



RECONHECENDO AÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL POR PROFESSORES/AS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

José de Caldas Simões Neto¹

RESUMO

O marco central desse estudo foi a III Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro do Norte – CE, realizada entre os dias 23, 24 e 25 de janeiro de 2023, com uma programação voltada para o tema “Acolher e Educar: práticas basilares para as aprendizagens”, na agenda foram realizadas Oficinas Pedagógicas para os docentes, e entre elas a oficina “Educação Física (Des)Colonizando as práticas corporais” ministrada pelo autor do estudo, com objetivo de refletir sobre as práticas corporais da Educação Física na escola para um olhar decolonial. Nesse sentido o presente estudo visa apresentar o levantamento realizado sobre o reconhecimento das práticas decoloniais nas escolas da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte – CE a partir dos/as professores/as de Educação Física. O questionário foi composto por (06) seis áreas temáticas: Diversidade de Gênero; Esportes de origem de povos tradicionais; Educação Étnico Racial; Formação Inicial para a Educação Decolonial, Formação Docente Continuada para a Educação Decolonial e Visão de Corpo na Educação Física. A análise dos dados foi obtida por média de resposta em cada item e para cada uma das áreas, sendo analisada de forma de percentual para um olhar geral da rede. Que apresentou a área da Visão do Corpo na Educação Física com os maiores indicativos com atributos para uma educação decolonial presente nas escolas, já a área Esportes de Origem de Povos Tradicionais foi a área com menos indicativos de sua prática decolonial nas escolas. As áreas de Diversidade de Gênero, Educação Étnico Racial; Formação Inicial e Formação Docente Continuada aparecem como medianas para as características com presente decolonial nas escolas, mas ainda em processo de qualificação ou que ainda não consideradas como satisfatórias. Demonstrando assim que, o olhar pela perspectiva decolonial, e para as práticas das epistemologias do sul na rede ainda estão tímidas e necessitam de maiores evidências.

Palavras-chave: Decolonialidade, Colonialidade, Educação, Educação Física.

INTRODUÇÃO

Assim como a constituição da sociedade, se deu pelas relações de poder entre a soberania do mais forte e dominador do líder alfa, como imperadores, reis e monarcas, além de influências de instituições sociais como a igreja, a família, o estado e as indústrias capitalistas que exercem domínio e controle sobre os corpos e suas práticas, o campo de formação da Educação Física, foi norteado a fim de encobrir e controlar os corpos e suas ações. Pela história da humanidade, os fundamentos epistemológicos da área da Educação Física estão diretamente ligados pela relação que o ser humano tem como si mesmo, com o meio ambiente e seus elementos que as práticas corporais do movimento humano surgem.

A maior das influências que o campo da Educação Física no Brasil teve, veio do

¹ Doutorando em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS – RS; Docente dos Cursos de Graduação em Educação Física no Centro Universitário Dr. Leão Sampaio – UNILEÃO – Juazeiro do Norte - CE, josedecaldasneto@gmail.com;



Movimento Ginástico Europeu do século XIX, com destaque para os métodos de ensino das Escolas Alemã, Suceda e Francesa. As ruas da Europa nesse período, estavam repletas de artistas e funâmbulos, uma arte circense que envolve habilidades de equilíbrio sobre corda, conhecida como “corda bamba ou maromba” que tecnicamente nomeada de funâmbulo.

As apresentações desse movimento circense ocorriam em dias especiais de festas, durante as feiras livres e mantinham vivas as tradições de representar e apresentar-se nos lugares em que houvesse a maior concentração de pessoas. “Artistas, estrangeiros, errantes. Situados no limite da marginalidade fascinavam as pessoas fincadas em vidas metrificadas e fixas. Eram ao mesmo tempo elementos de barbárie e de civilização nos lugares por onde passavam” (SOARES, 2002, p. 24, 25).

Essas apresentações e movimento nas ruas, geravam uma certa apreensão ao Estado, “pois seu modo de ser e viver desafiava as instituições, tão caras à sociedade que as inventara de modo tão profundo” (SOARES, 2002, p. 25). Para que esse “burburinho” das ruas não ganhasse um envolvimento maior pela população, e passassem a levar representações sociais e políticas, o Movimento Ginástico Europeu é organizado. Estrategicamente pensado, com objetivo primordial de moralizar os sujeitos e toda a sociedade, surge a sistematizada prática corporal da Ginástica com caráter e propósito disciplinador, ordenativo e metódico.

Passa agora a incorporar e valorizar a saúde pelas estratégias da prática regular dos exercícios físicos, atrelados aos preceitos sociais e patrióticos, sistematizados e gerenciados pelos médicos, pedagogos e militares que passam a organizar todas as práticas de atividades físicas e ainda diferenciando-as pelas necessidades e característica da população, exigindo o distanciamento e ligame popular do uso do corpo para os fins de entretenimento e confraternização popular, visto como forma de manifestação contra política de poder (FIORIN, 2002).

Figueiredo e Hunger (2010, p. 193) ressalta que é “dotada de um sentimento nacionalista como forma de causar melhorias físicas aos jovens que enfrentariam as guerras da época, bem como melhorias étnico-raciais à nação” como método tem ascensão e disfunção por toda a Europa e no Brasil os hábitos gímnicos passam a serem realizados pelos imigrantes alemães recém-chegados.

