

## Práticas pedagógicas na Educação Física sob uma abordagem multidisciplinar no caminho descolonial

*Prácticas pedagógicas en Educación Física bajo un enfoque multidisciplinario en el camino descolonial*

*Pedagogical practices in Physical Education under a multidisciplinary approach on the decolonial path*

Marcio Rogerio Bresolin<sup>1</sup>  
Marcela dos Santos Ortiz<sup>2</sup>  
Marcos Antônio Bessa-Oliveira<sup>3</sup>

### Resumo

Este artigo apresenta uma proposta desenvolvida por meio da disciplina de Educação Física, intitulado “Práticas pedagógicas na Educação Física sob uma abordagem multidisciplinar no caminho descolonial”, na Educação Básica em Maracaju, com a finalidade de atender as determinações da LDB 9.394/96 conforme artigo 26. As referências utilizadas são MOREIRA; CANDAU (2013), HALL (2016), BESSA-OLIVEIRA (2019), MIGNOLO (2014), os PCNs da disciplina de Educação Física, entre outros. O objetivo é apresentar a Educação Física escolar como componente curricular com saberes multidisciplinares por meio de práticas diferenciadas na escola. A metodologia da pesquisa é bibliográfica e pesquisa-ação e ocorre com a execução de atividades na em uma escola Estadual no município de Maracaju–MS. Os itinerários práticos aqui apresentados foram desenvolvidos utilizando conteúdos e eixos preestabelecidos pelo Governo Estadual para o projeto AJA em construir situações de movimentos, enfatizando também aspectos pedagógicos, sociais e culturais diversos dos saberes. Os resultados apontam que realmente é possível ter práticas multidisciplinares e descoloniais em Educação Física, com possibilidades de aprender os saberes através dos saberes de outras disciplinas e como uma epistemologia *outra*.

Palavras-Chave: Educação Física; Multidisciplinar; Saberes descoloniais

### Resumen

Este artículo presenta las Prácticas pedagógicas en Educación Física bajo un enfoque multidisciplinario de manera descolonial, en educación básica en Maracaju, con el propósito de cumplir con las determinaciones de LDB 9.394/96 según el artículo 26. Las referencias utilizadas son MOREIRA; CANDAU (2013), HALL (2016), BESSA-OLIVEIRA (2019), MIGNOLO (2014), los PCN de la disciplina de Educación Física, entre otros. El objetivo es presentar la educación física escolar como un componente curricular con conocimiento multidisciplinario a través de prácticas diferenciadas en la escuela. La metodología de investigación es bibliográfica y de investigación de acción y ocurre con la ejecución de actividades en Educación Física en una

<sup>1</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PROFEDUC e do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil; marcio.bresor9@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação PROFEDUC e do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Professora da Educação Básica; Campo Grande, Mato Grosso do Sul; Brasil; marcelasortiz1@gmail.com

<sup>3</sup> Pós-doutorando em Estudos de Linguagens (FAALC-UFMS); Professor na UEMS (Graduação em Artes Cênicas, Dança e Teatro e no PROFEDUC) e Coordenador do NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas – UEMS/CNPq; Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil; marcosbessa2001@gmail.com.

escola estatal em el município de Maracaju–MS. Los itinerarios prácticos presentados aquí se desarrollaron utilizando contenidos y ejes preestablecidos por el Gobierno del Estado para el proyecto AJA para construir situaciones de movimiento, enfatizando también aspectos pedagógicos, sociales y culturales diferentes del conocimiento. Los resultados muestran que es realmente posible tener prácticas multidisciplinares y descoloniales en Educación Física, con posibilidades de aprender el conocimiento a través del conocimiento de otras disciplinas y como epistemología.

Palabras claves: Educación Física; Multidisciplinario; Conocimiento descolonial.

### Abstract

This article presents the Pedagogical Practices in Physical Education under a multidisciplinary approach in the decolonial way, in Basic Education in Maracaju, with the purpose of meeting the determinations of LDB 9.394/96 according to article 26. The references used are MOREIRA; CANDAU (2013), HALL (2016), BESSA-OLIVEIRA (2019), MIGNOLO (2014), the PCNs of the Physical Education discipline, among others. The objective is to present school physical education as a curricular component with multidisciplinary knowledge through differentiated practices at school. The research methodology is bibliographic and action research and occurs with the execution of activities in Physical Education in a State school in the municipality of Maracaju–MS. The practical itineraries presented here were developed using content and axes pre-established by the State Government for the AJA project to build movement situations, also emphasizing pedagogical, social and cultural aspects different from the knowledge. The results show that it is really possible to have multidisciplinary and decolonial practices in Physical Education, with possibilities to learn the knowledge through the knowledge of other disciplines and as an epistemology.

Keywords: Physical Education; Multidisciplinary; Decolonial knowledge.

## 1. Introdução

A proposta deste artigo é pensar em possibilidades *outras* para a disciplina Educação Física por meio das *experivivências* em ambiente escolar que permitam a ruptura com as metanarrativas embasadas em princípios como a modernização, progresso e a racionalização que em sua maioria silenciam sujeitos. Propusemo-nos a pensar este cotidiano escolar atravessados pela perspectiva descolonial que se constitui em um processo de constantes (re)construções, discussões e resignificações e intenta restaurar vozes, experiências, memórias, identidades e histórias dos subalternos que por vezes são negligenciados na construção de saberes.

Para isso é necessário ampliar a compreensão do modo de entender e perceber a Educação Física para que essa disciplina se configure enquanto um processo multidisciplinar atrelado ao caminho descolonial como nos apresenta Edgar Cézár Nolasco (2010, p. 43), “as definições e lições não vivem para ser ‘aplicados’, mas para serem desconstruídos no sentido derridaiano do termo”. Esta compreensão de contínua desconstrução nos permite valorizar as contribuições dos sujeitos educacionais, educadores/as e educandos/as articulando os saberes, a Ciências, as experivivências e a instância social que fazem parte.

