



CONTRA UMA PRESENÇA AUSENTE: INVESTIGAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICAS NOS ANOS INICIAIS

Rezende I. S. R. igorsouza@live.com. UniFOA - Volta Redonda.

Alves M. P. marceloparaíso@outlook.com. IFRJ – Volta Redonda.

Linha de estudo: Linha 2– Fundamentos teórico-metodológicos do processo ensino-aprendizagem e avaliação em Educação Física:

Forma de Apresentação

☒ **Comunicação Oral**

☐ **Poster**

Resumo

Descolonizar e promover a justiça social e cognitiva é necessário, para isso não basta apenas colocar no currículo palavras referentes ao corpo-território negro, tal ato não se constitui ferramenta suficiente para promover a descolonização histórica, assim sendo, é valido questionar se e sob qual ótica o negro vem sendo abordado no currículo e os caminhos emergentes para diminuir a colonialidade social sobre este corpo-território. Diante disso, este trabalho visa investigar o corpo-território negro no currículo escolar das aulas de Educação Física do município de Volta Redonda, para isso se aproximando da perspectiva Pós-abissal de Boaventura de Souza Santos na busca por uma visão crítica e decolonial do currículo. Foi encontrado que o currículo da referida rede apresenta traços de colonialidade por meio de silenciamentos e normatizações que pouco orientam para efetivamente decolonial do no negro nas aulas.

Palavras-chave: Educação Física; Epistemologias do Sul; Negro; Decolonialidade.

Introdução

A presente produção pode ser compreendida como um fragmento de uma pesquisa *stricto-sensu* que possui os estudos com/do/no cotidiano (Pais, 2003) como referência para seu desenvolvimento. Para que melhor possamos nos localizar, torna-se importante saber que esta produção intenciona trazer compreensões sobre como o Pensamento Abissal influencia a produção do



currículo da Educação Física Escolar nos anos iniciais tendo o município de Volta Redonda-RJ como referência.

Para se ater aos limites deste documento, este fragmento contará, de forma central, com o uso dos dados de revisões bibliográficas e análises documentais colhidos durante o desenvolvimento da pesquisa, estando em diálogo com a pesquisa originária. Na busca por se distanciar criticamente do pensamento abissal e de um processo da pesquisa colonizado (SANTOS, 2020), esta produção buscará utilizar métodos de análises pautados no Paradigma Indiciário, que tem os escritos de Ginzburg (1989) como uma referência. O autor nos conduz a refletir sobre o valor informativo presente nos mais negligenciais detalhes no que se propõe a investigar, desta forma, ele nos traz a busca pela observação dos indícios. Indícios estes que em muitos casos não podem ser capturados por uma metodologia científica quantitativa, e que apenas uma visão cuidadosa e transescalar do cotidiano pode nos revelar. Este paradigma é bem trabalhado por ele em sua obra intitulada 'Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História', todavia o paradigma também é abordado em outros textos tal qual o de Leandro e Passos (2021).

Posto isso, em um primeiro momento teremos algumas reflexões sobre o pensamento abissal, com sua racionalidade indolente, em diálogo com a racialidade para que possamos adquirir bases epistemológicas para melhor compreender algumas análises e considerações. Em um segundo momento direcionaremos o nosso olhar para a produção curricular de Volta Redonda-RJ, buscando um olhar atento para as questões da diáspora africana, para os silenciamentos e para o que está sendo produzido como ausente nas aulas de Educação Física. O que nos leva a questionar: até que ponto os currículos oficiais contribuem para a permanência de uma visão eurocentradas e colonializada do corpo negro nas práticas pedagógicas?

Na continuidade desta produção, faremos um pinçar de elementos emergentes pautados nas epistemologias do sul (SANTOS, 2002; 2006; 2010; 2020), que podem auxiliar na produção de uma aula descolonial/decolonial, pós-abissal e antirracista. Daremos um discreto destaque para o potencial contributivo presente no uso da racionalidade estético-expressiva em favor da ruptura com o pensamento abissal/colonial/patriarcal/capitalista.



Torna-se importante, desde já, destacar que não teremos a pretensão de, em apenas um ensaio, esgotar as discussões de uma temática tão vasta e importante para o nosso social.

