

Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições

RESUMO

As práticas corporais realizadas na Educação Física Escolar brasileira, em muitos casos, se limitam a esportes de origem euro-estadunidenses, reproduzindo discursos e práticas hegemônicas de grupos privilegiados, e um apagamento da cultura de grupos e sujeitos colocados a margem. Desta forma, o objetivo desse trabalho foi levantar reflexões e proposições para se pensar uma cultura corporal decolonial, para isso foi feita uma aproximação com o currículo cultural da Educação Física. Pensar uma Educação Física decolonial pressupõe reconfigurar suas práticas pedagógicas, seu currículo, formação docente e toda a base epistemológicas em que foram construídas. O próprio professor precisa passar constantemente por uma desconstrução.

PALAVRAS-CHAVE: Decolonialidade; Cultura corporal; Currículo cultural

André Luiz das Graças de Sá

Mestrando em Educação Física
Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação
Física, Escola de Educação Física e
Desporto, Rio de Janeiro, Brasil
andre.desa3@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0410-0562>

Decolonizing body culture: some reflections and propositions

ABSTRACT

The corporal practices carried out in the Brazilian Physical Education School, in many cases, are limited to sports of Euro-American origin, reproducing hegemonic discourses and practices of privileged groups, and an erasure of the culture of groups and subjects placed on the sidelines. Thus, the objective of this work was to raise reflections and proposals to think about a decolonial body culture, for that an approximation with the cultural curriculum of Physical Education was made. Thinking about Decolonial Physical Education presupposes reconfiguring its pedagogical practices, its curriculum, teacher training and the entire epistemological base on which they were built. The teacher himself needs to constantly go through a deconstruction.

KEYWORDS: Decoloniality; Body culture; Cultural curriculum

Descolonizando la cultura corporal: algunas reflexiones y proposiciones

RESUMEN

Las prácticas corporales realizadas en la Escuela Brasileña de Educación Física, en muchos casos, se limitan a deportes de origen euroamericano, reproduciendo discursos y prácticas hegemónicas de grupos privilegiados, y un borrado de la cultura de grupos y sujetos marginados. Así, el objetivo de este trabajo fue suscitar reflexiones y propuestas para pensar en una cultura corporal descolonial, para ello se hizo un acercamiento con el currículo cultural de Educación Física. Pensar en una Educación Física Decolonial presupone reconfigurar sus prácticas pedagógicas, su currículo, la formación del profesorado y toda la base epistemológica sobre la que se construyeron. El propio maestro necesita pasar constantemente por una deconstrucción.

PALABRAS-CLAVE: Decolonialidade; Cultura corporal; Currículo cultural

INTRODUÇÃO

A produção de conhecimento da Educação Física brasileira historicamente guardou estreita relação com tendências militaristas, higienistas, esportivizantes e tecnicistas, quadro que começou a se modificar no início da década de 1990, com um movimento renovador, quando pesquisadores desafiaram a forma de conhecimento hegemônico da área, baseado nas ciências biológicas, propondo debates a partir das teorias das ciências humanas e sociais (SOARES, 2010).

As práticas pedagógicas da Educação Física no Brasil ainda são fortemente influenciadas pelos modelos euro-estadunidenses, inclusive com a demarcação de um período histórico em que métodos ginásticos europeus eram reproduzidos aqui sem nenhum tipo de criticidade ou contextualização, enxergando o corpo a partir da dualidade cartesiana, mente x corpo, entendendo-o como uma máquina que precisa ser treinada, desconsiderando seu contexto histórico-cultural. (PEREIRA; GOMES, 2017)

Considerando que os conteúdos da Educação Física devem ser entendidos a partir da cultura corporal de movimento, que são as práticas corporais historicamente produzidas pela humanidade, não acreditamos que essas práticas devam ficar restritas a um pequeno número de manifestações advindas de uma mesma cultura, sob pena de não só empobrecer os conteúdos e possibilidades pedagógicas da Educação Física enquanto componente curricular, mas também transformá-la, segundo Neira (2018): “em meios de disseminação de representações hegemônicas, com pouco ou nenhum espaço para as práticas corporais oriundas dos grupos posicionados em desvantagem na geografia do poder” (p. 7)

O Brasil apresenta um modelo de universidade ocidentalizada que segundo Grosfoguel (2016) baseia suas estruturas epistemológicas nos conhecimentos produzidos por homens de alguns poucos países europeus. São essas instituições, que valorizam um conhecimento produzidos por poucos sujeitos privilegiados e negam as formas de conhecimentos produzidos por outros grupos, que formam os professores, e aqui tratamos mais especificamente dos professores de Educação Física, contribuindo para que as formas de conhecimento eurocêntricas sejam reproduzidas nas escolas como se fossem universais.