Pensando nesse diálogo, precisamos, *a priori*, compreender que a lógica da Ciência moderna estabelece quais são os conhecimentos válidos, quem são os sujeitos que podem produzir saberes/conhecimentos e demarcam assim a colonialidade e a subalternidade aos

corpos e memória social de todo aquele/a que não obtém legitimidade de fala. Estas demarcações de corpo também são observadas no campo da Educação, haja vista que a escola se materializa enquanto uma instância social e como tal é também produto de uma sociedade que constantemente se modifica, mas também reforça e reproduz estruturas de dominações já existentes.

Pensar de modo *outro* em relação a este imposto pela lógica moderna requer um contínuo esforço de sujeitos para romper com a invisibilidade de saberes/conhecimentos, que limita, impõe, silencia, negligência e coloca de “escanteio” toda a produção e sujeitos que não sejam aprovados e validados por ela. Aqui salientamos que a figura deste sujeito produtor de conhecimento é sempre masculina, branca, cristã, europeia e de classe média. É, portanto, primordial o (re)construir, desconstruir, ressignificar como pontua a autora Eneida Maria de Souza (2002, p. 111) que, “[...] diante da abertura teórica instaurada pelas abordagens contemporâneas, os limites entre territórios disciplinares são enfraquecidos, provocando questionamento dos lugares produtores de saber [...]”.

Questionar esses lugares de produtores de conhecimentos é pensar em lugares *outros* possibilitando a valorização dos sujeitos e também considerar as relações prático-didático-pedagógicas ou teorias e metodologias de conhecimentos/saberes que superem a lógica moderna que demarca primeiramente a separação entre “corpo e mente” e torna tudo que corpóreo em secundarizado objetivando-os como aquele que executa e reproduz movimentos como inúmeras vezes acontecem com os corpos dos sujeitos no ensino da Educação Física. Isto ocorre porque a segregação entre corpo e mente hierarquizou aprendizados e conteúdo.

Dentro do ambiente escolar são valorizados aqueles conteúdos/componentes tidos como “sem corpo”, aquele espaço em que, de modo dócil, o sujeito só consiga aprender conteúdos sentado, sem movimentos, tais como matemática, língua portuguesa e até mesmo a língua inglesa. Assim sendo, mutilamos os sujeitos e seus corpos e acabamos por impor conteúdos e métodos de ensino da Educação que negligenciam aos/as estudantes o que os documentos norteadores tais como Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que apresenta os saberes disciplinares sob pilares de “[...] procedimentos, valores, normas e atitudes são como instrumentos de aprendizagem escolar, e conteúdo de diferentes naturezas, para a escola e para o professor a formação integral do aluno desde que haja precisão de mediações cientes e planejadas nessa direção” (BRASIL, 1997).

Quando pensamos em Educação Física pensamos nos corpos e em movimentos compreendendo-os como parte de uma cultura corporal que os tem como objeto de ensino e

aprendizagem, mas que não resume o corpo escolarizado pautado na repetição ou movimentos estereotipados. O que nos propusemos a pensar e agir na escola é que enquanto professor/a os movimentos sejam compreendidos como algo que tenha significado e sentido, atrelado ao contexto social, cultural, histórico em que foi produzido.

Portanto, a Educação Física afastada dessa ideia tradicional de disciplina traz consigo amplas possibilidades para este processo da aprendizagem que dialogue com saberes *outros* e que, portanto, elucidem esse processo multidisciplinar a partir da compreensão de um sujeito sem a repartição e a segregação dicotômica de seu corpo e mente, de aspectos físicos e dos intelectuais, mas sim como indivíduo integral e pleno de corpo-mente. Resignificar o corpo é primordial como salienta o autor Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019, p. 100):

Um corpo que está sempre (entre)! Um corpo que nunca é (nada)! Por isso, tendo essas lógicas culturais em mente, penso neste não-corpo que quer agora, de uma forma ou de outra, tornar-se nosso (como) um corpo de fato. Um corpo que ocupa o entre como o seu lugar! O corpo que temos obedece naturalmente à técnica (da arte) imposta com o pensamento moderno, e aprende e apreende, com grande facilidade, até a “não-técnica” pensando que se naturaliza por poder acessar tudo que a homogeneização técnica pós-moderna o impõe (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 100).

Logo, a Educação Física adquire papel fundamental uma vez que coloca o corpo como objeto principal de seu processo de ensino-aprendizagem que proporciona e ressignifica *experivivências* corporais, que valorize a sensação, percepção e a ação de forma a torná-las uma unidade indivisível. Imediatamente, tornando o corpo um corpo que sente, que pensa, que age e percebe-se no movimento em relação com o meio ao mesmo tempo em que se constitui na estrutura social. Um corpo que se expressa em todas as formas e no ritmo de cada um por meio da respiração, dos passos e dos gestos que falam mesmo quando se quer ocultar, um corpo que encena nossa história individual e nossa história social demarcadas nele. Sendo assim, a disciplina Educação Física transcende o reducionismo da obrigatoriedade nas grades curriculares e se materializa como área de estudo no desenvolvimento global dos indivíduos como é proposto na LBD 9.394/96 em seu artigo 26.

É necessário possibilitar aos educandos/as e educadores/as a ideia e materialização de um corpo que transcenda essa homogeneização moderna, que seja descolonial e que conteste, que desobedeça e que não desqualifique nenhum saber, que considere e valorize as diferenças entre eles no repertório de “ciência e saberes científicos” sem hierarquiza-los.

