonial	34
1.3 O pensamento pós-colonial.....	48
1.4 Diálogos e tensões entre os pensamentos decolonial e pós-colonial	51
1.5 A educação institucional e a Educação Física atravessada pela colonialidade e uma possibilidade outra para o momento presente.....	53
2 ESTADO DA ARTE: DIALOGANDO SOBRE OS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	61
2.1 O pensamento moderno colonial	64
2.2 Denunciando o caráter monocultural e moderno do currículo.....	80
2.3 Dialogando com os debates decolonial/epistemologias do Sul/pós-colonial ..	86
3 O CONHECIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURALMENTE ORIENTADAS	103
4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	112
4.1 A construção do percurso escolar na composição da pesquisa.....	112
4.2 O território da pesquisa e seus produtores	115
4.3 Procedimento de análise dos conhecimentos produzidos no percurso escolar	123
5 ANÁLISE: UM CONTEXTO, UM FRAGMENTO, UMA PERSPECTIVA	127
5.1 A produção do currículo cultural	128
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	172

INTRODUÇÃO

*Ser feliz não quer dizer que não devemos estar
 Revoltados com as coisas injustas
 Que estão ao nosso redor,
 Muito pelo contrário,
 Ter uma causa verdadeira
 É uma alegria que poucos podem ter.
 Por isso, sorrir enquanto luta,
 É uma forma de confundir os inimigos.*

Sérgio Vaz

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, este estudo se configura como uma possibilidade de combate aos discursos que alimentam estereótipos, preconceitos e olhares pejorativos, bem como 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 e 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 iniciar o tema proposto para discussão, 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 e pessoa. Assim, o trabalho tem uma origem e toma partido, isto é, fala de um determinado lugar e está ao lado de grupos histórico 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, ainda 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 a prosperidade.

Como boa parte dos nordestinos, meus pais vieram para a grande metrópole paulista 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 para a zona sul de São Paulo, distrito de Capão Redondo. Um lugar “esquecido” pelo poder público, localizado do lado de cá da ponte¹, afinal, 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!*

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.

*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 e fizeram 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 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, já que no bairro não havia vagas para todas as crianças e jovens e a quantidade de escolas era insuficiente para atender à demanda.

Nos anos iniciais da educação institucionalizada, os professores se empenharam para que meus colegas e eu 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 daquele dos meninos. Além disso, 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. Também, as aulas de Educação Física passaram a ser oferecidas no interior do horário regular, o que possibilitou novos encontros entre os discentes. Contudo, o conteúdo não mudou.

Na etapa escolar seguinte, no 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, e fui 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 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 e 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.

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. De modo que, 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 homogeneização é a característica de maior marca. Uma necessidade promovida e garantida por meio do currículo constituído, pois é nele em que 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, visto que fui o primeiro integrante da família a iniciar na vida universitária.

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 (ProUni)², 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 de docente e a prática da Educação Física na escola, particularmente, no que diz respeito à desvalorização de determinados conhecimentos, valores, modos de existir e 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 princípios e tecnologias operacionais marcadas pelo

² O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado durante o governo do ex-presidente 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 as vagas em instituições particulares dirigidas a estudantes egressos do Ensino Médio de escola pública ou da rede particular na condição de bolsista.

neoliberalismo, podendo concretizar a formação de um sujeito cego às outras formas de viver, de estar, de existir e 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 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, especialmente, os 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 e 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, de um só conhecimento, 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 invariavelmente distante da qual fui formado para atuar, com pessoas cobertas por valores 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 e os modos de ser e pensar a gestualidade sofreu mudanças. A valorização de inúmeras vidas passou 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 no âmbito pessoal quanto profissional.

Esses textos e narrativas me ajudaram a compreender como foram construídos, a quem interessavam, assim 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, aluno, e, ainda, religião, escola, Educação Física, prática corporal etc.

Diante disso, faz-se pertinente levantar alguns questionamentos: Quantos jovens e crianças tentaram, de alguma forma, mascarar seus traços por terem ouvido ou acessado apenas discursos e saberes 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, especialmente, por conta da defesa pelo direito às diferenças que vem se alastrando cada vez mais, provocando crises de toda ordem em inúmeros segmentos, inclusive no 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, a educação e a Educação Física, não é possível deixar de demarcar a contribuição das idas e vindas às reuniões do Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar (GPEF)³, da Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEUSP), 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, entre

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

eles, 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, ademais dos tensionamentos, uma aproximação com o chamado currículo cultural de Educação Física.

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, e 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).

O encontro produziu efeitos no mínimo interessantes. Perceber e buscar compreender a multiplicidade de vozes e manifestações presentes na instituição educacional passou a ocupar a organização de meu fazer pedagógico, transformando, consideravelmente, o cotidiano da escola e 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 outra leitura sobre as expressões de grande prestígio social, além disso, favoreceu a construção de relatos⁴ para divulgação e apresentação no Seminário de Metodologia do Ensino de Educação Física (SEMEF)⁵.

Ao passo que construía com as crianças um currículo outro, intensifiquei a leitura dos aportes teóricos que inspiram a proposta, 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

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 objetivos principais promover um espaço efetivo para o debate de temas alusivos à prática da Educação Física no espaço escolar, e discutir questões teóricas que fundamentam as ações docentes.

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 estabelecedoras 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 do currículo, foi marcado 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 próxima 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 resignificação 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 partícipe 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 e dos princípios e situações didáticas do currículo cultural de Educação Física, estabelecendo, assim, 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, ainda que tivesse 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, expressivas 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. Também, acenou que esse movimento se tornou 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, por um lado, 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, nos termos deleuze-guattarianos, 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. Ademais, a pesquisa destaca que determinadas situações contribuíram favoravelmente para 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 um 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 e também 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 e 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. 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, 2019).

Nesse caso, partindo do pressuposto que não há saber maior ou melhor, Neira (2019) lembra que o currículo cultural privilegia o diálogo entre os diferentes conhecimentos que compõem o tecido social. Seguindo esse raciocínio, para tornar-se tema das aulas, faz-se necessário que a prática corporal emane da sociedade.

Neira e Nunes (2009) recordam 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, além de 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 (2010b) como algo necessário para consolidação da justiça social.

Dessa forma, as manifestações corporais dos grupos os quais os estudantes pertencem ou se sentem próximos transformam-se em temas de estudo, com a proposta de valorizar e reconhecer, as culturas 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 amplos 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.

As falas dos atores educacionais nas pesquisas têm se refletido de maneira bem peculiar. Neira (2011), Lima (2015), Bonetto (2016), Müller (2016) e 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 Oliveira Junior (2017), Neves (2018) e Martins (2019) ousaram fazer: ouvir os sujeitos da educação sobre a experiência curricular. Falar com eles e elas se faz urgente e necessário, pois somente os discentes

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

⁷ Mais adiante será detalhado o significado de justiça cognitiva.

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 e sua cultura, dentro do cotidiano educacional, visa, ainda, 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 coloca Neira (2011).

Dentro de um caráter minimamente horizontal⁹, aqui, as contribuições dos docentes são tão importantes quanto às dos discentes. Esta 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 ao educando cabe o silêncio e a procrastinação.

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. Quer, ainda provocar estranhamentos acerca daquilo que está numa condição natural e familiar, ao passo que potencializa o desconhecido e cria novas brechas e fissuras. Nesse viés, produz a diferença no próprio pensar, alimentando o território de possibilidades e variações contínuas.

⁸ A escrita-currículo, nos dizeres de Neira e Nunes (2009), 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.

⁹ Vale destacar que, ao desejar quebrar a verticalidade entre os saberes apresentados pelos diferentes sujeitos (docente e estudantes), não se está a defender a desresponsabilização do docente pela organização de todo o processo. Recuperando parte dos escritos de Neira e Nunes (2009) e Neira (2011; 2019) acerca do assunto, cabe ao docente a seleção, organização e sistematização do processo, além da avaliação dos efeitos sobre os estudantes, enquanto os estudantes colocam seus conhecimentos em diálogo com diferentes formas de vislumbrar e compreender o mundo e as práticas sociais.

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 e dialogar com os atores – professores e estudantes – do Ensino Fundamental da rede pública de ensino, afinal, considera-se de extrema importância compreender, a partir de um referencial afastado das promessas da modernidade, como se dão as questões do conhecimento neste componente curricular.

Essas inquietações e perturbações deram força substancial para a construção da questão balizadora do presente estudo: 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?

A partir daí, assume-se como objetivo do estudo analisar como docentes, que dizem colocar em ação o currículo cultural de Educação Física, buscam reconhecer e valorizar os saberes dos estudantes a respeito das práticas corporais tematizadas.

Nas próximas seções apresentamos¹⁰ uma leitura da modernidade, atentando para um olhar construído sobre a perspectiva de quem sofreu com sua produção e reconhece seus efeitos ainda presentes 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, mantiveram-se 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

¹⁰ Até aqui a narrativa foi desenvolvida na primeira pessoa devido ao caráter pessoal e biográfico. Deste ponto em diante assumo a primeira pessoa do plural, 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, já que o desenvolvimento da pesquisa se dará dentro de intensos debates com companheiras e companheiros de luta, e, não menos importante, com as contribuições das crianças.

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 em bancos de dados e bibliotecas virtuais (Scielo, portal de periódicos CAPES/MEC e BDTD e, até mesmo, do GPEF) são apresentados conforme os saberes que privilegiam, bem como o modo como se constituíram. Explicitamos, primeiramente, pesquisas presas à racionalidade da modernidade e, 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 Santos 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 e enviesada, sem neutralidade alguma, com vistas a fissurar as estruturas que mantêm um pesquisar pré-concebido, universal e 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.

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. Nesse cenário, conhecimentos foram desperdiçados e 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 a 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 se 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.

Ao sugerir não se tratar de uma questão geográfica, as epistemologias do Sul, de acordo com Sousa Santos (2019), referem-se a um Sul epistemológico e 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 (SOUSA SANTOS, 2019, p. 180).

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

Ao lançar mão da metáfora ambígua Sul e Norte, Sousa Santos (2019) procura deixar evidente o cuidado necessário para não recair num certo essencialismo. Trabalhando a partir de duas esferas, o geográfico e o epistemológico, o autor defende que no próprio Sul geográfico (América Latina, Caribe, África, Ásia e Oceania) é possível perceber a operacionalização de elementos do Norte epistemológico e o contrário se faz verdadeiro. No Norte geográfico (Europa e América do Norte), também se observam as epistemologias do Sul, por exemplo, nas lutas protagonizadas por trabalhadores, imigrantes, mulheres, refugiados, ambientalistas etc. Da mesma forma, no Sul geográfico é possível observar epistemologias do Norte¹².

Aqui as epistemologias não têm nada a ver com o seu sentido convencional¹³. O objetivo é identificar e valorizar algo que foi posto historicamente como não 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, tais como, os marginalizados e subalternizados, tenham o direito de anunciar seus modos de enxergar aquilo que os cercam e compreender 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 vêm no sentido de pensar outra maneira de construir conhecimento para a transformação social. Assim, propõe-se pluralizar o conhecimento e referir-se a conhecimentos, isso, por si só, representa uma transgressão, uma vez que, para as epistemologias do 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, ressalta 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. Dessa maneira, considerando que tais coletivos e pessoas são produzidos como ausentes por conta das relações de poder

¹² As epistemologias do Norte são caracterizadas pelos conhecimentos e pelas dinâmicas implicadas com o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo dentro de uma ordem ocidentalocêntrica (SOUSA SANTOS, 2019).

¹³ 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).

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 elementos: 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 colonial¹⁴. 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, 2010b; 2019).

Por um lado, 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. Está claro que os mecanismos atualmente não são os mesmos da época colonial, hoje estão mais sofisticados, funcionam por meio de uma regulação violenta. O trabalho forçado, o trabalho escravo, a tortura, internamento de refugiados, o racismo, a transfobia, a violência doméstica e o feminicídio são alguns dos exemplos de tantos possíveis. Sendo que 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 social¹⁵, e, ainda, 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.

¹⁴ 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.

¹⁵ 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. Já 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, ou seja, a inteira extinção da apropriação/violência (SOUSA SANTOS, 2019).

Buscando exemplificar as exclusões abissal e não-abissal, Sousa Santos (2019, p. 45) 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.

O sociólogo português aponta que há certa dificuldade e confusões em identificar os dois tipos de exclusões e de caracterizá-las. Após o processo de independência política das ex-colônias europeias, todas as exclusões passaram a ser consideradas como 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 com a intenção de demonstrar que as coisas conhecidas por nós como não existentes resultam de uma construção social. Sua 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 únicos. 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: primeiro, a crítica sistemática e rigorosa de todo o conhecimento científico social que subsidia a hegemonia de um mundo monocultural; segundo, o reconhecimento e o diálogo com diferentes saberes de modo a enfrentar conhecimentos universais do mundo ocidental; e por último, é o contexto pragmático, no qual os dois momentos anteriores se desenrolam. Destaca-se que não é um recurso intelectual, alicerçado pela cognição, está para além disso, na realidade, trata-se de um mecanismo para as lutas a partir de seu próprio cenário 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, e desnaturalizar e deslegitimar todo e qualquer mecanismo de opressão.

A sociologia das emergências atua ao lado da sociologia das ausências, valorizando 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 e da exclusão, com vistas a potencializá-las no 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 as injustiças.

Contudo, o grande objetivo de ambas as sociologias reside nas exclusões abissais e na 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, faz-se necessário colocar em diálogo todas as formas de saberes que forem possíveis. Com isso, 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, carregando uma conotação de subalternidade (SOUSA SANTOS, 2010b; 2018; 2019).

A ecologia de saberes é um enfrentamento direto ao que Sousa Santos (2010b; 2018; 2019) vai nomear de fascismo epistemológico, que nada mais é do que a construção e consolidação de certos saberes como não existentes. 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, põe-se em defesa uma política de intergrupos, uma vez que diferentes grupos se conectam, buscam interlocução e 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”. Nesse sentido, fugir de uma concepção extrativista se faz urgente, isso quer dizer que os métodos de pesquisa da ciência moderna se acostumaram 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, defende-se a tradução intercultural, afinal, com posse dela tem-se 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. 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 interpólitica (SOUSA SANTOS, 2019).

A artesanania 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 e 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 e mecânicos, as epistemologias do Sul quando tomam espaço nas articulações entre lutas, ganham configurações que se aproximam do trabalho de um artesão.

Na artesanania das práticas, ao pretender a ecologia de saberes e a tradução intercultural, Sousa Santos (2018) ressalta a potência de outro componente, a escuta. Os sujeitos ou grupos, quando envolvido pelas epistemologias do Sul, precisam se abrir, permitir, para a *oratura*, ou seja, é considerar que a tradição oral não está para subsidiar a escrita como pensam os amantes da literatura moderna. Dessa maneira, propõe-se escutar os outros, a natureza, não a partir das nossas convicções, e sim de quem está anunciando, uma vez que quem se permite a colocar-se nessa condição de escuta reconhece que há 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 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. Aparece, então, como um desejo epistemológico insurgente, pelo reconhecimento futuro de uma considerável variedade

de epistemologias. Com Sousa Santos (2010b; 2018; 2019) pensamos que a luta e a resistência política precisam caminhar junto da luta e da resistência epistemológica e que, para existir uma justiça social global, é necessária uma justiça cognitiva global. 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 em intelectuais latino-americanos e americanistas desertores do Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Esse, ainda existente, era composto majoritariamente por acadêmicos latino-americanos que tinham vivido nos Estados Unidos.

De acordo com Grosfoguel (2008), o racha ocorreu em virtude das produções do grupo ficarem presas ao referencial ocidental pós-estruturalista (Jacques Derrida e Michel 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. Salvo algumas exceções, em vez de produzir estudos com a perspectiva subalternizada, o que fizeram foi promover estudos sobre 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 contundente a respeito da relação do continente americano para o desenvolvimento do capitalismo mundial ao longo da história, contribuindo de forma diferenciada em relação aos outros territórios, e 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.

Grosfoguel (2008) evidencia 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 e ao colonialismo, bem como aos fundamentalismos,

tanto eurocêntrico quanto do chamado terceiro mundo. A vontade é de transcender epistemologicamente, ou seja, de descolonizar a epistemologia e o cânone ocidental.

Dentro dessa discussão, vale pontuar dois âmbitos relevantes para a compreensão da discussão travada: o geográfico e o epistêmico. Grosfoguel (2010) revela ser imprescindível destacar a enorme diferença existente entre ‘lugar epistêmico’ e ‘lugar social’. O que isso quer dizer? Significa que o fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não quer dizer que promoverá uma luta no campo epistêmico a partir do olhar subalternizado. O maior feito do sistema-mundo moderno/colonial reside em conduzir os sujeitos socialmente submetidos ao lado oprimido da diferença colonial a se identificarem e a pensarem, do ponto de vista epistêmico, como aqueles que se encontram em posições dominantes.

Portanto, o trabalho do grupo Modernidade/Colonialidade busca intervir na discursividade das ciências modernas para configurar outro espaço para a produção do conhecimento, ou seja, uma forma diferenciada de pensamento, um paradigma outro, que abre a possibilidade de falar sobre mundos e conhecimentos de modo diverso (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. Vendo com Escobar (2003) e Ballestrin (2013), Modernidade/Colonialidade, colonialidade, sistema mundo-moderno/colonial, colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber, decolonialidade, pensamento de fronteira e 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 deram 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 eurocentrismo¹⁶. 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, a colonialidade é o modo mais geral de dominação do mundo, já que 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 e civilização.

A modernização do projeto neoliberal representa hoje as novas formas de colonização. O Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a política exterior dos Estados Unidos e os países fortes da União Europeia são pontos de referência claros para pensar a colonialidade global hoje (MIGNOLO, 2003). 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-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 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”,

¹⁶ 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.

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 ondeoubessem muitos mundos. Sendo assim, o autor salienta que esse “outro mundo” que se imagina e associa-se a um mundo que não é somente neoliberal, mas cristão, branco, burguês, eurocêntrico e heterossexual.

Ao aprofundar as discussões acerca da colonialidade, o grupo Modernidade/Colonialidade espalhou a compreensão em torno das relações tecidas entre os diferentes territórios e grupos, operando o conceito de colonialidade dentro de uma tríade: poder, saber e ser. Castro-Gómez (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-estruturais do capitalismo. Nessa perspectiva, 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-GÓMEZ; GROSFUGUEL, 2007).

Neste ensejo, Quijano (2005, p. 118) 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.

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-GÓMEZ, 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 panóticos 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-GÓMEZ, 2005b).

Aqui 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; de 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 econômicos, financeiros, humanos etc. da periferia em direção ao centro (CASTRO-GÓMEZ, 2005b).

Entretanto, Anibal Quijano, em analogia com Michel Foucault, desenha que a colonialidade do poder não somente reprime, mas também produz. Assim, não se faz referência apenas às exclusões e à subalternização das formas não europeias de subjetividades, mas também produz novas (CASTRO-GÓMEZ, 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. O coletivo busca, com isso, incrementar uma perspectiva geopolítica do conhecimento. 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, apresentando um pensamento centralizado. E pior, a produção de conhecimento tem-se consolidado dentro de uma lógica racista/sexista (GROSGOQUEL, 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 “Extermino, logo existo” (*Ego exterminio*). Isso se fixa entre o “Conquisto, logo existo” (*Ego conquiro*) e o “Penso, logo existo” (*Ego cogito*). Esse 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 e ligado ao passado, tido, ainda, 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-Occidente, primitivo-civilizado, mágico/mítico-científico, irracional-racional e tradicional-moderno. Quijano (2005) alega que na oposição entre razão e corpo coube à primeira 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 ser incapaz de desempenhar ações de raciocínio, aproximaram o corpo da condição de natureza humana. Desse modo, 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 gênero¹⁷ (QUIJANO, 2005).

¹⁷ Quijano (2005) aponta que a relação entre mulher e homem ficou ainda mais desequilibrada, coube a ela uma ampla situação de desvantagem. No olhar da modernidade, quanto mais características inferiores a

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.

Atento para este debate das colonialidades do saber, do ser e do poder, Patricio Guerrero Arias (2010) empregou o conceito *corazonar* para contestar o uso da razão pelas estruturas da Modernidade/Colonialidade. Inspirado nos ensinamentos do povo Kitu Kara, o autor denuncia um suposto esquecimento do debate acadêmico, e até mesmo no pensamento decolonial, em torno da colonialidade da afetividade. Falar dessa dimensão é deixar demarcado que nos foi sequestrado o coração e os afetos para tornar mais fácil a dominação das subjetividades, do nosso imaginário, do nosso desejo, do nosso corpo, territórios onde se constrói a poética da liberdade e da existência. Assim, faz-se fundamental declarar que sensibilidade e afetividade também foram colonizadas.

Para legitimar o domínio da razão, silenciou-se a voz do coração, ou seja, não poderia haver lugar para a afetividade no conhecimento racionalizado. Sabendo disso, não é de se estranhar a condição a que os sentimentos são submetidos ao pertencimento à esfera da animalidade, do instinto, devendo ser reprimidos. Sentir praticamente representava uma ameaça ao patriarcado, à vida masculina, dominadora. Nessa lógica, a afetividade e o sentimento deveriam ser excluídos, exterminados da vida intelectual e acadêmica. Essas dimensões cabiam apenas àqueles que se encontravam nas esferas ditas não racionais, como as mulheres, os loucos, os poetas, os artistas ou as crianças (GUERRERO ARIAS, 2010).

Guerrero Arias (2010) reconhece a importância de afirmar a afetividade na dimensão política insurgente oriunda dos sujeitos e grupos alvos da colonialidade. O *corazonar* é uma resposta insurgente das dicotomias excludentes e dominadoras do Ocidente, que tentam separar o sentir do pensar, o coração da razão. *Corazonar* é uma reintegração, é recolocar a dimensão da afetividade numa condição de igualdade em relação à razão. Não existe centro, busca-se descentrar, fraturar a hegemonia da razão. É dar à razão afetividade. É uma questão de vida.

No meio das tensões, o pensamento decolonial vai se apropriar do debate teórico a respeito do sistema-mundo¹⁸ promovido 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 domínio de alguns homens sobre outros, reconfigura o sistema, acrescentando o olhar latino-americano, nomeando-o de sistema-mundo moderno/colonial. Insere a questão da colonialidade, pois defende que a modernidade não existiria em hipótese alguma sem a colonialidade (CASTRO-GÓMEZ, 2005).

Imerso neste debate, Grosfoguel (2007) engrossa o caldo, preferindo chamar de sistema-mundo europeu/euro-estadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial. Já que nenhuma cultura no mundo conseguiu se livrar das ações advindas da modernidade europeia. 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, p. 102) 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.

¹⁸ Ramon Grosfoguel (2019), ao rediscutir alguns conceitos-chave do debate decolonial, aponta que a ideia de sistema-mundo representa uma alternativa à noção de sociedade. Seu uso simboliza um rompimento com a ideia moderna que reduz a sociedade às fronteiras geográficas e jurídico-políticas de Estado-nação. Nesse sentido, a teoria do sistema-mundo deseja mostrar que há processos e estruturas sociais cuja temporalidade e espacialidade vão além do Estado-nação.

Para o pensamento decolonial a produção da diferença colonial (os considerados bárbaros, selvagens, coloniais), 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 homossexual. Walsh (2012) coloca que essa diferença colonial, ao servir de base para o crescimento do capitalismo global, apresenta-se 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, muito menos de classe, mas refletido num elemento central da colonialidade, a raça, a racialização, o racismo¹⁹.

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 XVIII²⁰. 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

¹⁹ Grosfoguel (2019) posiciona o racismo como princípio estruturante de boa parte das configurações sociais, bem como de todas as relações de dominação da modernidade. Faz-se necessário, então, compreendê-lo como mantenedor de cada hierarquia de dominação, sem reduzir um marcador a outro, e ao mesmo tempo sem poder conceber um sem o outro, logo, gênero, raça, sexualidade, religião, classe, localidade de moradia etc. estão interconectados. Vale destacar que o autor demarca essa leitura como oposição à concepção da esquerda tradicional, que trata o racismo como um epifenômeno dos problemas de classe.

²⁰ 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”²⁰, 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.

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. A partir do lema zapatista “um mundo onde caibam vários mundos”, faz-se defesa pelo reconhecimento, valorização e coexistência, 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 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 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 à 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 reexistir, 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, ao contrapor a máxima cartesiana que nos deixa subentendido de que o pensar está entrelaçado com o ser, como nos explicita Maldonado-Torres (2007), à medida que privilegia diferentes saberes e ataca as relações de poder entre os grupos, o pensamento decolonial 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 a 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*”²¹ (um pensamento outro, uma língua outra, uma lógica

²¹ 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

outra), de forjar um conhecimento que se afaste consideravelmente do “ponto zero”²² (CASTRO-GÓMEZ, 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. O conceito de transmoderno, proposto por Enrique Dussel (2016), 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, logo, representa uma radicalização da descolonização.

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 compoem o debate, a discussão (DUSSEL, 2016). Isto é, a transmodernidade é um chamado a pensar 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).

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.

²² 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.

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, corresponde, 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, afirmando que este 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. Para efetivação da descolonização dos universalismos ocidentais, de modo a tornar possível a construção de ‘um mundo onde caibam outros mundos’, 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) coloca que o emprego de de-colonial ou decolonial foi uma proposta da intelectual-militante²³ 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.

²³ Estes adjetivos são mencionados no blog da própria Catherine Walsh. Disponível em: <<http://catherine-walsh.blogspot.com/>>. Acesso em 06 de janeiro de 2019.

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. A respeito dos construtos teóricos, também está associado aos estudos literários e culturais (BALLESTRIN, 2013).

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 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, apresentam muita semelhança com os estudos pós-coloniais, especialmente 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 têm 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 a ressignificação das forças de dominação, caracterizada pela passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. Sendo assim, problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização e situações bem peculiares do período colonial se mantêm no Pós-colonial.

Portanto, essas relações desiguais se encontram numa nova ordem. 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 característica 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 e, em certa medida, consolida estereótipos, de modo a justificar a conquista e o domínio, estabelecendo um sistema de administração, instrução, exploração e expropriação. Isso representa um modo 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. Faz, então, 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, por um lado, a ideia de diversidade está amparada numa lógica de reconhecimento de conteúdos e costumes culturais predados, 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 coexistem, 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 OS PENSAMENTOS DECOLONIAL E PÓS-COLONIAL

As narrativas de Hall (2003) e de Bhabha (2013) 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, de um lado, Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida vêm sendo as principais referências para a crítica pós-colonial de Said, Bhabha e Spivak, o pensamento decolonial, de 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).

Embora o pensamento decolonial se desprenda em alguns pontos da crítica pós-colonial, é importante sublinhar que não se trata de ser anti-pós-colonialista, até porque, olhando de modo geral, ambos têm um valioso componente em comum: o enfrentamento da colonialidade, do colonialismo. Em função disso, não vemos o afastamento 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 em cena para destacar algumas ponderações sobre a narrativa de alguns pensadores latino-americanos. Para o autor português, críticas endereçadas a alguns teóricos 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 (2010) 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 se não têm quem os ouçam, assim, se faz urgente e necessário os dois movimentos.

Contudo, estamos sensíveis com a possibilidade de constituir 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 suspender a paz, isso não significa que queremos a violência como preferiram/preferem os defensores de um mundo *à la* modernidade, muito pelo contrário, cobizamos 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”²⁴ 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...*

1.5 A EDUCAÇÃO INSTITUCIONAL E A EDUCAÇÃO FÍSICA ATRAVESSADA PELA COLONIALIDADE E 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

²⁴ Extraído da obra FREIRE, M. Rasif. **Mar que arrebenta**. Rio de Janeiro: Record, 2008. p. 26.

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.

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.

Pensamos junto com Silva (2015) e Lopes e Macedo (2011), quando consideramos o currículo 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.

Silva (1995) compreende o currículo como um espaço em que 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 em detrimento de outros, esbarra-se numa operação de poder. O currículo é um território contestado (SILVA, 2013).

