



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE



MARCIO ROGERIO BRESOLIN

**UM CORPO PEDAGÓGICO EM CONSTRUÇÃO PARA O
AUTORRECONHECIMENTO COMO PRODUTOR DE CULTURA E
CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Campo Grande/MS

2022

MARCIO ROGERIO BRESOLIN

**UM CORPO PEDAGÓGICO EM CONSTRUÇÃO PARA O
AUTORRECONHECIMENTO COMO PRODUTOR DE CULTURA E
CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC –, área de concentração Formação de Professores e Diversidade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

Campo Grande/MS

2022

B85c Bresolin, Marcio Rogerio

Um corpo pedagógico em construção para o autorreconhecimento como produtor de cultura e conhecimentos na educação física / Marcio Rogerio Bresolin. – Campo Grande, MS: UEMS, 2022.

145 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2022.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

MARCIO ROGERIO BRESOLIN

**UM CORPO PEDAGÓGICO EM CONSTRUÇÃO PARA O
AUTORRECONHECIMENTO COMO PRODUTOR DE CULTURA E
CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande-MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores e Diversidade.

Aprovada em 30/06/2022

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira (Orientador)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Profa. Dra. Gabriela Di Donato Salvador Santinho (Membro Titular Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (Membro Titular Externo)
Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

Prof. Dr. Marsiel Pacífico (Membro Suplente Interno)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Fábio Pereira do Vale Machado (Membro Suplente Externo)
Instituto Avançado de Ensino Superior e Desenvolvimento Humano (INSTED)

AGRADECIMENTOS

Gratidão primeiramente a Deus, Pai, Filho e Espírito Santo, Ele me sustentando e me provendo de sabedoria e discernimento todos os dias. Por esse ser um momento único e difícil de acreditar, pois as dificuldades sempre foram combustíveis nessa jornada, “Só tua graça me basta”.

À minha mãezinha Nossa Senhora Aparecida por sua intercessão constante na minha vida.

À minha família e à minha esposa Carol, a maior incentivadora, por sempre me apoiar nessa caminhada e à minha filha “Alice Maria”. À minha mãe, por meio da frase da qual não me esqueço: “Estuda meu filho, o estudo ninguém tirará de você!”. A meus irmãos Margarete e Marcos, também agradeço.

Aos sogros João Melgarejo e Marilete Pereira, pela ajuda nos cuidados com a Alice Maria, nosso maior tesouro.

À minha segunda família Ricardo e Ângela, pelas orações a mim dedicadas.

Ao meu orientador Marcos Antônio Bessa-Oliveira, pela paciência e principalmente por ter me mostrando este caminho *outro* de pensar, contribuindo para meu crescimento profissional.

Ao professor Edgar César Nolasco, a quem sou grato por ter acreditado em mim.

À professora Doutora Andréa Natália pela amizade e carinho nessa jornada do mestrado.

À professora Doutora Hellen pela ajuda através de seus conhecimentos, sinalizando os erros e os acertos.

À minha amiga e companheira nas orientações, Irami, pela confiança e companheirismo.

Aos colegas de turma do PROFEDUC pela amizade e parceria.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação – Mestrado Profissional em Educação/PROFEDUC, pela dedicação e profissionalismo.

Aos professores membros da banca de qualificação, por terem aceitado o convite e pela grandiosa contribuição que deram a este trabalho para chegar até aqui.

“É preciso que, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

(FREIRE, 1997, p. 25)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo propor um corpo pedagógico em articulação na Educação Física, seja na escola, na academia, ou seja, ainda, em outros espaços sociais, socializando uma noção de saberes culturais, conscientizando as culturas (escolar, acadêmica e social) com informações de produtores de conhecimentos e não somente como reprodutores, mostrando a disposição de transformação corporal, cultural e artística. Propõe-se também como forma de articular experiências, ciência, existência, escola, comunidade, meio-ambiente, e assim por diante, quando esse corpo/sujeito é compreendido por meio de uma construção epistêmica *outra*. A pesquisa inscreve-se num campo epistemológico de perspectiva *outra*, por meio de pesquisa-ação na disciplina de Educação Física, desenvolvida em uma escola municipal na cidade de Maracaju, no Mato Grosso do Sul. Esta pesquisa-ação tem como objetivo desenvolver uma prática didático-pedagógica e fornecer conhecimento epistêmico por meio de um estudo do corpo pedagógico contemporâneo como proponente de conhecimentos. Assim, a pesquisa propõe viabilizar a interação entre sujeitos e conhecimentos das diferenças, com necessidades de transversalizar conhecimentos para promover a interação do aluno. Consistirá em aceitar propor tarefas diversificadas, desviando da “mesmice” e do habitual da sala de aula, na academia, no esporte, considerando a mudança, o novo, como o pontapé inicial para um trabalho docente diversificado. Será este o primeiro passo para um trabalho docente diverso e integral, mas cabe salientar que fomentará o rompimento de preconceitos e causará a novidade do consentimento reconstrutor pessoal e interpessoal com valores gerados a partir do próprio corpo. O referencial utilizado é composto por MIGNOLO (2003), BESSA-OLIVEIRA (2018), NOLASCO (2019), entre outros. Sendo assim, intenta-se levantar uma proposta didático-pedagógica como caminho epistêmico para propor aulas por meio de uma Educação Física e não somente na escola, mas também na academia e no mover-se cotidiano sociocultural, realizando a investigação por meio da observação, treino e na prática docente com corpos/sujeitos de cidadãos e estudantes maracajuenses em Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Corpo pedagógico; Cultura; Conhecimento; Educação Física.

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo proponer un cuerpo pedagógico en articulación en Educación Física, ya sea en la escuela, en la academia o en otros espacios sociales, socializando una noción de conocimiento cultural, sensibilizando a las culturas (escolares, académicas y sociales) con información de productores de conocimiento y no solo como reproductores, mostrando la disposición de la transformación corporal, cultural y artística y también como una forma de articular experiencias, ciencia, existencia, escuela, comunidad, ambiente, etc., cuando este cuerpo / sujeto es entendido por una construcción epistémica otra. La investigación es parte de un campo epistemológico desde otra perspectiva, a través de la investigación de acción en la disciplina de Educación Física, desarrollada en una escuela municipal en la ciudad de Maracaju-MS. Esta investigación de acción tiene como objetivo desarrollar una práctica didáctico-pedagógica y proporcionar conocimiento epistémico a través del estudio del cuerpo pedagógico contemporáneo como licitador de conocimiento. Por lo tanto, la investigación propone hacer que la interacción entre los sujetos y el conocimiento de las diferencias, con la necesidad de transversalizar el conocimiento para promover la interacción del estudiante. Consistirá en aceptar proponer diversas tareas, desviándose de la similitud y lo habitual del aula, en la academia, en el deporte, siendo que el cambio, el nuevo, será el punto de partida para un trabajo de enseñanza diversificado. Este será el primer paso hacia un trabajo de enseñanza diverso e integral, pero debe tenerse en cuenta que fomentará la ruptura de prejuicios y causará la novedad del consentimiento reconstructivo personal e interpersonal con valores generados desde el propio cuerpo. El referencial utilizado será MIGNOLO (2003), BESSA-OLIVEIRA (2018), NOLASCO (2019), entre otros. Por lo tanto, plantear una propuesta didáctico-pedagógica como una forma epistémica de proponer clases a través de la Educación Física y no solo en la escuela, sino también en la academia y en el movimiento sociocultural diario, llevando a cabo la investigación a través de la observación, la capacitación y práctica docente con cuerpos / sujetos de ciudadanos y estudiantes de Maracaju en Mato Grosso do Sul.

