



Diálogos

ISSN 2177-2940



Possíveis aproximações entre o currículo cultural da Educação Física com a obra de Enrique Dussel

 <https://doi.org/10.4025/dialogos.v28i3.74454>

Wilson Alviano Júnior

 <https://orcid.org/0000-0002-5599-9865>

Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Juiz de Fora, MG-BR

E-mail: wilson.alviano@ufjf.edu.br

Cyndel Nunes Augusto

 <https://orcid.org/0000-0002-4824-6718>

Universidade de São Paulo (USP). São Paulo-SP, BR

E-mail: cyndel.augusto@gmail.com

Possible approaches between the cultural curriculum of Physical Education and the work of Enrique Dussel

Abstract: The article seeks to articulate the cultural curriculum of Physical Education with the theoretical propositions of Enrique Dussel. Teachers who claim to put this curriculum into action are committed to building a more democratic society, more supportive subjects and social justice, fundamental premises in Dussel's work. Three experience reports were chosen that dealt with a common theme, in an attempt to draw some connections between the pedagogical practices selected and the author's theoretical contribution. It was concluded that there are clear conceptual approximations that make it possible to broaden the understanding of the ethical-political principles that underpin the cultural curriculum based on Dussel's thinking.

Key words: cultural curriculum, Physical Education; Enrique Dussel.

Posibles acercamientos entre el currículo cultural de la Educación Física y la obra de Enrique Dussel

Resumen: El artículo busca articular el currículo cultural de la Educación Física con las proposiciones teóricas de Enrique Dussel. Los profesores que pretenden poner en práctica este currículo están comprometidos con la construcción de una sociedad más democrática, con sujetos más solidarios y con justicia social, premisas fundamentales en la obra de Dussel. Se eligieron tres informes de experiencias que trataban de un tema común, en un intento de establecer algunos paralelismos entre las prácticas pedagógicas seleccionadas y la aportación teórica del autor. Se concluyó que existen claras aproximaciones conceptuales que permiten ampliar la comprensión de los principios ético-políticos que subsidian el currículo cultural a partir del pensamiento de Dussel.

Palabras clave: currículo cultural; Educación Física; Enrique Dussel.

Possíveis aproximações entre o currículo cultural da Educação Física com a obra de Enrique Dussel

Resumo: O artigo busca articular o currículo cultural da Educação Física com as proposições teóricas de Enrique Dussel. As/os docentes que afirmam colocar este currículo em ação se comprometem com a construção de uma sociedade mais democrática, de sujeitos mais solidários e com a justiça social, premissas fundamentais na obra de Dussel. Foram escolhidos três relatos de experiência que tratassem de um tema comum, na tentativa de tecer algumas aproximações entre as práticas pedagógicas selecionadas e o aporte teórico do autor. Concluiu-se que existem evidentes aproximações conceituais que possibilitam ampliar a compreensão dos princípios ético-políticos que subsidiam o currículo cultural a partir do pensamento Dusseliano.

Palavras-chave: currículo cultural; Educação Física; Enrique Dussel.

Recebido em: 31/10/2024
Aprovado em: 05/12/2024

Contextualização - Enrique Dussel e o currículo cultural da Educação Física

A Educação Física enquanto componente curricular veio, ao longo das décadas, consolidando-se na área de Linguagens, mudança perceptível nos documentos oficiais, como a BNCC, por exemplo, que admitem o componente inserido nessa área. Tal entendimento surge no bojo do chamado movimento renovador da Educação Física brasileira, que altera significativamente a compreensão sobre a área e possibilita que diversas perspectivas se apresentem. Em especial a perspectiva crítico-superadora, apoiada principalmente nas teorias críticas de Educação (sobretudo na perspectiva histórico crítica), tenta estabelecer uma relação entre o componente curricular e a área das Linguagens. Esse movimento coloca como objeto da Educação Física a cultura corporal, que seria composta por diversos temas ou, como utilizaremos aqui, manifestações da cultura corporal, como os esportes, as ginásticas, as lutas, os jogos e as brincadeiras.

Mais recentemente, tendo como base as teorizações pós-críticas, os estudos culturais e o multiculturalismo em sua vertente crítica¹, o Grupo de Pesquisas em Educação Física Escolar da Faculdade de Educação da USP (GPEF-FEUSP) vem desenvolvendo o currículo cultural da Educação Física. O trabalho do grupo se destaca por ser formado em boa parte por docentes de Educação Física que atuam na Educação Básica em redes públicas e privadas. A ação deste grupo tem constituído um acúmulo de conhecimento advindo especialmente de pesquisas realizadas no âmbito de Programas de Pós-Graduação, cujos saberes produzidos circulam especialmente como artigos e ensaios, além dos registros da prática pedagógica, que são analisados e em sua maioria publicados como relatos de experiência em e-books ou mesmo textos, divulgados amplamente no site do grupo em questão². É um currículo que emerge dessas experiências docentes, de quem ocupa o chão da escola e pensa as especificidades do currículo cultural a partir da prática pedagógica em encontro com discentes, com os pares de trabalho, com o território da escola, os saberes que ali circulam e com as teorias acessadas nos programas de Pós-Graduação. Nesse sentido, os/as pesquisadores/as buscam, em especial na Educação Física, construir caminhos, no sentido dado por Moreira e Candau (2003):

Em inúmeros momentos de trabalho com docentes de redes estaduais e municipais, em diferentes cidades do país, temos sido confrontados com perguntas que nos evidenciam a dificuldade presente entre o professorado,

1 Vale destacar as aproximações mais recentes com os estudos decoloniais, queer, feministas, de gênero e étnico-raciais.

2 As produções podem ser acessadas no site oficial. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/>. Acesso em 11 ago. 2024.

tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas. (p. 156)

Diversas análises foram elaboradas com/para os relatos de experiência da prática pedagógica, especialmente no sentido de tornar as práticas próximas e em diálogo com a teorização adotada. Entretanto, as análises também demonstraram a necessidade de expandir as interlocuções com conceitos diversos, visto que isso potencializa o que se propõe em termos de pesquisa.

Nesse exato sentido é que esta proposta caminha. Ao compreender que existem possibilidades e potencialidades nos diálogos com diferentes autores e autoras que subsidiam os conceitos trabalhados pela perspectiva cultural da Educação Física, ou mesmo que permitam novos conceitos e proposições, buscaremos na análise do trabalho de Enrique Dussel, especialmente em *Filosofia da Libertação* (1977) e *Ética da Libertação* (2002), bases que possibilitem estruturar e explicitar uma possível fundamentação filosófica para sua didática. Serão trazidos para a cena relatos de experiência de docentes que afirmam colocar o currículo cultural da Educação Física em ação, na tentativa de materializar tais interlocuções, auxiliando professoras e professores que estão diariamente construindo a Educação Física cultural no chão da escola. Foram escolhidos 3 relatos em que a pipa foi tematizada, na tentativa de perceber semelhanças e diferenças no processo investigativo de uma mesma prática, tecendo uma possível discussão teórica a partir dos conceitos de Dussel. Para a escolha da prática tematizada, em um primeiro momento foi observado o repositório de relatos de experiência do site do GPEF e mapeado quais temas estavam presentes. Esse mapeamento flutuante foi realizado através dos títulos dos relatos. Tendo em vista as proposições teóricas de Enrique Dussel, optamos por buscar práticas que não fossem consideradas socialmente como dignas de compor o currículo, por serem produzidas como um saber menor, algo que não cabe na escola. Concomitantemente, observamos a quantidade de relatos produzidos sobre tais práticas pedagógicas, por considerar importante a produção de pelo menos 3 relatos de docentes distintos para fins de comparação. Por fim, chegamos na escolha da pipa como objeto de análise.

