

DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: aprendizagens possíveis

*Karoline Hachler Ricardo
Lisandra Oliveira e Silva
Elisandro Schultz Wittizorecki*

Resumo

Este ensaio teórico objetiva situar os estudos sobre interculturalidade e práticas pedagógicas decoloniais que sulcaram uma pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, que intencionou desenvolver aulas de educação física com inspiração decolonial e intercultural. Procura evidenciar as potencialidades de uma proposta/intencionalidade político-pedagógica de educação física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. As problematizações *quais são os objetivos e interesses da educação?* e, com relação às aprendizagens, *aprender o que, como, quando? Como se constituem as (inter)faces do aprender em processos educativos?* possibilitaram a compreensão de que é no movimento de diálogo com e entre as culturas e identidades heterogêneas que se faz emergir diferentes modos de ver, ouvir, sentir, participar, se envolver consigo mesmo(a) e com o(a) outro(a), produzindo um alargamento nos espaços e tempos de ensinar e de aprender, que é onde passamos a compreender que se dão as constituições das (inter)faces do aprender em processos educativos.

Palavras-chave: decolonialidade; interculturalidade; educação física escolar.

DECOLONIALITY AND INTERCULTURALITY IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION: possible learnings

Abstract

This theoretical essay aims to situate studies on interculturality and decolonial pedagogical practices that guided participatory action research with the sixth year of elementary school at a public school in Porto Alegre/RS, which intended to develop physical education classes with decolonial inspiration and intercultural. It seeks to highlight the potential of a political-pedagogical proposal/intentionality of physical education crossed by the assumptions of decoloniality and interculturality. The problematizations *what are the objectives and interests of education?* and, in relation to learning, *learn what, how, when? How are the (inter)faces of learning constituted in educational processes?*, made it possible to understand that it is in the movement of dialogue with and between heterogeneous cultures and identities that different ways of seeing, hearing, feeling, participating, emerging, engaging with oneself and with others, producing an expansion in the spaces and times of teaching and learning; which is where we come to understand how the (inter)faces of learning are constituted in educational processes.

Keywords: decoloniality; interculturality; school physical education.

DECOLONIALIDADE E INTERCULTURALIDADE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: posibles aprendizajes

Resumen

Este ensayo teórico tiene como objetivo situar los estudios sobre interculturalidad y prácticas pedagógicas descoloniales que guiaron una investigación acción participativa en el sexto año de la escuela primaria en una escuela pública de Porto Alegre/RS, que pretendía desarrollar clases de educación física con inspiración decolonial e intercultural. Se busca resaltar el potencial de una propuesta/intencionalidad político-pedagógica de la educación física atravesada por los supuestos de descolonialidad e interculturalidad. Las problematizaciones *¿cuáles son los objetivos e intereses de la educación?* y, en relación con el aprendizaje, *¿aprender qué, cómo y cuándo?* *¿Cómo se constituyen las (inter)caras del aprendizaje en los procesos educativos?*, permitió comprender que es en el movimiento del diálogo con y entre culturas e identidades heterogéneas donde emergen diferentes modos de ver, oír, sentir, participar, emerger, comprometiéndose con uno mismo y con los demás, produciendo una ampliación de los espacios y tiempos de enseñanza y aprendizaje; aquí es donde llegamos a comprender cómo se constituyen las (inter)caras del aprendizaje en los procesos educativos.

Palabras clave: descolonialidad; interculturalidad; educación física escolar.

APONTAMENTOS INICIAIS

Este ensaio teórico sobre as perspectivas da decolonialidade e da interculturalidade está inserido no contexto do percurso de mestrado da primeira autora, retratado em uma pesquisa-ação participante¹ (Lanette, 2022) com o sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS. A pesquisa intencionou desenvolver uma proposta de educação física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2015), compreendendo as afetações decorrentes dessa experiência durante o ano letivo de 2023.

Partilhamos do entendimento de Walsh (2015) sobre a decolonialidade e a interculturalidade enquanto um esforço de pensar com e a partir das condições ontológico-existenciais dos povos colonizados pela modernidade ocidental e de classificação racial e de gênero, de modo a superar e/ou desfazer essas categorias identitárias. No sentido de uma práxis política das inter-relações pessoais, que vai para além da comunicação entre diferentes culturas, porque se pretende um paradigma outro, a partir de formas de pensamento que estão relacionadas com e contra a colonialidade e a modernidade.

Destacamos nossa compreensão de colonialidade suleada por Maldonado-Torres (2007) enquanto uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. Ou seja, representa um processo de legitimação que circula na sociedade contemporânea e que gera multiplicidades de formas de subalternização em prol da idealização de um modelo único e válido de ser, estar, saber, viver e existir no mundo, que invariavelmente corresponde ao ideal de homem branco, cisgênero e heteronormativo, especialmente seguindo as lógicas do modo econômico capitalista.