Palabras clave: Cuerpo pedagógico; Cultura; Conocimiento; Educación Física.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: Esqueça o Padrão. Faça o que te faz feliz.	64
Imagem 2: Fundamentos da Modalidade do Voleibol	74
Imagem 3: Voleibol Adaptado	76
Imagem 4: Bolinhas de Gude.....	90
Imagem 5: Bets na Rua.....	91
Imagem 6: Lazer na Favela	93
Imagem 7: Questionário sobre os jogos.....	106
Imagem 8: Atividade meu Circuito Divertido.....	109
Imagem 9: Atividade meu Circuito Divertido.....	110
Imagem 10: Atividade Pacman Humano	111
Imagem 11: Atividade Pacman Humano	112
Imagem 12: Atividade de Corrida Zigue-Zague com tempo.....	113
Imagem 13: Atividade Dono da Rua	114
Imagem 14: Se Autorreconhecer	116
Imagem 15: Sou capaz e me autorreconheço - Claudiely	127
Imagem 16: Dança Hip Hop - Claudiely	129
Imagem 17: Luta do Taekwondo - Claudiely.....	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO – RECONHECENDO O CORPO PEDAGÓGICO EM SUAS SINGULARIDADES	12
CAPÍTULO 1 – O CORPO SEMELHANTE NAS DIFERENÇAS: produzindo cultura e conhecimento no seu lócus	22
1.1 – Descolonizando a Educação Física: o corpo no esporte da razão que produz emoção e conhecimentos.....	28
1.2 – Entendendo o pós-colonial como uma forma <i>outra</i> de cultura e conhecimento por meio do corpo	40
1.3 – Transversalizar conhecimentos para a construção do autorreconhecimento e produção de cultura na Educação Física	50
CAPÍTULO 2 – O CORPO ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA OUTRA: corpos fronteiriços para uma produção de conhecimento na Educação Física	64
2.1 – O docente ou profissional de Educação Física capaz de re(construir) caminhos já percorridos em várias áreas de atuação	67
2.2 – Aprender a desaprender para reaprender as modalidades esportivas numa perspectiva descolonial	71
2.3 – O corpo enraizado nos jogos populares locais e suas histórias	88
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUINDO VALORES ENTRE PROFESSOR/ALUNO E SE AUTORRECONHECENDO COMO DISCIPLINA	98
3.1 Desenvolvendo Práticas Pedagógicas: a Educação Física na Educação Básica na construção de saberes <i>outros</i>	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS – (DES)CONSTRUIR/(DES)COLONIZAR. SUGESTÃO? NÃO. ESSE É O CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA VIVENTE	119
REFERÊNCIA	127
ANEXOS	136

INTRODUÇÃO – RECONHECENDO O CORPO PEDAGÓGICO EM SUAS SINGULARIDADES

[...] O corpo é compreendido como um organismo integrado e não como um amontoado de “partes” e “aparelhos”, como um corpo vivo, que interage com o meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo, etc. Para se conhecer o corpo abordam-se os conhecimentos anatômicos, fisiológicos, biomecânicos e bioquímicos que capacitam a análise crítica dos programas de atividade física e o estabelecimento de critérios para julgamento, escolha e realização que regulem as próprias atividades corporais saudáveis, seja no trabalho ou no lazer. [...] (BRASIL, 2001, p. 46).

Para que meus leitores compreendam o “RECONHECIMENTO DO CORPO, EM SUAS SINGULARIDADES”, é necessário compreender o interesse por esta pesquisa: surgiu no início da minha trajetória no Programa de Pós Graduação, *Scritto Sensu*, por meio do Mestrado Profissional em Educação (PROFEDUC), desenvolvido na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A oportunidade deu-se através da disciplina de “Itinerários Culturais” - cujo tema era “Práticas pedagógicas na Educação Física sob uma abordagem multidisciplinar no contexto multicultural”, que ocorreu no ano de 2018, sob a ministração do Professor Doutor Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

Após a aprovação para cursar a disciplina no Programa, o professor solicitou a escrita de um *paper* com temática que estivesse baseada na cultura (didática, pedagógica, teórica ou prática) segundo os livros de autores como: Stuart McPhail Hall (2016), Vera Candau (2013), Bessa-Oliveira (2010), Cássio Hissa (2011), Zulma Palermo (2014), dentre outros. Sob as leituras debruçadas, vislumbrei a necessidade de produzir conteúdo que discutisse a educação física escolar como componente curricular com saberes multidisciplinares, por meio de práticas diferenciadas na escola. A disciplina de Educação Física, infelizmente, ainda é vista no ambiente escolar como o “ato de praticar esportes” ou “jogar bola, na quadra” ou até mesmo para “sair da sala de aula”¹.

Propus, no curso da temática sugerida na disciplina do Mestrado, um trabalho realizado juntamente com as disciplinas de Matemática, Geografia, Biologia, Artes e História, desenvolvido na Educação Básica, nas quais a Educação Física deixaria de ser o “sair de sala

¹ Uma explicação primeira necessária: todas as vezes em que me referir à educação física como preparação do corpo, adotarei a grafia dos termos com iniciais minúsculas. Já quando a referência for à Educação Física como disciplina, farei uso das iniciais maiúsculas por entender e defender, diferentemente até de muitas discussões oficiais acerca do tema, esta como Área de Conhecimento.

de aula”, passando a produzir conhecimentos junto às outras disciplinas por meio de suas práticas específicas.

Após a aprovação como aluno regular no Mestrado Profissional em Educação, no ano de 2019, foi definido, com o orientador, que pesquisasse, neste texto dissertativo agora em mãos, o corpo discente/docente como produção de cultura e conhecimento com a pesquisa intitulada: “Um corpo pedagógico em construção para o autorreconhecimento como produtor de cultura e conhecimentos na Educação Física”.