Na prática isso perpassa por iniciativas de ofertar aos nossos educandos/as um repertório motor diversificado e vivências corporais com significância, ampliando aos sujeitos a possibilidade de identificar-se com o ser e estar em movimento, que transponha as paredes

escolares utilizando-se deles para compor seu cotidiano. Pois, quando durante as aulas reduzimos nosso ensino apenas a uma repetição sistêmica de determinados movimentos, podemos incorrer em uma prática excludente, onde aqueles/as que são mais hábeis sob a perspectiva motora tendem a ficar cada vez melhores, ao passo que os menos hábeis tendem a se desinteressar pela atividade proposta, justamente pela percepção de que não são suficientemente bons.

Pensando a disciplina Educação Física neste cenário, igualmente, documento nenhum pode, como tentou a BNCC (2017), impô-la ao lugar de antidisciplina a fim de deslegitimá-la como Área de Conhecimento, com isso, o mesmo defende somente o que é aprendizagem essencial ao desenvolvimento desse corpo/sujeito. E nele traz uma alusão em orientar que “princípios estéticos, políticos e éticos que apontam o desenvolvimento humano integral e democrático, construção de uma sociedade justa e inclusiva” (Brasil, 2017, p.7). Mas como irei julgar-se ao direito de impor a alguém o que é essencial ao corpo/sujeito a saber?

Evidentemente, nossa defesa não é uma Educação Física enquanto disciplina que se apresente apenas como composição de uma grade curricular de escolas públicas e particulares ou mesmo em cursos formativos em Universidades brasileiras. Mas, ao pensar na Base Nacional Comum Curricular que destituiu várias disciplinas do lugar de Área de Conhecimento (a exemplo da Língua Espanhola e igualmente com a Arte), pensamos, neste sentido, em dar visões *outras* à Educação Física com a intenção de transformar modos de “educar” fisicamente o/a estudante utilizando o corpo e seus movimentos e percepções para contribuir com crescimento em todas as dimensões humanas e em lugares outros que não só escolares como é caso de academias e studios fitness que tem foco quase que exclusivamente no corpo-malhado e por vezes desnaturalizado adotando comportamentos que colocam em risco até mesmo a saúde dos sujeitos.

Pensando, então, especificamente no ensino da disciplina de Educação Física, de acordo com os PCN’s é possível evidenciar os aspectos socioculturais dos educandos e das educandas, de modo a atender as diferentes realidades encontradas em nosso país. Tal proposta enquadra os conteúdos na perspectiva da cultura corporal de movimento, de maneira a considerar as experiências e manifestações apresentadas pelo contexto dos educandos e educandas e facilita, portanto, esta abordagem descolonial que enaltece modos, conhecimentos, saberes, sujeitos e corpos *outras*.

## **2. As Práticas Pedagógicas na Educação Física a partir de um Caminho Descolonial**

Para trilhar este caminho descolonial a nossa proposta foi a de utilizar a Cultura Corporal de Movimento como forma para auxiliar a formação do sujeito integral, e, portanto, sem restrições ou limitações no que tange aos conteúdos das aulas de Educação Física. Mas sim atrelar a uma perspectiva epistêmica descolonial modos diversos de promover conhecimentos *outros* para romper com o estigma da área ser reduzida apenas a atividade física (aspectos biológicos), mas que esta também é e deva ser propulsora de saberes, cultura e de conhecimentos para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Para isso nossa reflexão nos levou a propor atividades diversificadas atividades que não estejam limitadas apenas ao caráter exclusivamente biologista impostas pela lógica moderna, mas que possibilitem a formação dos sujeitos de modo que esses (corpos) sejam éticos e capazes de selecionar informações de forma crítica, pensar/repensar, sentir e agir.

Articulam-se as questões aqui expostas para romper com padrões que estabeleceram que o fora da norma, do padrão, é objeto, muitas vezes inanimado, porque não si move-se como quer ou pode porque a regra não permite. Quer dizer, não estou falando de corpos fora de padrões, mas de padrões impostos pela lógica moderna que estranha tudo/todos que é/são fora das classificações estabelecidas de gênero, raça e classe no século XVI e que foram ex-postos na condição de exterioridade (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Assim sendo a compreensão de que não existem corpos fora do padrão é essencial para o processo de descolonizar a Educação Física escolar para desenvolver aulas que sejam significativas e prazerosas para os/as alunos/as, aulas permeadas por descobertas corporais, de sentimentos, sentidos e saberes no contexto que estão inseridos. Com isso corpos *outros* podem ter voz: corpo feminino, corpo negro, corpo não-atlético, corpos indígenas, entre tantos outros corpos da diferença que foram taxados de diferentes e tiveram seus movimentos e vivências marcados pela desigualdade e exclusão. O que desejamos com nossa prática ancorada na descolonialidade é que esse corpo seja instrumento para a luta e fala de subalternizados que caminhem em tempos-espacos, concepções de poder em uma efetiva busca pela integralidade dos sujeitos, como aponta Bessa-Oliveira (2018, p. 267) “ É ser alguém no mundo; sentir o mundo; saber do mundo em que vivemos[...]a partir da situação e da noção de que ocupamos um lugar específico no espaço – geográfico, biográfico e cultural, enquanto sujeitos viventes [...] precisamos ser, sentir e saber o ‘mundo’ em que vivemos.”