Ao pensarmos em uma possibilidade de proposta de educação física com inspiração na decolonialidade e na interculturalidade, igualmente nos questionamos o porquê de estarmos nos mobilizando a partir dessa intencionalidade e pressupostos político-pedagógicos, o que desejávamos com essa prática, qual a sua importância e para quem seria significativa. Nesse

¹ Trabalho aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

movimento, olhamos para a escola, para os(as) estudantes, para os(as) professores(as) e notamos que o nosso laço social se constitui, é permeado e atravessado constante e permanentemente por circunstâncias heterogêneas que vão evidenciando problemas, deslocando interesses, aliando pessoas, excluindo grupos/culturas/identidades. Percebemos muitos discursos que problematizam questões caras para o nosso laço social e que evidenciam a exacerbação das individualidades, a exaltação da meritocracia e a hegemonia do conhecimento branco/patriarcal, especialmente o racismo, o machismo e a LGBTQIAfobia, entre outras categorias de análise.

Diante do apresentado até o momento, questionamos: *quais são os objetivos e interesses da educação?* Embora diferentes perspectivas concorram para esse debate, nos parece que o aprender enquanto formação individual e coletiva circula entre todas elas. Diante disso, outros questionamentos surgem: *aprender o que, como, quando? Como se constituem as (inter)faces do aprender em processos educativos?*

Tais temáticas dizem muito das/sobre as pautas que temos reconhecido e verbalizado na contemporaneidade, e que outrora eram silenciadas, apagadas e não exteriorizadas, razão pela qual entendemos serem indispensáveis na articulação com as aprendizagens nos diferentes contextos educativos. Nesse movimento, as perspectivas da decolonialidade e da interculturalidade nos mobilizaram e calibraram a nossa atenção com os acontecimentos da vida, especialmente no espaço-tempo escola e nas aulas de educação física que partilhamos com os(as) estudantes do sexto ano do ensino fundamental no ano letivo de 2023.

Portanto, este ensaio teórico tem como objetivo situar os estudos a respeito da interculturalidade e das práticas pedagógicas decoloniais que sulearam a pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental que intencionou desenvolver aulas de educação física com inspiração decolonial e intercultural, bem como evidenciar as potencialidades de uma proposta/intencionalidade político-pedagógica de educação física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade.

Metodologicamente, esta pesquisa-ação participante aconteceu entre os dias 23 de fevereiro e 21 de dezembro de 2023, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino, em Porto Alegre/RS. As aulas de educação física ocorriam duas vezes na semana, em períodos de 50 minutos cada.

Suleados(as) por Lanette (2022), entendemos esse modo de investigação como uma estratégia de valorização dos diferentes saberes-fazeres de quem compartilha a pesquisa e de um compromisso com a ação participativa, neste caso, especialmente da professora-pesquisadora e da turma do sexto ano. Somada à preocupação epistêmica de uma proposta pedagógico-política decolonial e intercultural nas aulas de educação física, entendemos que esse processo se constitui especialmente na e a partir das problematizações sobre raça e gênero em diálogo com a sexualidade, e de como os corpos poderiam experienciar outros elementos culturais na escola, espaço-tempo marcado por processos de colonialidade. Igualmente, no desenvolvimento de aulas que possibilitassem uma maior horizontalidade na relação educativa, com os(as) estudantes no centro do processo de ensino a eles(as) endereçado, e uma relação dialógica e partilhada.

Para tanto, além das rodas de conversa aos finais de cada uma das aulas, com os(as) estudantes sendo convidados(as) a partilharem as suas possíveis aprendizagens, sentimentos e sensações; a pesquisa-ação participante se deu de modo a possibilitar a organização de momentos específicos e pontuais durante o ano letivo, de parada para reflexões sobre como estava sendo o desenvolvimento das aulas e das aprendizagens. Do mesmo modo, para organização daquilo que supostamente precisava ser modificado, transformado, reajustado; assim como do que estava

operando na relação entre os(as) estudantes e a professora e, portanto, poderia ser mantido, e o que já não estava mais tão alinhado entre os(as) envolvidos(as) e precisava ser repactuado.

Durante o ano letivo de 2023 muitas experiências das aulas foram sendo refletidas, analisadas, repensadas e reorganizadas no coletivo; um dos pressupostos da pesquisa-ação participante (Lanette, 2022). Como resultado da construção da pesquisa-ação participante, tivemos um ano letivo que contou com 10 principais conteúdos, entre outras atividades e propostas, quais sejam: brincadeiras e jogos de matrizes africana e indígena; vivências teatrais; esporte de orientação; futebol; frisbee; pole dance; maculelê; funk; capoeira; *buka-buka*; projeto identidades, gincana da consciência negra e intervenção de *slam* na escola.

ANÁLISES E DISCUSSÕES

Para as análises e as discussões que nos propomos a desenvolver neste estudo, subdividimos o trabalho em três eixos de interpretação: (1) O que pode (no passado e no presente) o corpo?: trajetória de articulações, associações e sustentações heterogêneas que tensionam e constituem a educação física escolar; (2) Racismo, machismo e LGBTQIAfobia: laço social com individualidades exacerbadas, meritocracia exaltada, hegemonia do conhecimento branco/patriarcal; (3) Decolonialidade e interculturalidade: uma escolha política e pedagógica de resistência. Destacamos que em cada um dos eixos realizamos o exercício de expor os principais estudos que dialogam sobre suas respectivas temáticas centrais, bem como o entendimento que a pesquisa-ação participante utilizou para dialogar e estabelecer possíveis entrelaçamentos, atravessamentos, relações, disputas e controvérsias no espaço-tempo escola.