O ponto de partida para a construção desta pesquisa é, certamente, o corpo. No entanto, um corpo na/para a disciplina de Educação Física. Este princípio, por conseguinte, abre outras tantas vertentes no trabalho que talvez, evidentemente por causa da disponibilidade de tempo e espaço e volume de trabalhos, não sejam absolutamente explorados e exauridos (ainda que compreenda isso quase impossível) como deveriam. Neste caso, concentro em tentar (com todas as minhas forças) evidenciar um “processo” construtivo para um corpo pedagógico que se autorreconhece como produtor de cultura e conhecimentos, por meios de práticas esportivas na Educação, na disciplina de Educação Física. Esta última, por sua vez, será abordada com todas as suas intempéries – para o bem ou para o mal em seus tempos de disciplina acadêmica ou como modalidade de esporte ou ainda como modos de situação sociocultural – a fim de trazer à tona esse corpo em construção por meio de práticas e modalidades culturais (e esportivas) que evidenciam conhecimentos que a gana moderno-disciplinar preferiu não cotejar.²

A disciplina de Educação Física compõe os currículos das instituições de ensino brasileiras há menos de duzentos anos, a começar de sua inserção oficial através da reforma de Couto Ferraz, em 1851, até a década de 1970. Com isso, todos os corpos/alunos foram submetidos às práticas de ginásticas e, posteriormente, ao ensino do esporte/desporto. Na década dos anos 1980, atingido pelo mencionado “movimento renovador”, observa-se o nascimento das orientações crítico-emancipatória, desenvolvimentista, psicomotora e crítico-superadora. Essas modificações envolveram o objeto, o papel social e os alicerces epistemológicos na disciplina de Educação Física. A atividade física, na qualidade de objeto,

² Meu trabalho está ancorado na ideia de que as práticas e modalidades esportivas ou de exercícios físicos, ora vistos mais na disciplina de Educação Física como exclusivamente acadêmica ou como modalidade para práticas de esportes, também podem ser discutidos (na verdade precisam ser discutidos) ora como modos de situação dos corpos em contextos diversos socioculturais. Quer dizer: estou empreendendo uma pesquisa/discussão que não somente pensa a Educação Física como disciplina ou modalidade acadêmica em *Studios* e *Academias* de Ginásticas para corpos perfeitos, mas também como uma prática social de educação física dos corpos das diferenças sem pretensão disciplinar-acadêmico moderna para esses corpos diferentes.

ofereceu local ao movimento e, logo depois, à cultura corpórea, pois antecede uma inquietação com o progresso e melhoria da aptidão física sendo substituída pelo crescimento integral dos domínios da conduta e pelo pensamento pedagógico da cultura do corpo.

Com a chegada do século XXI e o começo do formato das análises sociais que questionam os juramentos e promessas do mundo moderno de ascensão, autonomia, libertação, emancipação e conscientização, vinculados nas doutrinas/ensinamentos tradicionais e críticos, o referencial curricular de conhecimento da Educação Física foi mais uma vez influenciado. Procurando motivação nas teorias pós-críticas (pós-modernismo, pós-estruturalismo, multiculturalismo crítico, pós-colonialismo e estudos culturais), a ciência de cultura corpórea, as finalidades e encaminhamentos pedagógicos obtiveram transformações significativas.

Quando elaboro esta dissertação, sinto estar construindo e concretizando algo que idealizei e com o qual trabalho na escola, uma vez que posso fazer acontecer. Desde sempre, realizei e realizo “algo diferente” em sala de aula e na quadra esportiva, pois ser professor de Educação Física é poder levar o aluno a conhecer esse lugar, como retrata a epígrafe, como um espaço “meio físico e cultural, que sente dor, prazer, alegria, medo etc.” (BRASIL, 2001, p. 46). Posso levar o corpo/aluno/indivíduo não somente à prática esportiva, mas à vivência de culturas, saberes, emoções e a interagir de forma livre.

Esse “fazer e ser” diferentes na docência pode simbolizar, na ótica de outros educadores, uma forma de querer estar em total evidência, de “chamar a atenção do diretor” para si mesmo ou como se quisesse se destacar em relação aos outros professores. Posso ser “mal interpretado”. É com essa perspectiva que busco manifestar este caminho *outro*, avesso, incompreendido pela lógica do mundo moderno, seja da ótica administrativa, familiar, seja até, não raro, da ótica dos próprios alunos e colegas das escolas. Mas a intenção principal é mostrar que saberes, conhecimentos e culturas transpassam o modelo cartesiano e metodologias tradicionais, para fazer compreender e justificar que o corpo sujeito subalterno produz conhecimento em sua singularidade.

Para que possa haver entendimento sobre o tema desta pesquisa, faço um relato sobre minha trajetória docente em um Projeto chamado “Ação Jovem”: desenvolvido no município de Maracaju/MS, no ano de 2011. Todo início de carreira docente é árduo e também determinante para chegar ao reconhecimento como profissional atuante, pois esse é o suporte e a base para o educador iniciar seus trabalhos profissionais na Educação Básica. Porém, percebo que a maioria, ou todos que estão saindo das universidades, não possui a devida

experiência docente e que a prática vem a se realizar na escola (lugar empregatício), onde, na luta do dia a dia, aprendemos a desenvolver nossas tarefas por meio de práticas com os alunos, pesquisas e estudos, cabendo à individualidade dessa conquista profissional para a melhoria das nossas atividades como docente.

Conforme aponta Marcos Garcia Neira (2019), conseqüentemente, através de uma proposta de transformação/metamorfose na Educação Física, em meu caso por meio de um caminho descolonial, é que almejo uma Educação Física (cultural) contra-tradicional. Ainda que com apontamentos de um currículo cultural, habitualmente incorporado como um parecer curricular atualizado, que surge no início do século XXI, em junção com as provocações e desafios do mundo contemporâneo, principalmente, com a promoção de exercícios e práticas pedagógicas envolvidos com a dignidade humana e com as batalhas de conquistas pelos direitos de todos os corpos/sujeitos/alunos e contentamento de suas necessidades históricas, vitais e sociais. Em pesquisa recente, Marcos Neira afirma que

[...] apesar do empenho de tantas pessoas, é imperativo reconhecer que ainda há muitas perguntas sem respostas sobre a Educação Física cultural e muitas outras que sequer foram feitas. [...] De maneira similar ao que se passa com o currículo cultural, o aspecto maleável da produção de conhecimentos ao seu respeito me leva a suspeitar que o traço mais marcante da proposta é a infinita capacidade de se metamorfosear (NEIRA, 2019, p. 27-28).

Essa ilimitada competência de se transformar/metamorfosear coloca em perigo qualquer finalidade de limitar-se ou enquadrar a disciplina de Educação Física cultural, em uma significação fiel aos princípios sobre o que ela é, e as experiências de professores que afirmam colocar em prática uma perspectiva cultural sobre o esporte, também conhecido como currículo cultural, esporte de cunho cultural ou simplesmente esporte cultural. Os relatos de experiências podem ser considerados escritos porque expressam a própria impressão sobre a prática docente vivenciada. São as histórias de pessoas que dão sugestões, fazem com os alunos, reorganizam o que fazem e aprendem todos os dias.