Por isso é imprescindível que o/a professor/a de Educação Física se perceba enquanto sujeito *biogeográfico* que compreende os processos de descolonização do ser, do saber e do sentir, que se predisponha a se inserir e enxergar sua prática de atuação, de forma autorreflexiva e descolonial para transpor/superar este ideário equivocado do ser humano sob

a leitura exclusivista do caráter biologista e mecânico: onde o corpo deva ser forte para carregar peso, habilidosos em seus movimentos a fim de ser mais rápido para assim também produzir mais. É preciso que os sujeitos sejam compreendidos em sua totalidade e não apenas de forma reducionista, pois desta forma acabamos utilizando apenas de conhecimentos biológicos e disciplinares ou técnico-formais para aperfeiçoamentos dos movimentos, exacerbando por consequência a aptidão física, como se este desempenho/resultado revelasse a identidade do sujeito ou a forma de ver e/ou perceber o mundo. Conforme descreve Bessa-Oliveira (2019, p. 9):

[...] estarei aqui propondo uma construção de conhecimento que não se inscreve nas referências teóricas citadas como aportes teóricos, mas, pelo contrário, estou articulando epistemologicamente um conhecimento, ou uma forma outra de produzir conhecimento que está se erigindo por meio desse *lócus* enunciativo como maneira de reflexão para construção de uma mediação de saberes que ocorre a partir da exterioridade dessa especificidade (minha *corpo-política*) biogeográfica.

Com esta proposta de construção para um conhecimento *outro*, este percurso descolonial, define-se enquanto um saber não citado por aportes teóricos e sim pronunciado por uma perspectiva de fornecer conhecimento a partir do sujeito, de seu local de fala, da escola ou mesmo em seu local de vivência. Ser descolonial é mais do que um método, é um modo de ser no mundo de dialogar com saberes dessa exterioridade, com os corpos educacionais e o contexto escolar.

Carmem Lúcia Soares (2009) atribui e concebe a importância a área da Educação Física, pois a esta “será necessário se desvincular do paradigma de tecnicistas a ela atribuída”, avançar de modo a focar em horizontes do saber perpetrar, aos educandos e educandas a emergencial reflexão no que fazer, no que experimenta e no que sente, o que mais uma vez indica a possibilidade de saberes multiculturais como apresentada pelo crítico cultural Stuart Hall (2016, p. 21):

Em parte, nós damos significados a objetos, pessoas e eventos por meio de paradigmas de interpretação que levamos a eles. Em parte, damos sentido às coisas pelo modo que as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas. É o uso que fazemos de uma pilha de tijolos com argamassa que faz disso uma “casa”; e o que sentimos pensamos ou dizemos a respeito dela é o que faz dessa “casa” um lar (HALL, 2016, p. 21).

Ao se referir ao paradigma de interpretação através de práticas cotidianas, podemos ver a capacidade do corpo/aluno/indivíduo(a), de poder se (re)inventar, de construir valores culturais, de constante mudança e desenvolvendo conhecimento e aprendizagem através do processo multidisciplinar e descolonial numa forma diferenciada que transpassa as práticas

tradicionais de ensino. Ao relatar sobre o conhecimento *outro* pós-colonial/descoloniais se faz necessário também lembrar que nos Estudos Culturais se constituem a evolução e uma compreensão de conjunto de conhecimentos.

Conservando esses esforços em mente, podemos começar dizendo que os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1992, p.13).

Diante desse discurso é possível justificar que o caminho epistêmico de descolonizar o corpo/aluno/a vai além de inter, trans e contra-disciplinar, e sim uma concepção ampla de conhecimento, e não conhecimento do livro didático ou reproduções mecânicas. São capacidades autênticas desse corpo/aluno produzir conhecimento e cultura a partir do seu lugar, trazer para si qual a significância das emoções da prática de uma modalidade esportiva, ser *anthropos* humano, real e valorizando a corporeidade humana.

A proposta epistemológica de produção de conhecimentos beira o antidisciplinar, exatamente porque pensar descolonialmente a Educação Física é privilegiar uma abordagem inter, multi e trans, mas essencialmente culturais. Quer dizer, raciocinar a Educação descolonialmente é priorizar um conjunto de saberes e conhecimentos que estão na ordem das diferenças culturais: intercultural, multicultural ou transcultural quando se quer, no caso desses últimos, esses saberes e conhecimentos, os corpos e as sensibilidades *biogeográficas* dessas e desses sujeitos culturais em diálogos e convivalidades.

Para Maria Augusta Salin Gonçalves (1994) a corporeidade humana é fruto de uma construção social que difere tanto entre sociedades distintas, quanto na mesma sociedade devido a fatores como sexo, idade, religião e classes sociais. Essa compreensão fez com que o homem e a mulher (sujeitos) obtivessem concepções variadas de maneiras como o corpo deveria ser tratado. Ora, se o corpo é o principal instrumento de comunicação entre o indivíduo e o ambiente social que se insere, porque limitamos suas experiências apenas as práticas esportivas e muitas vezes voltadas ao rendimento e com ênfase na aptidão física?

Problematizar questões como essas são essenciais para uma prática *outra* da/na Educação Física Escolar ser pensada, formulada e praticada. Pois, apesar do aspecto “livre” que a disciplina carrega consigo, pode facilmente ser questionado quando nos deparamos com uma prática totalmente tecnicista e reducionista que em sua maioria são as modalidades esportivas importadas.

Diante disso podemos dizer então que a Educação Física passa a ser um diferencial na composição dos conhecimentos/saberes, quando não a limitamos a aspectos biológicos e



motores exclusivamente, mas sim utilizamos dela para impulsionar as experiências dos sujeitos de modo que sejam compreendidos em seu sentido mais amplo e não apenas disciplinar/educacional, mas também como corpos partícipes da história, da cultura, do lazer, da saúde, das Ciências, entre outros.