Em termos curriculares, não é o mesmo tematizar futebol e brincadeiras nas aulas de Educação Física (GRAMORELLI; NEIRA, 2009). Naquelas em que predominam as vivências do esporte, a compreensão e o trato para com os/as estudantes que, por algum motivo, se machucam, bem como para com a figura docente por parte de algumas pessoas da escola e das famílias, podem ser bem amenos e toleráveis. Nessa cena, é comum escutarmos “Acontece, faz parte, daqui a pouco sara. Estão aprendendo”. Por outro lado, quando a tematização é com a pipa, por exemplo, percebe-se falas nada amigáveis: “pipa corta e é perigoso”; “não pode usar cerol”; “professor, minha mãe me proibiu de empinar pipa”. Não raro, o cerceamento advém de outros atores do currículo. Há professores que apreendem o brinquedo para entregá-lo à equipe gestora. Os exemplos mostram que, a depender do tema, as tensões aumentam durante o trabalho pedagógico, o que nos permite

identificar uma disputa política em torno dos significados sobre as práticas corporais e os conhecimentos que podem ou não ser postos em circulação na escola. (SANTOS JÚNIOR; NEVES; NEIRA, 2023, págs. 5 e 6)

Ao longo deste artigo, serão trazidas falas de estudantes e familiares, bem como significados que circulam sobre a pipa, que demonstram alguns dos entraves de tê-la nas cenas didáticas, nos processos investigativos com os/as estudantes. Enquanto algumas práticas corporais emergem intensamente no chão das quadras, outras são invisibilizadas, ou trazidas em situação de extrema disputa para a escola. Se a tematização é a seleção de uma determinada prática corporal e, a partir disso, a realização de encaminhamentos pedagógicos e cenas didáticas, que proporcionem aos/às estudantes uma leitura cada vez mais qualificada, crítica e reelaborada da ocorrência social das práticas corporais, então é fundamental tematizar as não hegemônicas. Enrique Dussel critica a criação de uma cultura única, estabelecendo-a como algo universal, denunciando a influência dos saberes impostos pela Europa no processo de colonização dos países do Sul global. Nesse sentido, escancarar o currículo como um território de disputas, trazendo para a cena didática esses saberes outros, é fundamental para pensar um processo de descolonização curricular.

A justiça curricular se vincula à descolonização do currículo, que leva ao cuidado necessário para prevenir a ascensão de manifestações da cultura dominante, abrindo espaço para aquelas, por vezes, silenciadas, escanteadas. Para Neira (2019, p. 52), a Educação Física cultural “rejeita o jogo dos poderosos, prefere enfrentá-los com um olhar pedagógico”. Em termos práticos, trata-se de proporcionar condições de diálogo entre as culturas, convivência e partilha com o diferente, questionando a legitimidade cultural atribuída a uma pequena parcela social (NEIRA, 2007), e desgrudar das amarras colonizadoras e viabilizar a escolha de temas culturais subalternizados, indígenas, terceiro mundistas, latinos, da comunidade. Todavia, vale o alerta: para viabilizar esse movimento, só o currículo de Educação Física com duas aulas semanais não basta, é fundamental que a escola como um todo assuma essa responsabilidade. (NASCIMENTO; NEIRA, 2023, p. 17)

Assim, em um primeiro momento, a vida e obra do autor serão brevemente contextualizadas para que se possa mobilizar em especial os conceitos de diferença, Analética e suas proximidades com a alteridade conforme estabelecidas por Dussel, bem como sua compreensão acerca do conceito de decolonialidade. Depois, os relatos de experiência escolhidos serão mobilizados e colocados em diálogo com as proposições do autor, levando às conclusões construídas nas tessituras deste artigo.

Enrique Dussel

Enrique Dussel nasceu em Mendoza, Argentina, em 1934, e dá início a sua carreira docente no período em que ditaduras deram o tom no cenário político da América do Sul. Obteve grande

influência católica desde a juventude, e foi ativo em movimentos sociais ligados à igreja. Teve um percurso peculiar, como nos mostra Pansarelli (2019):

Formou-se em Filosofia (1957) e em Teologia (1965). Doutorou-se em Filosofia (1959) e em História (1967), mas ao longo do período de estudos, na Europa, suspendeu temporariamente suas atividades acadêmicas para viver como peregrino, semita. Trabalhou como pescador e como carpinteiro em regiões que foram palco das narrativas do Novo Testamento. Teve contato com outras culturas do Oriente Médio, o que certamente marcou sua produção intelectual: passou a perceber que aquilo que normalmente é chamado por história das ideias, é, na verdade, apenas a história das ideias hegemônicas ocidentais (p. 03).

Esse contato e convívio possibilitou reconhecer maneiras outras de conhecimento e de compreensão e interpretação da realidade, um fato que marca profundamente sua carreira, bem como os impactos dos valores cristãos em suas obras.

Seus estudos relacionados à história da Igreja Católica e teologia possibilitam um maior aprofundamento na obra do filósofo alemão Martin Heidegger, exercendo profunda influência sobre o trabalho de Dussel. Em Heidegger, o autor apropria-se da perspectiva da não totalidade do ser humano, de sua constante construção, como aponta neste trecho:

O ponto de partida não é o todo, mas o, por definição, intotal ou intotalizável: o homem, enquanto ente que é, jamais alcançou sua totalidade. Dasein, para Heidegger, não é todo o ente, mas o ente no qual o Ser se manifesta. (...) Dasein, ou existência, indicam a transcendência do ser (DUSSEL, 1974, p. 171).

Trata-se de uma perspectiva de ser humano que vai ao encontro das experiências de vida de Dussel e dialoga com suas elaborações teóricas. A alteridade humana não permitia uma redução à uma totalidade finita. Dussel (2002) reforça essa perspectiva, ao elucidar que

Com tudo isso, está indicado um duplo nível dialético. Por um lado, de uma maneira fundamental e essencial, o homem é compreensor do ser, entendendo o ser como o horizonte transcendental de luminosidade dentro do qual tudo adquire sentido. Essa ordem, denominá-la-emos âmbito da compreensão dialético-existencial do ser. (...) Por outro lado, quando o âmbito dialético-existencial se faz tema do pensar, se faz necessário um método: o método dialético-existenciário já não é um haver-se com os entes, mas um remontar dos entes ao próprio horizonte e, partindo desse horizonte, atravessar enquanto é factível, os diversos momentos de estrutura ontológica originária. Não é involução, pelo contrário, é transcendência, ex-sistência (...) é transcendência mundana e perfuração do ingênuo âmbito do ente, do óbvio, do existencial, para abrir-se para o fundamento. (p. 174)

Assim, compreende-se que não existe um padrão, um modelo, e sim pessoas singulares, com

diferenças entre si, que ocasionam diferentes formas de manifestar-se e estabelecem sociedades e culturas diferentes. Compreender o ser humano em suas diferenças, com tais diferenças postas em movimento, é entendê-lo em sua relação com o mundo. Também é compreender que, partindo de sua intotalidade, os seres humanos estão abertos às possibilidades, às transformações, às ressignificações. Esses são aspectos importantes que possibilitam o diálogo entre o pensamento de Enrique Dussel e o currículo cultural da Educação Física.

Se Heidegger trouxe elementos instigantes a Dussel, como a compreensão do ser humano em constante formação, por outro lado, a concepção de isolamento do ser era distante da ação de resistência a partir de diversos setores da sociedade a qual a América Latina buscava e necessitava.

Será em Levinás que Dussel encontrará a chave para conjugar dois elementos essenciais à sua obra: a singularidade humana e sua constante formação e a compreensão da alteridade, a compreensão das outras pessoas como realmente outras, e não apenas outras significadas pela interpretação.