O quadro seria ainda mais crítico se não fosse a entrada de sujeitos pertencentes a diversos grupos étnico-raciais nas universidades do país, contribuindo para um outro tipo de produção acadêmica, vista a partir da perspectiva do oprimido, daquele que está inserido dentro dos movimentos sociais e conhece na pele as opressões sofridas pelos sujeitos de grupos socialmente desprivilegiados (GOMES, 2009).

É importante destacar que essa chegada de sujeitos pertencentes a grupos desprivilegiados e marginalizados foi conquistado a partir de muitos conflitos e lutas dos movimentos sociais, além disso, esses sujeitos que produzem conhecimento a partir de questões que os perpassam, sofrem constantes questionamentos sobre a pretensa neutralidade pregada pela academia. “Nesse sentido, academia não é um espaço neutro, nem tampouco simplesmente um espaço de conhecimento e sabedoria, de ciência e erudição, é também um espaço de v-i-o-l-ê-n-c-i-a.” (KILOMBA, 2019, p. 51)

Assim é nesse contexto de constantes tensões que os sujeitos posicionados a margem produzem novas interpretações sociais na universidade. Gomes (2009) afirma que esses sujeitos tem o desafio de abrir o olhar da ciência de grupos que ocupam lugares de poder e decisão para enxergarem “a realidade social para além do socioeconômico e compreendam o peso da cultura, das dimensões simbólicas, da discriminação, do preconceito, da desigualdade racial, de gênero e de orientação sexual na vida dos sujeitos sociais” (p.421)

As práticas culturais, sejam as músicas, danças, culinária e outras, da população negra no Brasil historicamente sofrem repressão, criminalização e são vistas como inferiores, até que sejam assimiladas pelo branco tornando-se aceitas, mas em muitos casos sofrendo ao longo do tempo uma desvinculação de sua origem, caracterizando uma apropriação cultural.

Ao trabalhar a Educação Física numa perspectiva decolonial é possível trazer à tona as contribuições de grupos socialmente desprivilegiados e valorizar suas práticas corporais, desconstruindo preconceitos e os estereótipos construídos sobre esses grupos, localizando suas produções culturais sempre contextualizadas, impedindo assim uma padronização, que faz com que povos plurais sejam vistos como um só, reproduzindo a forma como eurocentrismo enxerga o outro, numa postura contra hegemônica.

Ao trabalhar com danças, jogos, lutas ou qualquer outro elemento da cultura corporal advindos dos povos indígenas, africanos ou da cultura popular é preciso fazê-lo sempre vinculados aos grupos que deram origem aquela manifestação cultural. Assim ao introduzir o jongo nas aulas de Educação Física, não basta dizer que é uma dança de origem africana, mas é preciso dizer qual ou quais povos praticavam essa dança e o que ela representa para esse povo do ponto de vista histórico, político e filosófico.

No campo da Educação Física a criação do Grupo de Trabalho Temático (GTT) 08 denominado “Inclusão e diferença” pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) incluído nos Congressos Brasileiros de Ciências do Esporte (Conbraces) a partir de 2009, foi um marco importante a medida que abriu espaço para a discussão da inclusão/exclusão de forma mais

ampla, considerando questões como classe, raça, gênero, pessoas com deficiência entre outros, olhando para sujeitos que são constantemente marginalizados.

Na última instituição em que o autor atuou o currículo da Educação Física era pautado principalmente em esportes euro-estadunidenses, quando ocorria alguma diversificação o conteúdo trabalhado era voltado para a ginástica, se preocupando com a questão da saúde de um corpo no sentido cartesiano. Os demais conteúdos possíveis de serem trabalhados eram constantemente ignorados, seja pela ementa da disciplina ou pelos próprios docentes.

Ao diversificar as práticas e tematizá-las localizando-as em um contexto social e histórico, buscando desconstruir discursos hegemônicos, em parte essa inquietação foi solucionada, porém ainda sentia que não era o suficiente, por isso foi buscar referenciais teóricos para embasar suas práticas pedagógicas. Entendemos que a inquietação constante faz parte do percurso docente, pois ela produz um movimento de atualização e ressignificação das práticas cotidianas. Nesse percurso o currículo cultural da Educação Física, bem como os estudos decoloniais possibilitaram um olhar mais aprofundados das desigualdades sociais e como elas atravessam os grupos historicamente desfavorecidos no Brasil, como as classes mais pobres, os negros, os povos indígenas, as mulheres, os LGBTQIA+, as pessoas com deficiência e os sujeitos que não se encontram dentro do padrão eurocêntrico daqueles que ocupam os espaços de poder.