O que pode (no passado e no presente) o corpo?: trajetória de articulações, associações e sustentações heterogêneas que tensionam e constituem a educação física escolar

Reconhecemos que a educação física escolar está inscrita em um processo social e pedagógico, marcado por diferentes elementos e discursividades que foram, ao longo da história, justificando e criando condições para a sua existência enquanto prática pedagógica, componente curricular e/ou campo do conhecimento que produzia (e segue produzindo) diversos efeitos.

Tomando de empréstimo uma fala de Spinoza (2018, p. 101), “[...] o fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo”, e considerando a existência de distintas discursividades sobre a educação física – suas dimensões, concepções, sentidos, significados –, dedicamos este momento para a contextualização da educação física escolar, no diálogo com as produções acadêmicas da área, a partir das indagações: *o que pode (no passado e no presente) o corpo na educação física escolar? Como foi/é tratado o corpo na educação física escolar?*

Soares (2010), ao falar sobre a inserção da educação física na sociedade e na escola, apresenta que ela é fortemente marcada pelas influências médicas e militares, sustentada no campo das áreas biológicas e da saúde, constituindo-se, por muito tempo, afastada de um saber teórico no campo das ciências humanas e sociais. A educação física no Brasil se desenvolveu proporcionando a educação higienista, eugenista e esportiva, que, segundo Bracht e González (2005), esteve vinculada ao pensamento científico por meio dos conceitos do funcionamento biológico do corpo. Esta cientificização da educação física sustentou (e ainda sustenta) a separação de sujeito e objeto na perspectiva cartesiana, assim como foi (e continua sendo) permanentemente revista pelo Movimento Renovador da Educação Física, no ano de 1980 (Soares, 2010). Movimento entendido como de caráter *inflexor* por Bracht e González (2005) por ter representado um forte e inédito

esforço de reordenação dos pressupostos compreendidos, à época, como orientadores da educação física, quais sejam: os paradigmas da aptidão física e esportiva que sustentavam, majoritariamente, a prática pedagógica nos pátios de diversas escolas.

Gehres (2019), ao se debruçar panoramicamente sobre os estudos curriculares em educação física, percebeu uma larga produção acerca das propostas pedagógicas sistematizadas desde os anos 1980, cada uma delas a partir de diferentes entendimentos de educação física, especialmente com relação ao corpo. Mais especificamente, o que pode (ou não) um corpo e como o corpo é tratado na educação física escolar (Gehres, 2019) – desenvolvimentista, educação para a saúde, psicomotora, crítico-superadora e crítico-emancipatória. Essas propostas pedagógicas foram e seguem sendo organizadas como parte das disputas pela identificação de um objeto de estudo para a educação física que divergisse dos paradigmas da aptidão física.

Destacamos que as propostas que situavam a educação como possibilidade de transformação social (críticas) voltaram-se para o estudo da educação física como cultura (Gehres, 2019). Na perspectiva crítico-superadora, a proposta estava/está na educação física como componente curricular que se acopla a um projeto de escola, onde as práticas corporais estão, ainda, para a luta pela justiça social (Soares et al., 1992). Enquanto na perspectiva crítico-emancipatória, a busca estava/está na possibilidade de ensinar os esportes pela sua transformação didático-pedagógica (Kunz, 1994). Em ambas as propostas as discussões estavam/estão significativamente centradas nas disputas entre objetos de estudo que acertavam a cultura corporal, cultura de movimento e cultura corporal de movimento (Bracht, González, 2005), por vezes priorizando o corpo, outras vezes o movimento e, outras, corpo e movimento, diferenciando-se entre si, fundamentalmente, pelos pressupostos epistêmico-metodológicos para a prática pedagógica da educação física escolar (Gehres, 2019).

Lopes (2013), estudando sobre as diferenças entre os registros que entende como pós-críticos em currículo, sinaliza que, no início do século XXI, se constitui uma proposta de educação física que incorporou outras formas de análise do social, da educação, da cultura e do currículo, qual seja: o Currículo Cultural em Educação Física (Neira, 2011). Para Neira (2011), as práticas corporais pensadas a partir do Currículo Cultural em Educação Física são concebidas/percebidas como textos culturais, os quais são entendidos enquanto práticas e produções sociais e locais em que os diferentes significados podem ser constantemente negociados, ressignificados, traduzidos ou mesmo fixados, possibilitando que, nos textos da cultura, as diferenças e as identidades sejam produzidas, representadas e marcadas.

Diante dessa contextualização da educação física escolar, evidenciamos nossa compreensão de que a decolonialidade e a interculturalidade não tratam de algo necessariamente novo, dadas outras propostas pedagógicas que já enfatizavam os aspectos culturais, como é o caso do Currículo Cultural em Educação Física (Neira, 2011), bem como a Educação Física Crítico-Superadora (Soares et al., 1992), que já questionava e criticava o modelo de educação física fundamentado exclusivamente no funcionamento biológico do corpo. Ou seja, a decolonialidade e a interculturalidade “[...] não se coloca como concorrência com abordagens pensadas para a educação física escolar” (Tavares, 2021, p. 89), reforçando tais abordagens e perspectivas – decoloniais e interculturais – como possibilidades para o diálogo de concepções e percepções, assim como uma possibilidade para um projeto de escola como um todo. Projeto esse que propõe uma práxis que coloca na centralidade das ações, raça e gênero em diálogo com a sexualidade.