Já, o pensamento descolonial na Educação Física torna-se uma alternativa que vem subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, saberes e conhecimentos, de substituir o velho pelo novo, uma proposta contra qualquer modelo a ser seguido e para pensar lugares *outros* de saberes/conhecimentos.³

³ Neste caso, estou entendendo a Educação Física no âmbito da disciplina escolar, nas práticas dos *Studios* de Ginásticas para preparações de corpos atléticos, disciplinados ou saldáveis, mas também no âmbito social em que os corpos precisam ter preparações físicas para lidar com emoções, situações, entre outras coisas que nem

Tal proposta possibilita valorizar e considerar as relações prático-didático-pedagógicas ou teorias e metodologias de conhecimentos/saberes que superem a lógica moderna de um corpo que apenas executa e faz movimentos, como inúmeras vezes ocorrem no ensino da Educação Física. Isso acontece porque houve a segregação entre corpo e mente no intento de torná-los mais produtivos e, conseqüentemente, houve também uma hierarquização de aprendizados e conteúdos, como aponta Pedro X. Bonetto:

Entre objetividades e intensidades, vimos que o conceito procura abalar as práticas pedagógicas prescritas, fixas, rígidas, tradicionais, tecnicistas, procedimentais, acríicas, homogeneizantes, moralizantes, deterministas, sequenciais. O desejo é bastante difícil: subverter a lógica moderna e hegemônica de se fazer educação, agindo por rupturas e por experimentações, substituindo o velho pelo novo, sem que este também se torne, apenas, um novo modelo. Ao contrário, é uma proposta contra qualquer elemento prescritivo, contra qualquer ordem ou sequência. Não é um modelo a ser seguido, mas um anti-modelo. (BONETTO, 2016, p. 13)

Conseqüentemente, as teorias pós-críticas e o caminho pós-colonial são adotados desde os primeiros trabalhos de Marcos Garcia Neira e Mario Luiz Ferreira Nunes, os quais se apoiam na obra de Homi K. Bhabha (1998), para debater a terminação “pós”, mencionando que não denota oposição ou tempo. “Pós” não significa vir após algo, nem uma aversão na definição de antipatia ou descontentamento de algo, mas adota a atitude de superar, *ir além* e exceder limites:

O pensamento “pós” vai além. Ele possibilita a ampliação da investigação do objeto ao validar outras vozes, outros conhecimentos para explicá-lo. O termo “pós” expande as fronteiras da explicação. Em tom de síntese, seria adequado dizer que as perspectivas pós-críticas apreendem o pensamento crítico e, encontrando seus limites, travam diálogos promissores com outras explicações, arriscando-se a ultrapassar as fronteiras anteriores (NEIRA; NUNES, 2009, p. 137).

Em observações das explanações e práticas das professoras e professores que garantem pôr em atuação o currículo cultural, Marcos Neira identifica que

Conforme indicam os relatos das experiências culturalmente orientadas, a preocupação com um ensino sintonizado com a sociedade contemporânea e a função que a escola adquiriu nos últimos tempos têm levado os docentes comprometidos com a construção de relações menos desiguais a recorrer a campos teóricos que inspiram outras formas de análise do social, as chamadas teorias pós-críticas (NEIRA, 2019, p. 29).

sempre um corpo atlético e/ou disciplinado modernos dão conta. Logo, quero pensar que esses corpos das diferenças que estou priorizando querem ter liberdade esportiva, atlética, física, mas igualmente de movimento, assim dos direitos de ir e vir.

É possível observar docentes conscientes para a construção de relações menos desiguais, compreendendo o fazer do campo teórico com uma análise social e não somente em vincular-se a propostas metodológicas específicas. Um olhar diferente para o corpo/aluno, pensar de modo *outro*. Isso requer um contínuo esforço de sujeitos que rompem com a invisibilidade de saberes/conhecimentos estabelecidos pela lógica moderna que limita, impõe, silencia, negligencia e coloca de “escanteio” toda produção e sujeitos que não sejam aprovados e validados por ela. Aqui saliento que a figura deste sujeito produtor de conhecimento é sempre masculina, branca, cristã, europeia e de classe média.⁴

Nesse sentido, a Educação Física adquire papel fundamental, uma vez que coloca o corpo como objeto principal de seu processo de ensino-aprendizagem.⁵ Esse processo proporciona e ressignifica *experivivências* corporais⁶, valorizando a sensação, a percepção e a ação, de forma a torná-las uma unidade indivisível: um corpo que sente, pensa, age e percebe-se no movimento em relação com o meio ao mesmo tempo em que se constitui na estrutura social.

Quando Alice Casemiro Lopes (2013) explana sobre o fim das utopias e das imposições, sempre comprovadas como verdades do mundo moderno eurocêntrico, mostramos que

[...] talvez isso também se deva ao aprofundamento das características pós-modernas nos tempos em que vivemos. Um tempo de fim das utopias e das certezas, de

⁴ E de qualquer modo, a fim de não deixar confusão acerca do uso ou não deste ou daquele prefixo – pós, inter, multi, entre muitos outros – é bom deixar claro que faço opção pela terminologia de “pensamento decolonial”, nem decolonial.

⁵ É evidente que compreendo também o lugar da especificidade de outros estudos de corpo, a exemplo das Ciências Biológicas que estudam corpos anatômicos; das Ciências Exatas que estudam corpos numéricos, vamos dizer assim, e até das Ciências Agrárias que vão estudar corpos animais; bem como reconheço como imprescindíveis os estudos das Áreas de Conhecimentos menos engessadas, a exemplo das Artes, que estudam corpos por perspectivas menos disciplinares, mas que evidenciam os estudos sobre corpos a partir desses corpos como diferenças que produzem conhecimentos por meios diferentes que os acadêmico-disciplinares comumente aceitos.

⁶ Ao falar de *experivivências* estarei meu referido a Bessa-Oliveira quando ele afirma que: “Quando falo de *experivivências*, claramente contrariando a razão da experiência moderna, estou priorizando corpos que vivenciam as experiências em si. Neste caso, por exemplo, levo em consideração as experiências contemporâneas aos corpos enquanto vivos. Logo, contradiz a razão de experiência moderna/pós-moderna, inclusive benjaminiana, desta como acumulativa ao longo dos tempos. Quero dizer que a *experivivência* toma para sua consideração o corpo com as reações que as ações em situação dos/nos tempo, espaço e narrativas possibilitam. Ao contrário da acumulação de uma experiência histórica de corpos mortos que sequer foi vivenciada pelos corpos das diferenças repassada ao longo dos tempos como a suposta melhor experiência histórica por uma narrativa exclusivista porque foi edificada em um lugar e um tempo como específicos (melhores) que devem ser universais.” (2021, nota de rodapé, texto no prelo).

desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal (LOPES, 2013, p. 8).

Assim, parto do pensamento de autores brasileiros e latino-americanos que possuem lugar de fala ainda que de diferentes lugares, a partir de uma abordagem epistemológica *outra*, para a Educação Física como produtora de movimento, cultura e modos de compreender os corpos de modos diferentes, como Zulma Palermo, Bessa-Oliveira, Walter D. Mignolo, Edgar César Nolasco, Vera Maria Candau, dentre outros. E, com isso, justifico a perspectiva *outra* de ensino e o fim da utopia de um conhecimento padronizado e engessado, buscando sempre as “semelhanças nas diferenças” (MIGNOLO, 2003) bem como a construção de conhecimento e cultura locais.