Bem como sobre a influência da guarda imperial e da imperatriz Maria Leopoldina Josefa Carolina de Habsburgo, arquiduquesa da Áustria, adotou o método alemão em 1860 como oficial na formação das forças militares brasileiras e em 1870 é inserido no sistema civil escolar da época, o Novo Guia para o ensino da ginástica traduzido da Prússia, que inicia a propagação e doutrina alemã de ginástica no Brasil (MELO, 1996).



“O viés médico-higiênico emprestava o caráter científico que, juntamente com a moral burguesa, completava o caráter ideológico” como é apresentado por Soares, (2004, p. 32) e Simões Neto (2019, p. 45) destaca que “esse formato de instrução física atribuído a massa civil semeava uma ideologia voltada para a moral e o patriotismo ligados diretamente ao conteúdo higiênico, objetivando tornar os corpos ágeis, fortes e robustos”.

Outro personagem de grande influência sobre as concepções de uma formação estrangeira da ginástica no Brasil foi o Ministro da Guerra do Washington Luís o General Nestor Sezefredo Passos, o qual submeteu um projeto de lei a uma comissão de estudos com proposta para a adoção do método Francês em todo o território nacional até que um método nacional fosse criado para a formação de todos os brasileiros (SOARES, 2004).

A proposta era direcionada a formação de instrutores, professores, médicos e monitores ligados ao Ministério da Guerra e formados por uma Escola Nacional Superior com sede no Distrito Federal, e unidades em cada estado, além de uma Escola de Ginástica da Marinha e pelos Centros Regionais de instrução física militar, ofertando cursos de dois anos para quem tivesse o nível colegial e desejasse a formação para lecionar, sendo os cursos de instrutores exclusivo para os então oficiais do Exército, Marinha, Polícia e Bombeiro e para os mestres de esgrima; tendo duração de um ano a formação de sargentos monitores e de três meses a formação para os médicos que desejavam se especializar (MELO, 1996).

A Associação Brasileira de Educação – ABE manifestou-se contrário ao projeto de Lei do Ministro da Guerra por ligar a formação superior dos professores de Educação Física ao Ministério da Guerra e por atribuir a formação nas bases do Método Francês e segundo Melo (1996) as críticas foram direcionadas ao governo, especialmente pela não capacidade de sanar os desafios da educação da época, e por indicar de forma inapropriada a inclusão de vertentes para uma formação educacional dos brasileiros a partir de um sistema estrangeiro de ginástica (MELO, 1996).

O I Congresso Brasileiro de Eugenia em 1929, destacou entre os movimentos e manifestos da época, trazendo para frente de debate o tema sobre a formação do profissional de Educação Física em uma das seções de debates abordou “a Educação Física como fator eugênico”, em que foi proposto a organização das escolas superiores de Educação Física para uma formação e preparação específica de professores “indispensáveis à cultura física nacional” (CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA, 1929, p. 309).

A influência Europeia nas práticas pedagógicas e modelos de ensino brasileiro foram muito fortes, em especial, para área da Educação Física, desde a proposta apresentada por Rui Barbosa quando apresentou a reforma no ensino primário em 1883, na qual as crianças



passariam a ter aulas de *gymnastica* ou Educação Física nas escolas, visto que, já havia essa implantação em outros países, com objetivo e função de moralizar, higienizar e patriarcar, como destaca Mormul e Machado (2013, p. 13):

O substitutivo apresentava as finalidades morais e sociais da ginástica: agente de prevenção de hábitos perigosos da infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes, responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria.

Para Carvalho (2004, p. 155), Rui Barbosa já sabia da importância da educação na formação dos sujeitos, “mesmo porque, não esqueçamos, seu modelo era inglês e americano, mas os franceses também influenciavam-no muito”. Ele previa que a sociedade seria formada por indivíduos inconscientes, automáticos e não perspicazes, no qual seriam formados pelos métodos de ensino nos moldes de absorção do conhecimento.

Assim é estabelecido no ano de 1929 no ensino brasileiros o método francês que segundo Ramos (1983, p. 219), esse método “admitia no sistema três tipos de ginástica: civil, militar e médica. Condenava o funambulismo, que no dizer de Amorós, começa onde a utilidade do exercício cessa” como seus principais representantes Dom Francisco de Amorós e Ondeaño (1770-1848), George Demeny (1850-1917), baseados nos ideais dos alemães Jahn e Guts Muths, no qual expõe além do caráter moral e patriótico, o pensamento para um desenvolvimento social. Soares (2004), relata que esse método tinha como ideia uma formação para o indivíduo completo e universal, tendo em vista o caráter utilitário, pelo desenvolvimento das forças físicas, da destreza, agilidade e resistência.

São com esses pilares e concepções em que à Educação Física chega as escolas no Brasil, encontrando corpos para implementação de métodos de diferentes países europeus com as mesmas finalidades de regenerar a raça, promover a saúde e desenvolver uma energia moral para coragem e força nos brasileiros para “marchar” por ideias e propostas os quais não tinham uma representatividade própria do seu povo, buscando a correção dos “vícios” da cultura dos povos misticos e para uma formação para o trabalho nas indústrias, campos e fortalecimento do exército.