Racismo, machismo e LGBTQIAfobia: laço social com individualidades exacerbadas, meritocracia exaltada, hegemonia do conhecimento branco/patriarcal

Reconhecemos que as questões envolvendo, especialmente, raça e gênero, em diálogo com a sexualidade, estruturam o nosso laço social e, conseqüentemente, organizam as dinâmicas escolares. Ou seja, estereótipos e estigmas que vêm produzindo preconceitos e discriminações como racismo, machismo e LGBTQIAfobia, reforçam uma sociedade com individualidades exacerbadas, meritocracia exaltada e hegemonia do conhecimento branco/patriarcal.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019) apontam que ser negro(a) no Brasil aumenta a chance de exclusão escolar ao longo da educação básica. A pesquisa mostra que um terço dos(as) brasileiros(as) entre dezenove e vinte e quatro anos de idade não havia conseguido concluir o ensino médio em 2018 e, apesar de a média geral já ser alta (e cujo percentual é significativamente similar entre jovens brancos(as)), o panorama entre os(as) negros(as) é ainda pior, porque 44,2% dos homens negros dessa faixa etária ainda não concluíram o ensino médio, o que representa quase metade dessa população. Os recortes por cor de pele e gênero revelam, ainda, outros abismos, a exemplo dos seguintes dados: 33% das meninas negras dessa mesma faixa etária não completaram o ensino médio, enquanto o índice para as meninas brancas está em 18,8%. Do mesmo modo, a pesquisa mostra que enquanto, na média, 13,1% dos(as) jovens entre dezenove e vinte e quatro anos não haviam concluído o nono ano do ensino fundamental, entre os(as) negros(as) o percentual chega a 19% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019).

Para Bins (2020, p. 24), esse cenário se reflete no seguinte argumento: “[...] as alunas e alunos negros não se reconhecem na escola”. Mesmo com as leis federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que determinaram a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena na educação básica, “[...] a educação para as relações étnico-raciais ainda está longe de acontecer como deveria nas escolas que, assim como a sociedade brasileira, está encharcada no racismo estrutural” (Bins, 2020, p. 24). Munanga (2005) compreende que os coeficientes de repetência e evasão escolar significativamente elevados de estudantes negros(as) em comparação ao de estudantes brancos(as) encontra uma possível explicação no preconceito que está incutido em muitos(as) professores(as), o que os(as) incapacita de lidar profissional e pedagogicamente com a diversidade. Somando-se, ainda, ao conteúdo preconceituoso encontrado em diversos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre estudantes de diferentes ascendências étnico-raciais e sociais. Assim, a maioria dos(as) estudantes negros(as) se sentem desestimulados na escola, prejudicando seus aprendizados (Munanga, 2005).

Nesse movimento, partilhamos da compreensão de Bell Hooks (2017) de que a partir da apropriação e da prática de uma pedagogia que entende como engajada, crítica e libertadora, a educação tem o potencial de *nutrir o intelecto* e atuar como estratégia contra hegemônica de resistência à colonialidade. Isso porque a autora menciona que seus saberes e conhecimentos construídos a partir da sua experiência como educadora, pesquisadora e na vivência como mulher negra evidenciaram que a educação pode ter um teor político para a população negra (e para as demais populações inferiorizadas igualmente) (Hooks, 2017).

Além das questões étnico-raciais, as relacionadas ao gênero em diálogo com a sexualidade são pautas efervescentes na sociedade há muito tempo. Segundo o Anuário de Segurança Pública de 2022 (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022), nos anos de 2020 e 2021 foram registrados 2.695 casos de feminicídio, ou seja, casos de mulheres que foram mortas pela condição de serem mulheres, sendo 80% dos casos contra mulheres mães, o que significa dizer que uma mulher é

vítima de feminicídio a cada 7 horas e ao menos 3 mulheres morrem por dia no Brasil por serem mulheres. Esses dados tratam de violências contra mulheres brancas e pretas. Ressaltamos, contudo, a diferença entre ambos os casos, sendo maior contra as mulheres pretas: 37,5% das vítimas de feminicídio são brancas e 62% são negras; 28,6% das vítimas das demais mortes violentas intencionais são brancas, enquanto 70,7% são mulheres pretas (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022).

Sublinhamos esses dados porque entendemos que na escola precisamos fazer agir outros modos de ensinar e de aprender que sejam capazes de problematizá-los e, mais do que isso, transformá-los, diminuindo todos os percentuais apresentados. Nas aulas de educação física com o sexto ano, na pesquisa que realizamos, em vários momentos percebemos a cultura do machismo agindo na relação dos(as) estudantes, na organização das dinâmicas escolares e, até mesmo, na práxis da professora, que mesmo tentando construir com a turma aulas inspiradas na decolonialidade e na interculturalidade, por vezes, agiu de modo a reforçar estigmas e estereótipos machistas e sexistas, a exemplo de quando supunha que as meninas poderiam gostar mais das aulas de dança e os meninos das aulas de luta, como se esses gostos fossem definidos pelo gênero e como se gênero fosse definido pelo sexo, corroborando com o entendimento de Maldonado-Torres (2007) de que somos seres formados e produzidos por esta colonialidade.