Diante disso, é possível analisar, refletir, falar e pesquisar a Educação Física como um processo alternativo ou modo outro de saberes, conhecimentos, arte e cultura. A fala de Zulma Palermo (2014, p. 09, tradução livre minha) esclarece que “[...] a tarefa da Pedagogia Descolonial incidiria de maneira ambígua em educar a escola, já que a escola permanece fora da escola”⁷. Sendo assim, preciso ir além de um pensamento ditado como único, assegurado e atribuído de como deve ou não ser a Educação, instituído por meio de pensamento moderno como exclusivo.

A disciplina de Educação Física frequentemente é compreendida por ser “um momento de jogar bola” para a maioria dos alunos e também para muitos professores. No dizer de Vera Torres (2001), isso ocorre desde o ventre da mãe e continua em expansão ao longo da vida, com capacidades de explicar os estímulos do ambiente à sua volta e até de si mesmo para tomar as decisões acerca do comportamento próprio. Nesta pesquisa, a perspectiva é elucidar que o corpo pedagógico em construção para o autorreconhecimento de cultura e conhecimento reforçará, numa maneira simples, a construção de saberes *outros*, dialogando culturalmente entre seus pares e a partir de seu *lócus*.

Para Vera Candau e Antonio Moreira (2013), a escola deve ser um lugar para cruzamentos de culturas, e os assuntos culturais não devem ser incógnitos pelos educadores. Vera Candau e Antonio Moreira ainda lembram que a América Latina, particularmente o Brasil, apresenta uma base cultural muito forte, na qual esses corpos latinos fronteiriços e as

⁷ “Así las cosas, la tarea de la pedagogia descolonial consistirá, paradójicamente, em escolarizar la escuela puesto que la escuela ya sido desescolarizada.” (PALERMOS, 2014, p. 09).

relações étnicas e raciais têm uma história dolorosa no que se diz respeito às culturas marginalizadas como as dos indígenas e a dos afrodescendentes.

A disciplina de Educação Física, de certa forma, vem transversalizar e realizar cruzamentos culturais, uma vez que observo em nosso país um cenário de corpos marcados por diferentes discursos hegemônicos. No Mato Grosso do Sul, manifesta-se forte influência de povos indígenas, bolivianos e paraguaios com suas brincadeiras de maré, de roda, ciranda, entre outras. Tais atividades, pela lógica moderna, não se enquadram como jogos. Como jogos esportivos somente são contemplados os europeus: futsal, voleibol, basquetebol e handebol. Infelizmente, conceber, desse modo, a nossa formação histórica é reconhecê-la marcada pela eliminação do *outro* que negamos e silenciemos, quando se diz respeito às minorias impostas pela cultura eurocêntrica e hegemônica (masculina, branca e elitista).

A “metodologia” utilizada nesta dissertação tem como proposta (re)verificar epistemologicamente o corpo como produtor de conhecimento, numa perspectiva da proposta pedagógica *outra* (descolonial), para se autorreconhecer como o corpo das “semelhanças nas diferenças”.⁸ Para consecução dessa pesquisa, foram delineados os objetivos a partir de uma metodologia que vai além de um “método” proposto pelo modelo cartesiano, que se dará como um saber não-disciplinar para produzir uma investigação do corpo como produção de conhecimento no ambiente escolar por meio da disciplina de Educação Física e cultura local. A pesquisa apresenta aporte bibliográfico descolonial e também se desenvolve como uma pesquisa-ação para a conclusão da parte prática a ser realizada.

Metodologicamente, em relação ao processo de desenvolvimento desta dissertação, o objetivo da pesquisa-ação é desenvolver uma transformação na situação em que a pesquisa proposta se encontra. Assim, para a fundamentação teórica aqui realizada, num primeiro momento, são feitos levantamentos de bibliografias e aprofundamentos de leituras de publicações, artigos, revistas, livros que atendem à temática como o corpo em produção de conhecimento numa perspectiva descolonial, abordando os temas propostos sobre Educação, Educação Física e cultura, como prática pedagógica nas escolas capaz de produzir conhecimentos não disciplinares.

⁸ Ao pensar em (re)verificação estou me ancorando em Bessa-Oliveira quando diz que “A ideia na discussão, portanto, visou à re-existência enquanto sujeitos *anthropos* que, sim, têm passados, mas esses foram desconsiderados para manter-se presente e invicta na atualidade e para o futuro uma única opção de História da Arte [corpo] Universal: europeia/estadunidense. Essa re-existência, por ora, ainda não está descrita nos manuais acadêmico-disciplinares decolonial, filosófico, antropológico, sociológico, etnográfico e cartográfico, menos ainda nos livros didático-históricos em relação às Artes.” (2021, p. 11, texto no prelo). Que, da minha ótica, têm ainda muitos aspectos modernos como preponderantes.

Em um segundo momento, dá-se a parte prática da pesquisa de campo e “da” pesquisa-ação, quando apresento análises e reflexões baseadas nessas primeiras reflexões. A parte prática dessa dissertação, ou seja, as práticas pedagógicas desenvolvidas na Instituição de Ensino visam ao desenvolvimento das atividades na construção de jogos, juntamente com um responsável de cada sala, em caráter inédito, desconstruindo e, ao mesmo tempo, construindo jogos não somente para competição, mas para o lazer, social, cultural e para todos os corpos das diferenças educacionais/culturais presentes nas escolas/sociedades.

A pesquisa será realizada no município de Maracaju, no Estado de Mato Grosso do Sul, considerando a disponibilidade de espaços e pessoal e minha atuação docente na Instituição de Ensino onde acontecerão as práticas da pesquisa-ação, em uma pública estadual. A pesquisa será desenvolvida nos 6º anos do ensino fundamental dessas respectivas instituições.

A parte prático-pedagógica desta pesquisa, ressaltada aqui como o Projeto Interventivo que é pré-requisito das pesquisas dissertativas desenvolvidas no PROFEDCU, seguirá os seguintes passos: será realizada em sala de aula, com uma roda de conversa, conceituando o que é jogo e esporte como modelo de vivência já praticado com moldes e requisitos nos livros didáticos pedagógicos. Em seguida, será proposto para os alunos que realizem uma pesquisa no âmbito familiar, com finalidade de colher informações de possíveis jogos, brincadeiras e esportes advindos de gerações passadas dos avós, bisavós, não descritos nos livros escolares como modalidades esportivas, de modo que seja em formato genuíno ou (re)escrever forma *outra* de prática esportiva. Poderão executar pesquisas no meio tecnológico, sendo que o primordial será desenvolver atividades que contemplem originalidade, criatividade e que os alunos sejam autores, protagonistas e tenham voz sobre a criação das atividades criadas a partir do seu local de fala. Pensando sempre em oferecer autonomia ao aluno, em realizar, criar, (re)criar, (re)escrever caminhos *outros* de saberes e conhecimento e cultura.

Com isso, ao longo da dissertação, numa perspectiva epistêmica *outra* (descolonial), Estudo Cultural, Estudos de Culturas e Estudos Subalternos, será proposto uma epistemologia *outra* e práticas *outras* para o âmbito educacional. Partindo do princípio de que é possível (re)escrever, (re)pensar, (re)fazer e (re)significar, ancorados na lógica descrita, a nossa história e nossa cultura - até para nós mesmos -, fazendo reverberar a nossa voz enquanto sujeitos subalternizados para transpor as fronteiras da marginalização.