Na busca de perceber como a (des)colonialidade do corpo, e a sua presença nas escolas e visando elevar esse diálogo para contribuir com a discussão e reflexões na formação e atuação dos profissionais de Educação Física, bem como reconhecer os conceitos para corpo dentro e fora das aulas de Educação Física Escolar. Definimos o campo de estudo sobre o reconhecimento de práticas decoloniais sobre a concepção de corpo, observando como a escola vem se relacionando com essas questões a partir do olhar dos/as professores/as de



Educação Física.

Nesse sentido, o marco central do estudo foi a III Jornada Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Juazeiro do Norte – Ce, realizada em janeiro de 2023, com uma programação voltada para o tema “Acolher e Educar: práticas basilares para as aprendizagens”, na programação foi ofertada Oficinas Pedagógicas para os docentes da rede, na qual foi ofertada para o público dos/as docentes de Educação Física a oficina “Educação Física (Des)Colonizando as práticas corporais” ministrada pelo autor do estudo, com objetivo de refletir sobre as práticas corporais da Educação Física na escola para um olhar decolonial. Nesse sentido o presente estudo visa apresentar o levantamento realizado sobre o reconhecimento das práticas decoloniais nas escolas da rede municipal de ensino de Juazeiro do Norte – Ce a partir dos/as professores/as de Educação Física.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa descritiva, transversal e de cunho quanti-qualitativo. Participaram da formação 45 docentes, sendo 35 da área de Educação Física e 10 docentes de outras áreas. Os/as docentes foram convidados a responder um questionário online durante a oficina sobre “Reconhecimentos para Educação (Des)colonial na Educação Física”, como objetivo reconhecer na formação inicial, continuada e atuação dos(as) professores(as) de Educação Física os desafios e as potencialidades para a identidade e subjetividade para atuação descolonização dos diversos corpos, sexos e gêneros no campo da educação.

Para participar os/as docentes tiveram acesso ao TCLE orientando que a sua participação no estudo, que foi de responder um questionário online, com o tempo médio estimado de conclusão em 10 minutos, e que os mesmos tinham riscos de desconfortos mínimos relacionado ao cansaço pelo período em que respondia às perguntas, bem como foram esclarecidos sobre a quebra de sigilo e confidencialidade, em função das limitações das tecnologias utilizadas, por se tratar de uma pesquisa cujo armazenamento das respostas ao formulário se deu em uma nuvem durante o período de coleta, o risco de vazamento de informações está presente.

Assim o pesquisador se comprometeu em fazer o download dos dados imediatamente após o encerramento da pesquisa, diminuindo assim este risco. Os pesquisadores manterão sob sua guarda, em computadores privados, os documentos e dados referentes a este projeto, por um período de cinco anos. E que durante qualquer momento, o participante poderia vir a



desistir de responder a pesquisa, sem necessidade de justificativas e sem qualquer prejuízo, bem como poderá solicitar acesso ao registro de consentimento quando o desejar. Após a aplicação foi obtida um total de 15 respostas, as quais foram analisadas de forma coletiva sem identificação dos participantes e das suas respectivas unidades escolares.

O questionário era composto por (06) seis áreas temáticas e em cada área com afirmações no qual o participante deveria atribuir o conceito 1, 2 ou 3 para cada afirmativa, sendo 1 - para característica que ainda não está presente na escola; 2 - para característica presente na escola, mas ainda em processo de qualificação, que ainda não é considerada satisfatória ou ainda não foi incorporada pelo grupo todo ou 3 - para característica presente na escola e totalmente contemplada. E as áreas avaliadas eram: Diversidade de Gênero; Esportes de origem de povos tradicionais; Educação Étnico Racial; Formação Inicial para a Educação Decolonial, Formação Docente Continuada para a Educação Decolonial e Visão de Corpo na Educação Física.