Percebemos que esses dados reforçam duas questões que compreendemos como centrais: (1) nosso posicionamento inicialmente destacado sobre a indispensabilidade de uma práxis na escola que considere as questões envolvendo especialmente raça e gênero em diálogo com a sexualidade de forma interseccional (Akotirene, 2019) e (2) a cultura do machismo como uma presença que estrutura as relações no nosso laço social e, conseqüentemente, (re)produzidas de diferentes formas na escola. Destacamos, neste estudo, cultura do machismo como um conjunto de comportamentos, crenças e agências que promovem e justificam atitudes discriminatórias e de preconceito com relação às mulheres, tendo como base o princípio da superioridade dos homens, razão pela qual o machismo age de modo a produzir controle social em uma cultura sexista (Silva *et al.*, 2008) e também LGBTQIAfóbica.

Em movimento semelhante ao machismo, a LGBTQIAfobia é um preconceito socialmente construído, que vem se expressando radicalmente em diversas formas de discriminação, estigmatização, intolerância, isolamento, abandono, segregação e desproteção à população LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, trans e travestis, queer, intersexo, assexuais e demais orientações sexuais e identidades de gênero) (Duarte, Oliveira, 2021). De acordo com o Dossiê Assassinatos e Violência contra Travestis e Transexuais brasileiras (Benevides, Nogueira, 2021), o Brasil assassinou um LGBTQIA+ a cada vinte e sete horas no ano de 2021, com um aumento de 33,3% em relação ao ano anterior: em 2020, o total de mortes LGBTQIA+ foi de 237, enquanto em 2021, foi de 316.

Bekaert (2010) compreende que quando o preconceito por homofobia ocorre na escola, expresso por palavras e ações, há grande possibilidade de se tornar bullying homofóbico, caracterizado pelas ações físicas e sociais negativas cometidas, intencionalmente e de forma repetitiva, contra uma pessoa que não pode se defender facilmente. Nesses casos, essas ações são motivadas por características de orientação sexual e/ou identidade de gênero que divergem do modelo heteronormativo considerado hegemônico (Bekaert, 2010).

Diante dos dados e das pesquisas apresentadas sobre as diferentes formas de preconceito e discriminação no nosso laço social e que são presenças fortes nas escolas, entendemos, partilhando da compreensão de Maldonado-Torres (2007), que somos seres formados e produzidos nesta colonialidade, o que nos leva à necessidade de reconhecer nas nossas ações, pensamentos,

práticas e estruturas aquilo que é produto desta colonialidade como um primeiro passo para que possamos agir sobre ela e, então, para que possamos nos descolonizar. Nesse movimento, dialogaremos, no eixo de interpretação que segue, sobre a decolonialidade e a interculturalidade, um movimento de escolha política e pedagógica de resistência a essas formas de opressão analisadas e discutidas, especialmente com relação às questões estruturantes e organizadoras desta colonialidade – raça e gênero em diálogo com a sexualidade.

Decolonialidade e interculturalidade: uma escolha política e pedagógica de resistência

Simas e Rufino (2019, p. 13) entendem a colonização como um trauma permanente: “[...] o trauma colonial permanece nos ataques aos corpos marcados pelos traços de diferença, na edificação de um modelo de razão monológica e de um modo de linguagem que não comunica, pois tem ânsia de silenciamento”. Na escola, a colonialidade aparece e está presente de várias formas, a exemplo de quando, como menciona Pérez Gómez (1998, p. 14), a função da escola, que para o autor é a de desenvolver o processo de socialização das novas gerações, se dá de maneira puramente conservadora: “[...] para garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”. Torres Santomé (2013) sinaliza as implicações desses processos de colonialidade na escola, apresentando o que chama de *currículo homogeneizante* como uma delas. Currículo caracterizado por ser centrado na homogeneização dos sujeitos, que pretende um ideal de sujeito geralmente padronizado, bem como no silenciamento de outras possibilidades de identidades.

Grignon (2003), ao discutir as relações entre cultura dominante, multiculturalismo popular e cultura escolar, enfatiza que uma escola que segue esse modelo de pensamento colonial não é justa para com as crianças procedentes das classes populares. Isso porque um currículo centrado mais especificamente em um determinado conhecimento acadêmico que seja pautado na certeza e na exatidão provoca e reforça o que reconhecemos como ação monoculturalista da escola, ou seja, um entendimento de superioridade entre as diferentes formas de saber que são colocadas em oposição: os saberes ditos gerais e universais (saberes científicos) sobre os saberes locais e particulares (saberes populares), da teoria sobre a cultura prática, do pensamento abstrato sobre a experiência concreta (Grignon, 2003).

Neste cenário, a educação física tem caminhado predominantemente nessa direção. Embora tenhamos apresentado no eixo de interpretação inicial a disputa e a diversidade de propostas, notamos que ainda reside no universo da educação física escolar a presença da sua subalternização em razão da ênfase no corpo (Tavares, 2021), o que, entendemos, reforça categorizações produzidas pelo pensamento colonial de que corpo e mente andam separados e de que os aspectos intelectuais devem ser priorizados nos processos de ensino e aprendizagem, silenciando os saberes-fazeres produzidos a partir da corporeidade (Pereira *et al.*, 2017). Ou seja, o silenciamento de saberes-fazeres que se envolvem com a dimensão sensível, estética e afetiva do mundo vivido, que estão envoltos na reflexividade, na circularidade e na reversibilidade de sentidos.