Foi embasado em uma teoria que coloca o sujeito em primeira pessoa que penso nisso apresentado, na qual ele se (re)conhece, sendo também uma escrita pensada dentro das

experiências e vivências (*experivivências*) de ser (eu) um pesquisador. Logo, a reflexão exposta nesta dissertação demonstra que fronteira não tem apenas conotação de extremidades que se separam. Mas, contraditório a isso, a fronteira, neste trabalho, também é percebida como lugar epistêmico que aproxima as diferenças culturais e coloniais.

Será discutido, ao longo do primeiro capítulo intitulado “O CORPO SEMELHANTE NAS DIFERENÇAS: produzindo cultura e conhecimento no seu lócus”, uma forma outra de produzir conhecimento na instituição escolar, a partir da disciplina de Educação Física, reconhecendo o corpo/aluno capaz de fornecer saberes não reconhecidos e ancorados na lógica do mundo moderno cartesiano. A pesquisa foi amparada em teóricos descoloniais e latino-americanos como: Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2019); (2017); (2018); Edgar César Nolasco (2017); (2010); Walter Mignolo (2003); (2014); (2017), entre outros autores, para discutir questões referentes à produção de conhecimento *outro* a partir do seu local de fala.

No segundo capítulo, cujo título é “O CORPO ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA EPISTEMOLOGICA OUTRA: corpos fronteiriços para uma produção de conhecimento na Educação Física”, será discutido sobre os padrões dos corpos, originando-os de saberes e de opressões a esse corpo, submetido a sufocamento de atitudes perante a sociedade e, em consequência, perdendo sua voz, lugar e seu reconhecimento como produção de conhecimento através de uma epistemologia *outra*, da fronteira, dos povos que sofrem e lutam por sua liberdade de culturas sem serem julgados e ofuscados.

Venho tratar esse corpo da fronteira que produz conhecimento, focalizando o professor de Educação Física na construção desse caminho *outro*, pois nesse caminho o corpo é preciso desaprender, não no sentido de esquecer tudo que já vivemos enquanto colonizados, mas desaprender no sentido de *desobediência epistêmica*, para poder reaprender perante nossa própria condição de corpos/sujeitos colonizados; de libertação da epistêmica hegemônica para resgatar jogos enraizados na cultura popular e suas histórias, e construir saberes oriundos de corpos esquecidos, negligenciados, inferiorizados, aqui em questão.

No terceiro capítulo, intitulado “A EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUINDO VALORES ENTRE PROFESSOR/ALUNO E SE AUTORRECONHECENDO COMO DISCIPLINA”, é o momento da apresentação da parte prática desta pesquisa, onde a mesma será realizada na Escola Estadual Cambarai, localizada no Bairro Cambarai, rua Pereira do Lago nº 3120, a escola atende nos períodos matutino, vespertino e noturno, com cerca de 970 alunos total, do 5º ano ao 3º ano do ensino médio, faz atendimento nos projetos AJA, EJA e cursos técnicos, seu público são alunos da zona urbana, rural, quilombolas e aldeias, ela está

entre 70% a 80% de alunos em aprendizagem adequada, com base nos resultados da Prova Brasil.

Conseqüentemente, atuando como professor no ano de 2021, foi desenvolvido todo o processo da parte prática da pesquisa-ação na escola juntamente com os alunos do 6º ano do ensino fundamental, onde procurei apresentar/manifestar a disciplina de Educação Física, não somente como uma prática esportiva no município de Maracaju-MS, mas como uma forma *outra* de produzir conhecimento para além dos saberes que a ciência moderna (enraizada em modalidades esportivas internacionais) não é capaz de compreender. Este capítulo descreve atividades práticas com os alunos para elaboração, pesquisa e criatividade em construir jogos que envolvam práticas, emoções, histórias e memórias que compõem a construção do corpo pedagógico epistêmico.

Desenvolvida a partir de teorias modernas, a fim de (re)pensá-las, para então fazer uso de um conhecimento *outro* e dos estudos da cultura, ao encontro de uma proposta descolonial para propor um saber fazer *outro* do corpo como produção de cultura e conhecimento. A partir disso, vislumbro a possibilidade de construir epistemologias *outras* para modificar a postura e a visão dos professores e da comunidade escolar sobre a produção de conhecimentos que estão ao nosso redor, no Estado em que moramos, por meio da Educação Física, por exemplo, pois, infelizmente o ensino nas escolas ainda também é eurocêntrico, pautado na colonialidade/moderna.

O título desta pesquisa, “UM CORPO PEDAGÓGICO EM CONSTRUÇÃO PARA O AUTORRECONHECIMENTO COMO PRODUTOR DE CULTURA E CONHECIMENTOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA”, surge para ouvir a voz e dar vez àqueles/aquelas/àquilo que o pensamento moderno diz que não produz conhecimento, por meio de práticas corporais as quais fogem do padrão imposto como jogo e esporte, pautados no modelo moderno, podendo levar o aluno com esse processo a *aprender a desaprender para reaprender* (MIGNOLO, 2010). Podemos definir como um conhecimento não citado por contribuições teóricas, mas dito através de uma perspectiva em prover saberes a partir do corpo/sujeito, da escola, de seu local de fala ou mesmo em seu local de vivência como, por exemplo, minha atuação docente na disciplina.

Com isso, quando discorro em autorreconhecer o corpo como produtor de conhecimento, é insignificante ser meros corpos que reproduzem e silenciam-se pela insistência do pensamento moderno. Cada corpo tem sua identidade própria, suas memórias, vivências, experiências e “histórias locais” (MIGNOLO, 2003). Partindo desse pressuposto, a

instituição escolar é responsável pela renovação pedagógica, no caso da Educação Física como disciplina e atividade física, por meio da transversalidade que relaciona o corpo, a cultura e os conteúdos, uma vez que ela é uma abordagem epistemológica por dar origem, natureza e validade a esse corpo como cultura e conhecimento por meio da sua estrutura física, de movimentos, de capacidades físicas, mas também por sensações em contatos com o todo.

CAPÍTULO 1 – O CORPO SEMELHANTE NAS DIFERENÇAS: produzindo cultura e conhecimento no seu lócus

O corpo estranho é a metade ausente com presença na cultura contemporânea pela imposição da colonialidade que insiste em estabelecer a resistência do corpo-modelo moderno que é também a supremacia da verdade e da realidade corpórea. Nessa dualidade, o corpo estranho é, igualmente, a metade oculta na escola do corpo que é esse outro-menos porque não aprende ou apreende a dançar, a cantar, atuar ou *ser, sentir e saber*. Neste sentido, a articulação de corpo estranho que segue não está apenas para a ideia de um *objeto* fora de um padrão estabelecido por normas aceitas (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 3).