Ao considerar que o outro tem uma percepção de mundo distinta da minha, apenas escutando a sua palavra, valorizando-a em sua diferente e singular forma de compreender o mundo, a cultura e as coisas, apenas assim será possível ultrapassar minha própria percepção. De acordo com Pansarelli (2019):

Eis o sentido principal do pensamento lévinasiano assumido por Dussel: Ao se manter confortável nos limites de seu próprio ser, o sujeito viverá em um regime totalitário, limitado por sua própria totalidade; ao colocar-se com mais humildade na relação com o outro, permitindo-se ouvi-lo naquilo que ele tem a dizer, buscando entender a palavra do outro, o sujeito abre-se para o infinito, pois estará diante de tantas interpretações da realidade quantas forem as pessoas com quem se dispuser a dialogar efetivamente. (...) Esse será o conceito chave do pensamento dusseliano na construção de sua pedagogia da libertação: a alteridade. (p. 07)

Pansarelli entende que será a partir da ruptura ocasionada pelas teorias de Lévinas, que Dussel irá se dedicar à elaboração de uma filosofia condizente com a realidade sócio-histórica latino-americana. Obviamente, não se trata de uma renúncia à filosofia europeia, mas da construção de uma filosofia Latino Americana autêntica enraizada em sua cultura e história. Assim, Dussel situa a relação com a filosofia Europeia e sua relação com uma filosofia da libertação para a América Latina:

Eles são a pré-história da filosofia latino-americana e o antecedente imediato de nosso pensar latino-americano. Não podíamos contar nem com o pensar europeu preponderante (de Kant, Hegel ou Heidegger), porque nos incluem como “objeto” ou “coisa” em seu mundo; não podíamos partir daqueles que os imitaram na América Latina, porque é filosofia inautêntica. Tampouco podíamos partir dos imitadores latino-americanos

dos críticos de Hegel, porque igualmente eram inautênticos. Os únicos críticos reais do pensar dominante europeu foram os autênticos críticos europeus acima nomeados, ou os movimentos históricos de libertação na América Latina, África ou Ásia. (DUSSEL, 1986, p. 190)

Ao estabelecer tais autores como pré-história da filosofia latino-americana, é justo supor que o ponto que funda sua história parte do reconhecimento da alteridade, na qual o outro entendido como Outro irá inserir-se não como conceito, mas como princípio intelectual fundamental que estabelecerá o percurso para se opor à totalidade do ser, fechado em seus limites ontológicos, e possibilitar novas e diferentes perspectivas de compreensão da realidade.

Nesse percurso, Dussel estabelece o método analético, procurando romper com os limites da totalidade estabelecidos pela (falsa) dialética. Ao romper a totalidade do ser, sua busca se dá no sentido da relação com o Outro, a quem não podemos objetivar. De acordo com Pansarelli (2019):

A impossibilidade de redução do rosto ôntico ao ser ontológico, isto é, a revelação de um ente (outro) que não pode ser reduzido ao ser (mesmo) de uma totalidade leva ao tipo de questionamento que a ontologia, em seus limites, não é capaz de responder. Põe-se assim em crise todo o modelo ontológico por conta de sua negatividade quanto a presença de mais que um ser dentro de sua totalidade: tudo deveria reduzir-se a entes significados por um ser, cuja dedução é possível a partir do ser, mas o rosto ôntico do outro não é passível de dedução. Esta impossibilidade, segundo Dussel, constitui um quarto momento do movimento que agora é ana-dia-lético, pois exige a substituição da ontologia ante sua insuficiência em atender a continuidade natural deste movimento. (p. 253)

Dussel propõe superar a Totalidade, que surge dialeticamente como uma elaboração a partir da compreensão e subordinação a uma lógica de existência, a um significado do poder-ser para a vida (que também significa um poder-não-ser), por mais amplo que seja, ainda único; com o movimento analético. A analética sustenta-se em um encontro liberdade-liberdade, que não permite sustentar resquícios de dominação, posto que é um caminho de transcendência em relação à totalidade. Totalidade que, estando sob jugo do dominador, não reconhece as vítimas, senão como incultas em um olhar desumanizante.

A atitude que busca romper, transcender a totalidade, implica em uma ação Ética frente à opressão ao compreender o Outro como não mais como O Mesmo, mas como totalmente Outro, como aponta Levinás (2022). Entender o Outro como totalmente Outro é subverter a totalidade.

O outro, para nós, é a América Latina em relação à totalidade européia; é o povo pobre e oprimido da América Latina em relação às oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes. O método do qual queremos falar, o ana-lético, vai mais além, mais acima, vem de um nível mais alto (aná-) que o do mero método dia-lético. O método dia-lético é o caminho que a totalidade realiza em si mesma: dos entes ao fundamento e do fundamento

aos entes. Trata-se agora de um método (ou do domínio explícito das condições de possibilidade) que parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; (...) Esta ana-lética não leva em conta somente o rosto sensível do outro (a noção hebraica de basar, ‘carne’, indica adequadamente o ser unitário inteligível-sensível do homem, sem dualismo de corpo-alma), do outro antropológico, mas exige igualmente colocar faticamente a ‘serviço’ do outro um trabalho-criador (para além, mas assumindo o trabalho que parte da ‘necessidade’ de Marx). A analética antropológica é então uma econômica (um pôr a natureza a serviço do outro), uma erótica e uma política. O outro nunca é “um só”, mas também e sempre “vós”. Cada rosto no face-a-face é igualmente a epifania de uma família, de uma classe, de um povo, de uma época da humanidade e da própria humanidade como um todo, e ainda mais, do outro absoluto. O rosto do outro é um aná-logos; ele é a “palavra” primeira e suprema, é o dizer em pessoa, é o gesto significativo essencial, é o conteúdo de toda significação possível de um ato. (...) A conversão ao pensar ana-lético ou meta-físico é exposição a um pensar popular, dos demais, dos oprimidos, do outro fora do sistema; é contudo um poder aprender o novo. O filósofo ana-lético, ou ético deve descer de sua oligarquia cultural acadêmica e universitária para ‘saber-ouvir’ a voz que vem de mais além, do alto (ana-), da exterioridade da dominação (DUSSEL, s/d p. 200-201)

Busca-se, assim, subtrair o Outro da mesmice – no sentido da totalidade sintetizar o Outro e o Mesmo. Será no isolamento do Outro em relação ao Mesmo que a liberdade se apresenta, tornando o encontro Humano um encontro realizado no âmbito Liberdade - Liberdade. Esse encontro que reconhece a diferença, ou as diferenças, abre a *via do diálogo histórico progressivo* (COSTA, 2019, p. 51). Tal compreensão refuta a lógica da Totalidade e a desnuda em seu caráter a-histórico e estanque, ferindo-a de morte.

Partindo dessa breve contextualização do autor, o que este artigo propõe é relacionar as práticas corporais tematizadas pelo professorado no currículo cultural da Educação Física, mais precisamente a pipa, com as concepções teóricas de Dussel, em uma aposta de possíveis aproximações que potencializem o que vem se construindo como Educação Física cultural.

Movimentos de encontro com a prática pedagógica

O que surge do encontro entre as práticas pedagógicas e diferentes teorias? Quais são as (im)potências de (re)pensar o cotidiano docente a partir de certas autoras e autores? Partindo dessas perguntas e para dialogar com os pensamentos de Dussel, foram escolhidos 3 relatos de experiência³ de docentes que afirmam colocar o currículo cultural da Educação Física em ação, sendo que as três narrativas trazem práticas realizadas a partir da tematização da pipa. Tendo em vista que as narrativas e significados das práticas corporais são produzidos através de relações de poder, em uma repetição discursiva constante na cena pública que vai construindo (supostas) verdades, objetiva-se

3 Todos os relatos estão publicados no site do grupo. Disponível em: <https://www.gpef.fe.usp.br/relatos-de-experiencia/>. Acesso em 24 ago. 2024.

analisar como essas narrativas sobre a pipa são elaboradas em diferentes territórios, por diferentes sujeitos e contextos, a partir do aporte teórico do trabalho de Dussel.