INÍCIO DA DISCUSSÃO: RACIALIDADE E A RAZÃO INDOLENTE

Para iniciarmos esta discussão partiremos da compreensão de que a racialidade é um fator de destaque para se pensar o colonialismo moderno e o pensamento abissal (Macedo e Macêdo, 2018; Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel, 2020). Estruturas opressoras, como o racismo, estão presentes nos meios sociais através da forma como se pensa a sociedade, as políticas, a educação, dentre outros aspectos (Ribeiro, 2019). Almeida (2018, p. 25) nos aponta que o racismo pode ser compreendido como:

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

Diante disso, é válida a compreensão de que não podemos nos permitir pensar que não há uma razão – ou razões – que fundamente o racismo enquanto estrutura social, ou seja, algo que sirva de arcabouço epistemológico para a sustentação dessa estrutura genocida. Para o autor acima citado, a noção de raça com intuito de distinguir seres humanos é um fenômeno da modernidade, que foi apoiado por diversas teorias e escolas de pensamento que buscavam o status de cientificidade, como a teoria do determinismo biológico e a teoria do determinismo geográfico. Aqui torna-se pertinente ressaltar que Santos (2002; 2006; 2007; 2020), ao discorrer sobre esta modernidade, a identifica como sendo fundamentada por um pensamento denominado de ‘Abissal’.

A partir das compreensões de Santos (2006) podemos buscar desenvolver articulações sobre como o racismo que se apresenta em nosso âmbito social nos remete a aspectos do pensamento abissal que fundamentaram a modernidade. Para Santos (2020, 2007, 2006), o pensamento abissal é uma estrutura que gerou/gera verdadeiros abismos entre sociedades, povos e culturas. Ele é fundamentado por uma razão denominada de ‘razão indolente’, que se subdivide em quatro outras principais formas de manifestação: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica. Vale ressaltar que o autor dedica certa atenção às razões metonímica e proléptica.



Para o autor, a razão metonímica contrai o nosso presente e as nossas percepções sobre ele por meio do uso das chamadas 'monoculturas'. Assim como o racismo, esta razão é excludente, e não aceita outras concepções de mundo que não sejam a ocidental eurocêntrica. E, assim é denominada de metonímica porque reduz a multiplicidade de conhecimentos e saberes existentes no mundo (Santos, 2006). Se pensarmos o negro afrodiaspórico neste contexto da razão metonímica podemos pensar que esta produção sistemática de monoculturas eurocentradas que fundamentou a modernidade é a mesma que contribuiu para dar invisibilidades a todo o corpo-território do negro afrodiaspórico.

Na medida em que o racismo traz esse vínculo com as relações de poder e dominação utilizando-se do viés da raça para justificar uma soberania de um determinado grupo social sobre o outro (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019), aqui podemos traçar outro paralelo com a razão metonímica, ao passo que nela podemos localizar a produção da chamada 'monocultura da naturalização das diferenças'. Para Santos (2020, 2007, 2006) esta monocultura traz as hierarquias das diferenças/dos diferentes como um processo dito 'natural'. Algo muito similar ao que fez as diversas escolas de pensamento racial modernas que contribuíram para o racismo estrutural, tal como: as escolas étnico-biológicas, que vinculava raça à mutações e privilegiava a chamada raça branca; a escola histórica, que trazia a história e o desenvolvimento como comprovação da superioridade racial; e a escola do darwinismo social, que se apossava das teorias de Charles Darwin por meio de um silogismo falacioso e considerava os brancos europeus em uma escala evolutiva acima das demais populações (Carvalho et.al., 2012).

Nas teorias citadas também podemos identificar aspectos de uma outra monocultura, a do tempo linear, que traz a ideia de que o desenvolvimento caminha em uma única direção, tomando os parâmetros modernos eurocêntricos como exemplo de ponta do desenvolvimento social.

Quando analisamos aspectos históricos, assim como faz Aguas (2011) e Gonzalez e Hasenbalg (2022), também podemos identificar traços de sistemáticas tentativas de produção de não existência na população negra. Um grande exemplo está na forma com que tratavam a população negra ao vê-los

como objetos, mercadorias a serem expostas e vendidas para múltiplas finalidades, e na divisão racial dos espaços.