### **3. Possibilidades *outras* para o processo de ensino aprendizagem em Educação Física Escolar**

Entendendo que o processo de ensino aprendizagem na Educação Básica por meio da Educação Física estabelece diálogo com as diversas facetas culturais e disciplinares é possível apresentar uma prática que seja então multicultural. Para Ana Canen e Antônio Flávio B. Moreira (2001) o mais importante ao se discutir educação multicultural, e, neste caso, multidisciplinar na Educação Física, é a centralidade da cultura diante das abordagens curriculares e esta deve ser prioridade e não é o prefixo multi, mas sim a concepção de cultura como posicionamento político, social, histórico que fornecem sustentação para as abordagens metodológicas.

É perceptível na prática enquanto educador/a as limitações na área de Educação Física escolar e que, portanto, exigem de professores/as o ato de descolonizar-se continuamente para estabelecer conexão e interconexões minimamente interdisciplinares, multidisciplinares, mas melhores se multiculturais e interculturais, que em nossa compreensão é possível uma vez que tudo perpassa pelo corpo. Um corpo que não apenas é biológico e produtor da ciência moderna, mas capaz de estabelecer diálogos *outras*.

Obviamente que para isso as aulas precisam ser pensadas a fim de garantir o conteúdo próprio da área, mas sem negligenciar a formação integral de sujeitos, em razão disso as temáticas devem mediar e permitir as relações interpessoais (aluno/a-aluno/a; professor/a-aluno/a), relacionamento crítico com a ciência moderna, debates pautados em reflexões sobre culturas *outras* que não apenas a europeia e/ou estadunidense.

Por isso, enquanto pensadores latinos, discorreremos aqui sobre um pensamento que atravesse a modernidade elucidando uma forma *outra* de produzir arte, cultura, conhecimento e corpos: a perspectiva descolonial.

Buscamos a semelhança nas diferenças como apresenta Walter Mignolo (2003) na “esperança” de que deste modo alcançássemos legitimidade e validade para conhecimentos e saberes a produzir por alunos/as, que não são o que o padrão hegemônico impôs. E não apenas impôs, mas o tempo todo o reforça como única regra de sobrevivência e metodologia.

Uma das principais funções do pensamento descolonial é descortinar o que se esconde através da modernidade, nunca devendo falar pelo outro, mas deixando-o (ele/ela) ter sua própria voz.

Um modo de propor isso é pensar em uma Educação Física inclusiva que visibilize os/as estudantes excluídos por não serem hábeis, por serem pertencentes a grupos de culturas marginalizadas pelo processo de colonização como acontece com indígenas e afro-brasileiros, corpos com limitações físicas, metais e/ou intelectuais que são por vezes reduzidos a inadequados/insuficientes ou ainda como subcorpos, corpos incompletos como acontece com as mulheres.

#### 4. Itinerários Metodológicos Práticos

Sabemos que a teoria descolonial se materializa no ser-fazendo e, portanto, não existe distinção entre a teoria, a prática e os sujeitos. Para exemplificar o caminho descolonizador que enquanto professor/a estamos trilhando, nos propusemos a pensar a aula de modos *outros* em uma instituição pública da cidade de Maracaju em Mato Grosso do Sul. A escola escolhida foi a Escola Estadual Manoel Ferreira de Lima. Focamos nas turmas do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental por meio do AJA e com conteúdo de diferentes disciplinas: Física, Geografia, Matemática, Arte e Biologia, entre outros.

Considerando que o projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul (AJA) tem um público diferenciado e visa atender a jovens estudantes entre 15 e 17 anos com distorção de idade/série, há uma multiplicidade cultural já que as turmas são concomitantes: 6º e 7º ano do ensino fundamental, no período noturno, perfazendo o total de 40 alunos/as, conteúdo foi desenvolvido em 8 (oito) aulas ministradas em outubro do ano de 2019. Vale ressaltar que as aulas ocorreram antes do período pandêmico da covid-19 e, portanto, em espaços como sala de aula, pátio e quadra da escola.

Deste modo, em um primeiro momento, houve a elaboração dos planos de aulas embasados no referencial curricular com o foco em garantir a conexão e interconexão de seus conteúdos, priorizando aulas de forma criativa e reflexiva, com ampliação para um trilho de perspectiva epistêmica *outra* descolonial.

A instituição onde foi executado o projeto multidisciplinar/multicultural e descolonial é reconhecida na cidade como uma escola de conceito valorizado, por estar localizada na região central do município e ter grande procura por vagas por parte dos responsáveis, que reconhecem o diferencial da gestão através de estratégias pedagógicas despertando o interesse da comunidade. O contexto é de que a maioria dos/as alunos/as possuem vínculos expressivos com a instituição e os familiares estabelecem parceria com a escola, uma vez que os

educandos e educandas que iniciam sua trajetória escolar ali optam em permanecer nesta instituição até a conclusão desta etapa de ensino.

Dessa maneira, foi proposto uma ação com viés prático objetivando estratégias que proporcionassem um olhar *outro* sobre a importância da disciplina como detentora de pilares integradores e multidisciplinares. Para isso nos aproximamos de uma abordagem da pesquisa-ação que segundo Paulo Ricardo da Silva Rosa (2013, p. 71):

No campo educacional, este tipo de entendimento do que é Pesquisa Ação é associado a projetos de pesquisa nos quais o professor é o pesquisador e o objeto da pesquisa é a própria prática do docente. A ideia central é que o professor sistematize suas práticas, construindo um conhecimento de nível mais geral baseado na reflexão teórica sobre a prática, a transformando, assim, em uma práxis (ROSA, 2013, p. 71).