O trabalho investigativo artístado⁴ pelo professor Flávio ocorreu na EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga, no Parque Ligia, Zona Sul de São Paulo. Por sua vez, o professor João Vitor Mazzucatto realizou sua tematização na EMEFEI Padre Francisco Silva, na Vila Castelo Branco em Campinas. Já Marcos Ribeiro das Neves artistou sua prática pedagógica na EMEF Anna Silveira Pedreira, no Jardim Novo Santo Amaro, Zona Sul de São Paulo. Por ser a prática corporal tematizada a mesma nas três escolas, há garantias de que os significados produzidos discursivamente serão os mesmos?

Investigamos o nome que o pipa recebe em outros lugares do nosso país. Poderíamos tomar como referência o estado de origem dos familiares. Encontramos: cafiça, papagaio, quadrado piposa e pandorga compõem o vocabulário de estados do Sul. Pipa, arraia, morcego, lebreque, bebeu, coruja e tapioca, no Rio de Janeiro. Papagaio e maranhão, em Minas Gerais. Arraia, barril estilão, papagaio, pião, tapioca e bolacha, no Nordeste. Curica, cângula, jamanta, pepeta, casqueta e cambeta, no Norte. Olhamos para os países vizinhos: no Uruguai, chamam de cometa; e na Argentina, barrilete. (SANTOS JÚNIOR, 2021, p. 08)

A investigação sobre os diferentes nomes dados à pipa no trabalho realizado com o professor Flávio rompem com uma suposta universalidade dos significados das coisas, a *Totalidade*, considerando a perspectiva de Dussel. A invocação de um nome não é isolada, é parte de uma construção discursiva atrelada ao contexto histórico, político, econômico e cultural do território. Investigar e perceber essas nuances com os/as estudantes abre espaço para o questionamento sobre ser igual, similar ou muito distinto o modo como a brincadeira é realizada, invocando a curiosidade sobre essas múltiplas e possíveis maneiras de se produzir a prática corporal. Caminhando com Dussel, partindo da intotalidade dos significados (nesse caso, da pipa), estaríamos diante de uma condição de abertura, de possibilidade de múltiplos sentidos da prática corporal a ser tematizada, sem estagnar o que seria, então, a pipa.

Começamos apresentando aos alunos vídeos e regulamentos de festivais de pipa no mundo, tanto os chineses (Weifang é conhecida como a capital da pipa, e acontecem festivais de grandíssimo porte), como em cidades do Brasil. Nesse momento foi possível articular os regulamentos com o que já havíamos estudado, como por exemplo a definição dos locais em que os festivais acontecem, geralmente em campos abertos e longe de espaços urbanizados. A partir dos regulamentos, definimos os critérios de avaliação que seriam utilizados em

4 A ideia de artístagem proposta por Sandra Corazza (2006) invoca uma relação docente-discente nas zonas fronteiriças, no local do não sabido, no espaço da dúvida, produzindo nesses novos horizontes imaginativos que se abrem as condições de produção de algo novo, algo que surge do contexto, com uma transgressão original do que vem sendo realizado a partir das lentes de quem se compromete com uma sociedade mais democrática e com uma educação engajada.

ALVIANO JÚNIOR, Wilson; NUNES AUGUSTO, Cyndel. Possíveis aproximações entre o currículo cultural da Educação Física com a obra de Enrique Dussel

nosso festival, que ficaram em: pipa mais bonita, maior pipa, menor pipa, maior altura de voo, e desempenho em relo. (MAZZUCATTO, 2024, p. 11)

Também como movimento de contestação de universalidades, o professor João Vitor criou com seus/suas estudantes as próprias regras do festival de pipa que faria na sua escola. Inspirando-se em regulamentos de festivais tidos como oficiais, mas criando coletivamente com o corpo-discente as regras daquela experiência que seria vivida ali, o professor não ignorou os saberes já produzidos por outros grupos, mas construiu terreno fértil para que as ideias daquela turma fossem potencializadas. Esse ponto comunga, em nosso entendimento, com o princípio Ético que, para Dussel (2002), seria o ponto de partida da Ética da Libertação:

A Ética da Libertação tem como ponto de partida preferencial, a exterioridade do horizonte ontológico (“realidade” além da “compreensão do ser”), o além da comunidade de comunicação ou de uma mera sabedoria afirmada ingenuamente como autônoma (estando concreta e historicamente reprimida, destruída no seu núcleo criador, sendo marginal e dificilmente reproduzível, e isto quando ignorado leva a uma ilusão folclorista). (p. 422)

Não há, portanto, intenção de criação de conceitos universais, de significações que partam de um suposto lugar neutro, mas que invoquem os saberes dos grupos que se constroem, através da violência colonial, como hegemônicos. Dussel (1993) nos lembra que a América Latina como a conhecemos é uma invenção Europeia em seu movimento de transformar-se em centro do mundo, estabelecendo assim os territórios das Américas como sua periferia. "Uma definição europeia de modernidade (...) é não compreender que a modernidade da Europa torna todas as outras culturas, periferia sua" (DUSSEL, 1993, p. 33). Destacamos que o território também é uma invenção, e sua compreensão se torna fundamental na questão decolonial. Entender o próprio território e os sujeitos que fazem parte dele são pontos fundamentais da artistagem da prática pedagógica.

A experiência do GPEF tem mostrado que “artistar” currículos implica necessariamente em atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional. Ora, produzir um currículo nada mais é do que produzir cultura. Perante os posicionamentos dos professores durante as reuniões ou seminários internos para discussão das práticas, notamos que os currículos que colocam em ação não estão disponíveis nos textos que discutimos. Eles se tornam outros currículos, ganham novas facetas e particularidades, recriados pelas mãos dos educadores. (NEIRA, 2016, p. 90)

Em movimento de construção coletiva do currículo, o pai de uma estudante convidou o professor e a turma a participarem de um festival, pois é integrante da equipe Jardim São Luís. Observa-se que, quando a comunidade escolar se implica nas investigações, rompem-se fronteiras sobre quem (supostamente) detém as informações sobre os temas investigados, sobre quais pessoas

podem participar ou não das aulas, sobre quais formas de se vincular ou não ao tema são as "adequadas". Caminhando com os dizeres de Enrique Dussel⁵, podemos pensar essa prática como vinculada às propostas do giro decolonial, ou seja, uma reformulação político-estética do que entendemos como saberes possíveis, questionando os padrões que foram impostos como verdades absolutas no processo de colonização. Há sujeitos detentores do conhecimento? Existe um tipo de saber exclusivo e erudito que devemos alcançar na escola? Quais são as práticas corporais dignas de estarem na composição do currículo? Esses são questionamentos possíveis a partir das provocações do autor, que nos coloca na posição de questionar nossa percepção sobre as coisas e o mundo.

Além disso, há possibilidade de fortalecimento do trabalho docente, tendo em vista que existem muitas situações de enfrentamento a depender do tema que está sendo investigado, e na produção de alianças, as vozes que materializam essas práticas corporais ecoam com mais força.

Raqueli aos poucos se envolveu. Durante a ida à praça, seu pai passou pelo local olhando e viu sua filha empinando, quando a garota falou que era seu pai, chamei para participar da aula e empinar com a gente, mas ele saiu rapidinho. Ela estava empolgada e eu achei a situação bem engraçada. (NEVES, 2022, p. 09)

Raqueli, que tinha o direito a empinar pipa negado pelo seu pai, pois entendia que essa prática era "coisa de menino", experienciou um lugar incomum quando ele, que passava pelo local onde a aula de Educação Física ocorria, foi chamado pelo professor Marcos para participar da vivência. Ao saber dos incômodos do pai da estudante, o professor não se eximiu de colocá-lo para dentro do contexto- na contramão de uma prática de invisibilização do conflito, optou por confrontá-lo com um convite amistoso para que estivesse junto da turma durante uma vivência. Por mais que este pai tenha saído rápido, provavelmente incomodado por ver sua filha experimentando o ato de empinar pipa, ele levou consigo algo daquele encontro.