Por trás desta forma sistemática de produção de não existência e formulação de um não-ser ¹ (Fanon, 2008), acima citada, se apresenta uma lógica característica do pensamento abissal moderno, sendo esta, a chamada lógica da apropriação-violência (Aguas, 2011). Isso dito pois para Santos (2007, 2018, 2022) a lógica da apropriação-violência constitui-se como uma lógica que reconhece apenas o direito de coisas e não de pessoas, gerando assim subumanidades.

Esta lógica assume diferentes figurações, “[...] em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (SANTOS, 2007a, p. 75). Ou seja, o que não se foi apropriado foi violentado. Tais figurações marcam e descrevem relevantes aspectos do que foi e vem sendo feito com a população negra no Brasil e em outros países.

Para Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2020, p. 11) o racismo é um princípio constitutivo que está presente na modernidade:

[...] tão cruel é o racismo como princípio constitutivo, que ele estabelece uma linha divisória entre aqueles que têm direito de viver e os que não o têm [...] O racismo também será um princípio organizador daqueles que podem formular um conhecimento científico legítimo e daqueles que não o podem.

Santos (2020, 2006) apresenta saídas que se contrapõem a essas razões e lógicas excludentes, sendo assim apresenta as sociologias das ausências e das emergências como ferramentas das epistemologias do Sul e do pensamento pós-abissal. É das ausências por visar a identificação das diversas formas de produção de inexistência que a apropriação-violência geram; e é das emergências por buscarem possíveis saídas emergentes que estão sendo cotidianamente produzidas e podem auxiliar no contexto das lutas contra as opressões e subalternidades, dentre elas o racismo.

O CURRÍCULO DA REDE: BUSCANDO UM OLHAR PÓS-ABISSAL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

¹ Para o autor a construção identitária do ator social negro nas sociedades banhadas pelo colonialismo está inserida da condição de não-ser, já na condição de ser estão somente aqueles que se aproximam do ideal colonialista.



A BNCC é um documento normativo de 600 páginas que estabelece as aprendizagens essenciais para a educação básica no Brasil. Ela está organizada em três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. No caso do ensino fundamental, há a subdivisão em anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º ano). As áreas do conhecimento estruturam o documento, e a Educação Física se localiza como parte da área de linguagens.

Cada componente curricular possui competências específicas de conhecimento a serem trabalhadas consecutivamente através de unidades temáticas que possuem objetos de conhecimento que por sua vez apresentam habilidades. Para as aulas de Educação Física dos anos iniciais a BNCC realiza a seguinte divisão: para o 1º e 2º ano são destinadas 4 unidades temáticas, sendo elas as de *jogos e brincadeiras*, *Esportes*, *Ginástica* e *Dança*; para o 3º, 4º e 5º são as mesmas quatro unidades acrescida somente da unidade de *Lutas*.

Ao iniciarmos a nossa busca por indícios que possam nos desvelar respostas para os questionamentos aqui apresentado, optamos por analisar inicialmente o documento que orienta as aulas de Educação Física do município, por meio de uma viagem não programada (Estecanela, 2009) para que, assim, possamos melhor nos abrir aos indícios. Partiremos, desta forma, das análises do currículo proposto pela rede.

Ao analisarmos o currículo proposto pela referida rede é possível observar que ele apresenta uma reprodução fiel das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento da BNCC. Quanto as habilidades, as mesmas também foram reproduzidas, porém feitas subdivisões por ano de escolaridade. Ou seja, o currículo é uma reprodução da BNCC.

Neste ponto é válido ressaltar que durante as duas elaborações do currículo oficial, nos anos de 2021 e 2022, em que participei atuando como professor da rede, o currículo chegou aos professores como uma proposta pronta, onde não foi observada a participação ativa do coletivo professores da disciplina no processo de elaboração, mesmo com a possibilidade de encontros remotos entre os profissionais. Tal posicionamento por parte dos elaboradores demonstra uma criação de um conteúdo curricular de caráter pouco participativo e democrático em relação aos principais agentes que vivem o cotidiano de aplicação e construção destes currículos, os professores e estudantes.



Torna-se valido ressaltar que meu vínculo e incomodo com a rede, e que motivou este estudo, se estende para antes da minha chegada como professor, pois atuei como estudante e estagiário da rede em questão.