Nesse sentido, o objetivo do presente trabalho é discutir e propor possibilidades para pensar uma cultura corporal decolonial, que dê voz aos grupos historicamente postos a margem, para isso faremos uma aproximação com o currículo cultural da Educação Física, que tem como seu maior expoente o professor Marcos Garcia Neira.

O Brasil se encontra frente a uma onda de conservadorismo radical, com um governo que prega discursos contra os direitos humanos e as minorias, em que o presidente afirma que não haverá mais demarcação para reserva indígena ou para quilombola. Tendo o primeiro grupo suas terras invadidas e sua população dizimada com a colonização, enquanto o segundo são descendentes de povos africanos que foram sequestrados de suas terras e trazidos para serem escravizados e, mesmo após a abolição da escravatura em 13 de maio de 1888, não tiveram nenhuma política pública compensatória para que fossem inseridos na sociedade e tratados como cidadãos, sem que fosse levado em conta que as riquezas dos homens brancos, senhores de escravos, tenham sido produzidas por esses sujeitos.

No período atual o Estado brasileiro realiza um verdadeiro projeto eugênico, não nos moldes da Alemanha nazista, no sentido de usar de métodos diretos de morte em larga escala, mas através de políticas neoliberais de precarização das relações de trabalho, com discursos de ódio impregnados de racismo e preconceitos contra movimentos sociais e minorias, com o negacionismo

científico durante a pandemia de COVID-19, ao não realizar compras de vacinas e disseminar falsas informações como um suposto tratamento precoce, contribui para o extermínio da população mais pobre e, em sua maioria, negra. Assim como ao proibir o envio de equipes médicas para populações indígenas e ao não coibir a atuação de madeireiros e garimpeiros em reservas indígenas o Estado realiza uma verdadeira política da morte dos grupos subalternizados.

Por todo o contexto apresentado anteriormente, os estudos decoloniais se mostram um relevante ponto de análise, por se tratar mais do que só uma teoria, uma prática de intervenção na realidade, que busca resistir as formas de dominação de um grupo que detém o poder hegemônico sobre as formas do viver, do saber e do ser, se colocando ao lado dos grupos subalternizados e marginalizados. Desta forma os estudos decoloniais junto ao currículo cultural da Educação Física nos dá subsídios para refletir e pensar possibilidades para uma Educação Física plural que conviva, respeite e valorize a diversidade. A Educação Física ainda tem produzido poucos trabalhos que se fundamentam nos estudos decoloniais, desta forma, a relevância do presente artigo também está ancorada na diminuição da lacuna de conhecimento sobre essa temática na área.

O presente trabalho se trata de uma revisão bibliográfica a partir dos estudos decoloniais. Inicialmente buscaremos conceituar o que entendemos por colonialidade e decolonialidade a partir dos trabalhos de Santos (2009), Quijano (2009) e Bernardino-Costa e Grosfoguel (2018). No segundo momento levantaremos algumas reflexões para se pensar a possibilidade de um trabalho pedagógico a fim de vislumbrar a construção de uma cultura corporal decolonial, ou cultura decolonial de movimento, em diálogo com o currículo cultural da Educação Física.

DA COLONIALIDADE A DECOLONIALIDADE

O eurocentrismo, ou ocidentalismo, começa a ser formado a partir do século XVI, conforme relata Bernardino-Costa e Grosfoguel (2018, p.17) é “entendido como o imaginário dominante do mundo moderno/colonial que permitiu legitimar a dominação e a exploração imperial”, onde o “Outro”, todos aqueles povos que não se enquadravam dentro do padrão europeu, era visto como atrasado.