O trabalho nas fronteiras da cultura levado a cabo cotidianamente pelos professores e professoras que colocam em prática o currículo cultural da Educação Física, acaba por gerar a necessidade da tradução ou da negociação. No terreno acadêmico isso significa combater a guetização dos conhecimentos constatada no privilégio concedido a determinadas vertentes em detrimento das outras. Essa é a nossa pretensão. (SANTOS JÚNIOR; NEIRA, 2019, p. 21)

Na Educação Física cultural, assume-se que não há controle sobre a produção de significados, mesmo com a intencionalidade da prática pedagógica, mas esse professor colocou em

5 Na tentativa de escutarmos também os saberes produzidos pelo autor, não somente lê-los através dos livros - em processo de valorização da oralidade - partimos de uma fala de Dussel sobre decolonialidade e educação. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ORjRc1BWjs> . Acesso em 30 out. 2024.

cena algo fundamental: a tentativa de aproximação da comunidade escolar, da negociação através dos encontros que afetam, que transformam. Isso precisa ser feito de maneira rotineira, para tentar romper os muros que existem, muitas vezes, entre a comunidade escolar interna e externa. No entendimento de Augusto e Neira (2021, p. 3), "É a partir da ação didática, do olhar sensível com o momento e com a enunciação de saberes e desejos discentes, é a partir da possibilidade de artistagem do professorado que as forças ganham passagem". É sobre um convite à insurgência dos saberes e desejos que são tidos como descartáveis.

Um pai de uma estudante nos observou de longe. Meio desconfiado, andava em passos curtos e vagarosos em nossa direção. Amauri, seu nome. Chegou junto, puxou conversa, parecia espantado com o que via. Soltando pipa? Na minha época Educação Física não era assim. A prefeitura te paga para fazer isso? Silêncio abateu a todos e todas, chegava a ser ensurdecedor, apenas trocamos olhares que diziam muita coisa.

A pergunta impactou a turma, pois deu a entender que escola não é lugar apropriado para abordar pipa. Então o que se pode fazer nas aulas? Aquilo que as demarcações da quadra impõem? Nosso cerol cortou as linhas que as representam no chão da quadra. Um processo de desnaturalização passou a integrar o olhar não só dos estudantes, mas também de membros da comunidade. Um mix de espanto, indignação e encantamento parecia acometer os corpos que testemunhavam a congregação entorno de pipas, linhas e rabiolas. (NEVES, 2022, p. 06)

O mesmo ocorreu durante a tematização orquestrada pelo professor Flávio. Novamente, o pai de uma aluna. Existem similitudes que precisam ser encaradas pela ótica das questões de gênero: por que pais de meninas se incomodam com a tematização da pipa? O incômodo é com a tematização ou com o fato de suas filhas estarem produzindo outros sentidos para a pipa ao se fazerem participantes dessa investigação? O que se quer permitir aos corpos produzidos como femininos e o que se quer negar a eles? Quais culturas são aceitas na composição da escola e quais se quer apagar? Quais práticas são tidas como fundamentais para composição do currículo e quais são lidas como descartáveis? Nesse sentido, ao propor cenas didáticas em que o conflito teve lugar, condição de emergência, os professores atuaram agenciados pela proposta paródica de um contrato-curricular-contrassexual, ou seja, que invocava no e através do corpo-em-ação o incômodo, com a possibilidade de construção de outros significados:

A proposta contrassexual no currículo cultural é produzida no cotidiano, no fazer docente, em cada situação didática que semeia o incômodo, em cada possibilidade de suscitar a multiplicidade de sentidos e possibilidades de experimentar, criar e viver o corpo, o gênero e a sexualidade. É uma proposta de jogar-se no duvidoso, nas perguntas, no que é contraproducente. É a tentativa radical de uso outro do corpo que denuncia a ficcionalidade de uma suposta natureza, que escancara o caráter prostético daquilo que é imposto como natural, que produz uma contradisciplina sexual. (AUGUSTO; NEIRA, 2021, p. 3)

O professor seguiu com sua tematização, apesar da provocação que tentou desvalorizar o trabalho que vinha sendo realizado, buscando movimentos de fissura naquilo que vinha sendo construído discursivamente sobre a pipa. Para Enrique Dussel⁶, pensar um processo pedagógico que permita consciência crítica da realidade e das injustiças do mundo, é partir do lugar do outro. Se as culturas europeias e estadunidenses se tornaram hegemônicas a partir de processos de extrema violência, é necessário, então, partir das vozes de outros grupos sociais, os produzidos como Outros, e tê-los como ponto de partida para uma outra proposta para a educação.

Uma das situações que também mostram as disputas nas produções discursivas sobre a pipa, presente nos três relatos de experiência, é sobre a suposta condição de perigo apresentada pela prática de empiná-la. Esses discursos emergiram em diferentes momentos das tematizações, mas a ideia de que a pipa representa um perigo para a quem empina e para quem circula pelo território, coloca essa brincadeira em uma certa condição de maior ou menor aceitabilidade por parte das turmas envolvidas, da gestão da escola ou docentes parceiros/as, bem como das famílias. Por isso, Silas, o pai da estudante que convidou a turma a ir para o festival, contou para o professor sobre algumas ações desenvolvidas pela organização e participantes do evento, que visam modificar esse imaginário comum da prática:

Fazem com frequência campanhas de distribuição de antenas para motoqueiros na região onde soltam pipa. No olhar deles, pipa é uma prática marginalizada, porém o evento é um momento de estar com a família, com as crianças, conscientizar. Querem soltar pipa sem renunciar à segurança. Dizem quebrar o gelo da mídia e da sociedade também, uma vez que não são criminosos. Pipa não é crime, é arte. (SANTOS JÚNIOR, 2021, p. 14)

E se há essa disputa pela construção de significados sobre as diferentes práticas corporais, sendo, neste caso específico, a pipa, é importante que o/a docente mapeie quais são os discursos mobilizados, pois isso fará com que ele/ela planeje os caminhos de descontinuidade destas narrativas. Não existe nenhuma certeza de onde cada proposta pedagógica vai dar, quais serão as reações dos sujeitos da vivência, mas, com este acervo discursivo, o/a professor/a pode produzir cenas didáticas que instaurem dúvidas, perguntas, algumas ideias de respostas, mas, acima de tudo, caminhos que permitam uma reconfiguração de rotas.

Um dos significados mapeados nos três relatos é o de que a pipa é uma brincadeira de meninos. Já são muitas as pesquisas que mostram que gênero é uma construção social (LOURO, 2018), prostética (PRECIADO, 2017), performativa (BUTLER, 2019) e, portanto, não se justifica

6 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jt4Y-tjLFbk>. Acesso em 14 dez. 2024.

em algo supostamente natural que faria com que meninas e meninos (partindo de uma proposição binária) gostassem de coisas específicas. Porém, quando o assunto são as práticas corporais, por exemplo, existe ainda um amplo discurso que busca garantir o aparato biológico como determinante de quais corpos teriam direito ou não a determinadas práticas.

O pai da Raqueli disse que não era para empinar porque pipa era coisa de menino e mesmo sentindo uma vontade de participar a garota ficou observando os demais. Enquanto isso, os demais perguntavam uns para os outros, o que é estirante, o que é rabiola, espaço, vareta da envergadura. (NEVES, 2022, p. 03)

Enquanto outras crianças podiam se envolver com a prática, aguçar a curiosidade para os códigos que constituem a brincadeira de pipa, se aventurar em fazer perguntas e elaborar hipóteses, uma das estudantes ficou, naquele primeiro momento, no papel de observação da aula, pois seu pai não permitia que ela brincasse de pipa, na justificativa de que essa brincadeira não era apropriada para seu gênero. Porém, um/a docente agenciado/a pelos princípios ético-políticos da Educação Física cultural não deixa uma manifestação como essa passar batido. O professor Marcos prontamente movimentou as tecituras de sua prática pedagógica para que as marcações de gênero fossem fissuradas, na tentativa de propiciar outras construções discursivas circulantes na aula.