Pensando que o currículo busca, de modo geral, modificar as pessoas que vão passar pela escola, Silva (2015) o toma como território que produz subjetividades e identidades, ou seja, demarca quem, estudantes e docentes, devem ou não ser. 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 uma produção cultural.

Portanto, a existência e a produção do currículo se articulam a certa ideia de sociedade que se deseja consolidar ou construir. Em suma, é uma produção cultural por estar 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.

Por fazer parte dessa estrutura colonial moderna, a Educação Física foi apoderada e utilizada como um potente instrumento de supressão de corpos, saberes e modos de existir que não se encontravam na ordem desejada. Tomada pela interlocução de pensamentos militares e médicos, 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.

Nesse contexto da educação básica brasileira, sua ocorrência estava preocupada com a ortopedia dos corpos, saúde, ou seja, tinha um caráter higienista. Valorização da disciplina, do desenvolvimento físico e moral perfaziam a agenda de desejos, 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.

No avançar do tempo, transformações sociais ocorrem e novas demandas caem nas costas da Educação Física. 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 momento, 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 e movido pelo melhor espírito competitivo (NEIRA; NUNES, 2009).

Em virtude da fragilidade de suas referências e da crítica ao seu alinhamento ao *status quo*, a esportivização da Educação Física perde força na década de 1980, quando surge o movimento renovador da área. Nessa conjuntura, surgem novos paradigmas, entram em cena os trabalhos de Tani et al. (1988), com o currículo desenvolvimentista, e de Freire (1989), com o currículo psicomotor ou globalizante, ambos ainda dentro de uma vertente tecnicista. Além desses, a obra “Metodologia do Ensino da 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, de 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, ainda, 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 e Henry Giroux), Canadá (Peter McLaren) e do Brasil (Paulo Freire, José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani) denunciam 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 (SOARES et al., 1992).

A partir da pedagogia histórico-crítica defendida pelo professor Dermeval Saviani, Soares et al. (1992), apresentam uma proposta automeada crítico-superadora. Tal trabalho reconfigura o objeto da Educação Física, 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 supracitado e pensando com Quijano (2005), Lander (2005), Bhabha (2013) e Sousa Santos (2010b, 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, por um lado, 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, sócio-afetiva 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 conhecida por crítico-superadora 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, higiênicos, críticos e emancipados, coloca aquele e aquela que não conseguir tal façanha “do outro lado da linha”, assumindo a condição de excluído, de Outro.

No horizonte de disputas do debate educacional, entra em cena o chamado currículo cultural da Educação Física. Estando em constante produção, desde os anos 2000, é um currículo do conflito, do embaraço, buliçoso, 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 discursos do dominador, do legislador, do opressor, da colonialidade, ao se dispor a escutá-los.

Ao buscar apoio nas chamadas teorias pós-críticas,²⁵ 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; NUNES, 2008; 2009).

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 sensibiliza-se com significados do tipo, equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público (NEIRA, 2016).

Ao observar os sujeitos e grupos alvos da colonialidade do poder, do saber e do ser, é importante que a prática do currículo cultural tente 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 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,

²⁵ 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.

2003), as epistemologias do Sul (SOUSA SANTOS, 2010b; 2018; 2019) e o pensamento pós-colonial (BHABHA, 2013).

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 educacional, tomando conta de diferentes lugares e currículos. Vale frisar que a perspectiva cultural não tem pretensão alguma de pisotear as demais e mostrar o verdadeiro modo de fazer, caso isso fosse postulado, cairia nas mesmas armadilhas da modernidade as quais tece duras críticas.

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 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, passamos brevemente pela estreita relação entre os currículos tradicional e crítico da Educação Física e o pensamento universalista da modernidade, discorrendo também sobre a perspectiva cultural e sua viável relação com o pensamento decolonial. Na seção seguinte, apresenta-se uma possível leitura de pesquisas e artigos encontrados a partir do debate supracitado, de modo a compreender como os trabalhos têm tocado nas questões acerca do conhecimento nas aulas do componente curricular.

2 ESTADO DA ARTE: DIALOGANDO SOBRE OS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

A construção do estado da arte passou pelo levantamento de teses, dissertações e artigos que abordaram a questão do conhecimento nas aulas de Educação Física. Explorou-se os bancos de dados *Scientific Electronic Library* (Scielo), Portal de Periódicos CAPES/MEC e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), usando os seguintes descritores: “conhecimento”, “conteúdo” e “saber”, combinados um por vez com o descritor “Educação Física”. Outro artifício foi o uso do asterisco no termo “saber”, o que permitiu encontrar obras que tivessem em seu conteúdo a palavra *saberes*.

Optamos por um corte temporal de 2008 a 2019. No campo ao lado de escrita dos descritores de interesse, destacou-se como filtro “assunto” para a palavra “Educação Física” e “qualquer” para as demais (conteúdo, conhecimento e saber*), no portal Periódicos CAPES/MEC, já no site da BDTD, selecionou-se apenas “assunto”, enquanto na base de dados Scielo, escolhemos como índice “resumos”. Em todos eles, utilizamos o operador booleano “and” nas combinações de descritores supracitadas.

Lembrando que nosso objeto de investigação é o conhecimento nas aulas de Educação Física, quando realizadas as buscas, muitos trabalhos ligados à sociologia do esporte, formação de professores, produção científica, por exemplo, foram desconsiderados uma vez que nosso olhar está inclinado para a escola, para a prática dos professores e das professoras.

Com base nesses procedimentos, localizamos 13 dissertações de mestrado e 5 teses de doutorado no BDTD. Nos portais CAPES/MEC e Scielo, identificamos um número maior, 22 trabalhos no primeiro e 15, no segundo. Tratam-se de artigos publicados em revistas das áreas de Educação e Educação Física.

Além desses portais de busca, considerou-se também, como espaço de garimpagem de pesquisas, o site do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, o GPEF, uma vez que é desse lugar que estamos produzindo o presente trabalho, com o apoio de companheiros e companheiras de luta. Em virtude de sua ampla e recente produção sobre o currículo cultural da Educação Física, preferimos olhar para toda a gama de trabalhos, considerando aqueles que foram publicados em revistas científicas, bem como as teses e dissertações. Tendo sido a primeira dissertação defendida no ano de 2006, por Mário Luiz Ferrari

Nunes, e o primeiro artigo publicado em 2005, um ano após o nascimento do grupo, por Marcos Garcia Neira.

Dentre os trabalhos encontrados nos diferentes portais, apenas um teve como *locus* a rede privada de ensino, o de Machado et al. (2011). Isso revela a potência da escola pública enquanto ambiente de desenvolvimento de pesquisas e produção de conhecimentos, uma responsabilidade que assumimos neste trabalho, haja vista que é nela em que atuamos e dela proviemos.

Para o momento em que vivemos, de precarização do setor público em detrimento da supervalorização do privado, pesquisar no território educacional público constitui uma atitude audaciosa e de extrema importância. Uma tarefa ligada ao projeto de epistemologias do Sul/decolonial/pós-colonial, pois entendemos que é neste recinto que presenciamos com maior vigor a existência de pessoas marcadas pela violência da modernidade.

Outro agente que merece destaque relaciona-se aos envolvidos no processo de produção da pesquisa. Boa parte dos estudos que investigaram práticas educacionais ativeram-se à etapa do Ensino Fundamental, como foi o caso de Pimenta e Honorato (2010), Carlan et al. (2012), Uchoga e Altmann (2016), Candotti et al. (2011), Maranhão (2008), Neira (2006), Neira (2007), Sedorko e Finck (2016), Santos (2016), Busso e Daólio (2011), Silvano (2018), Lisboa (2018). Entretanto, Machado et al. (2011) se ativeram à Educação Infantil e Cardoso (2014) se debruçou sobre o Ensino Médio.

Um fator predominante entre os trabalhos analisados tem a ver com a região onde foram produzidos. Embora o território predominante seja o estado de São Paulo, verificamos investigações em Minas Gerais, Amazonas, Bahia, Espírito Santo, Goiás, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Norte, Pernambuco e Alagoas. Isso é preocupante, uma vez que nosso país agrega 26 estados, mais o Distrito Federal, e encontramos estudos apenas em 12 deles, com o agravante da concentração no sudeste, mais especificamente em São Paulo, justamente o estado que concentra o maior número de programas de pós-graduação.

Não poderíamos deixar de mencionar o método adotado. Embora alguns trabalhos tenham buscado articular o modelo quantitativo e o qualitativo, como é o caso de Araújo (2015), Silveira (2013) e Matos (2013), percebe-se uma predominância da pesquisa do tipo qualitativa. Nessa concepção, foram adotadas a etnografia (RODRIGUES JR, 2008; BINS, 2014), a pesquisa-ação (SENA, 2014; NEIRA, 2007; FERREIRA, 2018), a

pesquisa narrativa (SANTOS et al., 2016) e a pesquisa-intervenção (MARANHÃO, 2008).

Ao adentrar a prática educacional, percebeu-se um equilíbrio entre a escolha dos envolvidos no desenvolvimento da pesquisa. Araújo (2015), Isse (2011), Pimenta Honorato (2010), Carlan et al. (2012), Silveira et al. (2013), Santos et al. (2016) e Ferreira e Moreira (2019) são alguns dos trabalhos que optaram por selecionar estudantes, enquanto Silveira (2013), Murbach (2017), Sena (2014), Barros (2014), Oliveira (2013), Candotti (2011), Mazini Filho (2014) e Silvano (2018) preferiram ouvir os docentes. Entre essas investigações, a que apresentou maior distanciamento foi a de Sedorko e Finck (2016). O motivo de expressarmos aqui essa observação se deve à preferência dos autores pelo engajamento, tanto de educadores quanto de estudantes, na produção do trabalho.

Oliveira (2013), Bins (2014) e Bins e Molina Neto (2017) desenvolveram trabalhos com notável aproximação das nossas intenções quando buscaram identificar o que limita o tratamento das questões étnico-raciais no interior do currículo. O estreitamento consiste no interesse de apontar os elementos estruturais da rede de ensino ou da própria unidade educacional que, possivelmente, interditam a circulação dos saberes valorizados pelos estudantes.

Ao analisarmos os trabalhos compilados, podemos assumir a existência de uma disputa em torno dos conteúdos, bem como dos temas das aulas de Educação Física. Ou seja, aquilo que deva fazer parte ou não das discussões, da aprendizagem das crianças, de jovens e adultos. Não somente isso, há também uma preocupação em como organizar os conhecimentos. Esse conflito corrobora as afirmações de Silva (2015), quando defende o currículo enquanto território de disputa pela disseminação e validação de significados e saberes. Exemplificando essa contenda, Murbach (2017) e Cardoso et al. (2014) dispõem esforços pela ginástica, Sena (2014) posiciona-se a favor do jogo, Silveira (2013) e Caramês et al. (2012) advogam pelas práticas circenses, Silva (2014), Pimenta e Honorato (2010), Araújo (2015), Sedorko e Finck (2016) e Cauper (2018) vão construir argumentações pró-esporte, Nascimento (2008) e Mazini Filho (2014) defendem as lutas, Sborquia e Neira (2008), Grando e Honorato (2008) e Lins Rodrigues (2015) saem em defesa da dança enquanto prática que deve compor o currículo.

Como é possível perceber, no meio dessa briga, a tensão se aloja sobre o significado de conteúdo, algo central na esfera educacional e que aparentemente está muito bem consolidado e apaziguado entre os educadores, pesquisadores e atores. Porém,

os estudos mencionados revelam um traço de indecisão e embaraços. Percebe-se uma polissemia referente ao que vem a ser conteúdo na Educação Física. A confusão fica maior quando envolve questões ligadas ao tema. Alguns chamam as práticas corporais (dança, luta, esporte, ginástica, brincadeira) de conteúdos, enquanto outros as consideram temas.

A tensão não gira somente em volta do que deve ser ou não conteúdo, reside também no seu tratamento. Percebe-se que não basta simplesmente defender um posicionamento sobre a entrada de determinados saberes no currículo, também é preciso pensar na maneira de lidar com eles, na sua constituição dentro das aulas. Silveira (2013) e Murbach (2017), por exemplo, sinalizam que não é suficiente inserir na aula os saberes circenses ou as ginásticas, é necessário assegurar um tratamento pedagógico adequado, capaz de potencializar aprendizagens relevantes. Como qualquer outra prática cultural, simplesmente apresentá-las não garante uma educação outra.

Ao olhar a configuração das pesquisas encontradas, vale registrar aqui o quanto o paradigma moderno ainda interfere na visão dos docentes. Em boa parte dos trabalhos se observa uma defesa ou falta de compreensão da existência de uma hierarquização envolvendo os saberes, a ausência de qualquer questionamento sobre as razões de tais conteúdos serem considerados legítimos de figurarem no currículo, enquanto outros não, ou seja, há um fechamento de olhos para a naturalização do conhecimento na sociedade.

Embora seja de grande interesse desta pesquisa a questão do conhecimento da Educação Física escolar, organizamos a apresentação do que encontramos não somente tomando como apoio os conteúdo ou saberes privilegiados nas pesquisas, mas também o modo como foram produzidas. Explicitamos primeiramente aqueles trabalhos que esboçam uma defesa pela manutenção de uma Educação Física, de uma escola, de um estudante e de uma educação alicerçados nas concepções da modernidade, posteriormente, pontuamos as pesquisas que produziram uma denúncia do caráter monocultural e moderno e, por último, colocamos os trabalhos que dialogam, se aproximam, com o paradigma das epistemologias do Sul, decolonial ou pós-colonial.

2.1 O PENSAMENTO MODERNO COLONIAL

Antunes e Dantas (2010), ao produzirem questionamentos sobre qual seria o conhecimento a ser ensinado na Educação Física escolar, investigaram a seleção, sistematização e validação de conhecimentos pedagógicos de natureza declarativa

(conhecimento sobre fatos, conceitos e descrições) para o Ensino Fundamental II. Simpáticos à ideia de conteúdo enquanto conjunto de conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento e socialização dos educandos, selecionaram saberes contidos em quatro livros didáticos norte-americanos, tomando como referência as contribuições da Cinesiologia, entendendo-a como estudo do movimento humano nas dimensões socioculturais, comportamentais e biodinâmicas.

A partir do que foi selecionado, os autores apontam temas com base em três dimensões (comportamental, sociocultural e biodinâmica), levando em consideração a escolaridade e as condições dos estudantes em seus respectivos anos. Ao confeccionar um quadro com essas informações, submeteu-o a uma pré-avaliação de professores universitários para posterior análise dos docentes da Educação Básica da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, tendo cada participante a tarefa de responder um questionário a respeito da sistematização pensada pelos autores, devendo indicar a pertinência do tema para cada ano.

Após analisarem as respostas, Antunes e Dantas (2010) declaram que alguns docentes refletiram sobre a quantidade de temas alocados em diferentes anos, questionando se seria viável um número tão elevado. Além disso, houve educadores que elaboraram sua própria sistematização, entretanto, a maioria concordou com a proposta construída e pensada pelos autores, considerando positivo o volume de temas, bem como a distribuição em cada ano e suas definições.

Candotti et al (2011) objetivaram verificar, entre professores de Educação Física do Ensino Fundamental II da cidade de Montenegro, no estado do Rio Grande do Sul, a contemplação da educação postural nos conteúdos abordados. Localizando todos os professores da rede e pedindo-lhes para responderem um questionário com perguntas predominantemente fechadas e uma aberta, perceberam na análise das respostas uma total ausência dos conhecimentos ligados à educação postural no interior das aulas, mesmo os docentes reconhecendo sua importância.

Uchoga (2012) buscou entender as relações de gênero estabelecidas no trato de diferentes temas no interior das aulas de Educação Física com turmas de Ensino Fundamental II, de escolas da rede estadual de ensino do estado de São Paulo. Ao recorrer à etnografia pautada pelas contribuições de Clifford Geertz, a autora realiza observações das aulas com variação de temas ao longo dos bimestres, de professores que seguem a proposta curricular da rede educacional do estado de São Paulo, realizando entrevistas semiestruturadas com os envolvidos no processo (professores e estudantes).

A autora deixa de lado qualquer questionamento a respeito do documento que fundamenta a prática dos docentes, bem como os conteúdos nele inseridos de maneira impositiva, para centrar esforços na análise das singularidades e sociabilidades que o trato com determinados objetos de ensino pode gerar a meninos e meninas. Sendo assim, ao acompanhar por dois bimestres e mais alguns dias, aulas de três professores, de duas unidades, percebe que a relação entre meninos e meninas é mediada não conforme o conteúdo da aula em si, mas por outras categorias neles inseridas, por exemplo, a confiança dos estudantes nas próprias habilidades e a capacidade de se arriscarem numa nova aprendizagem corporal. A respeito desses dois pontos, Uchoga (2012) coloca que os meninos pareciam ter um olhar que os ajudavam a se envolver cada vez mais nas aulas, arriscando-se mais nas aprendizagens quando comparados às meninas.

Além dessa observação, a autora aponta outros destaques da pesquisa. Primeiro declara que, além do marcador gênero, a habilidade foi fator preponderante na produção de exclusão, inclusão e autoexclusão das aulas, pois alguns estudantes se recusaram a participar das atividades por não dominarem as técnicas exigidas na manifestação corporal em estudo. E, por último, afirma que a diversificação dada pelos educadores, em relação aos assuntos abordados nas aulas, possibilitou desestabilizar uma visão inicial dos estudantes a respeito da Educação Física enquanto espaço de prática exclusiva do esporte.

Silveira et al. (2013), ao apontarem como papel da Educação Física escolar a disseminação de conhecimentos historicamente produzidos, ligados ao patrimônio cultural, como jogo, esporte, dança, ginástica e exercício, suspendem questionamentos a respeito da organização desses saberes para compor o processo de ensino e aprendizagem. Investigam numa escola da rede pública estadual de ensino de São Paulo a utilização de dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino para promover a *aprendizagem do movimento*, ou seja, a dica tem um caráter duplo, pode ser considerada como estratégia e ao mesmo tempo conteúdo.

Vista como objeto de promoção de aprendizagem, ao passo que a informação nela contida também se coloca como um conhecimento com potencial de aprendizagem do movimento, os pesquisadores investigam o efeito das dicas na aprendizagem da habilidade rebater. Para realização do estudo separaram os participantes em grupos, sendo que dois receberam determinadas dicas, enquanto outro, nenhuma orientação recebeu para execução do movimento rebater. Ao analisar os dados, os pesquisadores, levando em conta a estrutura e dinâmica das escolas, consideraram as dicas como conteúdos privilegiados para melhora da qualidade dos movimentos (SILVEIRA et al., 2013).

Barros (2014), em sua tese de doutorado, intenta analisar como os docentes de Educação Física da rede estadual de ensino de São Paulo interpretam, avaliam e colocam em prática os conteúdos apresentados nos Cadernos do Professor produzidos e distribuídos pela Secretaria de Educação. Observou as aulas de sete professores atuantes na rede, entrevistou-os e analisou documentos.

Ao interpretar os dados coletados com base na técnica de análise dos conteúdos, assume a necessidade de se estar atento para o contexto histórico e a atual conjuntura da Educação Física, já que se observa um processo recente de mudanças nas práticas pedagógicas tecidas nas escolas. Suas interpretações a respeito do conteúdo da pesquisa apontam que os professores não reconhecem satisfatoriamente a concepção de Educação Física, os conceitos e os objetivos que orientam os conteúdos expostos nos Cadernos do Professor. Além disso, sugere que os conteúdos elencados não asseguram uma apropriação da concepção de ensino por parte dos docentes. Vendo isso, infere como explicação possível as formações inicial e continuada, haja vista que é por meio delas que esses sujeitos desenvolvem e aprimoram uma postura reflexiva sobre aquilo que atravessa sua prática.

Entretanto, os docentes fazem uma análise positiva dos conteúdos do Caderno do Professor, pois, segundo eles, a estrutura do documento confere à Educação Física uma legitimação bem próxima da desfrutada pelos outros componentes curriculares, caracterizando uma valorização da área. Apesar disso, salientam o excesso de conteúdo a ser desenvolvido em cada etapa do ano, além, é claro, das péssimas condições de trabalho oferecidas pela rede, como escassez de materiais e espaço inadequado, ingredientes que azedam a própria implementação dos conhecimentos previamente estabelecidos.

De acordo com Barros (2014), os professores acreditam que os conteúdos inseridos no caderno promovem um direcionamento em suas práticas, não sendo caracterizado como algo pronto, acabado e rígido a ser cumprido por eles dentro de suas aulas. Reconhecem os conhecimentos indicados no Caderno do Professor como desafiadores, pois os estimulam a buscar novos saberes. O autor menciona que o documento provocou significativos desconfortos em parte dos professores envolvidos, pois levou-os a reconhecer as mudanças na área e analisar a própria prática pedagógica.

Cardoso et al. (2014), entendendo a Educação Física escolar como um espaço de desenvolvimento de práticas motoras e acesso aos conhecimentos ligados à saúde com vistas a estimular o aumento da aptidão física, desenvolveram um estudo com quarenta estudantes do primeiro ano do Ensino Médio. Os pesquisadores intencionaram verificar

os efeitos de situações de ensino pautadas em atividades de ginásticas e base teórica que trata da promoção de saúde.

Dentro de trinta aulas de Educação Física, os autores trataram os conteúdos no início e no final de cada uma delas em formato de conversa, passando não só por questões biológicas, foram adiante, atravessaram as interfaces culturais, políticas e socioeconômicas. Apoiados numa metodologia de Ginástica Intervalada, propuseram aos estudantes a realização de exercícios físicos a fim desenvolver resistência aeróbica, resistência muscular localizada e flexibilidade, concomitante a isso, promoveu-se atividades esportivas (futsal, handebol, basquetebol e voleibol) à livre escolha. Os pesquisadores aplicaram aos participantes testes físicos antes e após as intervenções, prova teórica contendo questões objetivas e dissertativa a fim de avaliar os conceitos na etapa final e um questionário a parte para verificar o nível de atividade física.

Após submeter todos os dados coletados nos testes físicos à análise estatística e analisar o resultado das provas, Cardoso et. al. (2014) assumem que o estudo indicou mudanças expressivas na aptidão física dos educandos envolvidos e possibilitou um aprofundamento dos conhecimentos ligados à atividade física. Diante disso, recomendam uma mudança no quadro atual do componente curricular, qual seja, possibilitar práticas pedagógicas dotadas de conhecimento científico.

Silvano (2018) teve como principal objetivo investigar a relação entre conteúdos e abordagens na prática de docentes do Ensino Fundamental II da rede pública da cidade de Humaitá no Amazonas. Ao fazer uso de uma pesquisa qualitativa, lança mão de grupo focal complementado por entrevista semiestruturada, submetendo os dados ao método análise de conteúdo proposto por Laurence Bardin.

O autor aponta que os professores participantes da pesquisa consideraram as aulas de Educação Física como espaço de promoção da saúde, socialização, expansão do conhecimento, tendo priorizado o ensino dos conteúdos ligados aos esportes institucionalizados e jogos. Outro ponto mencionado na pesquisa foram as dificuldades dos docentes em fundamentar as abordagens pedagógicas (pensadas por Dermeval Saviani, José Libâneo, Maria Mizukami e Suraya Darido), de modo a aplicar os conteúdos e desenvolver as atividades, embora considerem fundamentais para o direcionamento do trabalho (SILVANO, 2018).

Olhando agora as defesas em torno do esporte, encontramos Pimenta e Honorato (2010) considerando o esporte uma invenção moderna, abarrotado de propriedades simbólicas e objetivas capazes de influenciar diretamente as ações dos sujeitos e da

sociedade, situando-o como uma forma de aprendizagem social, cultural, política e motora que exige investigação a respeito das maneiras que as pessoas o conceituam. Sendo assim, tomam como objeto de seu estudo o conhecimento que estudantes das sextas e sétimas séries (atualmente sétimos e oitavos anos) de uma escola da rede estadual de ensino do estado de São Paulo têm a respeito do esporte moderno. Dentro de uma perspectiva de mediação pedagógica, situação de grande envolvimento entre pesquisador-educador e educandos, reconheceram o projeto pedagógico da unidade educacional, para então destacar como conteúdo o esporte moderno, atento para as modalidades basquetebol, handebol, futsal e voleibol, e junto com os estudantes, selecionando uma delas para vivenciar em cada bimestre e disparar subtemas correlatos (futebol e mídia, futebol e sociedade, futebol e economia etc.). O estudo se limitou a responder como os estudantes significam o esporte, a possível influência sobre esses conceitos e como eles aprendem tais concepções de esporte.

Os autores destacam que o pensamento dos estudantes sobre o esporte os coloca numa posição submissa, com nível de criticidade baixo e consumo alto, assim, após problematizações e sistematizações sobre algumas dimensões que o compõem, por exemplo, comunicação, relações mercantis, regras, cultura popular etc., foi possível mudar o comportamento dos estudantes frente ao fenômeno esportivo (PIMENTA; HONORATO, 2010).

Silva (2014) reconhece a importância de rever o modelo pedagógico nas escolas, quando coloca em xeque a relevância do esporte para a Educação Física escolar, alegando que sua exaltação contribui, de alguma forma, para o esquecimento de outras práticas culturais. Ao recorrer à pesquisa-ação, tece uma análise a respeito de uma intervenção pedagógica, cujo pano de fundo é o esporte enquanto conteúdo, a partir disso se baseia nas teorias críticas cunhadas por Elenor Kunz e Paulo Freire. Seu local de estudo é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, na cidade Pau dos Ferros, envolvendo estudantes do segundo ano do Ensino Médio Integrado, pois o esporte era considerado conteúdo obrigatório na proposta da instituição.

Sabendo da polissemia de trato do esporte na sociedade mais ampla, o autor sai em defesa de uma drástica mudança na forma como essa prática corporal vem se constituindo enquanto conteúdo da Educação Física. Acredita não caber mais a realização pautada unicamente em atividades de treinamento de uma modalidade previamente escolhida. Valendo-se disso, organizou e aplicou uma prática pedagógica que buscava identificar os conhecimentos dos estudantes alusivos ao conteúdo previamente

estabelecido e apresentar um conceito extraído de fontes científicas a fim de provocar reflexões a respeito das ideias iniciais. Neste processo, investigou a história, promoveu vivência de modalidades – algumas completamente descoladas da prática social, por exemplo, o flag futebol (adaptação do futebol americano) - e teceu análises do esporte enquanto manifestação local.

Com base nos resultados, Silva (2014) considera ser possível uma transformação do trato pedagógico do esporte no contexto selecionado. Dessa forma, o conteúdo esporte, em suas três dimensões, demonstrou-se favorável para emancipação dos sujeitos e para uma formação de pessoas críticas reflexivas e autônomas.

Souza Júnior e Darido (2010) percebendo uma carência de subsídios para uma melhor organização dos conteúdos nas aulas de Educação Física e partindo do pressuposto que identificar, selecionar e organizar uma série de temas ligados à cultura corporal de movimento em materiais didáticos contribuem para a construção de uma identidade do componente enquanto área responsável por um conjunto de saberes, objetivam apontar temas supostamente relevantes a respeito do futebol de modo a auxiliar propostas de sistematização.

Os autores assumem ter feito uso de uma pesquisa do tipo qualitativo, qual seja, uma pesquisa bibliográfica. Neste sentido, levantaram nove temas para o conteúdo futebol (dimensões sociais do esporte: educação, participação e rendimento - a origem do futebol: do jogo ao esporte – futebol e cultura popular: o esporte volta a ser jogo - futebol no Brasil: da elite ao povo – futebol e arte – fundamentos técnicos do futebol – futebol e ética – futebol feminino e o seu contexto – resgate de jogos da cultura popular: roda inicial), selecionando um deles para aprofundar a discussão (resgate de jogos populares).