Este modo de pesquisar, aliado a concepção descolonial, permite uma resignificação e transformações de práticas tradicionais e excludentes, para uma que proporcione aos/as alunos/as a criticidade e a inovação a partir das *experivivências* dos/as mesmos/as. Por isso, segundo Mauri Luiz Heerdt (2003, p. 70) cabe ao educador evidenciar “[...] uma série de desafios, alguns inéditos, que precisam ser assumidos e incorporados na prática docente. A mudança, o novo, o questionamento, o diferente, quase sempre são causa de insegurança e medo. Mas é necessário ousar e enfrentar.”

Fazer uso do nosso lugar de prática, discurso, atuação como professor/a mediando um caminho *outro* de pensamento a esse corpo, aluno/a, atleta, que possa romper e transcender as barreiras do modelo moderno eurocêntrico, que oprime e isola o sujeito os marginalizando e ocultando, como nos apresenta Eneida Maria de Souza (2011, p. 09), é

Romper a barreira do estereótipo é uma das maiores conquistas da epistemologia contemporânea, pautada por modernidades descentradas, em confronto com a hegemonia moderna ocidental [colonial], em busca de saídas que se afastem dos discursos apocalípticos e ressentidos [...].

Essa atitude de rompimento e confronto a hegemonia moderna é desafiadora para os corpos, aqui em seu sentido integral, de professores/as e alunos/as, onde está o foco principal deste artigo, que é (re)escrever caminhos onde a ciência moderna não seja capaz de invalidar conhecimentos/saberes *outros* desvalorizando-os. Enquanto docentes de Educação Física ansiamos pela valorização da essência deste conteúdo por meio de autênticas experiências corporais que devem objetivar resgatar a sensibilidade, a expressividade, a criatividade e a espontaneidade em seus movimentos bem como a sua capacidade de comunicação.

Escolhemos como conteúdo a ginástica, pois é inegável a contribuição desta para o desenvolvimento da cultura corporal de/do movimento, pois traz consigo o objetivo inerente

quanto à melhoria das capacidades e aspectos físicos motores e sensitivos. Entretanto a compreensão deste conteúdo/conhecimento não pode ser reduzida apenas a aprendizagem de exercícios e técnicas com *lócus* na Aptidão Física, em ambiente escolar deve se contextualizar enquanto educação formativa para a vida, movido por uma curiosidade em aprender/aprender por meio das manifestações da cultura corporal de movimento.

A palavra “*gymnastike techne*” é de origem grega que tem como significado “arte dos exercícios corpóreos” e que do latim “*ginnastica ars*” tem sua correspondência na expressão “fazer ginástica”. Contribuem atualmente para a sua compreensão de “ginástica” enquanto termo que é empregado com as mais variadas conotações e por isso possibilita diversas interpretações, mesmo dentro da cultura do movimento. Este entendimento pode ser ampliado a partir da elocução feita no livro de Carmem Lúcia Soares *et al*, conhecido como *Coletivo de autores* (1992, p.78) que pontuam acerca da ginástica:

[...] diferenciam dos outros movimentos corporais da cultura do movimento, tais como: o contexto de ação no qual o movimento está inserido significado/sentido que é atribuído pelo ser humano que “se-movimenta”, bem como os elementos básicos da própria ginástica com ou sem uso de aparelhos (saltar, equilibrar, rolar/girar, trepar, balançar/embalar) que “traduzem significados de ação historicamente desenvolvidas e elaboradas”

Logo, intencionalmente o profissional de EF no âmbito escolar deve modificar esta prática tradicional, de forma que os/as educandos/as consigam construir suas situações de movimentos, enfatizando também aspectos pedagógicos, sociais culturais diversos. Durante as aulas com o conteúdo ginástica e, por entender que os conhecimentos que atravessam os corpos se tornam mais significativos, propusemos atividades para oportunizar aos/as alunos/as maneiras de não apenas realizá-las e apenas repetir atividades dadas, mas de ter como observação o funcionamento de seu corpo de maneira individual e coletiva e a percepção dos movimentos.

Sendo assim a primeira aula foi conceitual onde os/as alunos/as foram questionados: “O que é ginástica?” E como respostas tivemos as seguintes afirmativas: “é aquela das olimpíadas com aparelhos”; ou ainda; “É aquela que a gente faz antes de correr”, posteriormente quando indagados sobre “Quem pode fazer ginástica?” Percebemos que os educandos detinham um olhar elitista e preconceituoso sobre a modalidade ao responderem dizendo ser “coisa de mulher”; “é atividade para menina rica”.

Essas concepções se apresentaram para além dos discursos já que durante a realização das atividades alguns alunos do sexo masculino desistiram da aula com a prerrogativa “eu não gosto dessas atividades aí não meu negócio é futebol”; ou ainda, “está muito fácil não quero

mais fazer”. Entretanto, as falas e práticas materializavam as contradições já que esses sujeitos não conseguiam realizar a atividade de correr saltar e dentro do espaço delimitado.

A desvalorização deste conteúdo ficou evidente quando se materializa na fala dos alunos: “desde quando ginástica serve para alguma coisa?” “Pra mim só serve para aquecimento!”. Discursos assim não devem ficar sem uma análise ou intervenção por isso enquanto docentes optamos em parar a aula para contextualizar o ensino de ginástica sob a perspectiva da história no anseio de romper com o ideário de que esta é menos importante que outros conteúdos da Educação Física.

A proposição de incluir Ginástica na escola de forma mais efetiva recorreu diante da negação deste conteúdo dentro da realidade escolar, dando a esta manifestação da cultura corporal de movimento não apenas o caráter de ser conhecida, mas sim significada e ressignificada pelos educandos. Em uma segunda aula utilizamos a aula para propor debate e exemplificamos como a ginástica é realizada em diferentes localidades, como existe um reforço para que esta se mantenha no padrão alemão e inglês (europeu), como é uma prática que não é “própria” apenas de mulheres, entre outras questões.