O CC dá embasamento para que os sujeitos (discentes e docentes) atuem diante das relações de poder que moldam os processos de subjetivação que atravessam a cultura corporal com um objetivo principal: produzir pensamentos e outras formas de estar e atuar no mundo. (SILVA JÚNIOR, NUNES, 2023, p. 04)

Se, culturalmente, existem relações de forças que tentam construir uma imutabilidade e um ideal para os papéis de gênero, também existem forças que resistem a essas tentativas. Na produção de alianças, potencializa-se a fissura destes discursos, tendo em vista que ecoam diferentes vozes com diversas perspectivas, disputando esse território de significações. Segundo Augusto e Neira (2021, p. 4) "O currículo cultural, por sua vez, pretende interromper tais silêncios, fazendo as vozes chegarem mais longe, fazendo emergirem corpos outros, os quais a sociedade tenta apagar, tenta marginalizar". Em consonância com os pensamentos de Dussel, é preciso criar, enquanto docentes, condições de emergência de outros discursos que não somente os coloniais (e, nesse sentido, os discursos coloniais de gênero, que produzem corpos intensamente generificados). O autor questiona - "Quando vão mudar os currículos de todos os colégios e deixar de ensinar uma cultura eurocêntrica e que nos deixa fora do mapa?"⁷. Ao que se pode reformular - Quando deixaremos de contar somente a narrativa imposta no processo de colonização, de que gênero é binário e biológico,

7 Trecho de fala de Enrique Dussel intitulada *La descolonización cultural*. Tradução livre. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Q86_LPat-IQ. Acesso em 30 out. 2024.

e passaremos a investir em outras construções estético-discursivas? Traçamos aqui um paralelo com Dussel, na superação de uma Ética ontológica, que tende a reduzir o Outro aos limites do Mesmo. A ruptura da totalidade, a transcendência se estabelece na tensão entre o Ser e o Outro, realizada de forma discursiva a partir dos significados que emergiram na ação docente e não formam nem objetivam formar uma totalidade, visto que o Outro não permite síntese, já que o entendimento unívoco exclui a diferença.

Após a organização do festival, a estagiária que acompanhava as aulas sugeriu trazer um elemento de gênero para a discussão. Segundo ela, em algumas salas as meninas optaram por ficar em maioria na avaliação, e não participaram como competidoras do festival. Aceitei a proposta, e ela decidiu convidar uma professora da escola que tinha muitas lembranças de pipa de sua infância. A ideia de convidar a professora veio porque com o trabalho de pipa, muitas pessoas nos viam andando para cima e para baixo com materiais de pipa, bem como observavam algumas vivências com as turmas. Isso produzia encontros pelos corredores com professores e funcionários cujo assunto era a pipa, e foi nesses encontros que a professora convidada contou algumas histórias para nós: quando era criança, gostava de brincar na rua diferente de outras meninas, nunca viu graça na pipa, e seu único e maior prazer era subir sua pipa mais alto do que os seus primos, deixando-os boquiabertos. (MAZZUCATTO, 2024, p. 16)

Quando, em uma prática que é dita tradicionalmente masculina, pensa-se em mecanismos de trazer outras narrativas, cenários onde mulheres e pessoas de outros gêneros dissidentes estejam atuando e reinventando a prática corporal, novos horizontes imaginativos se abrem.

Se temos diversas narrativas de mundo, para além da simplificação verdade ou mentira, que outras perguntas podemos nos fazer? E se em vez do critério da verdade suprema nos inspiramos em pistas como: essa narrativa de mundo promove saúde? Essa cosmogonia inspira coletividade e partilha ou mérito e superioridade? (NÚÑEZ, 2021, p. 4)

Os trechos apresentados acima, relativos aos três relatos, nos apontam um diálogo do currículo cultural da Educação Física com a *utopia possível*, para utilizar uma expressão dusseliana. Tal utopia possível parte, na compreensão do autor, do *desenvolvimento da vida de cada sujeito ético em comunidade* (2002, p. 464). No próximo tópico, pretendemos ampliar as tecituras entre as práticas corporais desenvolvidas no currículo cultural da Educação Física e o pensamento de Enrique Dussel, pensando essas condições outras possíveis.

Ampliando os entrelaces conceituais

O currículo cultural da Educação Física busca produzir outras formas de pensamento diante dos processos de significações já estabelecidos pelas relações assimétricas de poder. Sobre esse

ponto, propomos proximidade ao entendimento de Dussel (2002) ao ponderar que "a moral procedimental não é capaz de superar o círculo da **única** (grifo original) comunidade de comunicação (quer ideal ou empírica)" (p. 465). Ao que o autor coloca como imperativo o reconhecimento da inexistência de uma simetria nos discursos para, assim, estabelecer o diálogo entre significados que partem tanto do hegemônico quanto das vítimas⁸.

Ao apontar as situações que indicam um possível perigo relacionado à prática de empinar pipas, ou estabelecer que tal prática é destinada somente ao gênero masculino, podemos alinhar com a compreensão da razão prático-material:

com sua referência, a realidade em geral, aquela que é captada a partir do âmbito da produção e reprodução da verdade de cada sujeito humano- e que funda suas mediações – tem pretensão de verdade prática (saber diferenciar por um juízo de fato o que é veneno e o que é alimento para a vida, como critério de verdade). As pulsões de autoconservação da vida permitem, por seu turno, graças à educação civilizatória, a permanência sistêmica da vida humana. Por seu lado, a razão ético-originária reconhece o outro, outros sujeitos humanos, como alter-ego. Esse re-conhecimento contém, em primeiro lugar, aspecto material (...) mas ao mesmo tempo é o gongo sobre o qual se fundamenta a ordem da razão discursiva, dado que a discursividade argumentativo-moral tem origem no reconhecimento pressuposto da dignidade e igualdade do outro sujeito argumentante. A razão discursiva alcança, no consenso, a validade intersubjetiva pela participação simétrica dos outros reconhecidos e efetivamente tratados como iguais. Por seu lado, a *razão instrumental* (e também a estratégica) é subsumida pela razão ética da factibilidade, que tende a uma utopia, formula um projeto possível e posteriormente opera ou efetua realmente a norma, ato, instituição ou sistema de eticidade (o “bom” ou “o mau”) (DUSSEL, 2002, p. 466).

Vemos estabelecido o discurso que ordena, de forma moral, o significado colocado em circulação e tornado hegemônico. Nos relatos apresentados, o significado da pipa relacionado ao perigo esteve sempre presente, sendo um discurso que se cruza com outros discursos e caracteriza a prática e os sujeitos praticantes, criando identidades relacionadas a ela. Entretanto, o currículo cultural aponta para uma produção de fissuras nos discursos hegemônicos. "As cenas produziram marcas, fizeram reverberar falas espontâneas. O céu se coloriu, não era simplesmente um objeto de vareta, linha e papel, mas sim a expressão da arte, manifestação de afeto para uma prática que é passada de geração a geração" (SANTOS JÚNIOR, 2023, págs 09 e 10). O relato do professor Flávio Nunes faz lembrar que todos os saberes devem ser trazidos para a cena- tanto os considerados conteúdos, priorizados nos currículos e entendidos como saberes fundamentais, quanto aqueles que são colocados como menores, que dão vida ao cotidiano dos sujeitos que constróem as aulas, mas que sofrem uma pressão para ficar para fora do portão da escola. É preciso

8 Vítima é como Dussel se refere aos grupos socialmente subalternizados ou excluídos.

entender essas materialidades como tecnologias que podem desmontar as supostas verdades que circulam sobre as práticas corporais. Podemos vislumbrar uma proximidade com o trecho abaixo

... a partir das consequências ou dos efeitos não intencionais negativos produzidos pela norma, ato, instituição ou sistema de eticidade vigentes, que tem origem no momento crítico propriamente dito, como ética da responsabilidade crítica. Em primeiro lugar, a razão prático-material descobre os efeitos inevitáveis da ordem ética vigente (que se pretende verdadeira, válida e factível por estar realizada: Boa). A partir das vítimas, negativamente, toma consciência da “não-verdade” contida dessa ordem, onde a vida (das vítimas) não é possível. (...) Ainda no nível material, a razão ético-pré-originária reconhece a vítima não simplesmente como alter-ego (um outro “como eu”), mas o outro como totalmente outro (alter “ut alter”). Essa é a razão ético-pré-originária, que fundamenta a possibilidade e (...) alcançará nova validade, agora anti-hegemônica, e tem origem no re-conhecimento de cada vítima (por parte delas mesmas) como “outra” nesse sistema. Chegamos assim ao exercício da citada ética discursiva crítica, que começa o seu processo diacrônico ao descobrir a “não-validade” dos consensos - por ter excluído assimetricamente as vítimas dos procedimentos do consenso válido. (...) o consenso alcançado pelas vítimas será inevitavelmente anti-hegemônico (DUSSEL, 2002, p. 467).