Dentro deste panorama, Souza Júnior e Darido (2010) demonstraram que a identificação, seleção e organização de temas possibilitou um tratamento variado e aprofundado sobre o conteúdo e as estratégias de ensino. Além disso, favoreceu uma mudança na tradição da área, permitindo contato não só com a dimensão procedimental, mas também ampliando para a dimensão conceitual e a atitudinal que tomam o conteúdo futebol.

Carlan et al. (2012) se empenharam em compreender a presença e o tratamento pedagógico dado ao esporte nas aulas de Educação Física em turmas do Ensino Fundamental II, numa escola da rede estadual do município de Ijuí, no estado do Rio Grande do Sul, lançando mão de uma pesquisa sobre estudo de caso, tendo como instrumentos a pesquisa documental, observação de campo e entrevista.

Ao selecionar um professor da rede pública para a realização do estudo, procuram compreender como se dá, em seu contexto de atuação, o trato com o conteúdo futebol de sete, apoiados no referencial curricular Lições do Rio Grande, para estudantes da antiga sexta série. Dentro do conjunto de aulas previamente elaborado, o docente responsável produziu inicialmente um diagnóstico técnico-tático dos alunos com o objetivo de montar equipes equilibradas para o campeonato de futebol de sete, identificou o nível em que o estudante se encontrava, a partir daí destacou o objetivo do trabalho de 20 horas, qual seja, desenvolver as capacidades técnica, tática, ofensiva e defensiva em um jogo de invasão, e também a sequência de temas transversais. Destacado isso, os estudantes foram submetidos a uma sequência de treinos em consonância com o desenvolvimento que se encontravam, bem como a momentos de discussão roteirizados no material didático. Como parte de encerramento do trabalho, o docente promoveu um campeonato entre as turmas envolvidas.

Contudo, os autores consideram que a proposta de ensino organizada pelo professor não se limitou a um caráter instrumental do esporte, foi se constituindo conforme o contexto (trajetória de vida pessoal e profissional do professor), buscando apreender um universo de significados. Assim, as mudanças empreendidas estiveram na dimensão do conteúdo, na organização das aulas e no modo como o docente tratou o esporte enquanto conteúdo da Educação Física preocupado com a formação humana, interconectando-o aos universos epistemológico e pedagógico (CARLAN et al, 2012).

Ao levantar os documentos oficiais da rede de ensino do estado de Pernambuco, Tenório et al. (2015) desenvolveram um estudo característico de uma pesquisa do tipo documental, objetivando analisar como o tema esporte foi abordado nas propostas curriculares para Educação Física, para isso, adotam um corte temporal de 1989 a 2013, pois foi no final da década de oitenta que se iniciou um fervor nos debates sobre as questões epistemológicas na Educação e na Educação Física, além das reformas curriculares e 2013 por ser o ano de escrita do trabalho. Os autores declaram que as propostas curriculares de Educação Física, ao longo dos anos, estiveram sensíveis ao esporte numa perspectiva do rendimento, porém verificaram que, nas últimas propostas, a prática tem sido vista como elemento da cultura, isto é, da cultura corporal. Portanto, mesmo permeados de incoerências e conflitos epistemológicos e culturais, os documentos gozam de reconhecida legitimidade em seus objetos de estudo e processo de construção, uma vez que foram produzidos com a participação dos docentes da rede.

Araújo (2015), atento à forma como professores organizam e sistematizam os conhecimentos da Educação Física, analisa o ensino do esporte associado à formação humana conforme demandas históricas da classe trabalhadora. Tal tarefa, de natureza qualitativa/quantitativa, foi promovida a partir do materialismo-dialético.

Embebido do sistema de complexos, uma proposta pedagógica que busca tratar o conhecimento a partir de uma perspectiva crítica, pensada pelo russo Moisey Pistrak no pós-revolução, Araújo (2015) acredita na possibilidade de organizar os conhecimentos ligados ao esporte de modo a superar a forma fragmentada como usualmente são tratados. Isso o motiva a observar um trabalho pedagógico dentro dessa concepção de ensino, numa escola da zona rural do município de Arapiraca, localizado no estado de Alagoas, com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental, a fim de identificar suas contribuições para compreender, interpretar e explicar a modalidade atletismo em sua totalidade histórico-social.

Araújo (2015) recorre à transitoriedade para expressar suas considerações a respeito da investigação, colocando que embora os estudantes tenham obtido a oportunidade de se aproximarem dos aspectos cultural, político, social e histórico do esporte. Superando uma visão fragmentada, inspirada no olhar técnico, a prática pedagógica não foi suficiente para levar aquilo que o autor considera como realidade atual²⁶ para o interior da escola, em virtude da estrutura capitalista presente na instituição. Isto é, o palco do estudo não ofereceu condições para que os estudantes aprendessem e desenvolvessem a auto-organização, um dos elementos fundamentais da proposta idealizada por Pistrak, para concretizar a emancipação dos sujeitos enquanto pertencentes à classe trabalhadora.

Cauper (2018), pautada na pedagogia histórico-crítica e na metodologia crítico-superadora da Educação Física, desenvolveu uma proposta de ensino do esporte de orientação como disciplina eletiva para estudantes do Ensino Médio. Assim, o trabalho consistiu em acompanhar como docentes organizam o trabalho e como os discentes compreendiam o componente curricular.

²⁶ A realidade atual é elemento primordial da proposta de Pistrak, referindo-se a tudo o que na vida social da nossa época, está destinado a viver e a desenvolver, tudo que se agrupa em torno da revolução social e que serve à organização da vida nova. A partir da relação entre a realidade social e a educação é possível rever o objeto de ensino tradicional e repensar outras formas de compreensão do contexto. Dessa forma, o autor sugere que é preciso ter em mente os conhecimentos constituintes do esporte enquanto fenômeno social (ARAÚJO, 2015).

Dessa forma, a autora menciona que o grande problema da pesquisa foi identificar as possibilidades e os limites para o ensino da prática corporal de aventura nas aulas de Educação Física servidas pela metodologia crítico-superadora. Tratando-se de uma pesquisa participante, elencou como tarefas acompanhar as aulas, entrevistar alguns participantes e analisar documentos da unidade educacional.

Portanto, tomando como base os dados produzidos no campo, Cauper (2018) declara que, além de ser possível, é necessário enriquecer com conhecimentos clássicos da Educação Física o repertório simbólico dos estudantes. Ou seja, a sequência didática pensada com base no referencial adotado se apresentou como uma possibilidade de tratamento das práticas corporais de aventura terrestre, uma vez que favoreceu a ampliação acerca das manifestações corporais que os alunos conheciam, garantindo o direito de acesso a um bem cultural fundamental para a humanização. Entretanto, a autora sinalizou como limite para o ensino da prática corporal de aventura pautada na metodologia crítico-superadora e na pedagogia histórico-crítica a carência de materiais didáticos que tratam do conteúdo, a complexidade dos próprios referenciais, a formação inicial docente e a sua consciência de classe e a concepção de Educação Física que os estudantes detêm.

Rigotti (2018), ao assumir ter produzido uma pesquisa de perspectiva bibliográfica, analisou o minivoleibol na proposta de Educação Física apresentada no livro *Metodologia do Ensino de Educação Física*, publicado em 1992, ancorado na psicologia histórico-cultural defendida por Alexei Leontiev e August Davidov. O autor buscou apontar como o minivoleibol serve aos princípios gerais sinalizados na proposição crítico-superadora e como se coloca a favor do ensino das habilidades técnicas presentes na modalidade esportiva voleibol.

Ele é incisivo ao declarar o minivoleibol como uma importante metodologia de ensino do voleibol, pois apresenta um caráter criativo, facilita a compreensão da dinâmica da modalidade esportiva por parte dos educandos, contribui para o desenvolvimento intelectual da criança ao proporcionar um espírito criador e transformador, possibilita uma compreensão da modalidade já que parte daquilo que o estudante conhece.

Ao tecer críticas ao modo tradicional de tratar o esporte, sinaliza que a saída não é retirá-lo das aulas, mas sim, provocar mudanças na sua utilização, ressaltando a necessidade de ensinar não somente a técnica, mas promover outros conhecimentos. Particularmente, complementa, aqueles ligados aos processos históricos, de modo a

induzir os educandos a pensarem criticamente, conforme preconiza o Coletivo de Autores (1992), e apreenderem valores associados ao esporte (RIGOTTI, 2018).

Oliveira (2018), em um trabalho documental, tece duras críticas às concepções hegemônicas acerca do esporte, quais sejam, a de um ensino fragmentado pautado nos pressupostos biológicos, uma instrumentalização da prática e um ensino do esporte para alcançar a aprendizagem de um conteúdo qualquer. Amparado pela perspectiva crítico-superadora, entende os conhecimentos alusivos ao esporte como de extrema relevância para o processo de humanização dos sujeitos e o desenvolvimento do pensamento teórico dos estudantes. Faz, ainda, defesa de uma concepção pedagógica que permita identificar os traços essenciais e a possibilidade de contribuição do esporte para realização da humanidade dos sujeitos, de modo a favorecer os educandos a distenderem sua capacidade de ler e compreender com mais precisão as relações sociais nas quais se encontram inseridos.

Lisboa (2018) objetivou identificar as aprendizagens decorrentes de experiências obtidas por meio do futebol virtual. Realizou um estudo de caso, tendo como instrumentos a observação sistemática e a aplicação de questionário, contando com a análise descritiva dos dados. Ao recorrer à proposta pedagógica defendida por Elenor Kunz, elaborou uma sequência de doze aulas tendo como participantes estudantes de sétimo ano do Ensino Fundamental II de uma escola da rede municipal de Ceará-Mirim, no Rio Grande do Norte.

Ao se debruçar sobre o material produzido junto das experimentações com o futebol virtual, do futebol jogado no pátio e das inúmeras discussões tecidas com o grupo, o autor considerou as interações e vivências dos discentes provocadoras de aprendizagens, uma vez que o uso da tecnologia colaborou com os ditos conteúdos tradicionais da modalidade, de modo a proporcionar ressignificações e o fomento da criticidade, pois oportunizou debates e ajudou na construção de significados a partir da experiência lúdica.

Entendendo dança enquanto conteúdo da Educação Física, Diniz e Darido (2015) analisaram como esse conhecimento é tratado em propostas curriculares estaduais brasileiras. Ao empregar o método de análise documental, debruçam-se sobre dezessete documentos que tratam do Ensino Fundamental II. Em um ponto mencionado, as autoras identificam em todas as propostas a preocupação em tratar da dança, supondo que isso possa ser efeito das produções dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da produção do

Coletivo de Autores (1992) e do próprio movimento renovador da Educação Física, pois proporcionaram uma ampliação considerável dos conhecimentos ensinados nas aulas.

Outro ponto mencionado por Diniz e Darido (2015) diz respeito ao termo utilizado para significar a dança, ainda há certa indecisão nos documentos, sobretudo pelo recorrente uso de diferentes termos, por exemplo, atividades rítmicas, expressões rítmicas, entre outras, além da disputa com o componente de Artes. Este entrave reside na briga por seu tratamento, alguns estudiosos defendem que a dança deva ficar a cargo somente dessa disciplina e não da Educação Física.

Portanto, a organização curricular das propostas, mesmo recheada de conflitos dentro da Educação Física, traz a dança de forma positiva, permeando boa parte dos anos escolares do Ensino Fundamental II, dando maior atenção às danças folclóricas. Além disso, quando visto pelas dimensões dos conteúdos, observa-se um maior foco na dimensão procedimental, no saber-fazer (DINIZ; DARIDO, 2015).

Ao perceber a carência da sistematização da prática corporal lutas no currículo, Nascimento (2008) propõe uma organização de conteúdos para o Ensino Fundamental, acenando para uma progressão conforme o desenvolvimento dos estudantes. Aos estudantes da primeira etapa do Ensino Fundamental, o autor sugere como conteúdo experimentações de movimentos utilizados por cada modalidade em diferentes situações – ataque e defesa –, e a compreensão e apropriação de suas regras, normas e lógicas, além de adaptá-las ao contexto de aula. Uma orientação enviesada por atividades de vivência, a fim propiciar uma ampla gama de oportunidades motoras. Já aos discentes do Ensino Fundamental II, os conteúdos considerados possíveis são de maior sofisticação, envolvendo questões sociais e culturais.

Mazini Filho et al (2014) investigaram, na rede municipal de ensino da cidade de Cataguases, em Minas Gerais, como os docentes de Educação Física do Ensino Fundamental produzem os encaminhamentos das aulas com o tema lutas. Utilizando o questionário como instrumento de verificação, consideraram que ainda há dificuldades de inserção das lutas nas aulas do componente, dentre as justificativas dos docentes envolvidos na pesquisa estão a ausência de estrutura e de recursos materiais e escassez de conhecimentos específicos. Essa carência de saberes, de certa forma, fez com que os professores reconhecessem apenas as lutas com prestígio midiático como capazes de figurar no currículo.

Correia (2015), ao considerar artes marciais, lutas e esportes de combate conteúdos dos currículos de Educação Física, faz uma análise das concepções arroladas

sobre essas práticas enquanto objetos da educação escolar básica. Propõe que é papel da escola e do componente curricular tematizar e pedagogizar esses conhecimentos a partir dos interesses da educação formal, ou seja, o tratamento didático deve estar pautado na função social da instituição de ensino. Tendo de ir além da reprodução, deve-se submetê-los ao crivo da problematização, assim, as experiências do movimento precisam fugir de uma instrumentalização técnica.

Contudo, as lutas enquanto objetos da cultura escolar se apresentam com notável riqueza, sendo a Educação Física um espaço urgente para a sua sistematização, assim, é preciso provocar esforços para construir uma melhor aproximação entre as produções acadêmicas e a prática docente, a fim de desafiar as concepções equivocadas do senso comum que rondam essa prática corporal (CORREIA, 2015).

A partir de uma pesquisa-ação envolvendo professores da rede estadual do Paraná, Brandl, Boelhouwer e Guios (2018) objetivaram aplicar e avaliar uma proposta de ensino pautada na pedagogia histórico-crítica envolvendo as lutas, uma vez que alguns docentes apresentaram dificuldades em promovê-las nas aulas. Consideraram ser possível a introdução das lutas no currículo do Ensino Médio desde que ocorra o diagnóstico inicial, acompanhado de uma intervenção sistematizada, reflexões constantes e coletivas do processo e avaliação da prática social final.

Ao defender o jogo como conteúdo central da Educação Física, Sena (2014) apresenta e discute uma proposta de sistematização dessa prática em três escolas da rede pública de ensino da cidade de Natal, no estado do Rio Grande do Norte, uma vez que constata sua ausência nas aulas. Ao lançar mão da pesquisa-ação, apresenta a um grupo de professores uma proposta de trabalho para tratar os jogos conforme o nível de desenvolvimento dos estudantes.

Aplicados os planos de aulas, os docentes envolvidos na pesquisa observaram um diferencial em suas práticas, visualizando o jogo enquanto conteúdo e diferentes possibilidades de tratá-lo. A autora considera que, ao planejar, sistematizar e analisar as ações pedagógicas envolvendo o conteúdo jogo, há o favorecimento de alguma forma da aprendizagem e do ensino, havendo a formação de todos os participantes do âmbito escolar.

Murbach (2017), ao constatar um distanciamento da ginástica nas aulas de Educação Física escolar, em virtude de uma formação docente deficitária, infraestrutura fajuta e muito mais, traça como objetivo de seu trabalho analisar o desenvolvimento do conteúdo ginástico nas aulas de Educação Física de uma escola da rede estadual de ensino

da cidade de Rio Claro, interior do estado de São Paulo. A pesquisa qualitativa descritiva identifica o desejo pessoal do docente como fator preponderante de entrada dos conteúdos da ginástica nas aulas. A autora apresenta que embora muitos professores estejam capacitados para a reprodução dos movimentos, não se sentem encorajados a conduzir aulas permeadas por essa prática. Além disso, considera que a carência de infraestrutura e a condição de trabalho muitas vezes são determinantes nesse processo.

A autora coloca o currículo como um caminho alternativo desses entraves e identifica o currículo oficial de Educação Física do Estado de São Paulo como representante de uma formação atenta aos interesses da classe dominante, contribuindo para a manutenção do *status quo* social. Uma vez constatada tal função, sugere que o documento detalha atividades ligadas à ginástica, capazes de ser realizadas pelos docentes em suas unidades educacionais.

Murbach (2017) encontrou algo bem interessante e próximo daquilo que queremos em nossa pesquisa - identificar quais mecanismos possuem certo potencial para interditar, abafar ou diminuir o reconhecimento do patrimônio da cultura corporal dos estudantes. A autora salienta situações que dificultam o tratamento da ginástica pelos docentes em suas aulas, insinuando a cobrança excessiva pela utilização do currículo da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, a fim de sanar alguns “problemas de ensino” pautados em índices de avaliação externa e o rebaixamento da Educação Física, enquanto componente curricular por parte da gestão educacional, considerando desnecessária a aquisição de materiais pedagógicos, como alguns dos elementos impeditivos de trato didático da ginástica.

Nesse sentido, Murbach (2017) defende que, para o conteúdo ginástica suscitar novas paisagens no currículo, é necessária uma formação docente coerente, ligada ao ensino e não simplesmente a reprodução dos movimentos, a aquisição de materiais básicos e de instalações adequadas (quadra coberta com piso reto e limpo) para a realização das práticas.

Lorenzini (2013) intencionou verificar o trabalho pedagógico tomado pelos conhecimentos da ginástica em aulas de Educação Física, acreditando que o par dialético conteúdo e método possibilita elevação do pensamento teórico dos educandos quando se tem como fundamentação na pedagogia histórico-crítica e na metodologia crítico-superadora. Recorre à revisão de literatura das produções teóricas de alguns grupos de pesquisas a respeito da modalidade selecionada. A autora considerou que o método didático proposto pelo Coletivo de Autores se materializou nas aulas analisadas, assim,

professores e educandos resgataram a prática social contextualizando o fazer pedagógico, de modo que problematizou a realidade à medida que confrontou saberes, além de ter adentrado o processo de instrumentalização ao organizar e reorganizar os conhecimentos, chegando à síntese, à catarse.

Contudo, foi evidenciado aquilo que se esperava desde o início: a elevação do pensamento dos estudantes ocorreu mediante o par dialético conteúdo e método ao tratar o conhecimento subsidiado no materialismo histórico-dialético. Assim, a elaboração do conhecimento partiu da síncrese indo até a síntese, fazendo emergir uma nova forma de lidar com a ginástica, organizando-a em ciclo nos ensinos fundamental e médio (LORENZINI, 2013).

Ao observar os trabalhos supracitados ligados ao esporte, às ginásticas, às danças, às lutas e às habilidades motoras, nota-se uma aproximação com as demandas de um pensamento moderno/colonial. Lisboa (2018) faz defesa pelo uso da tecnologia como mero instrumento de ensino dos conhecimentos tradicionais do futebol. Brandl, Boelhouwer e Guios (2018), Silveira et al. (2013) e Silva (2014) demonstram uma supervalorização do conhecimento científico ligado às práticas corporais. Em semelhança, Araújo (2015) e Pimenta e Honorato (2010) desprezam por completo aquilo que os estudantes sabem e acreditam ser relevante apenas determinados conhecimentos. Na mesma linha, Antunes e Dantas (2010), Souza Júnior e Darido (2010) e Nascimento (2008) tentam pré-estabelecer alguns temas ligados à Cinesiologia, ao futebol e momentos em que devem ser tratadas as lutas, respectivamente, e Correia (2015) deslegitima os saberes do senso comum.

Embora toque na desigualdade entre gêneros, Uchoga (2012) não avança no debate sobre as possíveis causas desse panorama. A autora deixa subentendido que a superação das desigualdades entre meninos e meninas pode ocorrer a partir do momento que as meninas possuírem ou dominarem os códigos presentes nas manifestações corporais, porém não observa que os significados postos nessa condição de destaque são determinados por certos grupos, que na maioria das vezes não têm a mulher como integrante desse processo. Sendo assim, pretende ajustar os corpos e a participação das meninas, bem como dos meninos, dentro de um panorama social já predefinido pelo sistema-mundo moderno/colonial/cristão/heterossexual/masculino.

Barros (2014) e Carlan et al. (2012), ao demonstrarem interesse por validar um roteiro presente em apostilas pré-concebidas, bem como Sena (2014), que propõe diferentes jogos para ensinar aos estudantes levando em conta o seu desenvolvimento e

Rigotti (2018), que tenta reforçar a recorrência do minivoleibol como plataforma de iniciação à prática do voleibol, mostram-se distantes daquilo que os estudantes vivem em seu cotidiano. Isso é percebido por conta da defesa que fazem em torno de atividades descontextualizadas, práticas sem ocorrência social alguma e pela estrutura de aulas com pautas previamente selecionadas e fixas, longe de tecer qualquer diálogo com quem se submete a elas, ou seja, os estudantes. Essa é só mais uma forma de suscitar *o modus operandi* do sistema-mundo moderno/colonial.

Olhando os trabalhos de Lorenzini (2013) Murbach (2017) e Cardoso et. al. (2014), que apresentam um debate em torno da ginástica, e Candotti et al. (2011) que aludem a uma educação postural no currículo da Educação Física escolar, notamos que se tratam de pesquisas afastadas de um diálogo com a cultura e epistemologias do Sul, suas marcas carregam os significados de comunidades e grupos situados ao Norte. Além disso, observa-se nas pesquisas de Candotti et al (2011) e Cardoso et. al. (2014) uma visão funcionalista do componente curricular, uma intenção de ajustar os corpos e os sujeitos ao *status quo* social e às demandas impostas pelas dinâmicas da sociedade. Murbach (2017) e Lorenzini (2013) defendem a criação de condições para o ensino da ginástica, porém não problematizam que a defesa pela entrada da ginástica, bem como o trato no currículo são frutos de processos de colonização.

Oliveira (2018), Silvano (2018), Rigotti (2018) e Cauper (2018) olharam para o esporte a partir das lentes da pedagogia histórico-crítica e do currículo crítico-superador da Educação Física. Embora tenham produzido críticas acerca de alguns modelos hegemônicos de trato do esporte, por conta do referencial marxista, entendem o conhecimento produzido pela ciência como universal e o único capaz de promover a verdadeira compreensão. Consideram os saberes dos estudantes como de baixa sofisticação e caótico (síncrise), necessitando do saber acadêmico para melhor estruturar a compreensão a respeito da prática corporal selecionada (síntese). Portanto, caminham a passos largos numa estrada marcada pela estrutura de pensamento eurocêntrico.

Além dessas considerações, boa parte das pesquisas, a nosso ver, configuram-se como propostas deterministas, que lançam para longe a participação dos docentes e, principalmente, dos discentes, na definição dos temas a serem abordados nas aulas, bem como na construção de uma sistematização que esteja em consonância com as demandas locais. Nesse sentido, essas investigações reforçam a tática do sistema-mundo moderno/colonial, quando uma pequena parcela toma as decisões sobre a vida de um bocado de gente, traçando rotas, determinando suas subjetividades.

2.2 DENUNCIANDO O CARÁTER MONOCULTURAL E MODERNO DO CURRÍCULO

No bojo da compilação dos trabalhos, identificamos pesquisas que buscaram questionar ou denunciar um cenário monocultural e os efeitos de uma política moderna/colonial lançada por meio de algumas práticas pedagógicas e currículos. Vemos as investigações de Rodrigues Júnior (2008), Busso e Daólio (2011), Souza Júnior et al. (2011), Matos (2013), Santos et. al. (2016) e Sedorko e Finck (2016), tendo algumas aproximações com as intenções preconizadas pelo debate decolonial, pós-colonial ou pelas epistemologias do Sul.

Rodrigues Junior (2008), a partir de inquietações sobre sua prática pedagógica na escola, centra atenção na relação entre os saberes apresentados pelos discentes no ambiente educacional e o conhecimento privilegiado pela escola e sistematizado como conteúdo, dentro de um referencial teórico pautado na Antropologia Social. E elenca como objetivo entender de que maneira os saberes cotidianos dos estudantes ligados à cultura corporal de movimento são compreendidos e tratados por uma professora.

Para efetivação do trabalho, opta pelo método de cunho qualitativo de perspectiva etnográfica. Ancorando nas argumentações de Clifford Geertz, lança mão das técnicas da entrevista semiestruturada, análise de documentos e observação participante. O contexto é uma unidade educacional ligada à rede estadual de ensino do estado de São Paulo, da cidade Campinas, no qual entrevista a professora, analisa o documento intitulado “Plano de gestão” da própria instituição e o planejamento não só do componente Educação Física, mas também dos demais, além de observar diferentes momentos do dia-a-dia educacional, como intervalos e aulas.

Ao olhar o documento da instituição, mesmo apontando como intenção a formação de sujeitos críticos e a constituição de uma escola inclusiva, a relação entre os diferentes componentes curriculares e os variados contextos onde as crianças produzem suas experiências passa longe de qualquer menção. Também, identificou a ausência de referência aos saberes dos educandos e uma caracterização de Educação Física sensível ao viés recreativo, servindo para as crianças extravasarem as energias, sem preocupação alguma em abordar os conhecimentos próprios do componente.

Ao observar as aulas de uma professora do Fundamental I, Rodrigues Junior (2008) relata receio e medo da docente frente aos conhecimentos dos estudantes sobre as

brincadeiras, interrompendo em alguns momentos as explicações discentes sobre a prática elencada, além de considerar as diferentes maneiras de atuação dos estudantes nas atividades propostas como algo que atrapalha a dinâmica da aula, pois os mais habilidosos competiam entre si, causando embaraço no envolvimento daqueles com maiores dificuldades de execução. A heterogeneidade não foi bem vista pela docente partícipe da investigação. Nesse caso, considera como ruim os estudantes não saberem determinados conhecimentos básicos, chegando a alegar que isso atrapalha o andamento das aulas.

Alimentando ainda mais suas considerações, Rodrigues Junior (2008) pontua o entendimento da professora sobre os saberes dos estudantes. Ao analisar a entrevista e pontuar suas observações no tocante às aulas, a docente sinalizou tais saberes como fonte de conflito entre os discentes no interior das práticas, o que a incentivava a deixá-los numa situação de pouca relevância. Talvez isso a tenha motivado a propor na mesma aula grande variedade de atividades, muitas vezes fugindo de brincadeiras provocadoras, situações conturbadas e problematizações de tais desentendimentos.

O contato físico e as contradições produzidas durante os variados momentos das aulas provocaram sensíveis desconfortos na professora. Nas situações desse tipo também se produziu uma reação de subordinação das crianças pela docente, chegando a retirá-las das atividades, reduzindo qualquer possibilidade de questionamento sobre a decisão de exclusão (RODIGUES JUNIOR, 2008).

Uma vez observados esses pontos, o autor alerta que se a utilização dos saberes dos estudantes for a favor da prática docente, de tal forma que acessado e problematizado para geração de um ambiente educativo, cuja a articulação das diferenças não sirva à desigualdade das inter-relações, pode contribuir decisivamente para uma comunicação cada vez mais proveitosa entre as crianças, dando-lhes maior autonomia ao passo que valoriza aquilo que sabem.

Busso e Daólio (2011) tentam analisar o futebol nos contextos escolar e social, para isso, levantam questões interessantes sobre a prática do jogo com estudantes, envolvendo meninos e meninas na mesma ocasião. Assim, visaram compreender como se aproximam ou se afastam os saberes vistos como escolares e extraescolares (fora da escola).

Nesse trabalho, os autores acompanharam os estudantes da antiga sétima e oitava séries, hoje oitavos e nonos anos, de uma unidade educacional situada na cidade de Campinas, interior do estado de São Paulo. Ao considerar futebol como conteúdo,

seleciona-o para estudar junto com os educandos no segundo bimestre no ano de 2008, buscando trabalhar fundamentos do jogo, regras e gestos de arbitragem.