Se a intensão da SME é criar um currículo capaz de atender as necessidades do município, tornasse de extrema importância que esta construção venha por meio de um *conhecer com* (SANTOS, 2020), ou seja, que se tenham uma escuta dos profissionais que possuem um lugar de fala importante (RIBEIRO, 2019) que vem a partir do cotidiano das escolas da rede.

Em reuniões de equipe com o coordenador de área da Educação Física, um dos principais responsáveis por elaborar o currículo, foi explicitado que os professores possuíam autonomia para incluir novos conteúdos e dividir o tempo destinado a cada um, desde que transmitissem o mínimo exigido pelo currículo proposto. Por meio do cenário destas colocações, a aparente impressão que se tem é que a intensão da proposta era garantir o mínimo exigido em caráter obrigatório pela BNCC, deixando que os professores tivessem liberdade para adicionar novos conteúdos.

Mas aqui cabe pensar que se não há diálogo ativo para a criação do documento, este pode abrir brechas para disfarçar omissões e subalternidades sob o véu da suposta liberdade, na medida em que vivemos em uma sociedade que se depara cotidianamente com estruturas de machismo, racismos, misoginias, discriminações étnico-religiosas etc. E, se neste processo em que há pouco diálogo, possivelmente há pouco do que Arroyo (2014) de *autoria*, por dos professores, no processo de construção do currículo municipal, onde os profissionais não podem ser autores da montagem do currículo. Assim deixando esta autoria para a prática pedagogia, desde que se *cumpram o mínimo dos currículos*. É valido ressaltar que não se discute aqui, a necessidade de se ter liberdade, mas sim o que tal liberdade pode mascarar se não houver diálogo e reflexão quando abordamos uma proposta curricular com pretensões de atingir uma rede, ainda mais levando em consideração que vivemos em uma sociedade estruturalmente marcada pelo racismo, assim como outros *ismo*.

Neste ponto, algumas colocações se fazem necessárias. Segundo Arroyo (2014, p. 38), o currículo está atrelado a um projeto de sociedade, assim sendo, “[e]m toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de



sociedade”. Torna-se pouco provável que a criação de um currículo com pouco diálogo possa garantir um projeto de sociedade democrático que abarque as demandas dos cotidianos. Por sua vez, a característica de pouco diálogo não se limita ao currículo proposto pela rede como também está presente na própria criação da BNCC ao qual se espelha, segundo investigações de Neira (2018).

O negro no currículo:

Com a intenção de caminharmos em direção aos objetivos aqui propostos, mas sempre com um olhar de viajante², cabe questionarmos: como o negro se apresenta no currículo na rede?

Se o currículo da rede se trata de uma reprodução quase fiel ao que é estipulado na BNCC, ao analisarmos o currículo proposto, também analisaremos aspectos da própria BNCC. Ao direcionarmos o nosso olhar, tanto para a BNCC quanto para o currículo da rede, podemos observar que tanto no conteúdo do 1º ano de escolaridade quanto no conteúdo do 2º ano não há menções diretas, nas habilidades a serem trabalhadas, à cultura afro-brasileira, africana e/ou afrodiaspórica. Assim sendo, para as autoras Macedo e Macêdo (2018) “O cerceamento das culturas dos subalternizados (negros, indígenas, quilombolas, entre outros) reverbera discriminação e preconceitos nos espaços escolares, prejudicando a convivência entre os seus pares e a aprendizagem desses sujeitos.”

Dos cinco objetos de conhecimento propostos, dentre as quatro unidades temáticas (Jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e dança), apenas dois fazem alusão à aspectos culturais. São eles: *brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional* e *danças do contexto comunitário e regional*.

Cabe aqui um questionamento: esta omissão de se tocar diretamente na cultura afrodiaspórica não estaria indo também na contramão de aspectos legais amparados pela Lei 11.645/08?