O corpo, portanto, enquanto o fio condutor da relação consigo mesmo(a), com o(a) outro(a) e com o mundo, logo, com as aprendizagens, é considerado, pela lógica moderna/colonial, como menos importante, razão pela qual compreendemos que, para refletirmos o (e sobre o) corpo na educação física, é indispensável a compreensão de que o corpo não é (e nem deve ser) um instrumento das práticas educativas pré-prontas (Pereira *et al.*, 2017).

Apesar de algumas iniciativas contra hegemônicas, compreendemos que ainda se destacam nas escolas um modelo de educação física centrado no movimento, na técnica e nos aspectos

físicos, desconsiderando os aspectos sociais e culturais (Bins et al., 2021). A decolonialidade e a interculturalidade, nessa perspectiva, são caminhos possíveis e necessários para a ruptura da lógica da colonialidade, neste caso, nos espaços-tempos escolares, mais especificamente, neste estudo, no contexto da educação física escolar. Para Tavares (2021), uma construção curricular para a educação física inspirada na interculturalidade demanda uma ampliação dos conteúdos trabalhados nas aulas, dos saberes, das práticas, das metodologias, mas implica mais, exige identificar, desnaturalizar e desconstruir as discriminações presentes de forma geral na sociedade, mas também na relação com os fenômenos da cultura corporal, das práticas corporais (Tavares, 2021, p. 31-32).

Mignolo (2008), nesse movimento, nos convida a aprender a desaprender, no sentido de se permitir a outras formas, jeitos de enxergar, perceber e compreender, por exemplo, ensino e aprendizagem (o que e como ensinamos e o que e como se dão as possíveis aprendizagens). Entendemos que isso não significa abandonar ou ignorar o que já foi institucionalizado como conhecimentos e saberes-fazer ditos hegemônicos, mas em problematizá-los, contextualizá-los e politizá-los, bem como o movimento de dialogar e agir a partir de outros conhecimentos e saberes-fazer supostamente marginalizados.

Para materializar esse pensamento decolonial (no sentido de reconhecimento e de legitimidade), Hooks (2017) indica uma proposta de pedagogia radical em que, além da insistência prática, é necessário demonstrar que a presença de cada sujeito, ator/atriz protagonista envolvido(a) no processo educativo importa. Logo, a pedagogia radical (pensamento decolonial) precisa incluir a experiência do sujeito a partir de um verdadeiro reconhecimento das diferenças que envolvem classe social, raça, orientação sexual, nacionalidade e outras (Hooks, 2017).

Walsh (2015), refletindo sobre como práticas, estratégias, metodologias e modos de fazer decoloniais se entrelaçam e se constroem na resistência e na oposição, assim como na insurgência, na afirmação e na reexistência, compreende que o pensamento decolonial implica em valorizar as experiências dos movimentos populares do sul global, as experiências dos(as) nossos(as) educadores(as), dos(as) nossos(as) pesquisadores(as) comprometidos(as) com uma postura decolonial e libertadora com a sua multiplicidade de implicações. Para a autora, trata-se de um trabalho que procura ser contracorrente às estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade que, até agora, têm se colocado como permanentes e que mantêm padrões de poderes que consideram enraizados na racialização e no conhecimento eurocêntrico, pautados na inferiorização de algumas pessoas como menos humanas (Walsh, 2015).

A pedagogia colonial/radical, portanto, segundo Walsh (2015), opera além dos sistemas educativos (escolas e universidades) porque convoca os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder, do saber e do ser, dialoga com as experiências críticas e políticas que se conectam com as ações transformadoras dos movimentos sociais, é e está enraizada nas lutas e práxis de povos colonizados e precisa ser pensada com e a partir das condições dos(as) colonizados(as) pela modernidade ocidental. Ou seja, mais do que um pensamento, é uma ação com, ao lado e a partir das lutas decoloniais que são vividas, sejam elas sociais, políticas, epistêmicas ou existenciais, assim como contra as matrizes coloniais de poder em andamento e em direção às criações de um sistema decolonial. Pedagógico e decolonial se constituem, nessa perspectiva, enquanto projeto político nas escolas, nas universidades, nos movimentos sociais, nas comunidades negras e indígenas, nas ruas, no cotidiano (Walsh, 2015).

Walsh (2015) compreende que, para tanto, precisamos ir além do aspecto epistemológico do reconhecimento da realidade para o enfrentamento da opressão e sua respectiva transformação para a humanização proposta por Freire (1996). Para a autora, antes ainda, é preciso que conheçamos a forma como/na qual o sujeito colonizado interioriza seu processo de colonização,

criando condições de não existência. Ou seja, precisamos compreender as dimensões ontológico-existenciais dos(as) colonizados(as), que é a relação entre decolonização e humanização proposta por Fanon (1968). Dimensões que são/estão constituídas pela raça e pelo gênero em diálogo com a sexualidade, instrumentos que Walsh (2015) considera centrais na/para a colonialidade do poder.