Quijano (2009) afirma que a ideia de raça permitiu classificar socialmente a população na América e mais tarde toda a população mundial, sendo um dos eixos fundamentais para favorecer o que o autor chamou de colonialidade do poder. Segundo ele:

Dois processos históricos convergiram e se associaram na produção do referido espaço/tempo e estabeleceram-se como os dois eixos fundamentais do novo padrão de poder. Por um lado, a codificação das diferenças entre conquistadores e

conquistados na ideia de raça, ou seja, uma supostamente distinta estrutura biológica que situava a uns em situação natural de inferioridade em relação a outros. Essa ideia foi assumida pelos conquistadores como o principal elemento constitutivo, fundacional, das relações de dominação que a conquista exigia. Nessas bases, conseqüentemente, foi classificada a população da América, e mais tarde do mundo, nesse novo padrão de poder. Por outro lado, a articulação de todas as formas históricas de controle do trabalho, de seus recursos e de seus produtos, em torno do capital e do mercado mundial. (QUIJANO, 2009, p. 107)

Não se tem relato da ideia de raça em seu sentido moderno antes da América, anteriormente quando se referiam a alguém como espanhol ou português, era a fim de identificar geograficamente a origem do sujeito, não de forma classificatória e de um lugar de pertencimento e papel social, como o conceito moderno de raça inaugurou. (QUIJANO, 2009)

Santos (2009) classifica o pensamento moderno ocidental como abissal, que seria uma forma de pensar que nega a existência do outro, do diferente, no sentido de ser relevante ou compreensível. Segundo o autor esse pensamento “consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis” (SANTOS, 2009, p. 23)

Boaventura explica que as “distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo ‘deste lado da linha’ e o universo ‘do outro lado da linha’” (SANTOS, 2009, p. 23). Quando Boaventura se refere a “deste lado da linha” se refere as sociedades metropolitanas, enquanto “o outro lado da linha” quer dizer os territórios coloniais. Inicialmente ‘este lado da linha’ se referia ao velho continente ou a Europa, enquanto ‘o outro lado da linha’ se referia as terras colonizadas, como o continente americano.

Um exemplo trazido pelo autor no campo do conhecimento é o pensamento abissal conceder a ciência moderna o monopólio da decisão do que é verdadeiro ou falso, em detrimento da filosofia e teologia, que são considerados conhecimentos alternativos, é relevante pontuar aqui, que quando falamos em filosofia e teologia são aquelas provenientes do continente europeu, tendo como exemplo a filosofia grega e a teologia cristã, que se encontram “deste lado da linha”. As tensões entre essas três formas de conhecimento são amplamente visualizadas, em detrimento da invisibilidade de outros conhecimentos que não se encaixam dentro de nenhuma dessas formas, como os conhecimentos populares e indígenas.

Enquanto no campo do direito moderno há a diferenciação entre o legal e o ilegal “deste lado da linha”, dentro do que preconiza o direito oficial do Estado, do outro lado da linha essa lógica não é aplicada. Anteriormente no período colonial era possível ver claramente essa divisão como os continentes como sociedades metropolitanas, enquanto suas colônias representavam o território colonial. Nesse sentido, toda a forma de conhecimento que não se encaixassem dentro do pensamento ocidental moderno, como a ciência, filosofia e teologia, era negado, da mesma forma a

dicotomia legal/ilegal do direito moderno não se aplicava aos territórios coloniais, sendo o colonial representado como sem lei.

Enquanto deste lado da linha, nas sociedades metropolitanas, o colonizador se vê como humano civilizado portador de um conhecimento válido, do outro lado da linha nos territórios coloniais, o colonial é visto como não humano, com formas de conhecimento inválidas, portadores de crenças, opiniões, magia, idolatria, intuição e subjetividade.

Boaventura argumenta que ainda hoje o pensamento moderno/ocidental mantém a lógica de operar em linhas abissais, que faz uma divisão entre o mundo humano e o sub-humano, ou seja, essa divisão entre sociedades metropolitanas e territórios coloniais permanecem, mas com outros contornos, segundo o autor “o que costumava pertencer inequivocamente a este lado da linha é agora um território confuso atravessado por uma linha abissal sinuosa” (SANTOS, 2009, p. 35).

Um exemplo possível dessa divisão abissal é o bairro de Ipanema, na Zona Sul do Rio de Janeiro, ao mesmo tempo em que nesse bairro existem diversos prédios e condomínios de luxo, em que seus moradores têm seus direitos a serviços assegurados e respeitados pelo poder público e são vistos como cidadãos dignos de todos os direitos humanos, no mesmo bairro existe o morro do Cantagalo, uma favela dominada pelo poder paralelo, em que o Estado não garante os direitos da população a saneamento básico, segurança, saúde e acesso aos serviços, e frequentemente tem seus direitos humanos básicos questionados. Dessa forma os condomínios representam as sociedades metropolitanas, enquanto a favela representa os territórios coloniais.