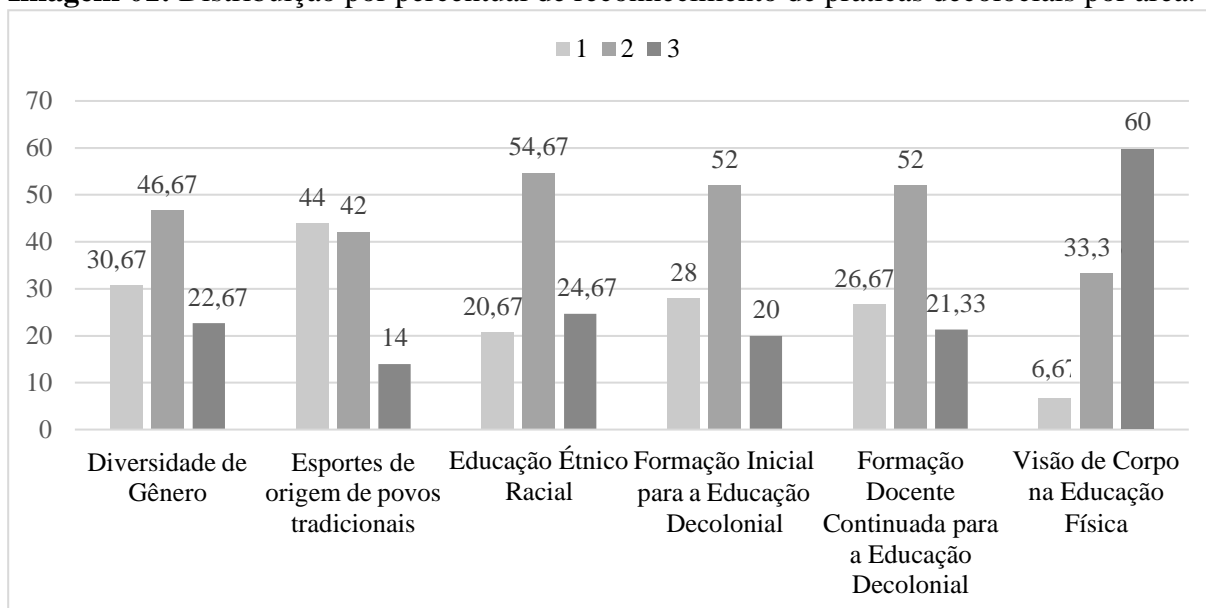
A análise dos dados foi obtida por média de resposta em cada item para cada uma das áreas e analisada de forma de percentual para análise da rede, para que apresente-se como a rede de ensino está em uma visão geral para o olhar decolonial, partindo agora para um olhar das partes que compõem o todo, permitindo observar as potencialidades e fragilidades, possibilitando as futuras intervenções no campo da descolonialidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados pelo questionário foram analisados de forma coletiva para apresentar uma visão geral da rede municipal de ensino quanto a busca de reconhecer as práticas decoloniais. Os dados são apresentados em percentual geral para cada item e área, sendo o cálculo realizado pela soma de cada item atribuído pelos participantes para a escola das afirmações.

Na imagem 1 podemos observar que a área *Visão do Corpo na Educação Física* foi a que apresentou maiores indicativos com atribuídos para educação decolonial presente na escola, já a área *Esportes de Origem de Povos Tradicionais* foi a área com menos indicativos de sua prática nas escolas. As áreas *Diversidade de Gênero*, *Educação Étnico Racial*, *Formação Inicial e Formação Docente Continuada* aparecem como meias-danças para as características com presente na escola, mas ainda em processo de qualificação ou que ainda não é considerada satisfatória.

Imagem 01: Distribuição por percentual de reconhecimento de práticas decoloniais por área.



Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

A segunda análise serão apresentada por área avaliada, tendo como indicativa para cada um dos itens apresentados aos professores/as para avaliação de está ou não presente na sua escola. Iniciamos com a área da Diversidade de Gênero, no qual podemos observar em destaque para o item 2 que em 93,33% das escolas não existem levantamentos de dados quanto ao gênero dos escolares, isso demonstra que os docentes e núcleo gestores não tem conhecimento sobre quem e quantos são os gêneros presente na escola, bem como demonstra a invisibilidade do corpos.

O item 5 demonstrar ainda uma prática sexista bem colonial com a separação dos alunos por sexo para as aulas de Educação Física e os itens 7, 8, 9 e 10 aparecem como ainda não consolidados nas escolas, demonstrando ainda uma fragilidade para as demandas de inserir nos documentos e na prática conteúdos e aulas em qual o diálogo sobre gênero seja considerado.

Tabela 01: Análise dos itens para a área da diversidade de gênero.

DIVERSIDADE DE GÊNERO	1	2	3
1- Há um levantamento de quais e quantos/as estudantes quanto a orientação sexual na escola.	60,00	33,33	6,67
2- Há um levantamento de quais e quantos/as estudantes não binários na escola.	93,33	6,67	0,00
3- São realizadas iniciativas por parte da equipe escolar para diálogo com estudantes que abordam as questões de sexo e gênero na escola.	26,67	66,67	6,67
4- As aulas de educação física na escola são integradas pelo sexo (horários para meninos e meninas juntos).	33,33	13,33	53,33
5- No recreio escolar os meninos compartilham os espaços de recreação com as meninas e conseguem participar todos juntos das brincadeiras.	6,67	40,00	53,33
6- Durante a aulas práticas de educação física os escolares NÃO pedem para jogar futebol/futsal.	53,33	40,00	6,67
7- As práticas corporais da Educação Física na escola ainda sofrem influência patriarcal com atividade masculinas e atividades femininas na comunidade escolar.	13,33	86,67	0,00

8- Durante as aulas de educação física a integração entre meninos e meninas independente de sexo e gênero nas aulas e atividades propostas.	0,00	60,00	40,00
9- Eu professor/a consigo inserir nas aulas o diálogo e reflexão sobre gênero no esporte e na educação física.	0,00	60,00	40,00
10- Os conteúdos do plano de ensino contemplam a discussão e diálogo de gênero nas aulas de educação física.	20,00	60,00	20,00

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Para refletir sobre o temos vamos nos aproximamos da obra “Atividades Físicas e Esportivas e Mulheres no Brasil” da autora Helena Altmann (2017) na qual apresenta que na história da Educação Física Escola no Brasil a separação dos sexos e distinções de gênero estavam presenten no ambito pedagógico, como nas escolas excludivas para meninos e meninas, e mesmo que superada essa fase ainda permancem nos uniformes e na organização das turmas e até mesmo na delimitação dos conteúdos e disciplinas, fatos que ainda tem seus reflexos em pleno século XXI.