Ao observar as tensões, conflitos e falas dos atuantes no processo, Busso e Daólio (2011) acenam que como se não bastasse o jogo produzido na aula se distanciar das práticas vividas pelos estudantes fora do ambiente educacional, ele também não dialoga com as configurações privilegiadas pelas instituições reguladoras do esporte. Isso foi possível graças às entrevistas com os participantes e observações não só das experiências tecidas no interior da escola, como também daquilo que fora vivenciado em outros espaços frequentados pelos discentes. Afirmam que a escola constrói seus saberes pautada em referenciais científicos, sendo que, fora dela, os saberes são mais próximos do senso comum, e o cruzamento desses diferentes saberes vão constituindo a ação dos estudantes.

Sensível ao conhecimento do corpo na Educação Física escolar, Isse (2011) discute a compreensão de estudantes do primeiro ano do Ensino Médio de uma instituição pública do estado do Rio Grande do Sul, situada no município de Lajeado, a respeito da relação do componente curricular com o estudo do corpo.

A partir de entrevistas, diálogos, diário de campo e observações, considerou que as problematizações sobre o corpo são fatores não muito recorrentes nas aulas de Educação Física, sendo o esporte elemento de maior investigação e experimentação, cabendo às disciplinas de Biologia e Ciências o tratamento sobre o assunto. Nesse sentido, considera ter ficado evidente uma concepção de corpo com propósitos de torná-lo saudável (ISSE, 2011).

Em meio a essas propostas, identificamos o trabalho de Souza Júnior et al. (2011). Os autores fazem uma denúncia dos efeitos dos mecanismos coloniais presentes nas políticas educacionais, ao investigarem a constituição dos saberes escolares no currículo escolar, olhando tanto os aspectos gerais, quanto específicos de alguns componentes. Dessa forma, lançam mão de uma pesquisa qualitativa na literatura e no campo, recorrendo aos documentos curriculares e à entrevista com docentes atuantes na educação básica da rede municipal de ensino de Recife, em Pernambuco.

Procurando reconhecer o todo escolar, ao identificar elementos comuns que caracterizam diferentes componentes, e também as especificidades de cada um deles, os autores selecionam docentes das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, as duas primeiras tidas como essenciais, enquanto as outras são colocadas como secundárias. Ao analisar os documentos considerados principais da rede e a fala das educadoras, mostram que a seleção e a organização dos saberes educacionais

têm sido, por muito tempo, desenvolvidas essencialmente por especialistas em currículo, sem qualquer tipo de envolvimento dos professores das redes. Além disso, um ponto destacado é como tais conhecimentos são estabelecidos previamente, compondo tanto a política educacional, quanto os livros didáticos.

Outro ponto destacado pelos autores relaciona-se à hierarquização dos saberes na fala dos docentes envolvidos na pesquisa. Souza Júnior et al. (2011) percebem uma dificuldade significativa das professoras em encontrar as razões estruturantes desse mecanismo, bem como em compreender a organização e sistematização dada aos conteúdos escolares. Na maioria das vezes, os livros didáticos de cada componente ditam e orientam o que deve ou não ser ensinado nas aulas, o que está autorizado a compor o currículo educacional das crianças.

Recorrendo a uma abordagem plurimetodológica (qualitativa e quantitativa), Matos (2013) busca compreender a relação dos conteúdos de ensino com a especificidade da Educação Física. Para isso, fez um levantamento de artigos acadêmicos produzidos na área entre 1981 e 2010. Assumindo que o componente escolar se apropria dos esportes, danças, ginásticas, lutas, capoeira, jogos e brincadeiras, como conteúdos de ensino, procura verificar o destaque dado pela produção científica a cada um deles, identificando grande dedicação dos periódicos ao esporte.

Em sua caminhada, Matos (2013) apresenta o olhar dos professores de Educação Física do Estado do Espírito Santo a respeito da seleção e sistematização dos conteúdos. Ao aplicar e analisar o questionário, aponta que os docentes partícipes do trabalho entenderam ser relevante o ensino da dança, capoeira, ginástica, lutas, esportes, jogos e brincadeiras, demonstrando ter uma influência da cultura local na escolha das práticas a serem levadas aos estudantes. Os resultados encontrados acenam para uma vontade de favorecer o desenvolvimento dos aspectos motores e físicos por meio dos conteúdos, desde a Educação Infantil ao último ano do Ensino Fundamental I, cabendo à etapa seguinte um investimento didático mais pautado no esporte. Não só isso, houve uma proposição de modalidades institucionalizadas de ginásticas e lutas, em virtude de uma possível influência dos documentos oficiais da Secretaria de Educação, já que são eles quem definem previamente os objetivos daquilo que os estudantes devam ou não aprender.

Santos et al. (2016) oportunizam aos estudantes a exposição de seus olhares sobre como se veem diante das relações escolares, adotam a pesquisa narrativa, possibilitando

aos estudantes se narrarem, contar suas experiências frente às aulas de Educação Física, demonstrando valorização sobre as leituras de seus processos formativos.

A partir do método autobiográfico, ao se posicionarem num lugar de escuta, os autores tentam compreender a relação que os educandos promovem com os saberes aprendidos nas aulas de Educação Física escolar, bem como verificar as implicações para as especificidades do componente curricular. Dessa forma, tendo como participantes da pesquisa estudantes do Ensino Fundamental II, de sexto e nono ano da rede pública de ensino da cidade de Vitória, Espírito Santo, utilizam como produção de narrativas o trabalho artístico (desenho), explicações dos educandos sobre o próprio desenho, grupo focal e entrevista individual semiestruturada.

Ao desenvolver todo o percurso da pesquisa, bem como analisar o material produzido, Santos et al. (2016) consideraram que os estudantes associam o componente curricular ao lúdico e ao prazer, assumindo a possibilidade de aprender enquanto brincam. Expressam o reconhecimento da importância da Educação Física no espaço escolar, sinalizando as tensões e disputas recorrentes na pauta educacional para mantê-la no currículo, possivelmente em decorrência da hierarquização de saberes. Acompanhado disso, colocam-na em mesma condição de importância dos demais componentes, porém acenando sua especificidade, a tratativa dos conhecimentos alusivos às práticas corporais.

Sedorko e Finck (2016) olhando para o desenvolvimento do esporte na escola, buscam identificar como ocorre seu ensino nas aulas de Educação Física, bem como verificar as concepções dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental II a respeito dessa prática corporal e também do componente curricular. Selecionaram professores de três escolas da cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná, que lecionavam para oitavos e nonos anos.

Ao desenvolver a observação e aplicar um questionário aos discentes e docentes, Sedorko e Finck (2016) recorrem à análise de conteúdo para interpretação dos dados. Com isso, consideraram que o tratamento dado ao esporte pelos educadores se afasta da concepção de rendimento, comprometida com o ensino de elementos técnicos, táticos e físicos. Em relação aos educandos, perceberam que boa parte entende a Educação Física como sinônimo de esporte, assim, supõem que essa representação tenha sido influenciada pela prática nas aulas.

Ferreira e Moreira (2019), ao desenvolverem uma pesquisa descritiva e exploratória, buscaram identificar junto a estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede estadual do município de Cuiabá, Mato Grosso, concepções, crenças e contextos

vivididos com o futebol enquanto conteúdo das aulas de Educação Física. Lançando mão da análise interpretativa dos dados obtidos, consideraram que o futebol deve pertencer a um contexto maior, indo além da exploração das técnicas que o compõem, de modo que seja abordada sua história, contextualização social, política e econômica, enfim, pois sua existência está atrelada a uma concepção de mundo, sociedade, sujeito, educação e cultura de cada local.

Silva (2018) intenta, em sua pesquisa com estudantes do Instituto Federal de Educação do Rio Grande do Norte, produzir uma interlocução com diferentes saberes para analisar a capoeira no contexto da Educação Física escolar. Recorrendo ao método qualitativo de pesquisa de cunho descritivo, coloca em diálogo os conhecimentos ligados à tradição da prática corporal promulgados por mestres com aqueles disseminados pelo meio acadêmico, presentes em livros da área da Educação Física, submetendo-os à técnica de análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin. O autor destaca que os dados provenientes dessas ações foram entrelaçados com os decorrentes de entrevista com professores do componente curricular.

A autora aponta uma considerável aproximação entre os saberes que se consolidaram na tradição e são anunciados pelos mestres e os divulgados nos livros analisados. Entretanto, revela que o ensino da capoeira no currículo se apresentou de modo fragilizado, tendo uma grande distância dos docentes frente ao universo da tradição da prática (SILVA, 2018).

Machado et al. (2011), ao posicionarem a Educação Física como conteúdo obrigatório da Educação Básica, realizam intervenções pedagógicas na Educação Infantil, numa escola particular situada no bairro Itacorubi, no município de Florianópolis, Santa Catarina. A proposta era proporcionar às crianças envolvidas na prática pedagógica uma compreensão do movimento enquanto forma de comunicação e produção de cultura.

Embasados numa pesquisa qualitativa, por visar à ação na resolução do problema coletivo, os autores perceberam inicialmente que as crianças desconheciam a Educação Física. A partir daí, produziram experiências pedagógicas que levaram as crianças a mergulhar no universo imaginário dentro das vivências propostas, permitindo autoria na apropriação e produção de conhecimentos. Vale destacar que os pesquisadores pensavam a aula seguinte a partir das vivências e reflexões produzidas nas intervenções anteriores, logo, não produziram o conjunto de aulas, muito menos os conhecimentos a serem ensinados a cada momento como fizeram, por exemplo, Carlan et al. (2012), Barros (2014) e Sena (2014).

Machado et al. (2011) assumem ser possível na Educação Infantil proporcionar situações às crianças para que elas possam compreender o movimento enquanto forma de comunicação e produção cultural, entendendo a Educação Física como espaço para construção de saberes. Isso também se deve à práxis docente e à legitimação da criança enquanto produtora de conhecimento e cultura, assim, educandos e docente atuam de forma indissociável.

Percorrendo um caminho bem peculiar na pesquisa, Rodrigues Júnior (2008), Santos et al. (2016) e Ferreira e Moreira (2019) possibilitam aos estudantes se expressarem e se narrarem, balançando a concepção moderna de investigação que situa o outro como um mero objeto a ser observado e descrito, algo muito semelhante ao que pretendemos.

2.3 DIALOGANDO COM OS DEBATES DECOLONIAL/EPISTEMOLOGIAS DO SUL/PÓS-COLONIAL

Antes de dialogar com os trabalhos, é pertinente destacarmos que não acreditamos que as pesquisas dentro deste item são decoloniais, epistemologias do Sul ou pós-coloniais, mas sim desconfiamos que possam ter um potencial ou aproximações com esses referenciais.

Richter et al. (2011), entendendo o esporte como conteúdo de ensino na Educação Infantil, refletem sobre a possibilidade de pensá-lo e experimentá-lo num contexto fortemente marcado pelo desenvolvimento das funções psicomotoras das crianças. Os autores defendem a tematização do esporte na Educação Infantil como elemento da cultura, como possibilidade de potencializar a imaginação, a interação e a manifestação de múltiplas linguagens infantis, de tal modo que escape de pedagogias marcadas pela reprodução das regras, técnicas, eficácia motriz, mecanização e contenção do movimento humano, bem como pelo disciplinamento e rendimento.

Contudo, a Educação Física nessa etapa de ensino pode se ocupar de qualquer tema relacionado às práticas corporais, com o propósito de apresentá-lo às crianças, possibilitando o diálogo com as variadas formas de expressão corporal presentes na sociedade. Assim, a tematização do esporte na Educação Infantil pode provocar uma nova relação das crianças com o objeto selecionado. Essa postura oportuniza o afastamento dos princípios que regem a máquina esportiva infestada pela indústria do prazer e do entretenimento (RICHTER et. al, 2011).

Vasques e Beltrão (2013) produziram uma reflexão a respeito do MMA (*Mixed Martial Arts* – Artes Marciais Mistas) enquanto tema a ser abordado nas aulas de Educação Física. Analisando artigos sobre o assunto, salientam que a naturalização da violência no interior das lutas e o receio de professores em abordar um conteúdo que não vivenciaram em sua formação dificultam a inserção do MMA no currículo educacional.

Vasques e Beltrão (2013) saem em defesa da inclusão do MMA nas aulas de Educação Física, uma vez que é possível considerá-lo como parte da cultura corporal, configurando-se com uma prática emergente, tendo contribuições consideráveis na formação de telespectadores conscientes e críticos. Alegam que a omissão do debate demonstra conivência com os equívocos produzidos pela grande mídia a respeito desse esporte. Essa discussão, contudo, precisa se aproximar das experiências corporais dos estudantes, a fim de evitar a transformação da Educação Física num componente curricular pautado exclusivamente na fala e reflexão sobre as práticas corporais.

Desta forma, os autores consideram, a partir do levantamento produzido, que o MMA invade numa velocidade considerável o lar de vários estudantes, precisando de discussões elaboradas dentro das aulas sobre as relações e interesses que o atravessam. Entretanto, a área de Educação Física se encontra desprovida de produção científica que subsidie a ação pedagógica do docente a respeito do tema (VASQUES; BELTRÃO, 2013).

Ferreira (2018), ao considerar a Educação Física escolar um importante espaço para reverter um quadro de imposições e mazelas sobre o futebol, busca analisar como os estudantes do segundo ano do Ensino Médio, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, compreendem os vínculos do esporte na sociedade após serem submetidos a uma sequência de dezesseis aulas previamente construídas. Pautada numa abordagem crítica do futebol, focada no diálogo, intenciona ir além dos propósitos preconizados pelo modo tradicional, centrado no gesto técnico. Ao adotar a pesquisa-ação como método, afirma que as aprendizagens a respeito do futebol se deram de maneira significativa, uma vez que os estudantes conseguiram transpor para o cotidiano aquilo que foi debatido e experimentado nos diferentes contextos, dada a valorização de suas historicidades e experiências, bem como de seus saberes. Portanto, o trabalho promovido fomentou uma apreciação crítica e uma reflexão política acerca do conteúdo selecionado.

Bins (2014) e Bins e Molina Neto (2017) apresentam como foco de pesquisa a Educação Física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Observando alguns estudos sobre o fracasso escolar dos estudantes

negros, sentem-se questionados a respeito da integração da cultura desse público e sobre as estratégias de ensino no currículo da Educação Física. Objetivaram identificar e compreender como os docentes abordam as questões étnico-raciais em suas aulas, além de apurar os dispositivos político-pedagógicos ligados às esferas municipais, estaduais e federais, capazes de interferir na abordagem.

Lançando mão de um estudo de caso etnográfico, Bins (2014) e Bins e Molina Neto (2017) afirmam ter frequentado por seis meses as aulas de um docente com turmas do Ensino Fundamental, cuja unidade se situa no bairro Restinga, local de maior concentração de negros na cidade. Além disso, acompanharam-no em seminários fora do estado. Ao longo do estudo, perceberam que os conhecimentos de matrizes africana e afro-brasileira atravessavam não só a relação de conteúdos, mas também a metodologia do docente. Os princípios civilizatórios africanos, da filosofia Ubuntu, permeavam a prática do professor. Elementos como a formação de roda, a valorização da oralidade, musicalidade, corporeidade e o respeito à ancestralidade caracterizaram o trabalho pedagógico. Isso possibilitou a transformação e ruptura de paradigmas da estrutura eurocêntrica presente na escola.

Outro ponto bem destacado no trabalho foi a vontade e o esforço do docente em desconstruir junto com os estudantes os discursos que alimentam a hierarquização entre os diferentes grupos, colocando um na condição de superior ao passo que inferioriza outro. Desvirtuando o eurocentrismo, o povo negro foi colocado em outro lugar (BINS, 2014).

Ao analisar os dados da pesquisa, Bins (2014) ressalta alguns limites no trato das relações étnico-raciais nas aulas, por exemplo, a dificuldade de construir um trabalho coletivo, a rotina diária da escola, a resistência de professores em abordar o tema alegando não possuírem formação e a presença do estranho significado de igualdade mencionado por alguns docentes. Sendo assim, individualismo e solidão, atropelos da escola, - a falta de professores, por exemplo -, carência na formação, a falta de diferenciação entre igualdade e justiça por parte dos docentes (acreditavam produzir uma educação antirracista à medida que tratavam todos os estudantes com igualdade, desconhecendo por completo o sentido de equidade) foram citados como consideráveis problemas.

Apesar dessa barreira, Bins (2014) afirma que as questões étnicas podem e devem ser posicionadas como conteúdo no interior do currículo da Educação Física escolar, podendo servir de referência para confecção da prática docente como bem mostrou o

professor participante da pesquisa, construindo nova maneira de enxergar o mundo, um mundo mais justo, solidário, efetivo e de paz.

Oliveira (2013) entrevistou alguns docentes da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, atuantes em escolas situadas no município de Santo André, a fim de identificar práticas, desafios e estratégias possíveis para o cumprimento da lei nº 10.639/2003²⁷. Após a conversa e análise de alguns documentos, identificou a existência de significativas dificuldades de inserção dos conteúdos ligados à cultura afro-brasileira e africana no currículo. Conforme fala dos docentes, muitos mencionaram a falta de estrutura, desinformação e ausência de formação, além da resistência de algumas famílias, como elementos estruturantes da dificuldade de introdução desses conhecimentos nas aulas. Não bastasse isso, a proposta educacional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo deixa a desejar ao fixar os conteúdos, reduzidos a um gesto, uma dança e/ou uma aula.

Esticando as análises sobre essas investigações, podemos considerá-las pontos de resistência contra uma estrutura de ensino pautada em valores de uma sociedade classista e racista, posto que defendem um currículo sob o verniz das práticas culturais do povo africano e afro-brasileiro. Além desses, somam-se a essa, as pesquisas de Maranhão (2008) e Lins Rodrigues (2015), com claras intenções de fissurar a rigidez escolar. Na mesma direção, observamos Castro e Neira (2009), que rasgam as entranhas escolares para fomentar a briga pela inserção das manifestações corporais indígenas nas aulas das escolas que atendem essa população.

Maranhão (2009), em seu trabalho intitulado “Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física”, objetivou utilizar jogos de origem ou descendência africana nas aulas de Educação Física como instrumento facilitador na educação das relações étnico-raciais no cotidiano escolar, além disso, contribuir para o cumprimento da mesma lei supracitada.

O autor encara o jogo dentro da perspectiva africana de ser, como algo ligado à vida social, da mesma maneira que religião, as artes e outras manifestações culturais. Com estudantes do terceiro ano do Ensino Fundamental, de uma unidade educacional pertencente à rede estadual de ensino do estado de São Paulo, situada no município de Araraquara, realizou dezessete encontros com as crianças, desenvolvendo intervenções

²⁷ A lei nº 10.639/2003 altera a lei nº 9394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira.

pautadas nos jogos citados, dentro da própria aula de Educação Física e contando com o apoio dos docentes da turma.

Com essas intervenções, Maranhão (2009) objetivou não só vivenciar os jogos de matrizes africanas, mas também possibilitar, de alguma maneira, mudanças no olhar das crianças sobre as pessoas negras e o território africano, fortalecer a autoestima dos estudantes negros e instigar e mostrar aos professores participantes, possibilidades de práticas pedagógicas que considerem as relações étnico-raciais.

Após o envolvimento nas aulas e do contato com os docentes, o autor considerou que as práticas pedagógicas tecidas na unidade educacional ainda passavam por um processo de efetivação em relação à educação das relações étnico-raciais. Entretanto, o trabalho desenvolvido possibilitou às crianças a oportunidade de conhecer outra percepção sobre a África e o povo negro, o que as deixou mais sensíveis às discriminações vividas na sociedade brasileira e no ambiente escolar (MARANHÃO, 2009).

A partir das intervenções da pesquisa, o autor percebeu mudanças na autoestima de alguns estudantes negros à medida que se sentiram representados positivamente no currículo da Educação Física. O trabalho, de modo geral, teve significativas aproximações com a lei nº 10.639/2003, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, uma vez que, nos debates travados com os discentes e as vivências dos jogos, abordaram, mesmo de maneira inicial, o que preconizam tais documentos, tendo as crianças notado uma valorização da história e da cultura do povo negro (MARANHÃO, 2009).

Lins Rodrigues (2015) conduziu uma pesquisa, cujo objeto foi a tematização das práticas corporais negras no currículo escolar. Elegeu o samba como tema e destacou três objetivos: o primeiro, foi perceber como se concretizavam, dentro do currículo escolar, relações de subordinação das culturas negras, avançando na identificação dos possíveis prejuízos dessa ação; o segundo, relacionar-se com a realização de um trabalho fortalecedor da presença das culturas negras no currículo educacional; e o terceiro, investir no samba como ferramenta potencializadora da efetivação de presença das culturas negras no currículo de maneira desfeticizada.

Para tanto, realizou uma pesquisa-ação por dezenove meses, numa escola da rede estadual de ensino do estado de São Paulo, localizada no município de Cubatão, tendo como instrumentos a entrevista, estudos sobre o samba e grupos de discussão. Após percorrer um caminho carregado de inquietações, entraves e desafios, considerou que

conforme as crianças se apropriavam de novas representações das culturas negras, seus conhecimentos sobre a população negra foram ampliados. Além disso, todo o trabalho produzido não apenas com os estudantes, mas também com a equipe docente e de gestão da unidade, possibilitou uma redefinição do significado de sociedade, ao passo que se buscou criar no currículo uma reconstrução identitária da população negra, atuando na subjetividade de cada envolvido no processo educacional (LINS RODRIGUES, 2015).

O autor anuncia que a inserção, bem como o tratamento pedagógico dado ao samba nas entranhas do currículo, gerou a elevação da autoestima por meio de uma autoimagem positivada, estreita à ancestralidade negra, o que possibilitou a descoberta de novos caminhos para legitimação de saberes ligados à cultura afro-brasileira, além de provocar tensões a respeito da ausência desses saberes em boa parte das aulas. Acompanhando esses debates, avançou na produção de latentes interrogações a respeito da posição da população negra no mercado de trabalho e, por fim, notou a derrubada da consolidada imagem do modelo de herói pautada numa identidade-referência, ao passo que se produziu um currículo multiétnico (LINS RODRIGUES, 2015).

Castro e Neira (2009) se debruçaram sobre o tratamento pedagógico que a escola estadual Indígena Kuaray Oêã (Sol Nascente), assentada na aldeia Guarani Itaóca, no município de Mongaguá, litoral sul do Estado de São Paulo, destinava às práticas corporais da cultura Guarani. Nessa localidade residiam famílias pertencentes a dois subgrupos da etnia Guarani, os Mbya e os Nhandéva, autodeclarados “Tupi guarani” ou simplesmente “Tupi”.

Ao adotarem o estudo de caso de tipo etnográfico como metodologia de trabalho, os autores observaram as atividades didáticas e as práticas corporais presentes na comunidade, registrando em diário de campo as considerações verificadas. Também, entrevistaram professores e o gestor da unidade educacional, produzindo registros fotográficos e diálogos informais com outros integrantes da aldeia e trabalhadores da escola.

Os autores não observaram na instituição preocupação alguma, tanto da parte dos docentes, quanto do gestor, de inserir no currículo da escola as práticas corporais das crianças e/ou adultos indígenas, mesmo ambos fazendo parte da aldeia e tendo engajamento considerável na divulgação de danças e rezas em outros locais. Ainda assim, essas práticas não deixavam de acontecer nas dependências da unidade. Sempre que possível, as crianças as realizavam na informalidade, em situações como, recreio ou nos horários de entrada e saída. Castro e Neira (2009) explicam que esse distanciamento entre

a cultura privilegiada pelo currículo e a desenvolvida no espaço da comunidade puderam contribuir para o estabelecimento de um processo de classificação e hierarquização cultural.

Silveira (2013), aproveitando seu intenso envolvimento com a cultura circense, levou-a ao seu trabalho. Na tentativa de abalar a estrutura presente na área, buscou compreender a relação de docentes de Educação Física com os saberes circenses. Simpático à proposta crítico-emancipatória de Elenor Kunz, intentou compreender como esses mesmos saberes podem se constituir em conteúdo.

O autor entrelaça métodos qualitativo e quantitativo, recorrendo a questionário e entrevista para apanhar informações junto aos docentes de Educação Física da rede municipal de ensino da cidade de Rio Grande, situada no estado do Rio Grande do Sul. Com base na fundamentação crítico-emancipatória, considerou de maneira itinerante e provisória, que os saberes ligados à cultura circense se postam de forma inovadora nas aulas, sendo uma proposta alternativa frente às já destacadas na área. Entretanto, o conhecimento ligado ao circo ainda se localiza numa condição silenciada na formação inicial dos docentes, o que muitas vezes impossibilita escapar das tradições do componente, tão amarradas com o esporte.

O autor ainda menciona outros fatores limitantes da incursão das práticas circenses nas aulas, como a falta de informação docente a respeito daquilo que as caracterizam, a necessidade de dar seguimento às diretrizes pedagógicas da Secretaria de Educação e da unidade educacional, a escassez de materiais específicos e a estrutura do espaço físico, principalmente a encontrada nas quadras, que com suas demarcações já pressupõe os esportes da Educação Física.

Os saberes circenses surgem como um incentivo aos discentes para experimentação afastada de qualquer comparação de gestos padronizados e tidos como corretos, acalentando práticas abertas à criatividade. Entendendo esses saberes como mais próximos às artes, os docentes integrantes da pesquisa afirmaram que proporcionaram aos discentes uma vivência de acrobacias e malabarismos contemplativos de significados próprios, demonstrando ser um processo de subjetivação da aprendizagem (SILVEIRA, 2013).

Conforme o grupo acenou na investigação, Silveira (2013) considerou que muitos docentes estão atraídos pela vontade de promover uma prática pedagógica amparada por uma concepção de educação aberta, transformadora e problematizadora. Entretanto, existem inúmeros fatores no sistema educacional que os desencorajam, deixando-os

inertes sobre qualquer possibilidade de mudança, ou seja, presos a um modelo fechado e determinista.

Caramês et al. (2012) defendem em artigo a inserção das atividades circenses como conteúdo capaz de promover o lazer, almejando um aspecto lúdico no ambiente escolar, acreditando que assim é possível minimizar os riscos de incorrer numa prática tradicional, focada única e exclusivamente nos aspectos técnicos. Em decorrência de sua riqueza cultural, a arte circense pode favorecer um novo entendimento das experiências proporcionadas pela Educação Física escolar.

Ontañón et al. (2012) produziram um estado da arte sobre a relação entre atividades circenses e Educação Física. Ao realizar a revisão bibliográfica, perceberam um vertiginoso aumento no número de trabalhos sobre o tema nos últimos anos, logo consideraram que as atividades circenses estão permeando o currículo da Educação Física escolar. Assim, supõem que esse crescimento talvez tenha ocorrido em virtude da ampla divulgação de espetáculos no final dos anos 1990 e início dos anos 2000.

Entretanto, identificaram uma grande ausência de discussões conceituais e pouquíssimos estudos fomentaram um debate para além do senso comum e do que chamam de romantismo pedagógico. Sugerem como saída para potencializar o trato das práticas circenses no currículo, uma melhor formação, inicial ou continuada, acrescentadas pela produtividade de estudos com maior profundidade, capazes de fundamentar a prática docente.

Percebendo o fato de a dança estar distante das práticas docentes, além de constatar pouca produção acadêmica a respeito de uma fundamentação teórica para o tratamento pedagógico dessa prática corporal, Sborquia e Neira (2008) defendem a vivência e o estudo das danças folclóricas e populares a partir das contribuições do currículo cultural de Educação Física. Opondo-se à concepção moderna de cultura, entendendo-a a partir dos Estudos Culturais, como campo de lutas pela imposição de significados, exaltam a importância de se refletir e vivenciar as danças populares, tendo o docente que atentar às suas marcas culturais (gestos, ritmos, adereços, representantes, coreografias etc.), transformando-as em objetos de leitura crítica, vivência e reflexão. Em tal aprofundamento, os autores defendem que se deve analisar as inúmeras relações construídas no interior das manifestações populares e folclóricas pelos diferentes grupos que compõem a sociedade, bem como os encadeamentos deste processo na constituição da vida social. Além disso, as experiências devem passar pelo diálogo entre as diferentes formas de se dançar.