Menções diretas à cultura e conhecimento afrodiaspóricos são encontradas somente nos currículos do 3º, 4º e 5º ano, onde dos dez objetos de

² Segundo Pais (2003) o pesquisador turista vai com um roteiro pré-estipulado e ignora alguns pontos que podem surgir no caminho, já o viajante possui um olhar mais atento e menos dependendo dos roteiros. Um olhar aberto ao que o cotidiano pode ofertar.



conhecimento que se encontram divididos dentre as cinco unidades temáticas (dança, jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e lutas), três citam diretamente a cultura de matrizes africanas. Sendo elas: *Danças de matriz indígena e africana*; *Lutas de matriz indígena e africana*; e *Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana*.

Por meio destas colocações podemos entender que a cultura afrodiaspórica tem espaço no currículo proposto, mas de forma clara somente do 3º, 4º e 5º ano. Mas mesmo tendo este espaço nada é falado sobre combate ao racismo, preconceito e discriminação. Tal observação nos faz levantar os seguintes questionamentos: por que estes conteúdos não aparecem de forma clara para os estudantes do 1º e 2º ano? E certo que há a possibilidade de se trabalhar esse conteúdo utilizando-se do viés da cultura popular e do contexto comunitário e regional, mas a falta de clareza não poderia levar a uma omissão? Por que as unidades temáticas de ginástica e de esportes não fazem nenhuma alusão à cultura afrodiaspórica?

Torna-se importante aqui salientar que a presença destes objetos de conhecimento não garante um processo de *ensinoaprendizagem* efetivo que crie relações em decorrência de meros contatos³ e muito menos uma não reprodução de uma visão colonializada sobre a cultura afrodiaspórica, por isso dialogar se torna tão importante. Outro ponto importante é que a palavra racismo não é citada no currículo de Educação Física da rede e nem na BNCC de Educação Física, desse modo falar de matrizes africanas não necessariamente implica em uma educação transformadora, antirracista ou descolonial, podendo, assim, estar sendo produzida sob um viés reprodutivista da colonialidade. Assim como é necessário identificar a linha abissal para promover uma consciência pós-abissal, é necessário abordar o racismo para que se possa promover uma educação antirracista.

A explicitação de se abordar o conteúdo das chamadas matrizes africanas somente no conteúdo de dança, lutas e jogos e brincadeiras é um indício de uma invisibilidade que é dada e reforçada ao negro no campo dos esportes e da ginástica – onde é válido lembrar que no Brasil já teve caráter eugenistas e elitista

³ Freire (2014) faz uma diferenciação entre criar contatos e relações no processo de ensino aprendizagem. Dando ao aspecto das relações um caráter mais potente para gerar transformações.



por meio de uma Educação Física higienista. Tal movimento contribui com a invisibilidade dos negros. Se o racismo é estrutural, ele também está nos esportes e na ginástica, e a história do negro é transversal a estes dois campos. Falar de matrizes africanas no 3º ao 5º ano sem um direcionamento específico mais parece que o conteúdo está ali por força de lei⁴ do que por uma educação decolonial e antirracista.

Nas palavras de Cunha, Junior e Devernoy (2019, p. 200), sobre o negro no currículo:

Vista e lida das nossas zonas de conforto, a BNCC parece trazer apenas normativas densas e letras frias de como se pensar a educação brasileira, mas, se a considerarmos como um documento institucional e político, detentor de poder, intencionalidades e mudanças, se torna perigoso aceitá-la e segui-la apenas, sem ela ser discutida e refletida de forma ampla, democrática e acessível por toda sociedade brasileira.

Para Miranda (2021, p.88) a BNCC é “[...] um documento oficial que desperdiça valores culturais ao propor uma padronização conteudista para atender as avaliações do desempenho quantitativo da educação”. O currículo possui um papel norteador da educação e fazer uma reprodução simplista da BNCC como currículo de uma rede, sem que haja diálogo, é reproduzir o mesmo perigo e os mesmos silenciamentos que já existem na BNCC (SOUZA e CARVALHO, 2022).

EDUCAÇÃO, CORPO E CONHECIMENTO: POSSÍVEIS CAMINHOS PARA SE PENSAR AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA CONTRA-HEGEMÔNICAS

Para as Epistemologias do Sul, o conhecimento é corporificado, o corpo e a mente não se dão de forma dicotômica. Dessa forma, indo na contramão das perspectivas coloniais modernas que privilegiavam a mente, ou que viam o corpo como um obstáculo ao conhecimento, tal como Schopenhauer. A experiência, as vivências e os sentidos ganham destaque na produção de conhecimento para as epistemologias do sul (SANTOS, 2020). A Educação Física é uma disciplina com um enorme potencial para ser trabalhada a partir das epistemologias do sul dentro da educação escolar, uma vez que trabalhar com o corpo como um todo e suas experiências faz parte do seu processo ou deveria fazer.