E na dissertação “Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física” da autora Maria do Carmo Saraiva Kunz (1993) já abordava que as questões de gênero nas aulas de educação física, não se trata de buscar a eliminação das diferenças, mas em percebê-las por outro olhar e assim, torna-las pas as igualdades existentes, nesse sentido a diferença é que nos igual e nos transforma.

Sobre práticas quanto aos esportes de origem de povos tradicionais, destacamos na tabela 02 os itens 1 e 2, em que os/as professores demonstram terem conhecimento e que buscam inserir como conteúdos nas aulas de Educação Física. Porém percebe-se que poucas escolas conseguiram realizar algum evento como demonstra os itens 4, 8 e 10 e que a formação sobre essa temática para os/as professores ainda não está sendo realizada como são destacados pelos itens 7 e 9.

Tabela 02: Análise dos itens para a área da esportes de origem de povos tradicionais.

ESPORTES DE ORIGEM DE POVOS TRADICIONAIS	1	2	3
1- Eu professor/a conheço os jogos e esportes de origem dos povos tradicionais.	0,0	66,7	33,3
2- Os jogos e esportes de origem dos povos tradicionais estão inseridos no plano anual da escola.	13,3	60,0	26,7
3- A escola e comunidade escolar tem uma forte ligação com as tradições dos povos de origem tradicionais.	46,7	46,7	6,7
4- Já houve na escola ou comunidade um evento esportivo ligado os povos de origem tradicionais.	66,7	20,0	13,3
5- No dia do índio a escola realiza um momento simbólico para a origem desses povos tradicionais.	13,3	60,0	26,7
6- Existem materiais didáticos pedagógicos na escola disponível para desenvolver aulas sobre os povos de origem tradicionais.	33,3	53,3	13,3

7 Há formações para os/as docentes visando o fortalecimento de habilidades para atuação com o conteúdo ligado aos povos de origem tradicionais	66,7	33,3	0,0
8- Eu já participe de eventos ou vivência com povos de origem tradicionais.	60,0	26,7	13,3
9- Existem na escola um levantamento dos alunos/as que são ou vivem em comunidades de origem dos povos tradicionais.	80,0	20,0	0,0
10- Há ou já foi realizado algum projeto relacionado com os povos de origem tradicionais.	60,0	33,3	6,7

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

É necessário que ao introduzir nas aulas Educação Física as reflexões entre a nossa cultura corporal do movimento com as práticas dos povos originários, devemos segundo Skolaude, Canon-Buitrago e Bossle (2022, p. 11) “estar em capacidade de contribuir não somente no estudo do resgate dos elementos culturais invisibilizados pela lógica cientificista da disciplina acadêmica, senão também na estimulação do pensamento crítico e intercultural [...]” afim de levar aos nossos jovens sobre a busca para a emancipação dos sujeitos e das estruturas preconceituosas e homogeneizantes da sociedade.

Quanto a área sobre a educação étnico racial, podemos destacar na tabela 03 que os/as professores/as já tiveram participação de formações pedagógicas sobre o tema como destaca o item 1 e no item 7 demonstram ter esse conhecimento, já nos itens 2 e 3 fica evidente a presença desse tema no PPP e na ambientação das escolas. Nos itens 9 e 10 destacamos para utilização do tema nos planejamentos e usos de filme com abordagem étnico racial nas aulas. Até aqui é possível perceber a presença do tema étnico racial nas escolas, porém as unidades escolares ainda não conseguiram realizar levantamentos sobre quantos e quem são os componentes das escolas pardos e negros como demonstra os itens 4 e 8 e no item 5 ainda é possível observar a existência de registros de casos de preconceitos nas aulas.

Tabela 03: Análise dos itens para a área da educação étnico racial.

EDUCAÇÃO ÉTNICO RACIAL	1	2	3
1- As formações na escola ofertadas pela equipe pedagógica abordam questões relacionadas a equidade racial.	6,7	73,3	20,0
2- No PPP da escola são propostas ações para valorização da cultura africana na escola.	13,3	53,3	33,3
3- Há decoração ou artefatos nos ambientes escolares que reflete a diversidade racial.	13,3	73,3	13,3
4- Usam os dados da quantidade de alunos/as pardos/as na caracterização escolar para promoção de alguma ação.	66,7	26,7	6,7
5- Nas aulas de educação física na escola NUNCA foi registrado preconceito por parte dos colegas de sala para algum aluno negro ou pardo.	20,0	60,0	20,0
6- Existe a preocupação em aumentar progressivamente o acervo de livros com personagens negros/as ou escritos por autores/as negros/as.	26,7	46,7	26,7
7- Eu professor/a tenho domínio e consigo abordar o tema racial nas aulas de Educação Física.	0,0	40,0	60,0