Os estudos decoloniais nascem a partir da inquietação sobre o fato de mesmo a América Latina passando por um longo período colonial e de reações aos seus efeitos, os estudos pós-coloniais não a consideraram em suas produções. A partir dessa inquietação e crítica ao pós-colonialismo uma rede de intelectuais latino-americanos buscou produzir novas bases analíticas sobre os efeitos da colonização na América Latina. A crítica principal aos estudos pós-coloniais reside em suas origens, norte-americana e britânica, que podem não abarcar outras formas de experiência, como o contexto da colonização na América Latina. (BERNARDINO-COSTA; GROSFUGUEL, 2016)

A decolonialidade não se resume apenas a um campo de estudos, mas também em uma forma de resistência, que segundo Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016, p.16): “consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492”.

Assim a decolonialidade procura reconhecer e dar protagonismo aos saberes e discursos dos movimentos e sujeitos localizados a margem, colocar no centro aqueles que estão subalternizados e

empoderar esses sujeitos, nesse sentido só é possível assumir uma postura decolonial quando se reconhece as desigualdades sociais latentes e as diferentes formas do ser, do viver e do conhecer.

POR UMA CULTURAL DECOLONIAL DE MOVIMENTO

É necessário pensar a Educação Física localizada no contexto brasileiro, um país latino-americano que foi, e ainda é, vítima da colonização, se não mais uma colonização em termos oficiais, como no período anterior a independência, mas que, apesar de ainda haver quem negue o racismo e as formas de desigualdades sociais, com uma análise um pouco mais minuciosa é possível perceber claramente como ocorre a “colonialidade do poder” no país.

O que nós temos posto na Educação Física no Brasil é uma cultura europeia corporal de movimento, fruto das influências que sofremos do colonizador e que continua a reproduzir e nutrir desigualdades, sejam elas de gênero, classe, raça ou até mesmo da valorização do mais habilidoso, reproduzindo uma falsa noção de meritocracia que permeia o discurso político-social brasileiro.

O esporte ainda hoje aparece como o principal conteúdo das aulas de Educação Física, mas não qualquer esporte, no Brasil temos o predomínio de quatro principais esportes coletivos na escola. O futebol e o handebol, de origem europeia, o basquetebol e o voleibol de origem estadunidense, basta observar as quadras poliesportivas das escolas quase sempre demarcadas para esses quatro esportes. Quando, de alguma forma, a hegemonia desses esportes é ameaçada nos espaços da Educação Física Escolar, acabam por ser substituídos por outras práticas que mantêm um caráter acrítico.

Nas raríssimas ocasiões em que os esportes brancos, cristãos e euro-americanos têm seu privilégio questionado, o espaço é preenchido por exercícios psicomotores ou jogos descontextualizados, disseminando representações de mundo, sociedade, homem, mulher etc. tão restritas quanto aquelas que a substituição quis desestabilizar. (NEIRA, 2018, P.15)

A instituição da lei 10.639/03, alterou o artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, tornando obrigatório o ensino da História, da Cultura, da Arte e da Literatura africana e afro-brasileira nas escolas de educação básica do país, mais tarde a Lei 11.645 alterou novamente a LDB para adicionar também a temática indígena. A adição dessas temáticas no currículo da educação básica com a criação dessas leis é um avanço do ponto de vista teórico, mas na prática não tem garantido uma educação pensada numa perspectiva multicultural. A obrigatoriedade de se trabalhar um conteúdo não garante que ele seja abordado a partir de uma pedagogia decolonial.

As práticas corporais dos povos afro-brasileiros e indígenas, não são apenas ignoradas, como em alguns casos criminalizados, como foi o caso da Capoeira entre os anos de 1890 e 1937 quando

sua prática foi proibida por lei no Brasil. Assim como elementos das culturas dos povos originários brasileiros como jogos e brincadeiras, como peão e bolinha de gude, com o tempo vão sendo desassociados de suas origens.

Pensar em uma cultura corporal decolonial passa pelo entendimento que não basta trabalhar conteúdos diferentes dos habitualmente vistos na escola. Simplesmente inserir jogos e lutas indígenas ou africanos nas aulas não valorizará essas práticas por si só, assim como abrir espaços para práticas culturais periféricas não garantem uma ressignificação dos preconceitos que os grupos sociais que as cultivam sofrem. É preciso que o professor tenha consciência da necessidade de se posicionar criticamente frente a essas práticas, que promova reflexões, gere debates, que dê voz aos seus atores, é aí que entra o currículo cultural da Educação Física.