⁴ Lei 10. 639/2003; Lei 11. 645/2008



Mas não podemos pensar a produção de um currículo *pensado/praticado* contra-hegemônico a partir do Sul utilizando-se de uma forma de pensar derivativa do norte. Para que isso não ocorra, gostaríamos de pinçar alguns elementos que podem auxiliar na construção de um currículo que atenda às questões afrodiaspóricas. Um primeiro passo está em Santos (2020), ao entender que para se pensar um currículo a partir das epistemologias do sul torna-se essencial a identificação desta linha.

Podemos destacar como elementos de auxílio a chamada *visão profunda*, que busca ver o invisível no visível, e, também, o inimaginável (Santos, 2020). Ver o invisível no visível é buscar ver o que está sendo produzido como invisível, o que está sendo produzido como inexistente.

Outro elemento de destaque é a *escuta profunda*, onde através desta podemos escutar o que geralmente é inaudível para ouvidos treinados na epistemologia do norte. O que nos leva a pensar: o que não está sendo escutado na escola? Escutamos o que vem dos nossos estudantes? Ou somente construímos currículos através de um estereótipo imaginário de estudantes?

Outro elemento está na *pedagogia sensorial pós-abissal*, que leva por meio do uso dos sentidos a nos aproximarmos do que é produzido como estranho. Tal pedagogia “exige que o investigador pós-abissal se distancie daquilo que conhece e esteja disposto a familiarizar-se com aquilo que lhe é estranho.” (SANTOS, 2020, p. 262)

Podemos também encontrar outros elementos que estão para além de Boaventura e que carregam grandes contribuições que caminham na contramão do pensamento abissal e abordam do corpo-território negro no currículo, tais como a interculturalidade crítica (WALSH, 2012; MACEDO E MACÊDO, 2018), a pedagogia das encruzilhadas (RUFINO, 2018), as formas de interpretar características da exunêutica (MIRANDA, 2020), dentre outros mais que possam juntar-se ao coro pós-abissal, decolonial/descolonial, contra-hegemônico em favor de uma educação justa em amplo aspecto.

Levando em consideração a proximidade das aulas de educação física com os movimentos, o corpo e a expressão, também gostaríamos de dar destaque ao uso da chamada racionalidade estético-expressiva. Para Santos (2020) o corpo tem tanto uma dimensão individual como também coletiva, e



possuem diversas formas de se manifestar na luta contra a opressão, tal como o corpo sofredor, o moribundo e o corpo jubiloso. No corpo jubiloso se encontra uma dimensão de resistência que se expressa por meio da alegria, das expressões, das festas, dos encontros.

Para as epistemologias do sul a dança e o canto adquirem certo destaque de valor epistemológico:

O seu valor epistemológico reside nas formas como intensificam a dor e a alegria, como conferem mais energia aos corpos e aos afetos e infundem comunicação e comunhão com dimensões espirituais ou eróticas que reforçam a disponibilidade para partilhar lutas e riscos. (SANTOS, 2020, p. 143)

Para o autor, “a dança, especificamente, merece uma atenção especial nesse contexto, uma vez que é uma das formas mais complexas de conhecimento corporal, experiencial, vivido. O corpo se torna especialmente animado e vivo na dança.” Assim, a dança é vista como um conhecimento corporal estando ligada a uma racionalidade estético-expressiva, racionalidade essa tão valiosa pelo fato de a modernidade não ter conseguido dominá-la por completo e, por assim ser, se tornar um importante meio para romper com as epistemologias do Norte.

Desta forma, utilizar da racionalidade estético-expressiva nas aulas como contramovimento ao racismo, ou qualquer outra forma de opressão, pode se tornar uma importante ferramenta. No currículo de Educação Física a dança já se encontra com um potencial imerso nesta racionalidade, mas isso dependerá de quem cria o currículo usar a racionalidade estético-expressiva como um contra movimento ao pensamento abissal moderno.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Faremos aqui algumas considerações que não têm o objetivo de finalizar o assunto, levando em consideração que este trabalho ainda prosseguirá em outros desdobramentos e levando em consideração que aqui surgiram questionamentos que cabem ser respondidos em pesquisas futuras.