8- Fazem pesquisas com alunos/as, docentes, funcionários/as e famílias para verificar se já sofreram ou sofrem alguma ação racista dentro ou fora da escola.	46,7	53,3	0,0
9- Os/As professores/as incluem em seu planejamento atividades/projetos voltados à equidade racial.	13,3	73,3	13,3
10- Já foram utilizados filmes sobre esporte e relações raciais nas aulas de Educação Física.	0,0	46,7	53,3

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Para Bins e Molina Neto (2017) destacam que os/as professores/as têm demonstrado interesse pelas temática da relações éticos raciais na Educação Física escolar, e que alguns já realizam práticas pedagógicas abordando e produzindo sentidos e significados para o fortalecimento de sujeitos menos preconceituosos. Como também podemos ver com a nossa análise dos/as professores/as da rede participantes, agora é necessário que essas ações não sejam apenas práticas pontuais e individuais, que possam tornar-se permanentes como busca-se na Lei 10.639/03 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileiras e africanas nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio (BRASIL, 2003).

Sobre a formação inicial dos/as professores/as é possível perceber na tabela 04 nos itens 1 e 2 que em partes tiveram contato com o tema sobre questões socioemocionais e educação intercultural e no item 4 para metodologias ativas. Porém quanto o contato sobre educação decolonial os itens 3 e 5 apresentam que essas abordagem não foi vivenciada durante a dua formação acadêmica.

Tabela 04: Análise dos itens para a área de formação inicial para educação decolonial.

FORMAÇÃO INICIAL PARA A EDUCAÇÃO DECOLONIAL	1	2	3
1- A sua formação inicial os/as docentes visavam o fortalecimento de habilidades e competências socioemocionais.	0,0	66,7	33,3
2- A sua formação inicial os/as docentes discutirem sobre o desenvolvimento dos/as estudantes em relação a educação intercultural.	6,7	73,3	20,0
3- A sua formação inicial teve como foco o ensino intercultural e decolonial.	60,0	26,7	13,3
4- A sua formação inicial você vivenciou abordagem com metodologias ativas.	26,7	53,3	20,0
5- Durante sua formação inicial participou de evento ou formação de extensão sobre a questões de interculturalidade ou decolonialidade.	46,7	40,0	13,3

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

O termo "Giro decolonial" cunhado por Nelson Maldonado-Torres no ano de 2005 surge pelo movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico da lógica da modernidade/colonialidade, assim os estudos decolonialis aparecem como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. Por tratar-se de um movimento rescente ainda, não conseguimos observar sua influencia na formação iniciar dos/as professores/as participantes no estudo.



Na tabela 05 observamos sobre a área da educação decolonial na formação continuada dos/as professores/as. Sobre as competências socioemocionais, educação intercultural e metodologias ativas os respectivos itens 1, 2 e 4 é possível perceber a participação dos/as professores/as nas atividades formativas ofertadas pela Seduc do município, já para ensino intercultural e decolonial apresentando nos itens 3 e 5 a presença é menor.

Tabela 05: Análise dos itens para a área de formação continuada para educação decolonial.

FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DECOLONIAL	1	2	3
1- A equipe da SEDUC realiza nas formações o fortalecimento de habilidades e competências socioemocionais.	13,3	66,7	20,0
2- A equipe da SEDUC discutirem sobre o desenvolvimento dos/as estudantes em relação a educação intercultural.	0,0	80,0	20,0
3- Já participei de encontros na escola ou SEDUC como foco o ensino intercultural e decolonial.	40,0	40,0	20,0
4- Já participei de encontros na escola ou SEDUC como abordagem com metodologias ativas.	26,7	46,7	46,7
5- Durante a formação continuada já participei de evento ou formação sobre a questões de interculturalidade ou decolonialidade.	53,3	26,7	20,0

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

“Descolonizar escolas ou a educação é incomensurável com o projeto de descolonização, pois transforma os projetos de descolonização em uma metáfora que não faz justiça aos emaranhados da tríade colonizador-nativo-escravo [...]” (PICCIN; FINARDI, 2021, p. 67). Mesmo que ainda poucas formações e ainda timidas para o ensino intercultural e decolonial, já podemos observar que o caminha da descolonização já estão surgindo nas formações ofertadas pela rede municipal, e espera-se que essa abordagem possa ser ampliada para as demais áreas.

Na tabela 06 apresentamos a visão dos/as professores/as para a visão do corpo nas aulas de Educação Física, e podemos destacar no item 3 que todos/as respeitam o corpo como um elemento multicultural, no item 2 que veem o corpo além da dimensão biológica e que a escola no item 4 valoriza a diversidade dos corpos na escola. Já os itens 1 e 5 nos apresentam um contrasenso muito forte pois são destacados que ainda o corpo nas aulas de Educação Física são vistos a partir da dimensão biológica, isso demonstra que mesmo ainda que os/as docentes tenham conhecimento e percepção multicultural para o corpo, na sua prática profissiona algo ainda faz com que ele continue realizando atividades em que a biologicidade do corpo seja mantida como primeiro plano nas aulas.