No currículo cultural não são os professores que demonstram e descrevem as práticas corporais dos grupos marginalizados, atribuindo-lhes significados para que os alunos os assimilem. Outrossim, criam espaços e constroem as condições para que várias vozes e gestualidades sejam analisadas. Daí a importância de estabelecer vínculos com as comunidades a fim de incorporar o seu patrimônio cultural corporal. (NEIRA, 2018, p. 17)

A descolonização do conhecimento é um dos princípios do currículo cultural da Educação Física, mas para que seja possível sua realização é preciso que esteja diretamente articulada com seus outros princípios, entre eles a ancoragem social dos conhecimentos, que se baseiam em atividades que permitem uma análise socio-histórica e política das práticas corporais a partir de suas formas conhecidas permitindo a compreensão e uma postura crítica do contexto em que essas práticas foram construídas. (NEIRA, 2018)

Os bailes *funk* carioca, por exemplo, surgem nas periferias do Rio de Janeiro como forma de resistência e existência de grupos subalternos ainda durante o período da ditadura militar, é preciso entender que, no contexto em que surgiram, as formas de lazer eram precárias nas favelas e periferias da cidade. Até a década de 1980 os bailes aconteciam em ginásios de esportes e quadras de escolas de samba, esta última fundamental historicamente para fortalecer e fomentar as culturas periféricas afro-brasileiras. O *funk*, inicialmente influenciado pela *black music* estadunidense, como o *Soul*, o *disco* e o *hip-hop* até chegar a uma identidade própria, com a assimilação do samba e outros ritmos brasileiros as batidas no início dos anos 2000. (BESCHIZZA, 2015)

Uma outra manifestação de cultura marginal é o *hip-hop*, um movimento que nasceu na periferia de Nova Iorque, nos Estados Unidos, que é composto por 4 elementos, o MC (mestre de cerimônia), o DJ (*disc-joqueys*), a dança *break* e o grafite. O movimento *hip-hop* chega ao Brasil e se populariza, principalmente, através do rap enquanto estilo musical, que aborda nas suas letras, entre

outras questões, críticas sociais, as vivências dos moradores das periferias, a violência policial, o preconceito e o racismo. (MENDONÇA JÚNIOR, 2014)

Os exemplos do *funk* e do *hip-hop* enquanto culturas contra hegemônicas, que fazem parte da cultura de massa no Brasil atualmente, mas continuam sofrendo constantes ataques e formas de desvalorização, se tornam conteúdos ricos para serem contextualizados e problematizados na Educação Física Escolar, principalmente por serem amplamente consumidos pelos jovens de todas as classes sociais atualmente. Discutir sobre temáticas como essas pode valorizar os conhecimentos de muitos alunos negros das periferias, que tem seus conhecimentos na escola frequentemente desvalidados e vistos como um corpo “fora do lugar” (KILOMBA, 2019, p. 62).

Reis e Neira (2021) trabalharam com o conteúdo dança, buscando mapear as africanidades presentes nas danças, trabalharam com os estilos samba-rock e jongo. Como campo de pesquisa os autores partiram do contexto de suas práticas docentes, realizando uma intervenção pedagógica com as próprias turmas de 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. Os autores trazem algumas estratégias possíveis para tematizar os conteúdos e trabalhar numa perspectiva decolonial, como o uso de tecnologia, o convite de sujeitos praticantes dessas práticas corporais e passeios para visitar locais onde essas práticas acontecem.

O uso da tecnologia, por exemplo, é um facilitador considerando a possibilidade de dar voz e visibilidade para que os sujeitos inseridos no contexto daquela prática falem por si mesmos. Dessa forma, o professor tem a possibilidade de mostrar como ocorre a *huka-huca*, por exemplo, uma arte marcial de povos indígenas do Xingu, e deixar que os próprios indígenas falem sobre os significados em torno daquela prática. É importante entender também que as práticas corporais tradicionais relacionadas as diversas culturas não estão livres de questionamentos, como relatam Reis e Neira (2021) durante um encontro com um mestre de Jongo quando os estudantes questionaram o uso ou não da saia e os papéis de homens e mulheres na dança.

Receber praticantes dessas práticas corporais para que demonstrem e falem sobre elas também é uma estratégia importante, no sentido de aprofundar o diálogo e aproximar a escola dos mais variados grupos étnicos e movimentos sociais. Dessa forma, é importante que o professor ao iniciar o trabalho procure conhecer o contexto em torno da escola, mas também conhecer a origem de seus alunos, as práticas corporais que fazem parte do seu cotidiano e de sua família, assim seria interessante a possibilidade de pensar em propor trabalhos de pesquisa que envolvam as práticas da cultura corporal vivenciadas por suas famílias.