A proposta deste capítulo é relacionar parte do meu Eu, parte da disciplina de Educação Física e o corpo em si, fazendo uma articulação epistêmica entre esses caminhos que se cruzam e buscam uma forma de conquista e atitude entre meio a esse “[...] corpo estranho, que habitamos ainda que estando por fora das interioridades modernas” (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019). Um corpo que fala, que chora, que transmite e que recebe e vai muito além da forma física.

Venho falar do meu lugar, do meu Ser, corpo/sujeito subalterno, homem que mora no interior, aquele “pai de família” que tenta o principal sustento de sua casa, o professor de Educação Física (disciplina que é vista como o momento de tirar o aluno de entre as paredes da sala de aula) que é visto como “um cara que só ministra esportes na quadra”: visão da lógica da ciência moderna (predominante entre os pares) que ainda insiste em dizer que não somos pesquisadores. Escuto frases preconceituosas todos os dias como, por exemplo: “Sua área não lhe permite pesquisas, vocês não gostam de leitura” ou até mesmo “sua roupa não lhe traz seriedade, tira esse tênis e esse *short* de malha”.

Integrar um Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação impõe um grande desafio: desconstruir todo esse pensamento (im)posto pela ciência moderna no que diz respeito ao corpo e à disciplina de Educação Física como tarefa urgente. É nesse contexto, nessa desconstrução, de refazer e fazer pensar o que faz sentido, que me escrevo:

O resistir à tirania do Um, da metafísica ocidental, supõe desfazer a metafísica mesma da presença, da identidade do ser e/ou do não-ser, desfazer aquela metafísica habitada pelos binarismos, pelas oposições, essa negação dirigida ao segundo termo, esse não que se diz e se atribui àquilo que não é a palavra, que não é a palavra hierarquizada, em que o outro não é mais do que um eu espectralizado. Desconstruir a metafísica da presença até refazê-la ou reconstruí-la em um pensamento da diferença (SKLIAR, 2008, p. 18).

Essa desconstrução permite negar a continuação de mais do mesmo, desfazer-se da oposição colonizadora hierarquizada no pensamento da diferença. Quando relatamos corpo/sujeito, sim, referimo-nos ao corpo apropriando da origem de conhecimento, observando que esse corpo tem sua capacidade para ir além de um simples sujeito, e é na perspectiva por meio da qual o padrão desse corpo inicia-se descolonizado. Mas, por outro lado, as mutações atravessando todo o processo histórico para o contemporâneo levam a crer e experimentar um emaranhado de informações, políticas, modas, colocando esse corpo a absorver moldes já prontos na escola, na academia, em sociedade e entre outros espaços nas culturas. Como explana Marcos Bessa-Oliveira (2019):

Agora é a vez de corpos-políticas. Corpos negr@s, indígenas, baix@s, gord@s, fei@s, alt@s, corpos da exterioridade, corpos barrados, entre outr@s muitos corpos estranh@s que, independente de relações com a ideia de mundo ocidental criada pelo Projeto Moderno Europeu – que institui o equívoco de que razão e emoção somente existem em corpos brancos, masculinos e eurocêntricos, apoiado pelo Cristianismo e ilustrado pelo Renascimento –, esses corpos outros agora também *si*-movem-se e, portanto, produzem arte, cultura e conhecimentos distintos das ideias homogenias de manutenção de um corpo datado, localizado e de única língua e de cor branca situados em espaços determinados por sistemas da arte (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 113).

É com esse propósito de ilustrar o eu/sujeito na disciplina de Educação Física/aluno e o Corpo/Atleta/Dona de casa, entre outros corpos (des)(re)-prezados, respondendo a partir de si mesmo, produzindo arte, cultura e conhecimentos independentemente da interferência externa, sem sermos submetidos ou coagidos, sem manipulações de interesses nos quais o corpo subalterno é o mais atingido, que pretendo traçar a construção do que nomino, por ora, de uma Pedagogia do Corpo, de corpos atravessados pela prática do dia-a-dia, de corpos de transitam fora e dentro da escola, com suas particularidades e que partilham seus conhecimentos e culturas.

Isso mesmo, a partir de corpos que foram, são e ou serão rejeitados, ignorados, subalternizados e corrompidos por um modelo cartesiano totalmente eurocêntrico capitalista, deste corpo que necessita urgentemente e pedagogicamente mostrar/desenvolver seus saberes/conhecimentos no seu lócus de origem. Pedagogia do corpo/ou/corpo que ensina, sem dever ou ter que estar em uma posição elevada na cadeia do pensamento moderno, mas, simplesmente ser capaz do reconhecimento do corpo que pensa, que luta, que vive, da fronteira e com as mesmas qualidades, pois, este é o corpo da semelhança nas diferenças

(MIGNOLO, 2003). Uma pedagogia que é com e a partir de corpos das diferenças, nunca sobre ou para corpos diferentes. Qual seria a melhor forma ou caminho para descrevê-lo?

Com esta proposta de construção de um caminho epistêmico *outro*, quero propor para o corpo do educando/educador/trabalhador, da dona do lar, do ginasta, enfim, ao corpo social contemporâneo, por meio de uma proposta pedagógica *outra*, afastar-se do corpo domado através dos conhecimentos disciplinares modernos eurocêntricos, presentes ainda na contemporaneidade que naturalizam os corpos, por meio de um conceito de corpo, de movimento, de cultura e de conhecimentos da perfeição. Assim, ainda que vistos como corpos indisciplinados, o corpo/sujeito é levado pelo saber epistêmico a reconhecer o seu corpo que o conduz ao conhecimento essencial do seu ser-sendo ainda que em uma pedagogia disciplinar.⁹

No decorrer deste capítulo, “O CORPO SEMELHANTE NAS DIFERENÇAS: produzindo cultura e conhecimento no seu *lócus*”, venho retratar que o simples e o oculto não têm sido vistos pelos olhos da perspectiva corpórea moderna colonizadora, pelo saber disciplinar estabelecido. Além disso, percebo que esse corpo, muitas vezes, por ser considerado imperfeito e subalternizado em relação ao outro, é julgado por não atender o corpo modelo colonial de produzir conhecimento e cultura, pois o descolonial na ciência moderna não tem fundamento.

Procuo, ainda, ter mais objetividade em retratar o meu próprio corpo, o de *homem*, heterossexual, branco, patriarcal, cristão, “porém” não militar/capitalista europeu, então não encaixado por completo nesse modelo eurocêntrico, porém como um corpo procurando ser um corpo semelhante nas diferenças ou submetido/coagido: qual seria, portanto, a melhor forma para descrevê-lo?

Apresentando uma proposta epistemológica *outra* como um caminho para (des)construir o pensamento imposto. Estará a saída nesse pensar, enfatizando a disciplina de Educação Física para propor uma construção epistêmica *outra* e retratando um corpo submerso na influência eurocêntrica, tanto nas academias, escolas e no lazer?