Com a proposta de também oportunizar a inserção da dança no currículo da Educação Física, Granda e Honorato (2008), tomam como fio condutor a pesquisa-ação para compreender as possibilidades metodológicas do ensino do conteúdo dança folclórica e dança de rua com turmas do Ensino Fundamental II, de uma escola da rede estadual de ensino do estado do Paraná, localizada no município de Boa Ventura.

Atentas a uma perspectiva crítica, entendem que a dança deve se voltar à expressão criativa e espontânea, afastada de uma condição recreativa e de uma lógica para treinamento de habilidades motoras. Iniciaram as ações buscando considerar a realidade dos estudantes, para isso, procuraram identificar o olhar dos discentes sobre a dança, porém salientam que nesse processo suas intenções estavam voltadas para a verificação de situações que poderiam facilitar ou dificultar o desenvolvimento das aulas.

As autoras constataram que a dança era um assunto pouco visto pelos estudantes, suas aulas eram tomadas pela prática do esporte. Nesse cenário, produziram práticas pedagógicas que levaram os alunos a construir suas próprias coreografias, cada um fez a dança ao seu modo. Consideraram que boa parte do grupo de alunos compreendeu os objetivos do trabalho com o conteúdo selecionado, de tal modo que valorizaram os conhecimentos produzidos nos diferentes momentos. Além do mais, afirmam que o ensino do conteúdo dança desde que fite o nível de desenvolvimento discente e a sua realidade se coloque como uma possibilidade significativa no currículo da Educação Física (GRANDA; HONORATO, 2008).

Além dessas pesquisas, consideramos como parte da rede de resistência do pensamento ligado ao sistema-mundo moderno/colonial, algumas outras produzidas por integrantes do GPEF. Investigações que se debruçaram sobre o conhecimento, os saberes, os conteúdos do currículo da Educação Física e que nos ajudam a tecer paradigmas outros, escolas outras, uma Educação Física outra, dado que potencializaram a valorização da diferença cultural (BHABHA, 2013), a ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2018; 2019) e a construção de um pensamento de fronteira (MIGNOLO, 2003). Situamos as investigações de Neira (2006; 2007; 2009; 2013), Chaim Júnior (2007), Lima (2007), Françoso e Neira (2014), Lima e Neira (2010), Eto (2015), Neves (2018), Martins (2019) e Santos Júnior e Neira (2019).

Neira (2006) ao almejar proporcionar, aos docentes de uma escola da rede municipal de ensino do município de Osasco, região metropolitana de São Paulo, alguns conhecimentos necessários para a elaboração do currículo de Educação Física para crianças do Ensino Fundamental, identifica o patrimônio da cultura corporal de uma

comunidade. Como parte da construção do estudo, entrevistou estudantes recém-ingressados no Ensino Fundamental, crianças com e sem trajetórias de Educação Infantil, a fim de verificar as manifestações ligadas à cultura corporal pertencente à realidade vivida por elas e a percepção que tinham sobre o espaço escolar para praticá-las.

Ao analisar o conteúdo da conversa transcrita, chama a atenção para a menção, mesmo que pequena, aos esportes. Para o autor, isso desmonta afirmações de alguns docentes sobre a exclusividade do futebol no conhecimento dos estudantes, não conhecendo outras modalidades em virtude de sua classe social, pois suas oportunidades de vivência esportiva se restringiriam a jogar e assistir futebol.

Outra informação encontrada por Neira (2006) diz respeito à presença de familiares na participação de transmissão de alguns saberes, sobretudo em espaços públicos, característicos das brincadeiras apresentadas pelas crianças. Manifestações essas vistas por algumas como capazes de figurarem no currículo da Educação Física da mesma forma como realizavam em casa, na rua ou nos lugares onde circulavam sem problema algum.

Mesmo assim, uma parcela dos educandos considerou as aulas como espaço de não abertura para a discussão e experimentação das práticas apresentadas por eles. O autor supõe que isso esteja ligado à concepção de um “não valor” dessas atividades, uma vez que a escola é o ambiente de acesso dos conteúdos condizentes aos outros grupos e de outros lugares, ou seja, à fantasiosa “cultura erudita”.

E assumiu que as crianças recém ingressadas à escola possuíam saberes sobre as manifestações da cultura corporal, tendo ainda muito o que aprender caso a unidade educacional fosse concebida como território potente para construção de experiências que as permitissem identificar, interpretar e vivenciar os conhecimentos disponíveis na sociedade.

Neira (2007) defende a criação de currículos multiculturais, tendo como parâmetro a ideia de reconhecimento, por parte das escolas, dos conhecimentos construídos socialmente pelos estudantes. O autor teve como foco analisar os resultados de uma experiência curricular de Educação Física pensada e organizada conjuntamente entre docentes de uma escola pública e um grupo de pesquisas.

Lançando mão da pesquisa-ação, o estudo envolveu estudantes do Ensino Fundamental I de uma unidade educacional localizada na região periférica da cidade de Osasco. A prática educacional centrou esforços na direção de reconhecer os saberes populares como capazes de figurarem no currículo. Inicia-se com mapeamento da cultura

corporal da comunidade escolar, na tentativa de identificar as manifestações sabidas pelos estudantes. Ao agrupá-las, selecionou algumas para vivenciar, investigar e debater com profundidade sobre os significados que as circundavam.

Neira (2007) revela que esse processo construiu uma pedagogia preocupada em enaltecer diferentes identidades existentes na sociedade. A prática pedagógica ancorada na consideração e inserção das práticas ligadas à cultura corporal dos estudantes proporcionou aos sujeitos da educação a oportunidade de conhecer com profundidade aquilo que compõe seu acervo cultural e acessar outras manifestações.

Defendendo o tratamento do jogo como patrimônio a ser problematizado no currículo de Educação Física, em outro trabalho, Neira (2009) questionou a concepção funcionalista que tradicionalmente permeou seu uso, uma quase que indevida orientação para colocá-lo como instrumento de aprendizagem. Para o autor, essa utilização deturpa a essência do jogo ao retirar de sua ocorrência a espontaneidade e o desejo de quem o pratica.

Para defesa dessas concepções, Neira (2009) recorreu a uma seleção e análise de textos que discutiram o jogo enquanto artefato cultural. Dentre tantos, explora os estudos como o de Brougère - “Brinquedo e cultura” -, de Carvalho - “Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca” -, Caillois - “Os jogos e os homens: a máscara e a vertigem” e Huizinga - “Homo ludens: o jogo como elemento da cultura”. Sem esgotar o debate, aduba uma nova discussão a respeito do jogo no interior da Educação Física, já que sua prática serviu em diversos momentos para fomentar a moral e desenvolver o aspecto cognitivo.

O autor se posiciona a favor da incorporação dos conhecimentos sobre o jogo carregado pelas crianças nas aulas, ao fazer isso o docente possibilitará um novo sentido para os conteúdos curriculares da Educação Física, proporcionando uma melhor compreensão de suas origens, da realidade a qual faz parte, à medida que busca novas informações em sua comunidade e também na literatura.

Não diferente, por estar imerso e colado nesse cenário, o docente concomitantemente se modifica, retroalimentando seus conhecimentos. Caso seja capaz de mudar e aprender, a aula pode se transformar num espaço de construção conjunta de saberes. Ao estimular a fala dos estudantes e se atentar a ela, o docente poderá se deparar com a capacidade delas se colocarem e se expressarem por meio da linguagem lúdica e da oralidade (NEIRA, 2009).

Neira (2013), percebendo diferenças marcantes entre os currículos da Educação Física, quanto ao modo de selecionar os conhecimentos a serem inseridos nas aulas, dedicou-se a conhecer os procedimentos empregados pelos docentes que afirmam pôr em prática o currículo cultural. Adota como material de estudo os relatos escritos e divulgados por docentes atuantes na Educação Básica. Seleciona dezesseis documentos, analisando-os a partir do referencial teórico que sustenta o currículo cultural e a prática dos professores.

Em sua empreitada, o autor percebeu duas situações significativas na seleção das práticas corporais pelos professores para composição do tema do trabalho pedagógico. No contexto em análise, primeiro, existiu uma articulação com o Projeto Político Pedagógico da unidade e, segundo, houve uma relação com o tema central estabelecido para um projeto específico do currículo da Educação Física. Em ambos os casos, apareceu o reconhecimento identitário das manifestações investigadas, caminhando para a elaboração de uma crítica social e cultural pautada na perspectiva dos Estudos Culturais e do multiculturalismo crítico.

O autor verificou a tematização das manifestações corporais ligadas aos grupos de origem ou pertencimento dos estudantes. O que lhe permitiu afirmar categoricamente que o currículo cultural se diferencia das perspectivas tradicionais, pois, nessas, há um predomínio de práticas culturais euro-americanas, brancas, cristãs, masculinas, heterossexuais.

Pretendendo discutir e refletir a respeito da juventude, bem como aquilo que a constitui, ou seja, suas culturas, avançando para uma análise do momento histórico de produção do trabalho, ao mesmo tempo em que observa o projeto das escolas, Chaim Júnior (2007) postou como objetivo identificar elementos capazes de compor a cultura corporal juvenil de um grupo social. Nesse círculo, estão situados jovens vinculados aos estratos sociais desprivilegiados em questões econômicas e local de moradia.

A proposta do autor foi reconhecer o patrimônio cultural dos jovens, objetivando potencializá-lo enquanto construtor de uma proposta curricular de Educação Física que possa contemplar diferentes identidades juvenis. Recorreu à pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos a dinâmica de grupo, a observação das reações dos participantes da pesquisa e entrevistas.

Chaim Júnior (2007) declara ter percebido uma compreensão muito fechada sobre o que é ser jovem. Isto é, a concepção central é a que jovem é “difícil”, em alguns momentos podendo ser perigoso. Tais afirmações justificam ações pedagógicas de total

desconsideração da cultura juvenil, em prol da adoção dos significados socialmente valorizados, pensando no tornar-se adulto alinhado aos interesses da estrutura social hegemônica.

O autor considera a informalidade juvenil, suas práticas corporais e a vontade de estarem próximos uns dos outros como elementos de extrema relevância no momento de pensar, planejar e pôr em prática determinada proposta curricular de Educação Física. Sendo assim, sugere que cada escola e cada docente adotem processos de investigação, com propósito de identificar aquilo que compõe a cultura juvenil local, a fim de subsidiar a construção do currículo que envolverá crianças e jovens.

Lima (2007) pretendeu estreitar a relação entre o componente curricular Educação Física e o Projeto Político-pedagógico de uma unidade da rede municipal de ensino de São Paulo, além de elaborar uma proposta educacional a partir das intenções postas no documento institucional e analisá-las criticamente, discutindo seus resultados tanto no que diz respeito à prática pedagógica quanto ao percurso formativo da docente colaboradora. Lançou mão da pesquisa-ação, recorrendo à análise de documentos oficiais da escola e planos de ensino, mas tendo maior atenção às aulas, à prática da docente colaboradora e sua postura diante do processo de ensino e aprendizagem.

Ao acompanhar a prática de uma docente, Lima (2007) percebeu considerável esforço da professora em aproximar seu trabalho com as crianças das propostas defendidas no Projeto Político-pedagógico da unidade, alcançando as metas estabelecidas no documento. Fato este proporcionado pela mudança do perfil da educadora, já que sua proposta abriu espaço ao desenvolvimento de atitudes propícias a investigar a própria prática pedagógica, contribuindo positivamente para a elaboração de um currículo atento ao questionamento e à cultura dos estudantes.

A autora compreende que, para inserir a Educação Física no Projeto Político-pedagógico, foi necessário conhecer o documento, identificar aspectos da realidade da instituição e da comunidade, discutindo constantemente com a docente as ações pedagógicas planejadas a partir da cultura corporal dos estudantes e as avaliações produzidas, um conjunto de situações que contribuiu para sua formação.

Françoso e Neira (2014), ao tecerem uma análise sobre a possibilidade de contribuição do legado de Paulo Freire ao currículo cultural da Educação Física, mobilizam alguns conceitos na tentativa de subsidiar educadores comprometidos com a construção de uma sociedade menos desigual e democrática. Discutem o papel do docente na definição dos temas das aulas e na promoção do diálogo construído junto com os

alunos, uma vez que a escolha do que será estudado e os conteúdos a respeito representam um fator preponderante para organização do currículo, que na maioria das vezes, se apresenta de modo pré-estabelecido.

Os autores defendem que ocorra investigação da realidade concreta que envolve a vida dos estudantes e a vida da comunidade, antes definir o que será estudado, pois essa atitude possibilita tomar uma decisão mais coerente com o contexto no qual estão imersos. Isso demonstra respeito e valorização dos saberes e experiências dos educandos, fomentando uma prática pedagógica capaz de proporcionar desconstruções das narrativas hegemônicas que favorecem o preconceito e a discriminação.

Lima e Neira (2010), ao realizarem uma pesquisa-ação numa escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo, buscaram compreender a proposta curricular posta em prática pela docente de Educação Física, empenhando-se em identificar possíveis articulações com as intenções da unidade educacional apontadas no Projeto Político-pedagógico. Para tanto, travam constantes diálogos com a professora e analisam seus planos de ensino, a fim de compreender o apontamento de objetivos, conteúdos, atividades, concepção de Educação Física e as formas de avaliação que pautavam o currículo, tendo como panorama os objetivos presentes na proposta pedagógica da instituição.

Centrados no desenvolvimento curricular, sobretudo nas ações da docente e nas respostas e proposições dos estudantes, Lima e Neira (2010), ao acompanhar as aulas e analisar os documentos perceberam uma proximidade entre o componente curricular Educação Física e o Projeto Político-pedagógico da instituição. Observam, ainda, a valorização das vozes, bem como das culturas dos estudantes e da comunidade por parte da docente envolvida na pesquisa. Isso favoreceu a ampliação e ressignificação dos conhecimentos ligados ao tema selecionado. A investigação demonstrou que a experiência pedagógica, caso abra espaços para a participação, reflexão, inovação e discussões coletivas pela valorização do patrimônio da cultura corporal da comunidade, tende a favorecer uma formação direcionada à inserção crítica dos sujeitos na sociedade.

Eto (2015) conduziu uma investigação no interior de uma escola do campo da comunidade do Mata Cavallo, nas imediações do município de Nossa Senhora do Livramento, em Mato Grosso, a qual estava situada em uma comunidade quilombola, marcada pela intensa disputa pela terra. Participaram do estudo estudantes do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio. Tendo como propósito colocar em ação um currículo multicultural de Educação Física para ressignificar as representações dos estudantes, fez

uso da pesquisa-ação, a fim de desestabilizar o domínio do currículo esportivista, ou seja, as crianças e jovens da comunidade quilombola acessavam práticas corporais euro-estadunidenses, com vistas à formação atlética e preparatória para participação em competições. Isso provocava um substancial silenciamento sobre a cultura matakavalense.

Ao analisar os dados produzidos durante seis meses de imersão no campo, com a tematização do futebol mato-grossense no Ensino Fundamental e do lumbadão no Ensino Médio, Eto (2015) insinua que foi possível modificar o currículo monocultural o qual era acessado pelos discentes, pois se problematizou os discursos lançados pelos educandos sobre tais práticas corporais, essas, por sinal, eram comumente produzidas fora da escola.

O autor salienta que a tematização fez aparecer em meio aos debates, representações e identidades pouco prestigiadas, por exemplo, as vozes de antigos escravizados, dos movimentos pela terra no Brasil e dos camponeses, afrontando diretamente aquelas de maior prestígio. O trabalho favoreceu a valorização da cultura local e das identidades dos estudantes, com uma prática questionadora dos significados que produziam certos estereótipos acerca do futebol do estado e do lumbadão.

Neves (2018), ao intentar investigar os possíveis efeitos do currículo cultural nos sujeitos da educação, tomando como referência análises das significações produzidas a respeito das práticas corporais e de seus participantes, analisa sua própria prática, bem como a de outros professores que assumem colocar em ação o currículo cultural.

Engajado numa prática pedagógica que privilegia a produção de questionamentos direcionados aos mecanismos que rebaixam a vida de muitas pessoas e grupos, produz uma pesquisa atenta à escuta dos estudantes, mediante tal postura, valoriza substancialmente as falas das crianças, jovens e adultos para tecer suas observações e considerações. O autor declara que a análise dos dados produzidos permitiu afirmar que o currículo cultural produz influências nas significações que os estudantes expressam sobre a manifestação corporal em foco, mudando-as todo momento. Tal identificação derrubou parte de sua expectativa inicial, quando considerava as ressignificações como ações pontuais, ocorridas somente em casos de ampliação, assim, nota que até mesmo no processo de mapeamento é possível ocorrer novas formas de entender a prática corporal selecionada (NEVES, 2018).

Em meio à luta pela inserção de conhecimentos e saberes ligados a outras pessoas e outros grupos, também pensando em organizar de outra forma, que não aquela legitimada e alentada com tanto vigor pela escola moderna, o tratamento didático dado às

diferentes manifestações, a produção do GPEF é do mesmo modo alimentada por relatos de experiência de professores que atuam na educação básica tanto em rede privada, quanto em rede pública.

Entre os relatos publicados em revistas da área da educação e Educação Física, figuram no currículo as brincadeiras, prova disso são os trabalhos de Santos Júnior (2016), que tematizou os brinquedos, Melo e Neira (2017), que narram o brincar de pega-varetas com o Ensino Fundamental, e Nascimento (2017), que apresenta o processo pedagógico centrado na queimada. O esporte também teve lugar neste processo, exemplo desse acontecimento são os trabalhos de Faria e Vieira (2018) e Borges (2015), que, junto com os estudantes, tematizaram o futebol. Ainda na paisagem do currículo cultural, estão na lista as práticas corporais luta, dança e ginástica. Como retrato dessa passagem, integram-se os textos de Escudero e Oliveira Junior (2014) e Bonetto e Neira (2017), quando tematizaram o muay thai, Aguiar e Neira (2014), que relatam uma prática pedagógica com samba, Nunes e Zambon (2018), que apresentam o forró, Martins (2014), ao relatar uma experiência com ginástica, e Martins e Neira (2018), que discutem a prática do slackline num Centro de Educação de Jovens e Adultos.

Identificamos uma quantidade relevante de trabalhos que buscaram potencializar os saberes de grupos situados às margens da sociedade no currículo da Educação Física. Podendo considerá-las como investigações ligadas ao pensamento das epistemologias do Sul/decolonial/pós-colonial, uma vez que nos ajudam a pensar outras formas de ler com as crianças as práticas da modernidade, como é o caso de Richter (2011), além de terem mergulhado num debate sobre as questões étnico-raciais (BINS, 2014; BINS; NETO, 2017; MARANHÃO, 2009; OLIVEIRA, 2013; LINS RODRIGUES, 2015), problematizar o desprestígio da cultura indígena (CASTRO; NEIRA, 2009), advogar pelos saberes circenses (SIVEIRA, 2013; CARAMÊS et al., 2012; ONTAÑÓN et al., 2012) e debater as danças ligadas ao povo (SBORQUIA; NEIRA, 2008; GRANDA; HONORATO, 2008).

Uma vez por dentro do que está permeando o debate acadêmico nos últimos onze anos, ligado a saberes, conteúdos e conhecimentos no currículo da Educação Física, um campo marcado pela disputa para definir o que deve ou não compor as aulas das crianças, percebemos algumas pesquisas simpáticas à manutenção de uma sociedade moderna/colonial, enquanto outras estão na batalha para perturbar essa lógica impositiva, determinista. O enfrentamento dessas investigações turbinou nossa vontade de encarar essa geopolítica do conhecimento, deixando o caminho da pesquisa um espaço cheio de

possibilidades, instigando-nos a passear e percorrer sobre a dúvida, a insegurança, o conflito, o diálogo, o atrito, a negociação. Encorajou-nos, ainda, mais a fugir de um modelo de pesquisa alimentado pela *hybris del punto cero*, e a trilhar num território capaz de potencializar o surgimento de saberes outros, conhecimentos outros, subjetividades outras na paisagem educacional, tal como fizeram Lins Rodrigues (2015), Bins (2014), Eto (2015) e Maranhão (2008).

3 O CONHECIMENTO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA CULTURALMENTE ORIENTADAS

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 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 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.

Antes de seguir a discussão, queremos destacar um importante debate levantado por Sousa Santos (2019), com base no qual, para nós, saberes e conhecimentos são tratados como sinônimos, embora sejam perceptíveis algumas diferenças no uso desses termos. O sociólogo português, ao recuperar a origem, lembra-nos 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

faculdades 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”.

Boaventura Sousa Santos (2010a), no livro “A gramática do tempo: para uma nova cultura política”, permitiu-nos compreender que os conhecimentos constituem os sujeitos envolvidos nas práticas sociais, no interior de uma história extremamente particularizada. Assim, as verdades ditas sobre as coisas, e a relação estabelecida com os objetos e entre sujeitos, têm uma notória característica contextual, provisória, marcada por lutas.

Apanhado pela ideia nietzschiana, endossando ainda mais suas oposições à filosofia tradicional, Foucault (2002), em “A verdade e as formas jurídicas”, deixa-nos a entender que o conhecimento não pode ser tratado dentro das circunstâncias universais difundidas na modernidade, 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 desse perspectivismo sobre o conhecimento, Toscano e Silva (2015), a partir das leituras de Foucault, apontam que não se trata de um olhar ingênuo, algo como uma espécie de vale tudo. O que se incorre 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 sua subversão e ser um elemento condicionado.

Somando esforços com 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, para Grosfoguel (2010), é preciso reconhecer o caráter geopolítico e corpo-político no conhecimento, ou seja, é considerar a ausência total de neutralidade no momento de produção e disseminação do conhecimento, é notabilizar a vinculação estreita que há entre o sujeito enunciator e seu lugar epistêmico étnico-racial/sexual/de gênero.

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. Por esquematizar e ignorar as diferenças, o conhecimento também pode ser um desconhecimento, é sempre um elemento que vislumbra maldosa e agressivamente sujeitos, coisas, situações.

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 de 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.

Em seu enfrentamento à ciência como única forma de saber para todos os grupos sociais, Sousa 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. Para Sousa Santos (2010a) 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, todo momento, se o que se está a 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? Sousa Santos (2010a) frisa que 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 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 mantém 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, não é cabível estabelecer antecipadamente o que irá compor ou não as aulas, o conteúdo e até mesmo o próprio tema.

Neira (2011) revelou que, no currículo cultural da Educação Física, o tema a ser abordado surgia da leitura e análise do universo cultural corporal da comunidade e também das iniciativas apontadas pela unidade educacional no projeto pedagógico. Com o trabalho de Bonetto (2016), percebeu-se que os princípios ético-políticos da perspectiva, ao estarem presentes no docente, influenciavam o processo de seleção da prática corporal a ser tematizada. Logo, sua definição não é uma tarefa meramente técnica, mas sim de ordem política e pedagógica.

A partir do trabalho de Santos (2016), a noção de tema cultural lançada pela professora e pesquisadora Sandra Mara Corazza (1997) passou a fazer parte da proposta. A autora reterritorializa a noção de temas geradores, criada por Paulo Freire, a partir dos construtos teóricos propostos pelo pensamento foucaultiano e dos Estudos Culturais. E encaminha a ideia de temas culturais, criando condições para colocar os conhecimentos dos estudantes no cenário educacional, transformando-os em conteúdos. Com isso, aquilo que é vivido pelos estudantes nos mais variados momentos passa a ser reconhecido e

valorizado. Portanto, o tema em si é a própria ocorrência social de qualquer brincadeira, dança, luta, ginástica, esporte.

Dentro deste quadro, Santos (2016) destaca que os conhecimentos não existem primeiramente no indivíduo, mas sim nas práticas culturais. Assim, ao não ser dado de modo prévio, o conteúdo é algo que emerge conforme o andamento da tematização²⁸. Isto é, o conteúdo surge à medida que docente e estudantes se dedicam: a compreenderem como a prática corporal elencada como tema tornou-se aquilo que dizem sobre ela e seus representantes, a identificarem e problematizarem a composição e formação social de desigualdades entre sujeitos e grupos e a acessarem as diferentes formas da ocorrência social do tema em tela.

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

Junto 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. 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.

²⁸ 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. 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.

Colocados esses pontos, faz-se pertinente incrementar outro elemento no debate sobre o conhecimento, um componente desprezível pela racionalidade moderna e que passou despercebido pelas discussões promovidas por Neira e Nunes (2008; 2009), Neira (2011; 2016; 2019), Santos (2016), refiro-me à afetividade, à emoção.

Essa nossa inquietação parte do debate proposto por Guerrero Arias (2010) acerca do *corazonar*. É entender que a sensibilidade caminha lado a lado da razão, porém as estruturas da Modernidade/Colonialidade as separaram. Sendo assim, o *corazonar* é uma resposta insurgente às dicotomias excludentes e dominadoras do Ocidente, que tentam separar o sentir do pensar, o coração da razão. *Corazonar* é uma reintegração, é recolocar a dimensão afetiva numa condição de igualdade em relação à razão. Não existe centro, muito pelo contrário, busca-se descentrar, fraturar a hegemonia da razão. O que se pretende é dar afetividade à razão. Isso é uma questão de vida.

Na mesma linha de raciocínio, Sousa Santos (2019), com as epistemologias do Sul, leva-nos 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, racionalidades, 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, a mobilização e atuação dos conhecimentos são aquecidas 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. Aquecer os conceitos significa transformar a latência em potência, a ausência em emergência. Sousa Santos (2019, p. 154), ao guiar-se pelo pensamento de Guerrero Arias (2010) acerca do *corazonar*, alega o seguinte sobre o aquecimento da razão:

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 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 (SOUSA 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).

Se estamos a considerar não só o conhecimento, mas também o currículo escolar como campos tomados pela luta, não é mais cabível recusar ou esquecer a presença da afetividade, da emoção, nos encontros diários em cada encontro culturalmente orientado da Educação Física. Sendo assim, acreditamos que as problematizações disparadas pelos professores e professoras na tentativa de provocar alguma desfamiliarização do que está estabelecido, ao estarem aquecidas pelas diferentes emoções, próximas de um conhecimento corporizado, tendem a fortalecer a luta diante de injustiças sociais e cognitivas.

Guerrero Arias (2010) anuncia que a emoção não tem um sentido universal, mas precisa ser compreendida no interior da pluriversalidade das culturas, pois está presente em sujeitos socialmente construídos, que encontram nela mesma a possibilidade para a produção do imaginário, discursos e práticas, permitindo-o sentir, pensar, falar, constituir encontros na e com a vida.

Neste horizonte, o agir dos conhecimentos aquecidos deve buscar compreender como se dá a constituição de um sujeito que não é dado previamente, mas sim nos meandros da história, das lutas, do poder, conforme acena Foucault (2002), Sousa Santos (2018) e Mignolo (2007). E, nas borbulhas do encontro, 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 tarefa simples, 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 e 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 e pelos diferentes sujeitos, reconhecer, também, os diferentes sentimentos que aquecem o pensamento, a luta, o conhecimento.

Portanto, um ensino da Educação Física sensível às questões levantadas por Boaventura Sousa Santos, Michel Foucault, Patricio Guerrero Arias e Walter D. Mignolo acerca do conhecimento, busca escapar das situações que pregam universalismo, para 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 cobijado 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 do fascismo epistemológico, que mantêm determinados sujeitos e conhecimentos em situação encarcerada, moldurada, desfavorável.

4 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

4.1 A CONSTRUÇÃO DO PERCURSO ESCOLAR NA COMPOSIÇÃO 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. Parece que estamos num lugar muito delicado, afinal Abdalla e Faria (2017) alegam ter uma expressiva redução de discussões envolvendo o pensamento decolonial e as questões que tratam da “metodologia científica”.

Dialogando sobre essa difícil relação, Borsani (2014) alerta que não se tem *a priori* um protocolo metodológico decolonial. O pesquisar decolonial é praticamente uma reconstrução *a posteriori* da investigação que somente pode ser explicitada uma vez encerrada a investigação. Por isso, adotamos a ideia de procedimentos, simplesmente por acreditar que a pesquisa se dá no seu próprio desenrolar, no seu curso.