Tendo em mente a pergunta da introdução, que versava sobre até que ponto os currículos contribuía para uma visão eurocentrada do corpo território negro, podemos dizer que o que foi encontrado é que tanto a BNCC quanto o



currículo da rede de Volta Redonda apresentam indícios que contribuem para uma visão eurocentrada e colonializada na medida em que não abordam o racismo estrutural e institucional como parte fundante do currículo; invisibilizam as contribuições da cultura negra no âmbito dos conteúdos de ginástica e esportes; e não explicitam esta abordagem no 1º e 2º ano de escolaridade.

Tendo em vista que o racismo é estrutural, ou seja, ele já faz parte do *status quo* social, omitir-se de abordá-lo é concordar com o *status quo* vigente. Abordar jogos, danças e lutas de matrizes africanas com o intuito de valorizar estas contribuições, não é sinônimo de abordá-los de forma decolonial ou antirracista. Podemos questionar até mesmo a própria valorização que é intuída. É valorizar sob qual ótica/epistemologia de valor? Seria a colonial, que traz as contribuições do negro somente no âmbito folclórico? E ainda, no caso específico do currículo da rede de Volta Redonda, não promovem diálogos para a construção curricular.

Por meio do que o currículo da rede diz, mas principalmente sobre o que ele se cala, é possível identificar que no mesmo há uma estrutura de pensamento abissal e, portanto, colonial que ainda o orienta. Vertentes conservadora historicamente tendem a se alinhar com o pensamento abissal, e Neira (2018) identifica na própria BNCC, que rege o currículo da rede, uma criação calcada no conservadorismo social.

Mas, diante de olhares sobre o que é produzido silenciosamente como ausente, também é possível ver saídas a partir de olhares para o que é emergente. É possível e necessário criar currículos e transgredir ao currículo frio da BNCC, mas isso não se dará sem diálogos, sem debates, sem discussões. Ou seja, é preciso que se permita criar e estar em encruzilhadas⁵ de conhecimentos outros. Se, para Santos (2020), não se atinge a justiça global sem a justiça cognitiva global, podemos dizer que não se atinge a justiça cognitiva global fechando os olhos na produção do currículo para o racismo que se encontra velado.

Não podemos nos contentar que o corpo-território negro afrodiáspórico esteja presente no currículo como um subterfúgio para cumprir uma lei. Se faz

⁵ Ver pedagogia das encruzilhadas de Rufino (2018)



necessário refletir sobre ele, sua história e suas lutas, sob uma visão que não é a do colonizador.

As aulas de educação física têm muito a contribuir através das esplenologias do sul, seja por meio da sua proximidade com a racionalidade estético-expressiva, seja pela compreensão de aprendizado em movimento através de um corpo que é um, e não parte obsoleta em função de uma mente.

Referências

AGUAS, Carla. Pensamento abissal e o contexto quilombola. **O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Doutorado do CES/FEUC/III**, n. 5, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2014.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Ana Paula Comin de et al. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. 1ª ed Curitiba: Intersaberes, 2012.

CUNHA, Adrielle Soares; JÚNIOR, José Correia de Amorim; DUVERNOY, Doriele Andrade. Educação para as Relações Étnico-raciais e BNCC: Descontinuidades e Silenciamentos. **Conjecturas**, v. 19, n. 1, 2019.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GUINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. R. Silveira. Salvador, BA: EdUFBA, v. 24, 2008.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e Educação Decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 16, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

RAPOSO, Patrícia Lorena; DE ALMEIDA, Roberta Santos; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Críticas a razão indolente: contra o desperdício de experiências**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul: Antologias Essenciais**. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BENTES, Livia Maria Neves; BARBOSA, Suellen Ferreira. Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 300-317, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Ellen de lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Cadê a criança negra que estava aqui?": da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, v. 14, p. 1-25, 2022.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul: Educ**, v. 14, p. 63-75, 2009.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.oli