Os trechos do capítulo 05 – *A validade anti-hegemônica da comunidade das vítimas*, da obra *Ética da Libertação*, trazem uma proximidade conceitual do texto com o currículo culturalmente orientado colocado em ação. Aqui, Dussel aponta o discurso hegemônico como um modo de subjetivação, uma construção de significados que exclui as diferenças, as quais ele se refere como “o outro totalmente outro”. O autor aponta possibilidades de ruptura com o discurso moral hegemônico e com as formas de poder que esse discurso garante a um grupo apenas. Também destaca que um conceito moralizante hegemônico estabelece interdições e delimita a vida do que ele nomearia como as vítimas, ou dos grupos subalternizados, pessoas excluídas de uma participação simétrica na criação “consensual” da verdade. Podemos ver isso, em termos práticos, na forma como o discurso sobre a pipa é construído a partir de pontos de vista hegemônicos- como prática perigosa, como masculina, como periférica. É na disputa intensa de poder que vão se construindo tais tramas de significação.

O reconhecimento de outros significados no currículo cultural para as práticas corporais, sendo nos casos apresentados, para a pipa, pode possibilitar a compreensão da exclusão de saberes e valores de determinados grupos e aceitação de outros. Mobilizam-se diversas estratégias que compõem as cenas didáticas para tentar desnudar a teia que enreda essa produção, relacionando aos modos de vida dos grupos hegemônicos e subalternizados, criando um campo para problematizações e construções de novos significados. Pensando com Enrique Dussel (2002):

O critério formal procedimental crítico é um critério de validade, de participação intersubjetiva dos excluídos

em uma “nova” comunidade de comunicação das vítimas. Trata-se da validade da criticidade ética como tal. É o momento em que se efetua um acordo acerca de um juízo de fato ou enunciado descritivo (por ex.: Fomos excluídos da discussão sobre os meios que evitaríamos que passemos fome”), com nova validade intersubjetiva para as vítimas. A aceitabilidade desse acordo crítico tem por pressuposto a comum experiência do sofrimento do “não poder viver”. Esse acordo crítico consiste negativamente em um juízo sobre a não validade dos consensos da comunidade hegemônica. É a partir do fato, descoberto, da exclusão dos atingidos assimetricamente rechaçados, que o critério da invalidação (falibismo ético) permite a nova construção da validade crítica, a partir de novo consenso ético (p. 467).

Partindo dessas semelhanças e diferenças narradas nos relatos de experiência, podemos perceber que não há uma cartilha, uma orientação de *como fazer* que antecede a tematização das práticas corporais, mesmo quando é a mesma prática sendo investigada, mas percebe-se em todas um agenciamento docente pelos princípios ético-políticos do currículo cultural, sendo eles a descolonização do currículo, o favorecimento da enunciação dos saberes discentes, o evitamento do daltonismo cultural, a ancoragem social dos conhecimentos, a articulação com o Projeto Político Pedagógico, a justiça curricular e o reconhecimento da cultura corporal da comunidade. Na esteira das proposições dusselianas, percebemos, no encontro com as narrativas das tematizações, que tais tessituras permitem ampliar as reflexões sobre a aposta na produção de uma educação mais democrática, de sujeitos solidários e pela justiça social. Vejamos algumas possíveis conclusões sobre esta articulação a seguir.

Possíveis conclusões

Desde o momento de sua proposição em 2004, o currículo cultural da Educação Física vem criando novas rotas a partir de encontros entre corpos-docentes, corpos-discentes, demais pessoas funcionárias da escola, a arquitetura das instituições escolares, as materialidades das aulas, ou seja, tudo que compõe o dia a dia destas/es professoras/es que afirmam colocar o currículo cultural em ação. Este é um currículo que se faz na própria ação, ou seja, a partir da prática de docentes comprometidas/os em construir alternativas para o campo da Educação Física, que através de sua prática pedagógica e de pesquisas acadêmicas, vão articulando as especificidades desta proposta.

Saltam aos olhos, a partir do vasto repertório de conhecimentos produzidos por docentes e pesquisadoras/es simpáticas/os à Educação Física cultural, o compromisso em potencializar espaços educativos, seja na educação básica ou superior, que proporcionem às crianças, jovens, adultos/as e idosos/as a possibilidade de experiências formativas de leitura da ocorrência social das práticas corporais e sua resignificação em diálogo com o contexto escolar/universitário (NASCIMENTO, AUGUSTO, 2022, p. 25).

Caminhando no sentido de ampliar as produções sobre a Educação Física cultural, objetivou-se, com a escrita deste artigo, pensar alguns possíveis entrelaces entre as proposições teóricas de Enrique Dussel e a Educação Física cultural. Para tanto, nos detivemos especialmente nas obras *Ética da Libertação* (2002), *Filosofia da Libertação* (1980) e *Método para uma Filosofia da Libertação* (1986). Buscamos, nessas obras, o diálogo possível entre o fazer docente no currículo cultural da Educação Física e uma Ética que advoga a responsabilidade pelo Outro, pelos grupos excluídos, pela vítima, conforme a definição de Dussel. A vítima é a exterioridade, é a diferença em relação ao sistema como um todo – o sistema social e também os sistemas individuais, as rotinas das pessoas que as possibilita um caminho. O outro, a exterioridade, a diferença, está à margem.

Na verdade, nós não somos “aquele outro, diferente da razão”, mas, pelo contrário, o que pretendemos é manifestar eficazmente “a razão do Outro”: do indígena assassinado por genocídio, do escravizado africano reduzido a uma mercadoria, da mulher vilipendiada como objeto sexual, da criança subjugada pedagogicamente (sujeito “bancário”, como a define Paulo Freire) (DUSSEL, 1995a, p. 47).

Na obra *Ética da Libertação: na idade da Globalização e da exclusão*, Dussel destaca as distintas organizações sociais dos povos Ameríndios existentes antes da conquista do continente pelos europeus. Esse reconhecimento de estruturas sociais, políticas e mesmo econômicas pelo autor, nos permite reconhecer uma estrutura civilizatória anterior ao contato com os povos colonizadores e a coexistência de sistemas distintos, de diferenças que coexistiam, anteriores ao eurocentrismo que centralizou modos de vida não apenas econômica, política e socialmente, mas também eticamente. Dussel aponta tais fatores ciente da irreversibilidade dos fatos, mas com o cuidado de que não se confunda tal irreversibilidade com um futuro cristalizado, uma fatalidade. As marcas dos colonizadores não se apagam, entretanto o Eurocentrismo é um campo sujeito à mudanças. Ao concordar com Levinas e destacar a Ética como filosofia primeira, Dussel aponta um re-conhecimento do Outro, escutar ao outro, um caminho para transpor a totalidade e se abrir para a transcendência. Segundo Costa, trata-se do *dominador, instalado na Totalidade ser incapaz de diagnosticar, no dissonante clamor da Vítima, qualquer caráter familiar (...)*, entendendo tal clamor apenas *como traços de incultura*. O intento do professorado, que constroi cotidianamente o currículo cultural da Educação Física, é o de criar cenas didáticas em que este outro seja reconhecido, ou seja, cenas de produção de inteligibilidade, onde o lugar de Outro seja estremecido, criando rupturas em algo que parecia cristalizado. Por isso, o agenciamento pelos princípios ético-políticos é fundamental, pois coloca o corpo-docente em movimento, em lugar de questionar o tempo todo tudo que se pretende produzir como verdade.