Ao nos afastarmos da condição de *hybris del punto cero*, conforme anuncia Castro-Gómez (2007), também colocamos que esta pesquisa possui um caráter contextual, nada tem de universal, em razão de se tratar 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 deste quadro, assumimos abertamente que aqui não existe neutralidade alguma, na verdade, reconhecem-se as influências sobre o contexto da investigação ao passo que também fomos influenciados por ele.

Tendo a percepção que vivemos num tempo de significativas mudanças no cenário educacional, transformações que geraram 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, em função de o percebermos 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, pois 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 investigativo, dentro de uma situação de total movimentação, pois se teve como grande desafio escapar das 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 dos sujeitos marginalizados ou como tem de ser uma aula de Educação Física.

Neste contexto, percebemos um grande enlace entre as intenções com este trabalho e o modo de se fazer pesquisa inspirado em teorias que tensionam a concepção moderna de ciência. Meyer e Paraíso (2012), ao defenderem uma pesquisa pós-crítica, assumem que nela 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 sorratamente 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 poética, sem perder de vista o objetivo da pesquisa, recorreu-se aos seguintes procedimentos: Junto com os professores, a partir de cada encontro, de cada aula, pensamos e organizamos as atividades do próximo; vivemos a aula com docentes e

alunos; fora do expediente de aula, construímos roda de conversa somente entre estudantes e, por último, apenas com os professores. Pretendeu-se lançar mão de um pesquisar de inspiração decolonial/pós-colonial/epistemologias do Sul. Essa tentativa de hibridização teórico-metodológica nos deu forças para assumir a defesa do caráter contextual da 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, de um pesquisar outro.

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. Sensibilizamo-nos 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.

Tomado pelo *corazonar* proposto por Guerrero Arias (2010), desejou-se ir além da colonialidade do saber que impregnou a academia, pois cobiçou-se as vidas, ao reconhecer as dimensões cultural e política movidas pela emoção, pela afetividade. O *corazonar* nos possibilitou retirar a frieza da episteme moderna e inserir o calor da sabedoria dos afetos para melhor compreender a dor, a violência, produzida pelo poder.

De acordo com Guerrero Arias (2010), o *corazonar* é a construção de propostas teóricas, metodológicas, bem como de olhares éticos e políticos que favorecem uma prática totalmente afastada da falsa neutralidade promovida pela ciência, podendo ser também uma resposta às incursões de uma ciência instrumental ao poder.

Levando em conta esses argumentos, ao observar e fazer parte das aulas, de pensá-las junto com os docentes, julgamos coerente posicionar as crianças e os docentes como autores da pesquisa, uma vez que o que se construiu é da ordem do contexto, do local, das subjetividades dos sujeitos presentes. A adoção dessa posição visou a colocar em xeque um fazer investigativo hegemônico, ocidental, moderno, frio, colonial, sobretudo porque demonstra apreço e valorização por aquilo que produzem em suas vidas. Isso leva a uma cocriação, a construir o conhecimento em interação, um interconhecimento, potencializando a descolonização ao produzir conexões constantes de saberes e afetos.

4.2 O TERRITÓRIO DA PESQUISA E SEUS PRODUTORES

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, na zona sul da cidade de São Paulo, em que residem, cresceram, concluíram a Educação Básica e atualmente trabalham.

O início na educação se deu de 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. Ao avançarem a linha que demarca quem está ‘deste lado da 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 coautores²⁹ 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,

²⁹Em 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”.

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 lecionava em duas unidades educacionais. O docente coautor JP³⁰ atuava numa escola da rede estadual, localizada no distrito do Jardim São Luís. 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 1.000 estudantes.

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.

Figura 1 - Mosaico com a localização, entrada e quadras da unidade educacional da rede estadual



Fonte: (esq. p/dir., de cima p/baixo) 1 - Google; 2 – Google; 3 – O próprio autor; 4 – O próprio autor.

³⁰ Para legitimar a coautoria, fizemos a opção por colocar o nome verdadeiro dos professores coautores, ambos receberam e assinaram o TCLE.

Por sua vez, a produção com o docente coautor Leandro 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 na modalidade regular e de 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.

Figura 2 - Mosaico com fotos da entrada e de alguns espaços internos da escola municipal



Fonte: O próprio autor.

A familiaridade com a perspectiva cultural da Educação Física e o território onde atuam foram os grandes motivadores para convidá-los a compor este trabalho. Ambos são frequentadores assíduos e atuantes do GPEF/USP, há quatro anos, tendo 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 promovidos pelo Grupo.

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 e 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. O docente JP partilhou o trabalho “Do coliseu ao octógono - a luta continua”³¹. Trata-se de um relato da tematização da luta envolvendo estudantes do Ensino Fundamental II. Enquanto o docente Leandro apresentou o relato “Tênis: um lob de direita”, com uma tematização do tênis com estudantes do Ensino Fundamental I. Este último relato, posteriormente, compôs o livro “Educação Física cultural: o currículo em ação”³².

Em edição mais recente do mesmo evento, em 2018, os docentes narraram práticas vividas junto com os educandos, em 2017. O professor Leandro expôs o trabalho “Dominó: sorte, azar e estratégia”, uma tematização a respeito do dominó desenvolvida com turmas do quinto ano. Já o docente JP 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 2018³³.

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 Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) 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-feiras e a outra, às quintas-feiras, com a duração de 45 minutos cada. Na escola estadual, no período de 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.

³¹

Disponível

em:

<http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/joao_paulo.pdf>. Acesso em 05 de janeiro de 2020.

³² 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>. Acesso em 05 de janeiro de 2020.

³³: 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>. Acesso em 05 de janeiro de 2020.

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, promover e valorizar os saberes a respeito das práticas corporais disponíveis na comunidade. Para tanto, recorreu-se à observação participante (GATTI; ANDRÉ, 2011; MARQUES, 2016; OLIVEIRA; SANTOS; FLORÊNCIO, 2019) e conversas em grupo (MOURA; LIMA, 2014) como técnicas para produção dos dados, buscando compreender os conhecimentos tratados nas aulas de Educação Física tomadas pelo currículo cultural.

A observação possui um componente político na sua constituição, sobretudo por ser produzida em meio a culturas heterogêneas e no encontro entre diferentes sujeitos. Quando a sua ocorrência permite e reconhece a interação entre os envolvidos na pesquisa, a subjetividade dos presentes torna-se um fator de grande contribuição (JACCOUD; MAYER, 2008). Neste contexto, os dados produzidos passam a ser produtos das relações estabelecidas (MARQUES, 2016).

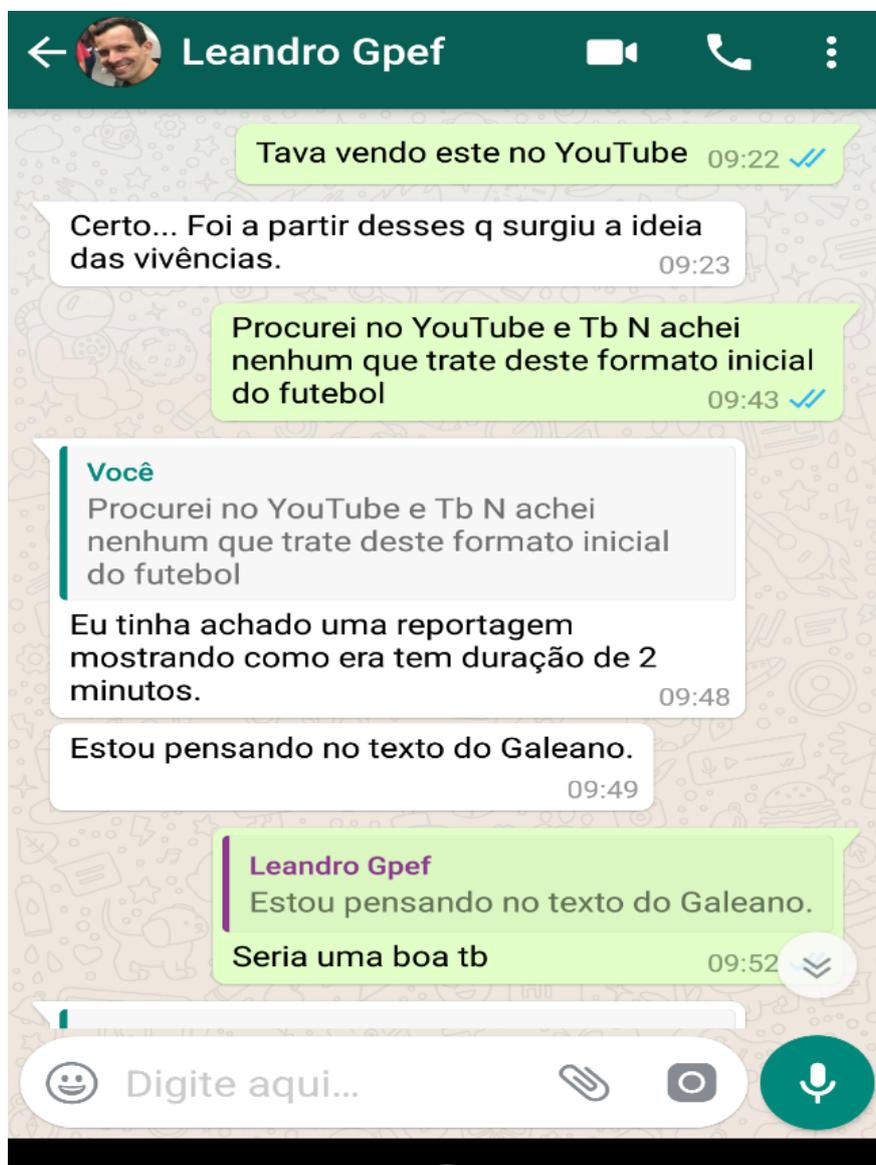
Acompanhando os anúncios de Oliveira, Santos e Florêncio (2019) a respeito da observação enquanto técnica, procurou-se fazer os registros no momento mais próximo possível da ocorrência das diferentes experiências vividas, perfazendo-se não só no interior das aulas, mas também em outras circunstâncias, como, conversas informais tecidas em múltiplas ocasiões 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. E 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”³⁴, além de documentos da unidade educacional, por exemplo, o Projeto Político-pedagógico.

Tomando por base as recomendações de Gatti e André (2011), Marques (2016), Oliveira, Santos e Florêncio (2019), os registros ocorreram 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, a cada aula finalizada, pensávamos a seguinte em parceria. Foi um exercício

³⁴ O trabalho completo está disponível em: <http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_06.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

coletivo, de demanda contextual, atravessado pelas falas, gestos e expressões de discentes e docentes.

Figura 3 - Print de uma das conversas tecidas com um dos docentes pelo aplicativo WhatsApp



Fonte: O próprio autor.

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, entregamo-nos para viver junto com todos e todas aquilo que fora proposto, permitirmo-

nos sentir, documentar no próprio corpo, longe das linhas do caderno e dos cliques do celular.

Na composição dessa pesquisa coletiva, além do desenvolvimento do registro das aulas, também realizamos rodas de conversa conforme defendem Moura e Lima (2014). 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 os procedimentos e as intenções da pesquisa, perguntamos quem gostaria de participar. Coincidentemente, em cada escola formou-se um grupo com seis estudantes. Não foi de nossa intenção fixar um número. Na EMEF tivemos de negociar com a professora regente da turma a disponibilidade dos alunos, já que a conversa se dava após o término da aula de Educação Física, ou seja, tomava parte de suas aulas. Para não prejudicar as atividades que ela havia planejado, julgamos que esses encontros seriam suficientes para tecer o diálogo.

Dessa forma, levando em consideração a assiduidade do estudante ao longo do ano letivo nos mais variados componentes, particularmente, na Educação Física, a docente juntamente com o professor Leandro, indicaram alguns nomes que poderiam participar. Os estudantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, após a devolutiva do documento assinado pelos responsáveis, a conversa transcorreu da maneira mais descontraída possível. Foram realizados cinco encontros com durações variáveis.

Na escola da rede estadual as circunstâncias se deram de modo muito semelhante, com exceção do processo de escolha dos estudantes, pois ao anunciarmos o nosso interesse pela conversa, seis estudantes por conta própria manifestaram desejo em participar. Assim, após a assinatura do TCLE pelos responsáveis, teceram-se dois encontros na própria escola para dialogar acerca das aulas de Educação Física.

Preferimos esse formato grupal ao individual pela 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, comentários sobre algum momento que os tocaram com mais intensidade, ou seja, ficou longe de qualquer condição pré-formatada. Conforme as falas ocorriam, novas problematizações eram lançadas.

Em relação aos docentes, constantemente, conversávamos sobre as produções junto com os estudantes, porém considerávamos que valeria a pena um encontro com eles. Num espaço que tivesse uma carga representativa muito intensa para a região, a princípio, tínhamos em mente um bar, boteco, mas não deu certo. Sendo assim, o encontro se desenrolou na laje da casa da mãe de um deles. Um lugar de grande relevância para quem mora na periferia, 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 pesquisar moderno que passaríamos a adotar um método no qual tudo poderia ser aceito.

Nesse cenário, assumimos a condição de um pesquisar outro, reconhecedor das subjetividades 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, 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. Desejávamos, junto com os atores, fortalecer o trabalho coletivo.

Propusemo-nos 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 e nas aulas de Educação Física.

4.3 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS CONHECIMENTOS PRODUZIDOS NO PERCURSO ESCOLAR

O olhar que se faz para as informações e resultados produzidos na pesquisa é uma ação importante e 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 para investigar o trato oferecido às diferenças no currículo cultural, e Martins (2019) objetivou compreender a ocorrência dessa perspectiva de Educação Física na EJA.

A análise cultural dedica um esforço a pensar as relações humanas no contexto de inter-relação, procurando apoio em diversas áreas produzidas na sociedade e nos 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 (2002), 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.

Remontando Costa (2004), a intenção da análise cultural é construir um exame dos valores e das significações que podem estar implícitos e/ou explícitos em determinado modo de viver, em certa cultura. Dessa forma, a análise cultural como uma forma de ler os materiais produzidos pela pesquisa dialoga de maneira satisfatória não só com os objetivos traçados no presente estudo, mas também com os referenciais decolonial, epistemologias do Sul e pós-colonial, uma vez prefere o caráter contextual e provisório, além de se sensibilizar com os modos de vida e conhecimentos 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), quem 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.

Tomados por este debate, Lisboa Filho e Machado (2015) trazem que, ao ter a preocupação 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 sua 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 resistir 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. 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).

De modo semelhante, Wortman (2007) salienta que as análises produzidas por trabalhos referenciados nessa perspectiva tendem a dar visibilidade às negociações travadas no cotidiano dos sujeitos envolvidos, além de examinar as relações de poder que se estabelecem no interior das práticas culturais. A análise cultural se atém aos circuitos de significação, que atuam na construção das diferenças e identidades culturais, e à regulação das condutas sociais, o que possibilita a produção de novas histórias.

Moraes (2015) nos deixa a entender que o pesquisador interessado em se apropriar 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, Silva (2015) 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.

Para a análise cultural 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 (MORAES, 2015).

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 as análises 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.

5 ANÁLISE: UM CONTEXTO, UM FRAGMENTO, UMA PERSPECTIVA

Tomados por todo o debate já apontado, sobretudo os argumentos em torno do conhecimento, inquietações ao longo da pesquisa foram se reafirmando. O estudo de Bonetto (2016) sugere que os princípios ético-políticos do currículo cultural influenciam as ações docentes, levando-os a definir a prática corporal que será tematizada e as atividades de ensino necessárias para tanto. Assim, permanecemos com um incômodo revigorado: 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?

Essa indagação nos moveu ao longo de todo o processo da pesquisa, deixando-nos impacientes a cada momento. Diante de tamanha intranquilidade, 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 diante do cenário do currículo da Educação Física.

A produção dos dados se colocou de modo peculiar e amplamente atravessada pelas condições locais e institucionais, 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, permitiu-nos inferir o caráter contextual de toda trama tecida. Os conhecimentos que circundaram 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 na análise propriamente dita, é importante destacar as condições assumidas no presente estudo. Como nos lembra Frantz Fanon (2008), 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.

Portanto, as análises se referem a um local e grupo específicos. Sua constituição representa um fragmento, pois diz respeito a uma inerente incapacidade de perceber toda complexidade e todo volume das cenas pedagógicas e da própria pesquisa, assim, é apenas uma perspectiva dentre tantas possíveis, já que diz respeito a um olhar, uma forma de visualizar aquilo que se construiu coletivamente.

5.1 A PRODUÇÃO DO CURRÍCULO CULTURAL

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, compreender, vivenciar, as práticas corporais.

Lembrando os escritos de Bonetto (2016), acerca dos princípios ético-políticos³⁵ 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

³⁵ 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.

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 porque pensamos a noção de experiência em consonância com 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, promoveu 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, aprofundamento e avaliação.

Neste horizonte, estamos a concordar com Neira e Nunes (2008), quando dizem que as aulas de Educação Física permeadas pelo debate do currículo cultural tendem a ser um convite à vida artística, especialmente, por estar sensível com a reinvenção de gestualidades e 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 vivenciarem e dialogarem 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, percebe-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, como 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?*”³⁶.

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 mapeamento³⁷ o docente percebeu algumas lacunas deixadas no trabalho produzido ao longo do primeiro semestre, preferindo permanecer com o tema, porém, dedicando atenção a outras questões que o atravessam. Ao disparar os questionamentos “onde surgiu o futebol” e “como foi inventado” o professor, aparentemente agenciado pelo princípio da ancoragem social dos conhecimentos, 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, conforme sugerem Neira e Nunes (2008), Neira (2011; 2019).

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. Em decorrência disso, o trabalho foi ganhando suas marcas peculiares, em consonância com as demandas do local.

Ao adentrar a 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 Ação³⁸ da unidade estava centrado nas tecnologias contemporâneas, com isso, vinha discutindo

³⁶ As falas dos professores estão expressas em destaque.

³⁷ Mapeamento: procedimento didático do currículo cultural utilizado pelos docentes em diferentes momentos da tematização, a fim de identificar os saberes e que os discentes possuem acerca das práticas corporais, bem como de seus praticantes. Segundo Neira e Nunes (2008) e Neira (2011), trata-se de reconhecer o universo cultural corporal da comunidade.

³⁸ Na rede municipal de educação de São Paulo, o Projeto Especial de Ação representa uma proposta 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.

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, pensou em algumas possibilidades de aproximação 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 (2011; 2019) afirma que esse princípio interfere precisamente na definição do tema a ser estudado, o que percebemos é a sua presença deflagrando mudanças na rota do grupo, nas atividades a serem promovidas pelo professor, logo, os conhecimentos mobilizados para figurarem no meio das aulas sofrem 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), revisitou outro documento da unidade por meio da professora, repensou o trabalho e intensificou 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 práticas corporais no currículo, como bem destacam Lima (2007) e Neira (2011).

Olhando a argumentação de Mignolo (2007), é possível assumirmos que o desejo de articulação com o projeto pedagógico da unidade tem certa semelhança com 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. Entretanto, cabe salientar que embora essa atitude seja importante, demonstrando uma preocupação de seguir coletivamente a produção do currículo, desconfiamos da sua suficiência quando adotada de maneira solitária.

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 questão³⁹ “*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?*”. “Sim, é melhor para saber quando foi gol”. “Antigamente não tinha aquela placa de substituição”. “Proteção dos jogadores”.

“*Quais?*”. “Luva; para não deixar a mão vermelha, os caras enchem a bicuda”. “Caneleira”. “A cobertura do campo”.

“*Você já foi ao estádio?*”. “Não, vejo na TV”. “Chuteira”. “Gramado”. “Mudou?”. “As blusas, as roupas, o meião”. “Isso não tem tecnologia, não”.

“*Roupa não, é?*”. “Sempre teve roupa”.

“*O que vocês acham meninas?*”. “Acho que não”. “Então eles vão jogar peladão, só de cueca?”. “O gramado” (DIÁRIO DE CAMPO, 26/09/2018).

Figura 4 - Atividade de mapeamento



Fonte: O próprio autor.

³⁹ A transcrição acompanha o diálogo literalmente tecido.

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.

Rodeados de lembranças, sentimentos, falas, discursos, docente e estudantes se reafirmaram como artistas da cena, 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 tensionar 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?*” -, 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.

O diálogo produzido com as crianças mostrou possibilidades outras de olhar a presença da tecnologia na ocorrência social do futebol. Enquanto fechávamos para certo local essa relação, visualizando estritamente os jogos eletrônicos, a conversa com os educandos nos mostrou um campo mais aberto. Diante de tantos saberes mapeados, percebemos que poderíamos alçar voos maiores e, junto com os educandos, observar como o avanço tecnológico transformou a 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-professor⁴⁰ – “Você gostou da conversa?”

⁴⁰ Usamos este vocábulo para fazer referência ao pesquisador responsável.

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 você vai ter que 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 percebeu as conversas tecidas nos leva 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 articular o currículo.

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 estava 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.

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.

A narrativa discente dá a perceber o quanto os princípios ético-políticos, ao estarem incutidos no docente, geram efeitos na prática pedagógica organizada e promovida. Tamanho impacto, leva-nos a desconfiar de um provável toque também nos estudantes. Importante frisar que é muito diferente da forma como ocorre com os professores. Os estudantes, ao se depararem com um contexto aberto para o encontro de conhecimentos, disponível para o diálogo, sensível para as negociações, buscam incluir-se na cena, participando da construção do processo, da escrita-currículo⁴¹ - “*A maioria da classe sugeriu mudar o jogo*”.

Permitir a narrativa discente soar o ambiente e se colocar atento para escutá-la é um gesto político que possui aproximações com o lema ‘andar perguntando’ do Movimento Zapatista, como também com a *oratura* de quem Sousa Santos (2018) trata ao discutir as epistemologias do Sul. Isso pode significar uma tentativa de subverter a colonialidade, um permitir-se, um abrir-se, para uma luta criativa já que reconhece a existência de conhecimentos outros no ambiente.

Dessa forma, incômodos acerca dos princípios ético-políticos do currículo cultural se instalaram. Ao visualizar a crítica pós-colonial de Homi Bhabha (2013), sobre as narrativas ideológicas da Modernidade, percebe-se um reconhecimento acompanhado de repúdio das diferenças culturais, assim, cabe levantar a seguinte questão: reconhecer o patrimônio cultural corporal da comunidade é suficiente quando se está disposto a organizar uma prática pedagógica sensível aos diferentes saberes, sujeitos e grupos de modo a combater injustiças de toda ordem? Por estarmos em sintonia com as assertivas do filósofo indiano acreditamos que não, é preciso ir além do reconhecer.

Portanto, levando em conta os processos vividos com estudantes e professores, julgamos ser pertinente destacar que os docentes também se agenciam pelo princípio: *favorecer a enunciação dos saberes discentes*. Bhabha (2013) traz a ideia de enunciação ao colocar em contraposição os significados de diversidade cultural e diferença cultural. O primeiro carrega consigo o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais predados, enquanto, o segundo, diz respeito ao processo de enunciação da cultura como

⁴¹ A escrita-currículo é uma alternativa à homogeneização, às fixações de signos da cultura hegemônica. Contém um caráter aberto, não determinista, não linear, não sequencial, um fluxo constante. É um fazer currículo dentro do viés pós-crítico, não havendo distinção alguma entre prática e teoria. A teoria é promovida sobre a prática (NEIRA; NUNES 2009).

algo conhecível, legítimo. A enunciação coloca em questão as verdades ligadas à tentativa de dominação; introduz uma quebra que envolve a imposição de modelos culturais, estabilidade de sistemas e recusa de articulações. A enunciação da diferença cultural tensiona binarismos, a tradição da Modernidade, a repetição de um passado que justifica dominação. O enunciativo é um processo que permite a constituição de lugares híbridos, alternativos, de negociação cultural.

As aulas promovidas pelo docente, além de reconhecerem, possibilitaram assegurar o conhecimento, a cultura dos estudantes a cada encontro por meio das situações didáticas desenvolvidas. Esses movimentos elevaram àquilo que os discentes traziam consigo como algo que se pode conhecer, que é legítimo, capaz de pertencer à discussão, de atravessar o currículo. O que possibilitou, em alguma medida, produzir interlocuções. Portanto, esteve atravessada constantemente pela gana de promover o que Sousa Santos (2010b; 2018; 2019) nomeia por justiça cognitiva.

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 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.

Quando não se cria espaços para a enunciação daquilo que as crianças apresentam, as aulas 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 terem intimidade com aquilo que é requerido. Assim, o currículo cultural em ação proporciona um rompimento na construção da não-existência (SOUSA SANTOS, 2010a), do espaço para povos sujeitos (BHABHA, 2013), ao estar atento aos enunciados discentes.

Ruminando esse processo com as contribuições de Bhabha (2013), Mignolo (2007; 2018) e Santos (2010a), à medida que se coloca atento para os diferentes corpos, narrativas, gestos, o docente aumenta as chances de se produzir um conhecimento heterogêneo no ambiente, marcado pela negociação, uma vez que as relações a serem estabelecidas se revigoram pelas múltiplas verdades assumidas pelos estudantes a respeito da prática corporal em tela. Isso acaba contribuindo para a constituição de subjetividades outras, para a construção da justiça cognitiva.

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 previamente, sem conexão alguma com o que se vivia na unidade, sobretudo com as crianças. Muito pelo contrário, a definição ocorreu mediante os enunciados produzidos 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.

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, permitindo-se 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?”*. “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?”*. “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?*”. “Da sociedade”. “*Foram vocês que inventaram? Quem pode definir o que é beleza?*”. “Dentro do poder da sociedade, é bonito este corpo”. “*O que é padrão de beleza?*”. “Cada um define o seu”. “*Quem tem o poder de definir o que é belo?*”. “Deus”, “a mídia”, “é individual”, “dinheiro”. “*O padrão é sempre este?*”. “Não, antes eram as mais gordinhas”. “*Hoje é o que?*”. “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 e enunciarem, os estudantes tiveram a oportunidade de ressignificar suas narrativas, pois à medida que alguém apresentava suas ideias, colocou como possibilidade para o outro o exercício da reflexão sobre as concepções previamente defendidas, bem como uma provável ampliação dos modos de conhecer, aliás, o que se vê na verdade é 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?*”. Tais questionamentos, de certa forma, possibilitam 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.

Dessa forma, quando fazem uso da situação didática mapeamento no momento inicial da tematização, adentrando nos domínios da cultura corporal dos educandos na

tentativa de selecionar a prática a ser estudada e organizar o percurso, os docentes se permitem tocar pela ecologia de saberes, pelo desejo de reconhecer, produzir espaços para afirmação e enunciação de diferentes práticas.

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 JP – 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 JP – Tinha, aquela academia próxima da escola.

Percebe-se no diálogo uma sensibilidade aguçada do professor em olhar para aquilo que os estudantes experimentam fora e dentro do ambiente escolar. A 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 mostra importante na escolha da prática corporal a ser tematizada é a própria comunidade onde a unidade educacional está inserida. Ao já ter pensado na ginástica como possibilidade de estudo, o docente olha 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), ao recuperar as discussões travadas por Neira e Nunes (2009), 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 encaminhamento indispensável quando o professor está disposto a se colocar como artesão de uma prática pedagógica que valoriza, afirma e enuncia a cultura corporal dos estudantes.

Perguntar mostra 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 mulhe”. “*Você faria?*”. “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.

Estudante coautor 11 – no começo foi estranho, ninguém aceitou não. Você viu lá o que nós fez lá na quadra, né?

Estudante coautor 12 – ninguém queria fazer nada, mas depois foi se acostumando.

Nesse ensejo, refletindo com Sousa Santos (2018), a ação pedagógica do docente que se permite a reconhecer e fomentar circunstâncias favoráveis para afirmação e enunciação da cultura corporal dos estudantes, 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 professor entra na artesanaria de uma prática de clara oposição aos modos coloniais de operar o fazer didático, fissurando as estruturas ligadas ao *pedagogicídio*. Isto é, subverte a

colonialidade do saber e a construção das linhas abissais, que criam um estado de incompetência e anormalidade, deixando numa condição vulnerável aqueles e aquelas que não acessam o conteúdo previsto.