Para essa ampliação de compreensão do conteúdo ginástica utilizamos o diálogo com conhecimentos próprios e de outras áreas que atravessam nosso corpo e nos fazem, por exemplo, identificar que biologicamente estamos cansados quando notamos que há um aumento na frequência cardíaca. Percebemos a necessidade de se problematizar como se estabeleceu a ginástica historicamente e como isso interfere na concepção de ser um esporte elitista ou feminino. Obviamente que como uma prática descolonial não fragmentamos conteúdos/componentes, mas propusemos um modo *outro* de estabelecer conexão entre eles, enquanto o corpo perpassa por experiências sensoriais, intelectuais, corporais, sociais, e assim sendo: (re)pensa, sente e age durante a aula. Logo, o sujeito não está submetido à repetição mecanizada, mas sim a experiência desses movimentos como parte de si, da sociedade e de uma formação integral.

Em uma terceira aula propusemos a nossos/as alunos/as que vivenciassem diferentes pilares da ginástica geral em um circuito previamente estabelecido pelo professor responsável pela turma, foram trabalhados os pilares das habilidades motoras básicas como saltar, equilibrar-se, correr, suspender, saltitar e trepar agarrando em cordas, entre outros.

Na quarta aula nossa proposta foi que nossos/as alunos/as experimentassem movimentos da ginástica geral como rolamentos, saltos e giros, paradas de mão, ponte, rodantes, o recurso metodológico utilizado foi propor desafios para que eles/as se deslocassem de formas variadas e vivenciassem a rotina do treinamento ginásticos.

Na quinta e sexta aula apresentamos a ginástica como componentes mais específicos como por exemplo a ginástica rítmica e artística que compõe o quadro de esportes olímpicos e que, portanto, a maioria dos/as alunos/as já tinham tido contato ao menos como espectadores, além da utilização de vídeos para apresentar a ginástica acrobática utilizada por artistas circenses e também a ginástica aeróbica praticada em academia.

Na sétima propusemos aos/as alunos/as que escolhessem quais das ginásticas gostariam de experimentar, então preparamos uma aula prática ginástica aeróbica já utilizando os conhecimentos/saberes experienciados pelos corpos ao longo das aulas. Em nossa última aula propusemos aos/as alunos/as que compartilhassem quais foram os ganhos da vivência com a ginástica e se consideravam essa componente/unidade temática como significativa para Educação Física. Obviamente que metaforicamente o trilhar de uma Educação Física descolonial se assemelha ao aparelho da trave estreita, que requer equilíbrio, mas nos permite saltos significativos e giros de concepções educacionais.

As aulas evidenciaram, a necessidade de fazer, por exemplo, da ginástica uma atividade *de* movimento. Não mais deixá-la restrita às relações estereotipadas muitas vezes presentes nas escolas. Igualmente são perceptíveis, no âmbito da Educação Física como Área de Conhecimento, tais questões de relações equivocadas com outras modalidades esportivas praticadas muitas vezes nas escolas como opção para retardamento da direção e dos e das estudantes. Pois, em muitos casos, as meninas vão “brincar” de vôlei e os meninos vão expurgar suas masculinidades no futebol. Portanto, há aí, para meninas e meninos, professoras e professoras, escolas e para o Estado uma necessidade enorme de descolonizar o corpo, o movimento, o saber, o ser e o sentir para que todos e todas possam fazer sabendo que Educação Física está para muito além de fortalecer um corpo que não pensa: sem cabeça (intelecto).

## 5. Conclusões

Podemos então a partir das *experivivências* enquanto professor/a de Educação Física concluir que o processo ensino aprendizagem carrega consigo possibilidades *outras* e descoloniais que essencialmente vislumbram os sujeitos enquanto produtores de conhecimentos/saberes libertadores e contra hegemônicos, inclusive nas salas e nas quadras de aulas da Educação Básica, em formação de professores que contribuem para uma sociedade mais empática e menos excludente. De modo que impreterivelmente sejam fornecidas aos educandos e educandas formas *outras* de experimentar o fazer científico do

corpo com a capacidade de interpretar diversificados fatos cotidianos sobre perspectivas *outras*.

Para pensar em uma Educação Física de modo descolonial é essencial um compromisso docente que como aponta Paulo Freire (2002, p. 14) “seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente, quanto o saber que estamos abertos e aptos a produção do conhecimento ainda não existente”. E aqui acrescentamos que não apenas produzir e estar abertos a conhecimentos/saberes novos, mas igualmente elucidar aqueles que foram desconsiderados, ignorados e excluídos pelo pensamento moderno e o modo cartesiano operante que fragmentou sujeitos e suas produções e seus corpos.

É preciso problematizar o sistema que estabelece hierarquias de conhecimentos quando, por exemplo, colocam inúmeras aulas de Matemática e em contraponto pouco tempo de Educação Física que às vezes fica a caráter facultativo em algumas etapas de ensino, a exemplo do que tento promover a BNCC (2017). Por isso a compreensão de um sujeito integral possibilita não apenas conexões, mas uma educação que pense o/a aluno/a considerando seu gênero, seu desejo, seus saberes/conhecimentos demarcados em seus corpos.

Em síntese, é urgente a ruptura das demarcações da colonialidade de/nos corpos para um fazer pedagógico *contramoderno* que tire das relações ensino/aprendizado a centralidade dos aspectos biológicos e físicos. É necessário propor um corpo em movimento, pois é através destes que os sujeitos conseguem introduzir modos *outros* de compreensão de mundo atravessados por uma ação onde se percebam e realizem sentidos/significados em e para seu meio sociocultural.