Realizar passeios que permitam com que os estudantes ampliem suas percepções sobre as práticas da cultura corporal é uma estratégia, que apesar de ser complexa, por envolver uma logística e investimentos que talvez muitas escolas não possam, ou não queiram arcar, além da resistência que

pode ocorrer da gestão ou de outros membros da comunidade escolar que seriam necessários para viabilizar isso, pode ser em termos de prática pedagógica a mais rica. Ao sair dos muros da escola para conhecer o lugar da prática, conversar com seus atores, como Neira e Reis (2021) relatam ao visitar uma comunidade jogueira, os estudantes foram postos em contato com representantes da cultura popular que procuram manter viva suas tradições com conhecimentos, em muitos casos, diferentes desses estudantes propiciando um intercâmbio de saberes. Além disso, o contato com as comunidades tradicionais, indígenas, quilombolas, entre outras, pode ser importante a fim de que os estudantes consigam perceber outras possibilidades de formas de viver, e que não necessariamente precisam ser hierarquizadas e classificadas como melhores ou piores, como faz crer o pensamento abissal europeu.

Refletir sobre o corpo, ou melhor, os corpos, também é uma questão relevante para uma Educação Física decolonial, nesse sentido, Pereira e Gomes (2017) levantam o debate de uma pedagogia decolonial do corpo. Segundo os autores:

Refletir o corpo na educação é compreender que o corpo não é um instrumento das práticas educativas pré-pontas. Necessita-se avançar para além do aspecto objetivista e instrumentalista. Desafiando a área de Educação Física a considerar que o debate e as práticas corporais não são instrumento ou objeto do capitalismo hegemônico e do projeto da modernidade/colonialidade com promoção do fitness, da saúde, da estética e do lazer, bem como não é uma máquina subserviente do exercício físico. (PEREIRA; GOMES, 2017, p.19)

Quando se fala do corpo na academia estamos amparados em uma base epistemológica advinda do pensamento ocidental, seja a partir da filosofia, sociologia ou teologia. A forma como os povos originários brasileiros, africanos, do médio e extremo oriente pensam o corpo é quase que imediatamente ligado a crenças sem fundamentos, podemos citar aqui as terapias corporais comuns na cultura chinesa baseada em conhecimentos ancestrais, chamadas de alternativas porque fogem do escopo da ciência moderna ocidental, ou seja, o que não se encontra dentro do modelo de ciência moderna é relegada a algo menor.

Pensar em uma cultura corporal decolonial não significa negar e excluir os conhecimentos europeus do currículo escolar, caso isso ocorresse seria apenas uma reprodução de um pensamento abissal, o que é proposto aqui é a coexistência dos conhecimentos de forma democrática sem que desigualdades sejam reproduzidas, permitindo o que Santos (2009) chama de “ecologia de saberes”. Dessa forma, aos serem trabalhados os esportes e demais práticas corporais europeias elas também devem ser contextualizadas e problematizadas.

Ao se trabalhar o handebol é possível problematizar por que um esporte criado inicialmente para momentos de lazer de mulheres teve sua primeira partida oficial realizada entre homens? Por que

o voleibol no Brasil foi ao longo da história concebido como um esporte feminino e a sexualidade dos homens que praticavam esse esporte era constantemente questionada? Por que os negros não podiam jogar partidas de futebol oficiais em clubes no Brasil durante tantos anos?

É preciso entender e reconhecer as diferentes formas de desigualdades sociais sem hierarquizá-las, perceber seus aspectos étnicos-raciais, de gênero, de orientação sexual e de idade (GOMES 2009). Daí a importância de uma educação para a diversidade, não é possível superar essas desigualdades sem a compreensão de que as diferenças fazem parte da sociedade plural em que vivemos. É nesse processo de problematização que os sujeitos se dão conta de que verdades são produzidas culturalmente e que são permeadas por relações de poder desiguais, sendo constantemente a narrativa do “vencedor” aquela considerada verdadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto no presente trabalho pensar uma Educação Física decolonial pressupõe reconfigurar suas práticas pedagógicas, seu currículo, formação docente e toda a base epistemológica em que foram construídas. Trabalhar com uma perspectiva decolonial de Educação Física requer um professor crítico, que revise e reflita constantemente sobre a própria prática a fim de não reproduzir formas de dominação típicas do colonialismo.

Considerando as múltiplas formas que a Educação Física apresentou historicamente, e apresenta hoje, construir uma cultura corporal decolonial é um grande desafio para a área, principalmente porque suas principais concepções e abordagens são profundamente inspiradas em teorias eurocêntricas.