A artesanaria de prática defendida por Sousa Santos (2019) tem uma proximidade com as discussões já tecidas acerca do currículo cultural. Neira e Nunes (2009) fazem uso do conceito escrita-currículo ou currículo artistado, ao se referirem às práticas pedagógicas organizadas pelo docente que assume colocar em ação tal perspectiva. 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 do seu próprio fazer (NEIRA; NUNES, 2009), em ampla consonância com aquilo que vive na companhia das crianças, da comunidade escolar

Diante do exposto, faz-se importante retomar as ideias de Larrosa (2002). O mapeamento se demonstra uma ferramenta amplamente marcada pelas condutas que possibilitam pensar a prática pedagógica enquanto experiência. Olhar, escutar, pensar, sentir e suspender são gestos que não faltam nesse momento do processo. Observa-se que os docentes favorecem aos educandos a enunciação de seus conhecimentos, olham para as instalações do bairro, ruas, casas, comércios, e tomam nota do que ouvem e sentem. Percebe-se que os educandos têm a oportunidade de escutar uns aos outros, de acolher as perguntas do professor, de trocar olhares, de refletir sobre o que chega aos seus ouvidos, aos seus olhos, de sentir.

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

Pensando com Bhabha (2013) e Sousa Santos (2019), podemos considerar que esse posicionamento político dos professores, de manutenção do diálogo com os alunos, demonstra a sensibilidade de valorizar e legitimar o contexto de produção dos encontros. Ao dialogarmos com Grosfoguel (2007), percebe-se uma considerável aproximação com o lema ‘andar perguntando’ do Movimento Zapatista. Assim, quando tal postura é colada no mapeamento, o conhecimento se aquece, a emoção e o afeto acenam, já que simboliza uma sensibilidade, valorização, atenção, com aquilo que as crianças têm marcado em seus

corpos. Emerge a luta pela construção de um currículo em consonância com as subjetividades locais.

Importante frisar que no currículo cultural de Educação Física as tensões provocadas pelos docentes não decorrem de um simples perguntar. Tentando dialogar com os escritos de Neira e Nunes (2008; 2009) e Neira (2011), o debate promovido por Santos (2016) nos faz perceber a problematização como uma postura imanente à perspectiva em tela, responsável por nutrir a tematização. Quanto mais é evocada, maiores são as possibilidades de se permanecer ligado aos processos que mantêm certos sujeitos, grupos, conhecimentos, em situação de privilégio ou marginalizado.

Santos (2016) destaca, ainda, que a problematização favorece a desconstrução e potencializa novos acontecimentos. Ao se fazer presente, desnaturaliza o que aparentemente está consolidado, fomenta negociações, produz encontros, busca atacar composições hierárquicas sedimentadas em binarismos e consolidadoras de estereótipos, ao favorecer a inclusão de diferentes formas de compreender as práticas corporais.

Nesse sentido, o ‘andar perguntando’ dos Zapatistas tem uma estreita relação com aquilo que envolve a problematização no currículo cultural. Ambos estão conectados num certo modo de fazer política, escapam de programas pré-estabelecidos e promovem um convite para a construção coletiva da luta. Desta maneira, as tensões provocadas tornam possível a constituição de uma Educação Física outra ao tentarem fissurar as estruturas da colonialidade.

Levando em conta os escritos de Neira e Nunes (2008; 2009), acerca do mapeamento, consideramos o ‘andar perguntando’ como um gesto político que torna esse encaminhamento didático mais suscetível aos saberes dos estudantes. Mapear é reconhecer os conhecimentos, mas é também processo de enunciação, de afirmação. Sua ocorrência pedagógica está atravessada pela existência de uma escola diversa, múltipla, coberta pelo diálogo entre os diferentes grupos que afetam e sensibilizam o debate no currículo cultural. Por conseguinte, a experiência educacional passa 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.

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, a serviço de outros componentes curriculares, ao alcance de uma ideia mais elaborada ou desenvolvida, mas a um momento de sentir no corpo a gestualidade e toda gama de conhecimentos e poder que compõem a prática corporal. Sabendo disso, Nunes et al. (2020), tomados pelas produções de Nietzsche, assumem que as vivências são individuais, singulares a cada pessoa, ou seja, duas pessoas quando partícipes de um mesmo momento o vivem, sentem, de maneira muito diferente. Os autores vão além, aquilo que é sentido durante a vivência, de maneira alguma pode ser apanhado pela racionalidade, difícil de ser explicada. Portanto, a vivência no currículo cultural é um convite a viver a prática corporal em tela, é um instante do viver como se acredita que deva ser vivido ou então do fazer como já fez.

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). Na companhia de Oliveira Junior (2017) e Neves (2018), consideramos a vivência, quando acompanhada da problematização, 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 na 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 expôs

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 pegarem o irmão mais novo na escola, enquanto os responsáveis permanecem em suas atividades laborais em boa parte do dia. Portanto, percebe-se que as demandas do dia-a-dia colocadas aos jovens os atravessam constantemente de modo muito enérgico, impedindo-os de se permitirem a viver a escola, sobretudo a aula de Educação Física, dentro de certa conjuntura.

Nessa passagem, inferimos que os estudantes durante as vivências interagem, produzem trocas, visualizam o próprio corpo na cena e apreciam o corpo da colega – “Estava só esperando ela cair”. Ao tecer percepções, os educandos revelam os possíveis efeitos que a prática corporal causa em quem se permite tocar pela gestualidade e significados nela presentes. E nesse processo criativo, aceitam certos modos de performar e conhecer, rejeitam e mudam outros, pensando com Bhabha (2013), entram 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 texto⁴² que trata das primeiras regras do futebol, a turma foi convidada a vivenciar na quadra essa dinâmica. Ao chegar no local, formaram grupos. “Não quero ir pro gol”. “Vale gol por cima do travessão”. “*Eu sou o juiz*”. “Mas não tem juiz”. “Eram os jogadores que organizavam”. “Bola para frente só quando for cobrado tiro de meta”. O jogo começa, tensões surgem, 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).

⁴² BARBIERI, Fábio Augusto; BENITES, Larissa Cerigoni; SOUZA NETO, Samuel. Os sistemas de jogo e as regras do futebol: considerações sobre suas modificações. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 02, p. 427-435, abr./jun., 2009.

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 possibilita 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 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. Entretanto, tem muita proximidade com o querer do professor em propiciar espaços para enunciação da cultura, dos conhecimentos, dos discentes.

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?*”.

Estudante coautor 02 – 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 é no interior de um quadro de relações pedagógicas bem particular que a invenção do saber caminha, acompanhado pela criação de uma rede complexa de afetos, sensações, significados, prazeres, desejos. Assim, nessa composição artística a qual estudantes e docentes se permitem viver, o currículo se produz a cada encontro.

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 vai se deparar, escutar, sentir, ressoar.

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?*”. “*Eu fazia onde eu morava*” (DIÁRIO DE CAMPO, 31/08/2018).

Essa distensão inesperada sobre os conhecimentos, tanto dos estudantes quanto do docente, contribui positivamente para confrontar o fascismo epistemológico, colocar fissuras na colonialidade do saber, colaborando para a construção de uma ecologia de saberes (SOUSA SANTOS, 2010b), uma vez que os atores educacionais têm 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, uma justiça cognitiva.

Neira (2016) alega que, enquanto o aprofundamento está associado ao conhecer com mais profundidade, a ampliação 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 (2011; 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?*”. “É”. “*E na rua como o pessoal faz?*”. “Na rua é resolvido por nós mesmos”. “Quando o cara chega é só falar parou, parou”.

“*Dificuldades?*”. “A bola saiu e os meninos falavam que não”. “Chato”. “*Por que?*”. “Porque toda hora a pessoa vai querer pegar a bola com a mão”. “Nós podemos tirar essa regra”. “*Quais?*”. “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 rearranjos. 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 a 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, pode ser uma das possibilidades para provocar o incômodo, como pode ser visto 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 compreenderem 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 rememorarem 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 ou quantificar 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 buscarem em inúmeras fontes os conhecimentos que os ajudassem a compreender com mais profundidade as práticas corporais abordadas.

O professor adentra a sala, novamente, recupera o que foi debatido na aula anterior, em seguida, anuncia que a vivência de futebol na quadra estava na ordem do dia. A euforia toma conta. Saímos da sala. Os estudantes estavam com um traje muito diferente do convencional, o uso do uniforme ficou facultativo, era semana da criança. Chegando ao local, Gui mostra o tênis: “Oh, prof., essa é nova, parece a do menino Ney, vou fazer um monte de gol”, “*Essa é do Neymar, Gui?*”, “É, olha o nome dele aqui”, “*E cadê o outro tênis?*”, “Está em casa, essa é pra sair”. Enquanto se organizava a composição dos grupos, alguns estudantes começam a tirar o calçado. Surpreso o professor os questiona: “*Por que estão tirando o tênis?*”, “É novo”, “*e então, vocês vão jogar descalços?*”, “É, ué, a gente está acostumado”, “Se eu não tivesse com essa calça iria dar um monte de carrinho, você ia ver”, “*E por que não dá?*”, “É nova também” (DIÁRIO DE CAMPO, 11/10/2018).

Uma atividade sazonal promovida pela escola fez surgir novas narrativas durante a aula de Educação Física. Mais uma vez, o docente se viu lançando mão do mapeamento, do ‘andar perguntando’, ratificando as discussões de Neira e Nunes (2008; 2009) e Neira (2011), sobre o aparecimento deste encaminhamento ao longo do processo, não se esgotando nos momentos iniciais. A tematização ganha alguns requintes do inesperado e a sua produção se reconfigura.

Olhando com as lentes do quadro teórico assumido aqui - “Oh, prof., essa é nova, parece a do menino Ney, vou fazer um monte de gol” -, demonstra como as crianças são assediadas pelo consumo de determinados produtos pertencentes ao futebol, levando-as a crer que seu modo de atuar, de jogar, está intrinsecamente relacionado com aquilo que usa materialmente. Isto é, a indústria futebolística/esportiva, ao expor determinados

artigos, incorpora e vende uma narrativa moderna/colonial capaz de capturar a infância e decretar um modo correto de ser dentro da prática corporal.

“*Por que estão tirando o tênis?*”, “E novo”, “*E então, vocês vão jogar descalços?*”, “É, ué, a gente tá acostumado”. A ocorrência do futebol na comunidade em alguns momentos parece ser tocado pelos pés descalços, o que é instigante nessa cena é o desejo de preservar o material a diminuir o risco de se machucar. Todo esse contexto disparou o seguinte.

O professor organizou uma atividade de aprofundamento, a vontade era identificar junto com as crianças as tramas que envolvem as vestimentas dos jogadores de futebol, tendo como referência a situação vivida na Semana da Criança. Para tanto, visitou-se a exposição virtual *Estilo em Campo*, disponível no sítio do Museu do futebol⁴³. O convite foi aberto ao coletivo para mergulhar nas imagens e suas descrições. O professor ao clicar lança a pergunta: “*E, aí, o que vocês acham?*”. “Parece calça social, sapato de fazer sapateado”, “Usava cinto”, “Chapéu tá chave”, “Parece o do Kiko”. “Pra que eles usavam isso, pro?”, “*Vamos ver, olha aí, oh, proteger a cabeça, a bola era pesada*”.

O grupo se atenta à descrição dos ornamentos: não tinha diferença entre as roupas utilizadas para participar do jogo e as do dia-a-dia. Com o tempo, as roupas do jogo, para se diferenciar, ganham listras. “É diferente das de hoje, né, pro?”. Sem esperar o professor responder, outro já diz: “É, mano, olha lá, o pano é outro, parece camisa polo”.

As discussões avançam e o olhar transcende as imagens e irradia para as relações travadas na sociedade. O professor chama a atenção: “*Uniforme era forma de distinção social. Era todo mundo que jogava?*”, “Como assim, pro?”, “*Era todo mundo que usava?*”, “Não, era só rico”. “*Isso ainda está presente, vejam só, tem moleques que usam chuteira da Nike, Adidas, enquanto outros, jogam descalço por não ter nenhuma*”, “*É verdade*” (DIÁRIO DE CAMPO, 25/10/2018).

O professor convida as crianças a lerem as artes da exposição *Estilo em campo*, sem perder de vista a vivência produzida anteriormente. Aquilo que os estudantes conheciam entra em diálogo com as imagens expostas e o passeio pelas obras favorece a compreensão da ocorrência do futebol em outro momento histórico: “Parece calça social, sapato de fazer sapateado”, “Chapéu está chave”, “Parece o do Kiko”. Neste movimento, um conhecimento sobre a história da prática vai se compondo pelo coletivo: “Pra que eles usavam isso, pro?”, “Vamos ver, olha aí, oh, proteger a cabeça, a bola era pesada”.

⁴³ Endereço de acesso à exposição virtual *Estilo em Campo* situada no sítio do Museu do Futebol. Disponível em: <https://artsandculture.google.com/exhibit/iwKi_pjFFTVDKw>. Acesso em: 05 de janeiro de 2020.

A curiosidade ocupa o cenário e a tensão se avoluma, os efeitos da colonialidade na existência do futebol passam a ser perceptíveis à medida que o mergulho na exposição se aprofunda. “É diferente das de hoje, né, pro?”, “É, mano, olha lá, o pano é outro, parece camisa polo”, o diálogo travado entre os próprios educandos teceu um novo olhar, colaborou para adentrar ao inesperado. A atividade selecionada pelo docente certamente teve potencial para provocar o enfrentamento das imposições que o esporte coloca aos corpos de seus praticantes. A discussão nos fez perceber que as coisas foram se atualizando em alguns pontos, porém em outros se alteraram com o passar do tempo. “*Não tinha diferença entre as roupas utilizadas para participar do jogo e as do dia-a-dia.*”, demonstra uma singela aproximação com a fala do estudante sobre seu tênis “Essa é para sair”.

A entrada nas questões do poder que permeiam a prática em tela não foi esquecida. O artefato, enquanto elemento de distinção social, foi notado desde os primórdios do jogo no território brasileiro: “*Era todo mundo que usava*”, “Não, era só rico”. A assertiva apresentada pelo docente, ao tocar no percurso histórico, aparentemente causou algumas lembranças na realidade vivida pelas crianças “*Isso ainda está presente, vejam só, tem moleques que usam chuteira da Nike, Adidas, enquanto outros jogam descalço por não ter nenhuma*”, “E verdade”.

Sendo assim, a atividade de aprofundamento organizada e promovida pelo docente foi atravessada pelo diálogo, pelo ‘andar perguntando’ e pelas leituras minimamente complexas acerca da ocorrência do tema. Da mesma forma como ocorre no mapeamento e na vivência, o reconhecimento e a produção de um ambiente para a afirmação e enunciação da cultura dos estudantes é algo que percorre situações didáticas com o intuito de aprofundar os conhecimentos. A interlocução entre os diferentes saberes dos educandos, do docente e aqueles presentes no material acessado compôs o conteúdo do momento. Sobre essa questão um dos docentes coautor anunciou o seguinte.

Docente coautor JP - O conteúdo surge e tem espaço para o debate, porém eu vou pensando em algumas coisas, eu até comentei com o Leandro e com você também, que eu fui meio 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 produção 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 previamente o que será tratado junto ao grupo, isso não significa o abandono do plano de ensino, um vale-tudo, mas uma virada no modo de conceber a aula em si, não como algo estático, estanque. Sendo assim, 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, a artesanaria, da Educação Física culturalmente orientada.

Os docentes coautores demonstram não ter controle absoluto sobre o conteúdo das aulas, uma vez que sua composição se dá por aquilo que os envolvidos enunciam ao longo da construção da tematização. Nos encontros diários entre os corpos escolares chocam-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.

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. 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 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 enuncia sobre o tema e os objetos situados na sala de materiais, levaram o grupo a conectar e produzir conhecimentos. As experiências de cada um entraram em cena, as lembranças de outras práticas apareceram – “Parece futebol”. “Pode crer”. “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 a turma perceber que outros corpos também têm condições de performarem o crossfit. O estranhamento foi imediato, a dúvida enriqueceu a trama, pois jogou 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 toda vez que o docente apresenta ao grupo a presença de diferentes corpos na ocorrência social da prática em tela. As conexões entre saberes possibilitam uma descolonização radical, uma desfamiliarização de epistemologias. Pensando com Mignolo (2007), ao fazer vigorar uma estética estranha ao imaginário discente, denota traços de um giro decolonial.

Figura 5 - Postagens de vídeos pelos estudantes no grupo criado pela turma

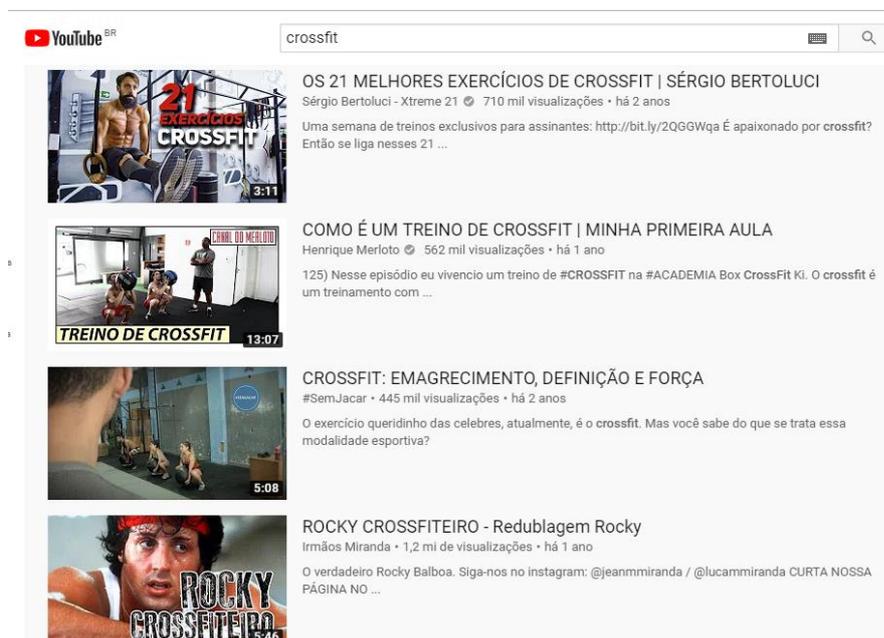


Fonte: Facebook.

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 disseminavam saberes 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 cliques 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, ligados ao padrão estético.

Figura 6 - Resultado de busca na plataforma YouTube para crossfit



Fonte: YouTube.

Portanto, existe uma série de aparatos que incitam à monocultura advinda do sistema-mundo europeu/euro-estadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial. A ocupação da paisagem por um corpo outro tende a emperrar temporariamente esse mecanismo, pois, além de pluralizar o conhecimento sobre a prática corporal, o docente

borra 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 possibilita 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 permitirem 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 JP – 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 propiciem aos estudantes vontades de se

manifestarem. Olhando o caso supracitado, as conversas iniciais não foram suficientes para provocar o aluno a enunciar sua experiência com calistenia, foi preciso ocupar outro espaço, construir outra dinâmica. Portanto, a afirmação e a enunciação são dependentes das atividades lançadas pelos docentes, permanecer numa mesma organização minimiza a chance do educando 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 a 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?*”. “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?*”. “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 afirmações 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 favorecer 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 pessoas capazes de tecerem leituras e trocarem narrativas a respeito de algo que fora expresso. Novamente, o professor prefere instigar o diálogo lançando problematizações. 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 gerou 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 (2011; 2016; 2019), as atividades de aprofundamento têm justamente essa intenção, dar condições aos envolvidos para compreenderem 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, ao provocar modificações no modo de olhar o tema em destaque, produz alguns efeitos sobre a subjetividade

estudantil. Nessas ocasiões, os diálogos travados burlam com as palavras, sacodem as evidências.

A constituição desse interconhecimento beirou momentos, contextos, pouco ditos e vistos nos diferentes espaços que os estudantes circulavam. 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 às crianças; *“Pobre, o trabalhador, ainda está privado de jogar?”*. Atentas ao questionamento elas dizem: *“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 jogar futebol 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 envolvidos na 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 legíveis 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 e 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 pretensão 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.

Analisando essa postura com Guerrero Arias (2010), quando o movimento de desconstrução é produzido a partir do olhar de quem sofre com a ferida colonial, com as dores causadas pela colonialidade, o *corazonar* se manifesta. Sobretudo, porque tem um caráter político insurgente, de sentir no corpo, de dizer inspirado com o coração.

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. Assim, tendo a ideia de contrapor a estética hegemônica que fora encontrada no acesso aos vídeos disponíveis na plataforma YouTube, criou-se o seguinte momento:

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-se 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, tanto o negro quanto o indígena, particularmente, a mulher negra e indígena, foram colocados como inferiores em relação ao homem europeu branco, 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 Bhabha (2013), é um processo que envolve a produção de estereótipos para justificar o domínio e a violência, provocando aquilo que Sousa Santos (2010a) chama de epistemicídio, um desperdício proposital de experiências.

“É muito pesado, como você aguenta?” e “A gente quase morreu fazendo aqui na aula do professor” são afirmações 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 o tão sonhado 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 é 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. 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”.

Posto isso acerca das diferentes situações didáticas organizadas pelo professor com a intenção de fomentar espaços para enunciações, uma atitude em consonância com a promoção da justiça cognitiva, consideramos haver uma relação direta com outro princípio: *descolonização do currículo*. Olhando-o na companhia de Bonetto (2016) e Neira (2011; 2019), os professores se agenciam por ele quando buscam favorecer nas atividades propostas o acesso àqueles significados produzidos pelos setores minoritários, que escapam da lógica dominante. Dessa forma, ao enfrentarem o fascismo epistemológico, à medida que permitem, nos mais variados momentos, que diferentes formas de existir, de conhecer, possam fazer parte da aula, sobretudo àqueles oriundos de

sujeitos e grupos marginalizados, que carregam as marcas da colonialidade, empurrados para a não-existência, o professor favorece a promoção de uma justiça cognitiva. Conseqüentemente, a descolonização do currículo se mostra ressonante na experiência formativa levada a cabo pelo currículo cultural.

Em consonância com o sentimento de busca pela justiça cognitiva, estão outros dois procedimentos didáticos do currículo cultural que perpassam toda a tematização, estamos falando do registro e da avaliação. Olhando-os na companhia de Neira e Nunes (2008; 2009), 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.

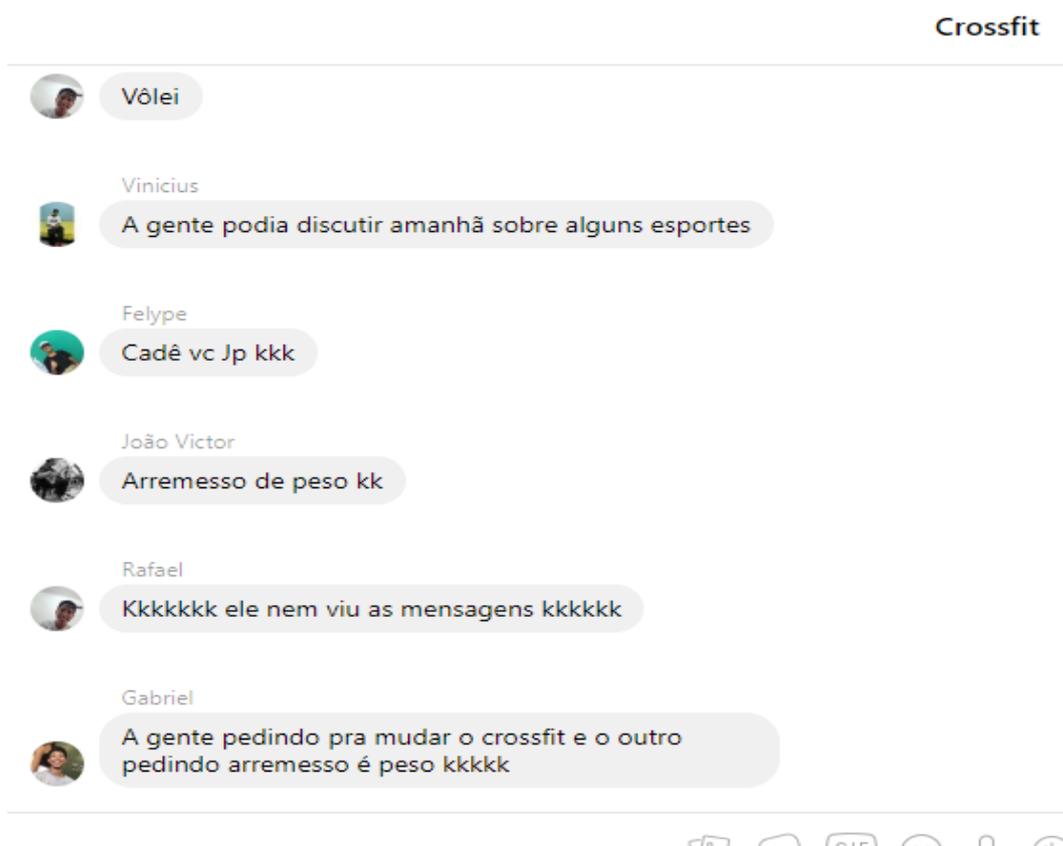
De acordo com Escudero (2011), além de ser uma escrita articulada à prática pedagógica, a avaliação tem uma característica de provisoriedade, sempre aberta para os diferentes contextos educacionais, uma vez que o professor e os estudantes organizam a tematização conforme o contexto em que vivem. Müller (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, como 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. Neste 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.

Figura 7 - Print do diálogo entre os estudantes no grupo do Facebook



Fonte: Facebook.

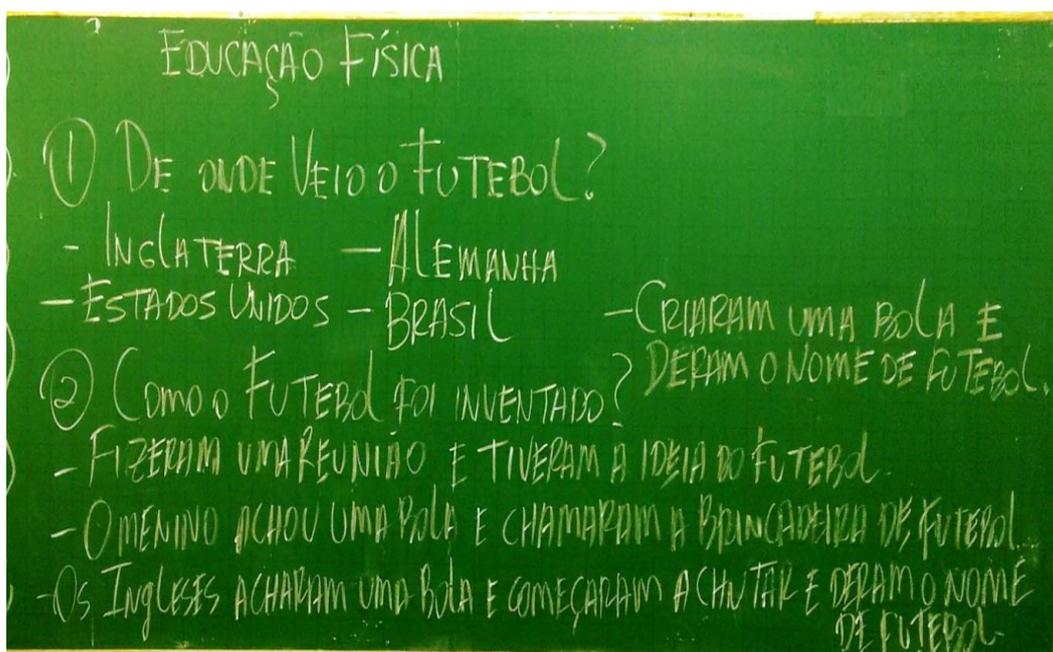
O grupo criado na rede social Facebook, além de possibilitar aprofundamento, ampliação e ressignificação dos conhecimentos inerentes ao crossfit, serviu também como instrumento de registro. Nesse ambiente, estudantes e professor tiveram a oportunidade de discutir a respeito do tema, alimentando a organização 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 certa mobilização dos educandos e reserva parte da aula para intensificar a discussão, oferecendo aos alunos a oportunidade de dizerem 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. Sendo assim, acreditamos que os registros acompanhados pela avaliação contribuem para aumentar o choque de saberes no encontro, favorecem a reflexão sobre a organização do componente no currículo escolar.