Ao apresentar o conteúdo/unidade temática ginástica possibilitamos a nossos/as alunos/as a ruptura com o quarteto fantástico (handebol, basquete, voleibol e futsal) que colonizam corpos e monopolizam os saberes/conhecimentos dos sujeitos. É tão evidente essa demarcação que quando propusemos um conteúdo diferente dos mesmos houve não apenas o estranhamento mais a também a repulsa ao mesmo, as desigualdades saltaram diante de nossos olhares atentos, a prática sexista e elitista demarcada pelos discursos dos/as alunos/as, nos impulsionaram a uma prática que trabalhasse o corpo como parte de uma cultura permitindo pensarmos em ações pedagógicas que prezassem pelos pilares de inclusão e equidade.

Constatamos que apesar da ginástica ser tida como essencial conteúdo/unidade temática para nossa área de conhecimento a mesma ainda não compõe a prática da Educação Física Escolar o que requer uma postura *outra* de docentes que intentam fazer, ser e sentir

diferente a educação. Pensando em modos de que a Educação Física seja inclusiva no que diz respeito aos conteúdos/saberes, inclusiva no sentido de participação de todos/as sem separação entre homens e mulheres, altos e baixos, brancos e negros, magros e gordos.

Para isso é preciso antes de tudo descortinar as diferenças, mas não permitir que sejam tratados de formas desiguais. Isso requer do/a professor/a atenção desde o planejamento das aulas, conhecimento de suas turmas e saberes prévios e disposição para privilegiar experiências múltiplas dos sujeitos, as construções corporais ao longo da história e elucidarmos através das nossas aulas possibilidades outras para alunos/as mostrando a eles/as que as marcas das diferenças não são cravadas simplesmente pela biologia, mas também são feitas pela/na cultura por isso é essencial (re)pensar nossas experiências e vivências.

Como nos aponta Paulo Freire (2002) não há como transplantar experiências, mas sim reinventá-las e é nesse sentido de corpos que (re)existem, (re)significam e sentem que compartilhamos nossas experivivências enquanto educador/a em processo de saltar da barra imposta pela colonialidade/modernidade em sentido a uma barra assimétrica da descolonialidade.

### Referências

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. O Corpo das Artes (Cênicas) Latinas ainda é razão e emoção! “Quando essa porra toda explodir, aí Eu quero é ver!”. *Cadernos de Estudos Culturais: Corpos Epistêmicos*. v. 2 n. 22, p. 83-109, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9711>. 20 mai. 2020.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “Arte e Cultura de Mato Grosso do Sul no Ensino de Artes: ser, sentir e saber”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Org.). *NAV(r)E – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na Universidade: artista, professor, pesquisador*. Campo Grande, MS: Life Editora, p. 267-284, 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte-Educação Descolonial: formação de professor de Arte para um trabalho docente mediador. *Acervo do autor*, p. 1-36, 2019, texto no prelo.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. 4a Reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1996.

BRASIL. *LEI 9.394 de 20 dezembro de 1996*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19394.htm). Acessado em 06/05/2020.

BRASIL. *Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.



Brasil. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

CANDAU, V. M. “Multiculturalismo e Educação: desafios para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, A. F.; (Org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-37, 2008.

CANDAU, Vera Maria. *Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria. *Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios*. Cultura (s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANEN, Ana & MOREIRA, Antônio Flávio B. *Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001. p.15-44.

DAMIANI, Iara Regina. Práticas corporais. *Nauemblu Ciência & Arte*, Florianópolis: 2005. (pp. 61-80). Disponível em: <http://www2.esporte.gov.br/arquivos/snelis/esporteLazer/cedes/praticasCorporais/praticasCorporaisVolume2.pdf>. Acesso em 05 mai. 2018.

FARIA, J. R.; BESSA-OLIVEIRA, M. A. Meu/nosso corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, bios, educação. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 11, n. 1, p. 5-35, 2019. DOI: 10.20396/rfe.v11i1.8655077. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655077>. Acesso em: 26 mar. 2020 (2019, p. 1-7).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários a Prática Educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES, Maria. Augusta. S. *Sentir, pensar, agir – Corporeidade e educação*. Campinas: Papirus, 1994.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituasu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira.- Rio de Janeiro : Ed. PUC-Rio : Apicuri, 2016, p. 21.

HEERDT, Mauri Luiz, Coppi. Paulo de. *Como Educar Hoje?* reflexões e propostas para uma educação integral. São Paulo: Mundo e Missão, 2003. p. 70.

HISSA, Cássio Eduardo Viana; MAIA, Bruno Henrique Carvalho; ALMEIDA, Fabiana A. Bernardes; PIDNER, Flora Sousa; SANDER, Jardel; PALLADINO, Lucas; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães. Lugar de diálogos possíveis. In: HISSA, Cássio Eduardo Viana (Org.). *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. p. 9.

MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. (Humanitas).

MIGNOLO, Walter D. *O controle dos corpos e dos saberes*. Entrevista com Walter Mignolo, jornal “Pagina/12. 2014 Disponíveis:

<https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html>. Acesso em: 11 abr. 2020.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOLASCO, Edgar César. *Babe Local: lugares das miúdas culturas*. Campo Grande, MS, Life Editora, 2010.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In. SILVA, Tomas Tadeu (org.). *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, p. 7-38, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 6º. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, Coleção de estudos culturais em Educação, 2005.

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

SOARES, Carmem Lúcia... [et al.]. *Metodologia do ensino de educação física*. 2ª. ed. Revisada, São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Eneida Maria de. “Prefácio – Os não lugares teóricos”. In: HISSA, Cássio E. Viana. (Org.). *Conversações: de artes e de ciências*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, p. 9-12.

VAYER, Pierre. *O diálogo corporal a ação educativa para a criança de 2 a 5 anos*. São Paulo: Manole, 1984, p. 76.