A produção acadêmica sobre a decolonialidade na Educação Física ainda é escassa e necessita de ampliação, entretanto, o próprio currículo dos cursos de licenciatura acaba contribuindo para este quadro, à medida que os estudantes, futuros pesquisadores, dificilmente têm acesso a essas leituras durante o curso. Desta forma, pensar uma cultura corporal decolonial passa por uma reformulação curricular primeiro nos cursos de licenciatura e nos documentos que norteiam a Educação Física Escolar no Brasil, sendo uma perspectiva decolonial de educação incompatível com a atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

É necessário diversificar os conteúdos, abarcar outras práticas corporais que não sejam as de origem euro-estadunidenses, assim como também incluir outros pensadores que fujam do estereótipo do homem branco, europeu da classe burguesa. Considerando que o currículo é terreno de disputa, no contexto atual com um governo reacionário, ultraconservador e neoliberal é difícil pensar em

reformas educacionais que favoreçam uma educação voltada para a pluralidade e que rompa com um pensamento colonial.

Para que a cultura corporal de movimento passe por um projeto de decolonização o currículo cultural da Educação Física se mostra uma alternativa viável, mostrando que seus princípios estão alinhados com os propósitos de uma pedagogia decolonial, que procura diminuir as desigualdades sociais e se posiciona de forma a dar protagonismo aos sujeitos historicamente marginalizados e oprimidos. É importante frisar que a intenção desse estudo foi levantar reflexões e propor algumas possibilidades para um trabalho pedagógico no sentido de decolonizar o conhecimento nas aulas de Educação Física e, sobretudo, de fomentar o debate sobre a temática, não tendo a pretensão de aprofundar a discussão sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Dossiê: Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 15–24, Jan/Abr. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/?lang=pt> Acesso em: 17 abr. 2021

BESCHIZZA, Christian Barcelos Carvalho Lima. Funk Carioca: surgimento e trajetória no século xx. **Horizonte Científico**, v. 9, n. 2, p. 1–21, 16 dez. 2015. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/horizontecientifico/article/view/24941>. Acesso em: 25 abr. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Intelectuais Negros e Produção do Conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira**. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. Epistemologias do Sul. Edições Almeida; Coimbra, 2009. Cap. 12. p. 419-441.

GONÇALVES, Rôssi Alves; NERCOLINI, Marildo José. A cultura urbana periférica – silenciamentos e táticas. **SOLETRAS**, v. 0, n. 36, p. 34–50, 8 out. 2018. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/34425>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GROSGOUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Dossiê: Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25–49, Jan/Abr. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/se/a/xpNFtGdzw4F3dpF6yZVVGgt/?lang=pt>. Acesso em: 24 abr. 2021.

MENDONÇA JÚNIOR, Francisco Carlos Guerra de. **Rap como identidade cultural negra e periférica: a aversão de rappers brasileiros a Rede Globo**. Rap como Identidade Cultural Negra e Periférica – A Aversão de Rappers Brasileiros a Rede Globo. **Anais...** In: RAP COMO IDENTIDADE CULTURAL NEGRA E PERIFÉRICA – A AVERSÃO DE RAPPERS BRASILEIROS A REDE GLOBO. 31 out. 2014. Disponível em:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/27446>. Acesso em: 17 abr. 2021

KILOMBA, Grada. Quem pode falar? falando do centro, descolonizando conhecimento. In: KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Cap. 2. p. 46-69.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da educação física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4–28, 1 abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 25 abr. 2021

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto. Epistemologia do sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial n.4 p. 93-117, Jul./Dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550>. Acesso em: 17 abr. 2021

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (coord.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. Cap. 9. p. 107-130.

REIS, Ronaldo dos; NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural e africanidades: exu, saberes discentes e encruzilhadas. **Dialogia**, n. 38, p. 20456, 30 ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/20456>. Acesso em: 30 abr. 2021

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. IN: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. Edições Almeida; Coimbra, 2009. Cap. 1. p. 23-71.

SOARES, Marta Genú. Três décadas de movimento renovador da educação física: alcançamos a maioria epistemológica? **Conexões**, v. 8, n. 3, p. 24–34, 30 dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637725>. Acesso em: 17 abr. 2021

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos revisores pelas contribuições a fim de melhorar o trabalho.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA - Não se aplica.

FINANCIAMENTO - Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM - Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES - Não há conflitos de interesses.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITOR DE SEÇÃO

Leticia de Assis

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosario; Keli Barreto Santos.

HISTÓRICO

Recebido em: 07 de setembro de 2021

Aprovado em: 03 de fevereiro de 2022