Figura 8 - Registro do professor produzido durante uma atividade de mapeamento



Fonte: O próprio autor.

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 e os saberes que potencialmente contribuiriam para elucidar os possíveis equívocos ou aprofundar os conhecimentos dos estudantes. Prova disso são as imagens 04 e 08, 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 potencializam a entrada de diferentes conhecimentos na cena educacional. Como todas as outras situações didáticas, também carregam as marcas do querer docente, de reconhecer, e criar momentos para afirmação e enunciação dos saberes, da cultura dos estudantes. Com posse de um acervo de escritos, imagens e vídeos, os professores podem perceber detalhes dos encontros promovidos nas aulas.

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 dão conta de capturar ou identificar tudo aquilo que atravessa as aulas, essa também não é e não pode ser a intenção, porém, dão o substrato necessário para os docentes percorrerem a tematização de acordo com as vozes, os saberes, as negociações, os diálogos, constituídos. Assim, compondo os processos de enunciação tecidos em meio aos encontros.

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.

Cuidados são necessários – “As iniciativas que o professor ensinou para nós. Tipo, ele divulgou para nós, falou, ensinou tudo [...]”. Será o currículo cultural uma espécie de salvação da aprendizagem? As aulas de Educação Física, quando tomadas pelo currículo

cultural, recaem na apresentação da verdade? Será mais um dispositivo de colonização dentre tantos que há no interior da educação escolar?

Ao ocupar nosso imaginário com essas questões, buscamos apoio no nosso referencial. Não sabemos ao certo como o estudante estava compreendendo o ensinar. Aqui, ensinar não é transferir conhecimento, mas sim produzi-lo *com*. Ensinar precisa ser um convite a fissurar, a subvertes, as rígidas estruturas da colonialidade que tendem a se prender no pensamento e impedir o reconhecimento, a afirmação e a valorização das diferenças. Pensando com hooks (2017), ensinar não pode perder de vista a transgressão, a insurreição. Relembrando Neira (2016; 2019) e Santos (2016), é problematizar as falas apresentadas pelos estudantes acerca dos conhecimentos que compõem as práticas corporais e seus representantes na tentativa de desestabilizar concepções equivocadas, logo, não ensina conteúdos, os faz emergir.

Ainda, evocando Sousa Santos (2010b), é perseguir o enfrentamento do desperdício de experiências, que favorecem o epistemicídio, o fascismo epistemológico. Dialogando com Mignolo (2018), é alterar os fluxos de energia em direção à derrubada das estruturas das colonialidades do saber, do ser e do poder, ao apreciar a coexistência e se permitir o encontro para o diálogo. É construir um paradigma outro, um pensamento de fronteira, de resposta do subalternizado às dinâmicas hegemônicas que o mantém em condição desfavorável enquanto outro usufrui de vantagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou aulas de Educação Física culturalmente orientadas e as impressões de professores e estudantes mediante o confronto com o pensamento decolonial do grupo Modernidade/Colonialidade, a epistemologia do Sul defendida por Boaventura Sousa Santos e o pós-colonialismo divulgado pelo indiano Homi Bhabha.

O aspecto inovador do estudo residiu na articulação dessa perspectiva com os referenciais mencionados. Nos últimos trabalhos de campo realizados com a proposta (ETO, 2015; BONETTO, 2016; SANTOS, 2016; MÜLLER, 2016; OLIVEIRA JÚNIOR, 2017; NEVES, 2018; MARTINS, 2019), identificamos uma forte presença de pensadores e movimentos localizados no eixo euro-estadunidense: Estudos Culturais, multiculturalismo crítico, pós-estruturalismo, pós-modernismo. Esses referenciais, por sinal, são chamados também de teorias pós-críticas, denominação que Neira e Nunes (2008; 2009) adotaram para marcar o currículo cultural, também chamado de currículo pós-crítico.

As teorias pós-críticas são reconhecidas por Neira (2019) como campos de inspiração de professores e professoras que assumem colocar em prática o currículo de Educação Física culturalmente orientado, logo, não seria cabível desprezarmos, recusarmos, toda a contribuição para pensar a ocorrência desse componente curricular na contemporaneidade. Contribuindo com a produção de conhecimentos sobre a proposta, tecemos uma interlocução dos debates já promovidos com o referencial do grupo Modernidade/Colonialidade.

Portanto, fizemos um movimento com o currículo cultural que ele próprio se propõe a fazer, a descolonização. Pois, embora se situe no Sul geográfico, seus referenciais partem, majoritariamente, do Ocidente e, em específico, das nações que desfrutaram de maior poderio econômico. Olhando com Grosfoguel (2008), a perspectiva cultural está embebida de teorias eurocêntricas que produzem fortes contestações ao próprio eurocentrismo. Cabe destacar que a descolonização do conhecimento exige maior atenção à perspectiva/cosmologia/visão de pensadores críticos do Sul global que pensam *com* e a partir de corpos e lugares etnicorraciais/sexuais/de gênero subalternizados. Ao adotar um pensamento latino-americano, ambicionamos ampliar a rede de inspirações para produzir uma prática pedagógica cada vez mais sensível às diferenças.

Ao olharmos a forma como os professores coautores desta pesquisa procuram colocar em ação tal currículo, identificamos uma postura próxima daquilo que Mignolo

(2007) chama de pluriversalismo: uma atuação pedagógica sintonizada com as demandas locais do momento, em total consonância com as singularidades dos corpos, conhecimentos, subjetividades, culturas, presentes no contexto. Isso, de certa forma, pode representar uma subversão às estruturas ligadas às colonialidades do poder, do saber e do ser que fomentam um constante *pedagocídio*, um extermínio de práticas educacionais afastadas das concepções universais de educação, dinâmica que só tende a empobrecer as experiências de estudantes, dos professores e das instituições afastadas do centro do poder.

Observamos que, ao artistarem o fazer educacional juntamente com os estudantes, os docentes se aproximam daquilo que Sousa Santos (2018; 2019) entende por artesanaria de práticas, uma vez que se distanciam de pressupostos homogeneizantes preocupados com a dominação. Tendo um esforço político de problematizar discursos, conhecimentos, que posicionam numa condição de vulnerabilidade sujeitos e grupos, os professores organizam uma luta estreita ao ofício de um artesão, longe de modelos estandardizados, imersos numa condição de criação.

Essa artesanaria de prática promovida pelos docentes se assemelha ao lema ‘andar perguntando’ do Movimento Zapatista. Dizemos isso porque os professores lançam mão do gesto da escuta que constitui toda a trama política, atentos àquilo que atravessa os estudantes fora e dentro da escola e ao que dizem a respeito das práticas corporais tematizadas.

Analisando as minúcias do currículo cultural em ação, a artesanaria e o caráter pluriversal manifestam-se, por exemplo, no agenciamento feito pelo princípio ético-político da *articulação com o projeto pedagógico da unidade*. A vontade dos professores de tecerem uma prática em sintonia com os objetivos da escola parece persegui-los o tempo inteiro, ou seja, percebe-se que os docentes são atravessados por tal princípio ao longo da tematização, e não apenas no processo de definição do tema, de escolha da prática corporal a ser vivenciada e debatida com os estudantes, como aponta Neira (2011; 2019).

Outro ponto que nos trouxe surpresas diz respeito à forma como o princípio ético-político *reconhecer o patrimônio da cultura corporal da comunidade* toca o professor e inunda a sua prática. A intensidade do atravessamento nos faz assumir o risco de dizer que há ressonâncias até mesmo nos estudantes que, ao se depararem com a organização de situações didáticas sensíveis à escuta e que possibilitam o encontro de conhecimentos,

a presença de diálogos, a instalação de negociações, eles tendem a expor aquilo que sabem com mais intensidade, nutrindo todo o processo de enunciação.

Em razão deste contexto constituído pelo coletivo, faz-se necessário apontar a presença de outro princípio ético-político, qual seja, *favorecer a enunciação dos saberes discentes*. Importante sublinhar que ao reconhecer, não é o professor quem se autoproclama o sujeito capaz de afirmar e enunciar a cultura corporal dos estudantes como legítima, como algo que deve ou pode ser conhecida. Longe disso, essa postura, por sinal, é decorrente dos processos coloniais, do colonizador, como alerta Bhabha (2013). O que se coloca a partir das análises pós-coloniais do currículo cultural é que esse reconhecimento que influencia o educador vem acompanhado pela vontade de propiciar situações que tornam possível aos estudantes a enunciação de seus conhecimentos, sua cultura.

Como lembra o filósofo indiano, as ações coloniais também reconhecem, porém é um reconhecer acompanhado pelo repúdio, pela recusa. Logo, o reconhecimento que acomete os docentes que assumem uma pedagogia culturalmente orientada, os sensibiliza a desejar um fazer educacional atento para as diferenças culturais enquanto processo de enunciação, fomentando a constituição de lugares híbridos, atravessados pelo diálogo, pela negociação.

Esses momentos proporcionados para enunciação e afirmação dos conhecimentos, da cultura dos estudantes não são produzidos de modo pontual, isolados, decorrentes de uma espontaneidade momentânea, e sim o oposto, aparecem em diferentes circunstâncias da tematização. A coexistência de gestualidades, conhecimentos, é algo que permeia todas as situações didáticas promovidas e organizadas pelos docentes.

As atividades de mapeamento demonstram ser um encaminhamento de grande potencial para provocar a enunciação e afirmação da cultura dos estudantes porque os docentes observam o entorno da escola, colocam-se dispostos a escutarem e a tomarem nota daquilo que os discentes enunciam, de suas experiências com as aulas de Educação Física em anos anteriores e/ou vivências fora da escola com práticas corporais. Ao fazerem uso desses elementos, as situações didáticas se desdobram numa profunda imersão nas diferentes formas de compreender aquilo que está em evidência. Dessa forma, podem representar uma postura docente inicial quando se está a pretender incorrer numa artesanaria da própria prática, engajando-se numa luta pela justiça cognitiva, afinal demonstra vontade de selecionar a prática e tecer o caminho a partir do que se ouve e vê, fugindo dos modelos estandardizados.

Nos momentos de vivência das manifestações, os docentes, tomados também pelo princípio ético-político *evitar incorrer no daltonismo cultural*, oportunizam situações que favorecem aos estudantes viver, sentir, diversas configurações que a prática corporal em tela possui histórica e socialmente. Um convite colocado aos discentes que escapa da imposição, preferindo o fomento de choques, encontros, ao fazer como “acha que deve ser feito” ou como já faz. Ao adotar tal encaminhamento junto com a escuta e a observação atenta, os alunos enunciam seus conhecimentos carregados de afeto, de emoção, partilham com os colegas o que sabem, como fazem, logo, tensões surgem e as negociações se manifestam, processo que acaba sendo intensificado pelas problematizações postas pelo coletivo com o ‘andar perguntando’.

Nas situações didáticas de ampliação e aprofundamento percebe-se que o professor incita constantemente o diálogo, uma postura de ‘andar perguntando’ também se presencia. Afinal, atravessados pela vontade de identificar como as práticas corporais foram se transformando, de compreendê-las com mais afinco, aquilo que o grupo discente sabe entra em conexão com os conhecimentos contidos nos materiais selecionados pelos docentes, bem como com os saberes que os próprios professores possuem a respeito do tema. Sendo assim, durante esses momentos notam-se os educadores abrindo espaço para os estudantes enunciarem o que sabem, suas interpretações e suas leituras sobre o material acessado para aprofundarem os conhecimentos.

O registro e a avaliação produzidos pelos professores e educandos possuem grande consonância com os diferentes momentos observados. Ao oferecerem elementos para pensar o próximo encontro, tornam a tematização mais suscetível a uma ecologia de saberes. Dentro de um acervo de escritos, imagens e vídeos, os professores se alimentam das minúcias do que se promoveu e procuram criar cada vez mais circunstâncias que favoreçam aos estudantes enunciarem seus conhecimentos, ampliem as suas fontes de informação e aprofundarem os saberes acerca do tema. Dessa forma, avaliação e registro, ao estarem em sintonia com o que é vivido a cada momento, potencializam a criação de novas cenas capazes de provocar um lugar híbrido, imerso nas negociações.

Importante sublinhar que as situações supracitadas, organizadas em diferentes momentos pelos docentes, atravessadas pelo reconhecer, pela atenção com aquilo que está presente na cultura dos estudantes, são produzidas mediante o uso de diferentes procedimentos didáticos, dinâmicas, espaços, a fim de proporcionar aos estudantes o desejo de enunciar aquilo que fazem ou conhecem acerca da prática corporal selecionada como tema. Nesse cenário, os professores assumem não ter controle total dos conteúdos

que emergem durante as aulas, uma vez que surgem de condições inesperadas, das falas, das gestualidades, das emoções e afetos dos discentes a partir das propostas encaminhadas.

Ao se agenciarem pelos princípios *reconhecimento do patrimônio cultural corporal da comunidade* e *favorecimento da enunciação dos saberes discentes* os professores buscam promover uma justiça cognitiva, pois está em cena a vontade de fazer da aula um espaço sensível às diferentes formas de conhecer e existir, sobretudo aquelas decorrentes dos grupos e sujeitos marginalizados sócio e historicamente. Assim, consideramos a presença de outro princípio ético-político, a *descolonização do currículo*. Observamos que esses princípios se entrelaçam, ou seja, encontram-se presentes ao longo da tematização, agenciando os professores que afirmam colocar em prática o currículo cultural de Educação Física.

Contudo, não queremos incorrer no risco de taxar o currículo cultural de Educação Física como decolonial, de epistemologias do Sul ou pós-colonial, pois acreditamos que sua produção no chão da escola tem traços, aproximações, potenciais, desses movimentos. A prática pedagógica nessa perspectiva é um convite aberto à constituição da luta pela coexistência. A trama elaborada *com* o outro escapa de um modo fechado de fazer aula, o grupo se debruça sobre aquilo que enfrenta diariamente conforme as situações são tomadas por falas, conhecimentos, influenciadas por um sistema-mundo europeu/euro-estadunidense capitalista/patriarcal moderno/colonial. O que nos cabe dizer é que ao fazer uso de problematizações nos momentos de enfrentamento, ao se aproximar do ‘andar perguntando’, os conhecimentos produzidos no encontro dos corpos, das subjetividades, ao longo de toda a tematização se aquecem de diferentes afetos, emoções, ou seja, ficam tomados pelo *corazonar*, permitindo a criatividade, disposição para correr riscos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Marcio Moutinho; FARIA, Alexandre. Em defesa da opção decolonial em administração/gestão. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 15, n. 14, out./dez., 2017.

AGUIAR, Camila dos Anjos. **Educação Física no município de São Paulo: aproximações e distanciamentos ao currículo oficial**. 2016. 324f Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, SP, 2014.

_____; 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.

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**. 2015. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, SE, 2015.

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

BARBIERI, Fábio Augusto; BENITES, Larissa Cerigoni; SOUZA NETO, Samuel. Os sistemas de jogo e s regras do futebol: considerações sobre suas modificações. **Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 02, p. 427-435, abr./jun., 2009.

BARROS, André Minuzzo de. **Os conteúdos e a prática pedagógica dos professores de Educação Física: análise do currículo do estado de São Paulo**. 2014. NÚMERO DE FOLHAS Tese (Doutorado em Desenvolvimento e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BINS, Gabriela Nobre. **Mojuodara: a Educação Física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre**. 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

_____; 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, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. **A escrita currículo da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. 238

f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; NEIRA, Marcos Garcia. 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.

BORSANI, Maria eugenia. Reconstrucciones metodológicas y/o metodologias a posteriori. **Astrolábio**, n. 13, 2014.

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, Carmen Henn; BOELHOUWER, Cristiane; GUIOS, Kymberli Nadine. 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, Gilberto Leandro; DAÓLIO, Jocimar. 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.

CANDOTTI, Cláudia Tarragô et. al.. 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. 55-77, jul./set., 2011,

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, 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, Santiago. Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Coleccion Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set., 2005a. p. 80-87.

_____. **La poscolonialidad explicada a los niños**. Bogotá: Universidade del Cauca, Instituto Pensar, 2005b.

_____. 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.

_____; GROSFOGUEL, Ramon. Giro colonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre, 2007. p. 79-92.

CAUPER, Dayse. Alisson. **O ensino do esporte orientação na escola: possibilidade e limites de uma proposta à luz da metodologia crítico-superadora**. 2018. 390 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à educação, Universidade Federal de Goiás. Cidade de Goiás, GO, 2018.

CHAIM JÚNIOR, Cyro Irany. **Cultura corporal juvenil da periferia paulistana: subsídios para a construção de um currículo de Educação Física**. 2007. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

CONNELL, Raewyn. A iminente revolução na teoria social. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 27, n. 80, out., 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Planejamento de ensino como estratégia de política cultural, In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 103-143.

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, Maria Vorraber. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. IN: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. (orgs.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 13-36.

_____; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n° 03, p. 36-61, mai./jun./jul./ago., 2003.

COSTA, Sérgio. **Dois Atlânticos: teoria social, anti-racismo, cosmopolitismo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. 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. p. 24-32.

_____. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 01, jan./abr., 2016

DENZIN, Nornam. K.; LINCOLN, Yvonna Sessions. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Nornam. K.; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-42.

DINIZ, Irilla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. 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, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 01, jan./abr., 2016

ESCOBAR, Arturo. 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.

_____. 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. p. 63-79.

ESCUADERO, Nyna Taylor Gomes. **Avaliação da aprendizagem em Educação Física na perspectiva cultural: uma escrita autopoietica.** 2011. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

_____; OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luis. 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, Jorge. **Desconstruindo o futebol e a erotização da dança: uma experiência na Educação Física na escola do campo no Mata Cavallo.** 2015. 165 f. Teses (Doutorado em Educação). – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

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

FARIA, Anália Sudário; VIEIRA, Rubens Antônio Gurgel. Mas isso também é futebol? **Cadernos de formação RBCE**, p. 34-46, set. 2018.

FERREIRA, Talita; MOREIRA, Evando Carlos. 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, Bruno Martins. **O ensino dos saberes conceituais críticos do futebol entre jovens d Ensino Médio nas aulas de Educação Física.** 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP, 2018.

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

FRANÇOSO, Saulo; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do legado freireano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte.** Florianópolis, v. 36, n. 02, p. 531-546, abr./jun., 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Marcelino. **Rasif – Mar que arreventa.** Rio de Janeiro: Record, 2008. p. 25-28.

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 83-100.

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.

GROSGOUEL, Ramon. Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los zapatistas. In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, Bogotá, 2007. p. 63-78.

_____. 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.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula. (Orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010b. p. 455-491.

_____. 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.

_____. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramon. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 55-78

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

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

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

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

HOOKS, Bell. **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.

JACCOUD, Mylene; MAYER, Robert. A observação direta e a pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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. p. 08-23.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-30, jan/fev/mar/abr, 2002.

LIMA, Maria Emília. **A Educação Física no Projeto Político-pedagógico: espaço de participação e reconhecimento da cultura corporal dos alunos**. 2007. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2007.

_____. **Entre fios, nós e entrelaçamentos: a arte de tecer o currículo cultural da Educação Física**. 2015. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

_____; 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.

LINS RODRIGUES, Antônio César. **Culturas negras no currículo escolar: apresentando o samba como possibilidade de resistência cultural**. 2015. 197 f. Relatório de pesquisa (Pós-doutorado em educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

LISBOA FILHO, Flavi Ferreira; MACHADO, Alisson. 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, Thiago Felipe Maia. **O futebol nas aulas de Educação Física: aprendizado no chão de terra ao sensor de movimento**. 2018. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, 2018.

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

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da Educação Física escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da metodologia crítico-superadora no trato com a ginástica**. 2013. 2668 f. Tese (doutorado em educação), Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, 2013

MACEDO, Elina Elias. **Educação Física na perspectiva cultural: análise de uma experiência na Creche**. 2010. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2010.

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.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad 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. p. 127-168

_____. 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.

MARANHÃO, Fabiano. **Jogos africanos e afro-brasileiros nas aulas de Educação Física: processos educativos das relações étnico-raciais**. 2008. 174 f.. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em educação. **Educação em Foco**, ano 19, n. 28, mai./ago., p. 263-284, 2016.

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.

_____. **Educação Física, currículo cultural e a Educação de Jovens e Adultos: novas possibilidades**. 2019. 381 f. Dissertação (Mestrado em Educação). –Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2019.

_____; NEIRA, Marcos Garcia. 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.

MATOS, Juliana Martins Cassani. **Conteúdos de ensino da Educação Física escolar: da produção acadêmica às narrativas docentes**. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 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; NEIRA, Marcos Garcia. Meu jogo, minhas regras. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-20, mar., 2017.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 15-22.

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

_____. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisfério occidental em el horizonte colonial de la modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autonoma de Buenos Aires, Argentina, 2005. p. 34-52

_____. 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. p. 25-46

_____. The conceptual triad modernity/coloniality/decoloniality. In: MIGNOLO, Walter; WALSH, Catherine. **On decoloniality: concepts, analytics, praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.

MORAES, Ana Luiza Coiro. 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-62f6e023bb30_2825.pdf> Acesso em: 05 jan. 2020.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, PB, v. 23, n. 01, p. 98-106, jan./jun., 2014.

MÜLLER, Arthur. **A avaliação no currículo cultural de Educação Física: o papel do registro na reorientação das rotas**. 2016. 156 f. 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**. 2017. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 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. 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.

_____. 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.

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

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

_____. A seleção dos temas de ensino do currículo cultural da Educação Física. **Revista Educación Física y Deporte, Medelin**, v. 32, p. 1421-1430, 2013.

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

_____. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiaí, SP: Paco, 2019.

_____; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas**. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2008.

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

NEVES, Marcos Ribeiro. **Tematizando o Funk nas aulas de Educação Física escolar**. 2011. EMEF Dom Pedro I. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/marcos_ribeiro_03.pdf. Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

_____. **O currículo cultural de Educação Física em ação: efeitos nas representações culturais dos estudantes sobre as práticas corporais e seus representantes**. 2018. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

_____; BONETTO, Pedro Xavier Russo. De corpo inteiro, desenvolvido e crítico: onde está a diferença?. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (orgs.). **Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)**. Curitiba: CRV, 2016. p. 157-174.

NUNES, Hugo César Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da Educação Física**. 2018. 157. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2018.

NUNES, Kezia Rodrigues. **Currículo com crianças: sobre sentidos e linguagens produzidos na prática pedagógica cotidiana**. 2019. 167 f. Relatório de pesquisa (Pós-doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação 2019.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física e esporte escolar: poder, identidade e diferença**. 2006. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.

_____. **Frankstein, monstros e o Bem 10: fragmentos da formação inicial em Educação Física**. 2011. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.

_____; ZAMBON, Ricardo Henrique. 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.

OLIVEIRA, Ana Cristina Barbosa; SANTOS, Carlos Alberto Batista; FLORÊNCIO Roberto Remígio. Métodos e técnicas de pesquisa em educação. **Revista Científica da FASETE**, p. 36-50, 2019.

OLIVEIRA, Leila Maria. A proposta curricular de Educação Física e a educação das relações etnicorraciais: um estudo nas escolas estaduais de Santo André. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 62, vol. 02, 2013.

OLIVEIRA, Murilo Moraes. **O trato com o conhecimento esporte na abordagem crítico-superadora**. 2018. 163 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz. **Significações sobre o currículo cultural da Educação Física: cenas de uma escola municipal paulistana**. 2017. 156 f. Dissertação (mestrado em educação). 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, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-46.

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, Felipe Nunes. **Sertanejo: sofrência entre xs muitos elxs**. 2016. E. E. Maria Peciole Gianasi. São Paulo, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/semef2016/visemef_arquivos/Textos%20completos/felipe.pdf. Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

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

_____. 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. p. 107-130

RICHTER, Ana Cristina; GONÇALVES, Michele Carreirão; VAZ, Alexandre Vaz. 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, Ubirajara Luis. **O voleibol em uma proposição didático-pedagógica histórico-cultural e crítico-superadora**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação). 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**. 2008. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.

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

SANTOS, Wagner; PAULA, Sayonara Cunha; MATOS, Juliana Martins Cassani; FROSSARD, Mateus Lima; SHNEIDER, Omar; NETO FERREIRA, Amarillo. A relação dos alunos com saberes nas aulas de Educação Física. **J, Phys. Educ.**, v. 27, e 2737, 2016.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. **A várzea chegando ao centro**. 2014. E.E. Tenente Ariston de Oliveira. São Paulo, SP. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/flavio_nunes_01.pdf Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

_____. Brinquedo nada inocente: as práticas de meninos e meninas. **Rev. Bras. Educ. Fis Escolar**, vol. 01, ano 2, jul., 2016.

_____; NEIRA, Marcos Neira. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural de Educação Física. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. e85.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; NEIRA, Marcos Garcia. As danças folclóricas e populares no currículo da Educação Física: possibilidades e desafios. **Motrivivência**, ano 20, n. 31, p. 79-98, dez., 2008.

SEDORKO, Clóvis Marcelo; FINCK, Silvia Cristina Madrid. 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**. 2014. 263 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Marco Antônio. **Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de Educação Física no ensino médio integrado**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

SILVA, Rayane Medeiros. M. **Entrando no jogo: reflexões sobre os saberes docentes, acadêmicos e da tradição para pensar o ensino da capoeira na escola**. 2018. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2018.

SILVA, Tomaz. Tadeu. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz. Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio (orgs.). **Território contestados: o currículo e novos mapas políticos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 184-202.

_____. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz. Tadeu (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 185-2002

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

SILVANO, Luiz Clebson de Oliveira. **A prática pedagógica na interface dos conteúdos trabalhados por professores de Educação Física nas escolas públicas de Humaitá/AM**. 2018. 130 f. Dissertação (Mestrado em ensino de Ciências e Humanidades). Universidade Federal do Amazonas, Humaitá, AM, 2018.

SILVEIRA, José Francisco Baroni. **No picadeiro da Educação Física: o saber circense descortinando uma educação crítico-emancipatória**. 2013. 135 f. Tese (Doutorado em Educação). 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.

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

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

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

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

_____. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.

SOUZA, Leandro Rodrigo. **Futebol e tecnologia**. 2018 – EMEF Otoniel Mota. Disponível em: http://www.gpef.fe.usp.br/teses/Leandro_Souza_06.pdf . Acesso em: 06 de janeiro de 2020.

SOUZA, Marília Menezes Nascimento. **Minha história conto eu**: multiculturalismo crítico e cultura corporal no currículo da Educação Infantil. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2012.

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

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira Souza; DARIDO, Suraya Cristina. 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, Go. et al. **Educação Física escolar**: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EDUSP, 1988.

TENÓRIO, Kadja, Michele Ramos et. al. 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.

TOSCANO, Stefano Gonçalves Regis; SILVA, Danilo José Viana. A questão do conhecimento e da verdade em Michel Foucault: uma leitura a partir do perspectivismo. **Agora Filosófica**, ano 15, n. 01, jan./jun., p. 195-213, 2015

UCHOGA, Liane. Aparecida Roveran. **Educação Física escolar e relações de gênero**: risco, confiança, organização e sociabilidade em diferentes conteúdos. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, 2012.

_____. Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Bras. Ciênc Esporte**, v. 38, n. 02, 163-170, 2016.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**, n. 6, p. 01-17, 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, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidade: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez, 2012

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