Neste agenciamento pelos princípios ético-políticos do currículo cultural, as/os docentes se

comprometem, em um processo contratual-ficcional, a construir um espaço mais democrático, equitativo e solidário para o acontecimento das aulas, investindo na formação de sujeitos com capacidade de análise crítica de mundo e de atuar a partir do que se analisa desse contexto histórico, social e político. Caminhando com as proposições de Enrique Dussel, essas são práticas fundamentais para construir uma prática pedagógica libertária, que permita a leitura crítica de mundo para identificar as injustiças sociais e pensar como agir a partir disso, na intenção de produzir um mundo outro. Não há garantias de como estas propostas vão atravessar cada estudante, dos efeitos de cada encontro, mas a aposta é na efervescência do conflito, na potencialização das diferenças, no entendimento delas como condição de existência (dos sujeitos e do próprio currículo). Essa construção de significados, tal qual coloca Dussel, que produz os sujeitos na condição de “o outro totalmente outro”, são estremecidas em um cenário em que os docentes se comprometem com uma outra proposta de sociedade e de escola.

A diferença é o que lhe permite ver seus sujeitos sempre em trânsito: sujeitos nômades, híbridos, que incitam ao pastiche e à artístagem de sua prática. A diferença é o que faz o currículo cultural escapar dos controles da escola moderna. No currículo cultural, a diferença é o que potencializa a sua produção. É a condição de sua existência. (NUNES, 2016, p. 63).

Dussel nos alertou que a Colonialidade assume várias formas de opressão. Perceber tais formas e confrontá-las é tarefa que significa o esforço para descolonizar diversos campos sociais, confrontar discursos naturalizados, ressignificar práticas. Entendemos que temos uma interface da obra dusseliana que dialoga e alarga o currículo cultural da Educação Física.

O que fica do encontro entre Dussel e a Educação Física cultural? Fica aberto o campo para que possíveis futuras pesquisas sejam propostas, pensando as (im)potências dessas tessituras. Se o currículo cultural se faz na ação e na proposição contínua de novas interlocuções, então o chamado para estas provocações outras, além das já criadas nestes 20 anos de currículo culturalmente orientado, está sempre em aberto.

Referências

- AUGUSTO, Cyndel Nunes; NEIRA, Marcos Garcia. (Um) currículo cultural contrassexual? Movimentos que possibilitam corpos em trânsito. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 43, p. e002221, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e002221>.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. 17° ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.
- CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisa*, n. 111, p. 135-150. Dez. 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742000000300007>.
- CORAZZA, Sandra Mara. *Artistagens: filosofia da diferença e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- COSTA, Gildo José da. *A dialética de Enrique Dussel e a Dialógica de Paulo Freire: em busca dos fundamentos da Ética da Libertação*. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica – PUC – SP. São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22864>.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação. Na idade da globalização e da exclusão*. Trad. Epharim Ferreira Alves; Jaime A. Clasen; Lúcia M. E. Orth. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- _____. *Filosofia da Libertação: crítica à ideologia da exclusão*. Trad. Georges I. Maissiat. São Paulo: Paulus, 1995a. (Coleção pesquisa & projeto).
- _____. *Filosofia da Libertação na América Latina*. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola, s/d. (coleção Reflexão Latino Americana).
- _____. *Método para uma filosofia da libertação*. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Edições Loyola, 1986.
- _____. *Para uma Ética da Libertação Latino-Americana: II Eticidade e Moralidade*. São Paulo, Edições Loyola/ Editora Unimep S/D.
- _____. *1492: O encobrimento do outro: A origem do mito da modernidade: Conferências de Frankfurt*. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ: 1993
- LEVINAS, Emmanuel. *Totalidade e Infinito*. Ed. 70 – Biblioteca de Filosofia contemporânea. 3ª ed. Lisboa, 2022.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- MAZZUCATTO, João Victor Oliveira. *Tematização de pipa na EMEFEI Padre Francisco Silva*. Campinas, SP, 2024. Disponível em: https://gpef.fe.usp.br/relatos/mazzucatto_01.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educ. Rev.*,

ALVIANO JÚNIOR, Wilson; NUNES AUGUSTO, Cyndel. Possíveis aproximações entre o currículo cultural da Educação Física com a obra de Enrique Dussel

Curitiba, n. 17, p. 39-52, 2001. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602001000100004&lng=pt&nrm=iso.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira De Educação*, (23), 156–168. Ago-2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782003000200012>.

NASCIMENTO, Aline Santos; AUGUSTO, Cyndel Nunes. Apostando em encontros: entrecruzamentos entre as pesquisas de Judith Butler e a Educação Física cultural. *Revista Brasileira de Educação Física escolar*. Curitiba, ano VII, v. III, p. 24-36, mar. 2022.

NASCIMENTO, Aline Santos; NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural da Educação Física: princípios ético-políticos e situações didáticas. In: NEIRA, M. G. *Escrevivências da Educação Física cultural*. São Paulo: FEUSP, 2023. p. 11-30.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (Org.) *Educação Física cultural: por uma pedagogia da(s) diferença(s)*. Curitiba: CRV, 2016.

NEVES, Marcos Ribeiro das. *Escreleituras do pipa: masculinidades em xeque*. EMEF Anna Silveira Pedreira. São Paulo, SP, 2022. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/marcos_ribeiro_14.pdf

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Afinal, o que queremos dizer com a expressão “diferença”? In: NÚÑEZ, Geni. *Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário*. *Revista ClimaCom: Diante dos negacionismos*. Campinas, v. 8, p. 1-8, 2021.

PANSARELLI, Daniel. Enrique Dussel e a pedagogia latino-americana. In: BOTO, C., ed. *Clássicos do pensamento pedagógico: olhares entrecruzados* [online]. Uberlândia: EDUFU, 2019, pp. 245-265. História, Pensamento, Educação collection. Novas Investigações series, vol. 9. ISBN: 978-65-5824-027-3. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/edufu-978-85-7078-472-8>.

_____. *Filosofia Latino-Americana a partir de Enrique Dussel*. Santo André. Ed. UFABC, 2013.

PRECIADO, Paul Beatriz. *Manifesto contrassexual: Práticas subversivas de identidade sexual*. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes. “A prefeitura te paga para isso?” *Fazendo e empinando pipas na Educação Física*. EMEF Maria Rita de Cássia Pinheiro Simões Braga. São Paulo, SP, 2021. Disponível em: https://www.gpef.fe.usp.br/relatos/santos_junior_02.pdf.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes; NEIRA, Marcos Garcia. Contribuições do pós-colonialismo para o currículo cultural da Educação Física. *Educação*, Santa Maria, v. 44, e85. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644437352>.

SANTOS JÚNIOR, Flávio Nunes; NEVES, Marcos Ribeiro das; NEIRA, Marcos Garcia. Diferença colonial e o currículo cultural da Educação Física. *EccoS – Revista Científica*, [S. l.], n. 67, p.

ALVIANO JÚNIOR, Wilson; NUNES AUGUSTO, Cyndel. Possíveis aproximações entre o currículo cultural da Educação Física com a obra de Enrique Dussel

e24336, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.24336>

SILVA JÚNIOR, Wellington Santana; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Currículo cultural: outras possibilidades de pensar a resignificação. *Movimento*. v. 29, e290008, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.124717>.