Desse modo, entendemos que o trabalho a ser realizado está na dimensão de atacar (interromper, transgredir, desencaixar, deslocar, transformar, incidir e intervir) as condições ontológico-existenciais e de classificação racial e de gênero, de modo que superem ou desfaçam as categorias identitárias. A libertação de identidades culturais, portanto, é insuficiente para a superação da colonialidade, que não está apenas no campo cultural, o que entendemos ser o ponto alto dessas perspectivas e intencionalidades no campo da educação. É em razão disso que Walsh (2015) compreende (e defende) a interculturalidade a partir da diferença colonial, porque é dessa perspectiva que se introduz a dimensão do poder; dimensão essa que é geralmente esquecida pelas discussões sobre diferenças culturais e nos tratamentos de orientações liberais de diversidade étnica e cultural forjados em multiculturalismo.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Neste ensaio teórico, cujo objetivo foi o de situar os estudos a respeito da interculturalidade e das práticas pedagógicas decoloniais que sulearam a pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental que intencionou desenvolver aulas de educação física com inspiração decolonial e intercultural, assim como, evidenciar as potencialidades de uma proposta/intencionalidade político-pedagógica de educação física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, dedicamo-nos a analisar e a discutir as relações possíveis entre decolonialidade, interculturalidade e educação física escolar. Para tanto, problematizamos: *quais são os objetivos e interesses da educação?* e, com relação as aprendizagens, *aprender o que, como, quando? Como se constituem as (inter)faces do aprender em processos educativos?*

Inicialmente, no primeiro eixo – *O que pode (no passado e no presente) o corpo?: trajetória de articulações, associações e sustentações heterogêneas que tensionam e constituem a educação física escolar* – realizamos uma breve retrospectiva da educação física, de como ela foi se constituindo, das suas diferentes manifestações, discursividades e interesses enquanto prática pedagógica, componente curricular e/ou campo do conhecimento que produzia e, segue produzindo diversos efeitos no nosso laço social.

Retomando a fala de Spinoza (2018, p. 101) que suleou a construção deste primeiro eixo de interpretação – “[...] o fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo” – e refletindo sobre o que dialogamos a respeito da decolonialidade e da interculturalidade a partir das indagações iniciais – *O que pode (no passado e no presente) o corpo na educação física escolar? Como foi/é tratado o corpo na educação física escolar?* –, compreendemos que não há uma resposta única e exclusiva, porque ao falarmos sobre corpos, estamos falando sobre heterogeneidades de sujeitos, sobre interações – que são múltiplas – produtoras e produzidas por igualmente múltiplas e diferentes corporeidades.

Entendemos que a corporeidade enquanto dimensão sensível do mundo (Pereira et al., 2017) está em sincronia/sintonia com um possível projeto de educação física inspirada na perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade, em que, para refletirmos o (e sobre o) corpo na educação física, é indispensável a compreensão de que o corpo não é (e nem deve ser) um instrumento das práticas educativas pré-prontas de um currículo homogeneizante. Neste caso, as aprendizagens são constituídas, do mesmo modo, pela corporeidade, o que nos leva a compreender

que a educação física escolar precisa tratar de um corpo em vida, em e com todas as suas complexidades e tramas.

No segundo eixo – *Racismo, machismo e LGBTQIAfobia: laço social com individualidades exacerbadas, meritocracia exaltada, hegemonia do conhecimento branco/patriarcal* –, denunciando o que o pensamento/ação decolonial se propõe a (re)pensar (e até mesmo combater) – com foco nas questões de racismo estrutural, gênero em diálogo com a sexualidade, exacerbação das individualidades, exaltação da meritocracia, hegemonia do conhecimento branco/patriarcal, entre outros –, apresentamos o que temos no nosso laço social e o que está sendo produzido sobre isso. Nas escolas, compreendemos que as manifestações de ódio não estão (e neste estudo não estavam) isoladas, tampouco são situacionais. Além do racismo, do machismo e da LGBTQIAfobia, várias outras formas de discriminação e de preconceito são frequentes e devem ser analisadas, de modo urgente, de forma interseccional, porque não se constituem de modo isolado, sendo o foco e objetivo de uma educação que se propõe decolonial e intercultural. Portanto, a educação física escolar merece reconhecer-se como tempo e espaço de enfrentamento a todas as violências e opressões sobre os corpos.

No último eixo – *Decolonialidade e interculturalidade: uma escolha política e pedagógica de resistência* –, situamos os estudos a respeito da interculturalidade e das práticas pedagógicas decoloniais e evidenciamos as potencialidades de uma proposta/intencionalidade pedagógica de educação física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Percebemos que professores(as), estudantes e demais atores/atrizes da comunidade escolar precisam articular permanentemente seus conhecimentos, saberes e desejos na dinâmica do cotidiano escolar, pois é no diálogo com e entre as culturas e identidades heterogêneas que se faz emergir diferentes modos de ver, ouvir, sentir, participar, se envolver consigo mesmo(a) e com o(a) outro(a), produzindo um alargamento nos espaços e tempos do ensinar e do aprender. Compreendemos que é nesse movimento que se constituem as (inter)faces do aprender e do ensinar em processos educativos, porque, à guisa de conclusão, a educação física escolar merece assumir cotidianamente que o corpo é político.