Na busca de reconhecer o corpo visto como “fonte de sentidos, como fonte de significação da relação do sujeito com o mundo, um sujeito considerado em sua totalidade, na sua estrutura



de relações com as coisas ao seu redor, com tudo que nos cerca” (CORRÊA; SOARES; CARBINATTO, 2022, p. 38) é o que buscamos no olhar pela perspectiva decolonial, assim com a aproximação dos/as professores/as com as leituras e práticas das epistemologias do sul, será possível perceber o corpo e os sujeitos que habitam esse corpo.

Tabela 06: Análise dos itens para a área da visão dos/as docentes para o corpo na Educação Física.

VISÃO DE CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	1	2	3
1- Eu professor/a vejo o corpo como uma ferramenta biológica.	26,7	53,3	20,0
2- As aulas de Educação Física o corpo é compreendido como atravessado por diversas dimensões além da biológica.	0,0	13,3	86,7
3- Eu professor/a respeito o corpo como um elemento intercultural de expressão multicultural dos estudantes.	0,0	0,0	100,0
4- A escola valoriza e respeita a diversidade dos corpos.	0,0	53,3	46,7
5- Nas aulas de Educação Física os conteúdos contemplam sobre o corpo na dimensão biológica.	6,7	46,7	46,7

Fonte: Dados da pesquisa, 2023.

Para tratarmos sobre decolonialidade buscamos como referência os escritos do autor Aníbal Quijano (2005) no qual aborda essas diferenças coloniais ainda perduram mesmo após a independências dos povos colonizados, pois mesmo sendo “nacionais” ainda acabam por reproduzirem as ideias e práticas dos seus colonizadores, exemplificando, como na supervalorização dos hábitos e costumes europeus, e no tocante à Educação Física, ver o corpo apenas pelas dimensões biológicas.

Sobre o termo colonialidade segundo Ballestrin (2013) se configurou como o “lado obscuro e necessário da Modernidade”, ou seja, em que a forma dominante do controle entre vários segmentos com os recursos, para o trabalho, o capital e conhecimento limitado a uma relação de poder associada pelo mercado capitalista. Nesse sentido, mesmo que o colonialismo já tenha sua fase superada, ainda temo a presença da colonialidade, e nas mais diversas formas, sobretudo, nas práticas e discursos reproduzidos em nosso cotidiano na mídia, nas ruas, nas salas de aulas de nossa sociedade. A autora Ballestrin (2013) ainda destaca que a colonialidade é a propagação dos pensamentos coloniais, sendo um padrão que se expressa essencialmente entre as relações dominantes de poder, saber e se.

A colonialidade do poder na América Latina, é a ideia de raça das relações de dominação europeia, que foi uma forma de legitimar o padrão do homem europeu era tido como superior e dotado de uma estrutura biológica/racial diferenciada e está diretamente relacionada a globalização. Este fenômeno ocorreu no processo de constituição da América, essencialmente,



na propagação do capitalismo eurocentrado, sendo a classificação por raça o padrão de poder (QUIJANO, 2005).

Derivada também do pensamento moderno que estabeleceu no desenvolvimento do padrão globalizado a partir do eurocentrismo, a colonialidade do saber evidencia um padrão de conhecimento global, hegemônico, superior e naturalizado, direcionando a expressa negação ou invisibilidade dos conhecimentos produzidos pelos países considerados marginalizados pelos povos do Ocidente, cabendo a estes a superioridade racional e intelectual (LANDER, 2005). Nesse sentido, exemplificando, notamos nossos atributos de produção de conhecimento a relevância que é dada para os estudos de pesquisadores internacionais e/ou ocidentais concentrados nos países europeus e norte-americanos, e a desvalorização dos conhecimentos produzidos em países latinos considerados periféricos.

E sobre a colonialidade do ser, está diretamente associada a inferioridade que é vinculada aos povos subalternizados, povos estes silenciados oprimidos e marginalizados socialmente, e ainda, para os grupos de minorias entre esses povos, como as mulheres, os negros, os índios, mestiços e a população LGBTQIA+. Passa a ter uma perspectiva de diferenciação dos povos em relação ao seu gênero, a sua raça ou a sua sexualidade, sendo essas características atribuídas como “diferenças” visando a sua inferiorização, para que seja fortalecida a dominação de dos determinados povos com o intuito de se manter no poder e a exploração dos demais grupos. Os valores, as identidades e os costumes, nesse sentido, muitos tendem a se perder, por conta do sentimento de inferioridade que lhe são atribuídos e o não pertencimento de seu ser (ALCÂNTARA; SERRA; MIRANDA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da exposição realizada através da análise da produção dos dados pelos/as professores/as, podemos observar o surgimento de três pontos fundamentais para reflexão em torno da atuação da Educação Física escolar, os quais podem colaborar para a descolonização da área, como proposta centrada do objetivo central deste estudo foi refletir sobre as práticas corporais da Educação Física na escola para um olhar decolonial, assim temos, o primeiro ponto refere-se a seleção das práticas corporais e/ou manifestações culturais ligadas aos temas propostos no planejamento das aulas, que possam vir a ser personalizadas na revelação do patrimônio cultural e corporal da comunidade, em especial para os povos originários, os quais pelos fatos apresentados tem menos práticas efetivas nas escolas.