Igualmente, a experiência com a pesquisa-ação participante, somada ao referencial teórico apresentado neste estudo, possibilitaram o entendimento de que a decolonialidade e a interculturalidade na educação não se dá a partir de uma proposição de um método de ensino, como se existisse uma equação/fórmula de educação decolonial e intercultural para ser seguida, e que garantisse um suposto resultado de *aprendizagens supostamente decoloniais e interculturais*. Nos distanciamos, portanto, de um caminho pré-definido que anuncie garantias de resultados supostamente dados e/ou compreendidos como *certos e/ou errados*. Nesse movimento, compreendemos que a potência dessa perspectiva está no convite de trazer para a centralidade da ação político-pedagógica o esforço de pensar com e a partir das condições ontológico-existenciais dos povos colonizados pela modernidade ocidental (Walsh, 2015) e de classificação racial e de gênero em diálogo com a sexualidade; e a partir disso, possibilitar a palavra, a ação e a mudança circular.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2019.
- BEKAERT, Sarah. Tackling homophobic attitudes and bullying in youth settings. *Pediatric Nursing, Harrow on the Hill*, v. 22, n. 3, p. 27-29, abr. 2010. Disponível em

<https://www.proquest.com/openview/cd289948a61531bbde9935332bc702a9/1?pq-origsite=gscholar&cbl=33983>. Acesso em 28 fev. 2024.

BENEVIDES, Bruna Garcia.; NOGUEIRA, Sayonara Naider (org.). *Dossiê dos assassinatos e da violência contra travestis e transexuais brasileiras em 2020*. São Paulo: Expressão Popular; ANTRA; IBTE, 2021.

BINS, Gabriela Nobre. *Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física na RME POA*. 442 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BINS, Gabriela Nobre; DORNELLES, Priscila; TAVARES, Natacha da Silva; CANON-BURITRAGO, Edwin. Proposições epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. In: Denise Grosso da Fonseca; Elisandro Schulz Wittizorecki; Jessica Serafim Frasson, Lisandra Oliveira e Silva; Marlon André da Silva; Vera Regina Oliveira Diehl; Vicente Molina Neto. (Org.). *Trabalho docente em Educação Física: questões contemporâneas*. 1ed. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021, v. 1, p. 179-194.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (org.). *Dicionário crítico de educação física*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 144-150.

DUARTE, Marco José de Oliveira; OLIVEIRA, Dandara Felícia Silva. *LGBTQI+*, vidas precárias e necropolítica em tempos da Covid-19: a interseccionalidade e a teoria queer em cena*. *Revista em Pauta*, Rio de Janeiro, n. 48, v. 19, p. 153-168, 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/60303/38412>. Acesso em 28 fev. 2024.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022*. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2022. Disponível em <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/06/anuario-2022.pdf?v=5>. Acesso em 28 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEHRES, Adriana de Farias. *Currículo cultural de Educação Física e a linguagem corporal: uma intervenção/cartografia a partir da dança*. 125 f. Relatório de Pesquisa (Pós-Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

GRIGNON, Claude. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, Thomas T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 178-189.

Hooks, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: UNIJUÍ, 1994.

LANETTE, Caroline. *Participatory Action Research as a decolonial method*. Site Refugee Hosts, jun. 2022. Disponível em <https://refugeehosts.org/2022/06/23/participatory-action-research-as-a-decolonial-method/>. Acesso em 28 fev. 2024.

LOPES, Alice Casemiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em <https://ojs.up.pt/index.php/esc-ciue/article/view/311>. Acesso em 28 fev. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191>. Acesso em 2 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 15-20.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. *Revista COCAR*, Belém, n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: GIMENO SACRISTÁN, José e PÉREZ GÓMEZ, Ángel. I. *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda, 1998, p. 53-66.

SILVA, Paula; GOMES, Maria Paula Brandão Botelho; GOELLNER, Silvana Vilodre. As relações de gênero no espaço da educação física: a percepção de alunos e alunas. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, Porto, v. 8, n. 3, p. 396-405, set./dez. 2008. Disponível em https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232008000300009. Acesso em 28 fev. 2024.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. Flecha no Tempo. 1. ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

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

SOARES, Marta Genú. Três décadas de Movimento Renovador da Educação Física: alcançamos a maioria epistemológica? *Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP*, Campinas, v. 8, n. 3, p. 24-34, set./dez. 2010. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/download/8637725/5416/>. Acesso em 28 fev. 2024.

SPINOZA, Baruch. Ética. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

TAVARES, Natacha da Silva. *Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias*. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. *Currículo escolar e justiça social: Cavalo de Tróia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

WALSH, Catherine. *Decolonial pedagogies walking and asking*. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. *International Journal of Lifelong Education*, [s. l.], v. 34, n. 1, 2015. Disponível em <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>. Acesso em 28 fev. 2024.

Informações das autoras

Karoline Hachler Ricardo

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

E-mail: karolinehachler@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3829-3246>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1376848994007073>

Lisandra Oliveira e Silva

Docente da Carreira de Magistério Superior da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Pesquisadora e Segunda Líder do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS

E-mail: lisgba@yahoo.com.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6090-7814>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4441928217102748>

Elisandro Schultz Wittizorecki

Professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), atuando na Graduação no âmbito do curso de Educação Física. Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. Doutor em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS e Líder do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESEFID/UFRGS

E-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7825-0358>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2732121599274507>