O segundo ponto está para as formações continuadas dos/as professores/as para as



temáticas decoloniais na escola e na rede municipal como um todo, visando a ampliação e atuação multicultural entre as disciplinas e práticas pedagógicas, assim os encaminhamentos pedagógicos constantemente redefinidos em função das tematizações e das problematizações devem ocorrer com essa produção de dados realizadas nos encontros formativos, como no caso desta oficina durante a jornada pedagógica, transformando os dados em práticas pedagógicas.

E o terceiro ponto está para o olhar sobre o currículo cultural, no qual o ensino deve passar a deixar de ser visto apenas como espaço privado e de total responsabilidade dos/as professores/as, com seus embates identitários e percepções individuais dos seus desconfortos e disputas sobre o coletivo, e deve ser construído para o todo, no qual o olhar sobre o currículo têm as assimilações dos conhecimentos compreendidos na análise social e cultural, crítica e de contestação, assim, sendo contribuindo coletivamente e multiculturalmente para a descolonização na prática pedagógica em busca da produção histórica-cultural dos diversos atores por meio das suas expressões, emoções, sentimentos, valores e crenças.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Ramon Luis de Santana; SERRA, Elizabeth de Oliveira; MIRANDA, Osmilde Augusto. **O QUE EU FALO, O QUE EU FAÇO, O QUE EU SOU: colonialidade do saber, do poder e do ser como perspectiva analítica das questões étnico-raciais no Brasil**. Anais da VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luis – MA, 2017. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/mesas/oqueeufoooqueeufaceoqueeusoucolonialidadedosaberdopoderedosercomoperspecti.pdf> Acessado em: 19 fev. 2023.

ALTMANN, Helena. **Atividades Físicas e Esportivas e Mulheres no Brasil**. Brasília: PNUD, 2017.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: 19 fev. 2023.

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Mojuodara: uma possibilidade de trabalho com as questões étnico-raciais na educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 247-253, 2017. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/RESC/article/view/4022> Acessado em 20 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/servicos.asp> Acessado em 23 fev. 2023.

CARVALHO, L. C. Rui Barbosa e a reforma do ensino primário. **Revista Biblos**, v. 16, p. 145-156, 2004. Disponível em: <https://seer.furg.br/biblos/article/view/418> Acessado em 17 fev. 2023.



CONGRESSO BRASILEIRO DE EUGENIA. Rio de Janeiro, 1929. **Actas e trabalhos**. Rio de Janeiro: v.1. 342 p. 613.94 C76. reg. 8328/06 ex.3, 1929. Disponível em: http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=acebibcoc_r&pagfis=9788 Acessado em 20 fev. 2023.

CORRÊA, Lionela da Silva; SOARES, Artemis de Araújo; CARBINATTO, Michele Viviene. Ginástica Para Todos e Identidade Amazônica: Caminhos à Decolonialidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 19, n. 60, p. 27-46, 2022. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/10432/47968355> Acessado em 23 fev. 2023.

FIGUEIREDO, Juliana Frâncica; HUNGER, Cynthia Franca; APARECIDA, Dagmar. A relevância do conhecimento histórico das ginásticas na formação e atuação do profissional de educação física. **Motriz: Revista de Educação Física**, p. 189-198, 2010. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/3220> Acessado em 20 fev. 2023.

FIORIN, Cristiane Montozo. **A ginástica em Campinas: suas formas de expressão da década de 20 a década de 70**. 2002. 173f. Dissertação de Mestrado em Educação Física apresentada a Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

KUNZ, Maria do C. S. **Quando a diferença é mito: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física**. Dissertação Mestrado em Educação. Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciC3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf> Acessado em: 19 fev. 2023.

MELO, Victor Andrade de. **Escola Nacional de Educação Física e Desportos: uma possível história**. Dissertação de Mestrado apresentada a Faculdade de Educação Física a Universidade Estadual de campinas. Campinas, São Paulo, 1996.

MORMUL, Najla Mehanna; MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa e a educação brasileira: métodos e programas**. Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, n. 32, 2013.

PICCIN, Gabriela Freire Oliveira; FINARDI, Kyria Rebeca. Abordagens críticas/decoloniais na educação superior:(in) visibilidades nas/das epistemologias de (des) construção das internacionalizações. **Línguas & Letras**, v. 22, n. 52, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/27121/pdf> Acessado em 23 fev. 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. IN A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampocfp/images/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciC3AAncias-sociais-perspectivas-latinoamericanas-LIVRO.pdf> Acessado em: 19 fev. 2023.



RAMOS, Jayr Jordão. **Exercícios Físicos Na História E Na Arte**. Ibrasa, 1983.

SIMÕES NETO, José de Caldas. **RUMOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: educação física e educação ambiental nas escolas de tempo integral em Juazeiro do Norte – Ceará**. Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Regional do Cariri – URCA. 2019.

SKOLAUDE, Lucas Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander; BOSSLE, Fabiano. A Educação Física na Educação Escolar indígena: a produção acadêmico-científica na área 21 como perspectiva de diálogo e (re) conhecimento intercultural. **Movimento**, v. 26, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mov/a/CcGk5w93Zf4fL8gb4Qfnpjh/?format=pdf&lang=pt> Acessado em 20 fev. 2023.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias**. Autores Associados, 2004.

SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 2002.