⁹ Não posso deixar de informar que, apesar da felicidade da vinculação desta pesquisa ao Programa de Pós-graduação aqui já citado – PROFEDUC – que me leva a uma discussão no campo da educação escolar, esta pesquisa trata ainda de corpos sociais, a exemplo dos corpos da Dona de Casa, que buscam situação desses corpos em contextos alheios aos de corpos atléticos. Primeiro porque a produção de conhecimento, na minha ótica, não está restrita à Educação como Área de Conhecimento, segundo porque trabalho com a construção de corpos-sujeitos libertos em um Estúdio de preparação corporal. Assim, de certo modo, esta pesquisa é também uma tentativa de corpos-sujeitos que não se querem disciplinados, mesmo que estejam fora das escolas.

Um corpo que não se constitui única e exclusivamente pela biologia genealógica, que ressaltaria o reforço das classes históricas estabelecidas, mas que emerge/existe das *experivivências entre-fronteiras* da exterioridade ao pensamento hegemônico moderno europeu ou pós-moderno estadunidense. Logo, falo de um corpo *biogeográfico* que *é, senti, sabe e faz* (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Sendo assim, esta dissertação refere-se a esse corpo não refletido no corpo perfeito imposto, e sim com credibilidade a partir do seu local de construção, de um corpo que é visto/analísado com inferioridade, permitindo-se agora contribuições iguais a todos os outros corpos das diferenças.

Sou também esse corpo da academia, da escola, do museu com presença na cultura contemporânea que tem imposta essa colonialidade, que resiste em aplicar hegemonias de veracidade, qualidade, sapiência e da realidade corpórea perfeita. Estamos sempre em guerra com o Eu X Eu, realizando leis e regras, num modelo constituído por normas aceitas. Discorrendo por meio das palavras de Carlos Skliar que nos diz que

Somos herdeiros de uma herança. Uma herança que está ali, mas que não deve ser, simplesmente, aceita, afirmada sem mais, mas também e sobretudo ela deve ser reativada em outra forma, em outra condição, a partir de um certo tipo de escolhas totalmente diferentes (SKLIAR, 2008, p. 20).

Eu, você, todos nós, somos esses corpos herdeiros dessa herança de padrões impostos eurocêntricos, sendo que não correspondemos para atender suas imposições. Procuo, portanto, lançar um olhar crítico, (re)construindo novas formas, na concepção de que corpos latinos sejam produtores de conhecimentos originários do seu *locus* e de possíveis escolhas completamente distintas. Em consequência disso, Marcos Bessa-Oliveira (2017, p. 2) avalia:

Se o corpo que temos não é o corpo que contempla o padrão de corpo estabelecido pela lógica moderna que está assentada em gênero, raça e classe especificadas desde o século XVI, mas que fora erigido a partir do século VIII com o advento da chamada “Idade das Trevas”, a pergunta preliminar que devemos nos acercar é: Qual é o corpo que habitamos? Eis uma pergunta crucial em tempos de movimentos “indisciplinados”, de exposições em lugares “impróprios” e de corpos que “não habitam” academias – sejam essas de ginástica performática ou academias de exercícios físicos, sejam as academias formativas (escolas e universidades) de Dança, Teatro, Música ou das Belas Artes.

Somos/temos esse sujeito/corpo estranho, esse corpo que habitamos/somos, um corpo em constante transito de informações e saberes transmitidos/adquiridos que, por sua vez, são desqualificados como conhecimentos e classificados como sujeitos subalternos pelo processo colonizador. Assim, continuamos sendo forjados/impostos a esse lugar por uma

construção colonizadora e escravocrata, tanto na escola, quanto na academia, até no meio artístico, entre outros lugares na cultura presentes ainda na contemporaneidade. Com isso, pode-se afirmar/indagar se somos verdadeiramente esse corpo que queremos/sentimos/agimos e/ou somos o corpo que pertence ao estado colonizador eurocêntrico e estadunidense?

Será que essa cultura imposta pela perspectiva eurocêntrica libertar-nos-á ou deixaremos de ser o ser verdadeiro para com nossas atitudes? É por meio desses e outros questionamentos que ilustramos este nosso cenário fronteiro tanto na Educação, na academia e socialmente falando, refletindo no pensamento de Edgar Cézár Nolasco:

Pensar a partir da fronteira é um modo de romper esse sistema epistemológico moderno que se perpetuou e se cristalizou no ocidente como única forma de produzir e repassar conhecimento. Mas, em se tratando de um país colossal como o Brasil, pensar da fronteira também pode significar romper aquele velho costume de que apenas os grandes centros do país e, por extensão, as grandes universidades pensam e produzem conhecimento (2017, p. 74).

Compreender a produção de conhecimentos dos menos favorecidos, “subalternos”, é mostrar que nem tudo está perdido. Podemos e somos capazes de nos reinventar, dar espaços ao novo corpo, estarmos abertos às mudanças. Observar que o mundo contemporâneo tem seu modelo “correto” é insistir na exclusão do diferente, mas devemos reconhecer um corpo possibilitado de conquistas, no qual qualquer sujeito pode ter voz e vez para dizer o que pensa:

Deste princípio, tomam-se como fronteira/*frontera* as barreiras que são constituídas pelos muitos discursos que estão em evidência na arte, na cultura e no conhecimento contemporâneo e que, por conseguinte, constituem muitos dualismos para esses fazeres através da Arte. Por exemplo, o estabelecimento de limitações entre o corpo que é ou aquele que pode ser educado ou não, bem como a metodologia adotada para educar os “corpos estranhos” em relação ao corpo disciplinado. Não diferente, essas fronteiras instauram (de)limitações do que seja corpo e movimento na atualidade a partir daquela questão toda ressaltada antes sobre o projeto cartesiano de separação entre quem manda e quem deve obedecer. Diante disso, quem ensina ou quem aprende, quem se move ou quem é estático, igualmente, quem é corpo humano e quem não tem corpo – indistintamente de pesos e medidas – acabam por ser definidos pelo velho sistema binário de razão X emoção (BESSA-OLIVEIRA, 2017, p. 125).

Considerando as argumentações, a Educação Física se retrata através do “corpo estranho”, com essa fronteira separadora do certo/errado, moda/antiquado, mostra-se, por um saber hegemônico já produzido pelo sistema e de perspectiva colonizadora eurocêntrica, que nesse contexto faz-se necessário ter um pensamento epistêmico *outro* sobre a/na Educação

Física como produtora de movimento, cultura e modos de compreender os corpos de modo diferente. Logo, o anseio torna-se fazer/introduzir esse corpo subalterno também como um formador de ideias, conhecimentos, movimento e de atos sem manipulações externas. Mas também entendendo que o exterior aos corpos compõe as interioridades nas diferenças:

Barrados porque não produzem a partir de corpos-ciência, com características ancoradas nos modelos de arte, cultura e conhecimentos modernos, artistas contemporâneos em diferentes lugares de exterioridades – por conseguintes artistas que não ocupam lugar da interioridade moderna – estão sendo impedidos de expor e exporem seus trabalhos artísticos por discursos que fronteirizam suas práticas entre delimitações que são externas à interioridade moderna de família, homem, raça, gênero e classe. Torna-se, portanto, alternativa dessas produções em arte, de culturas e conhecimentos outros, epistemologias que desvendam e transgridem as barras e as fronteiras, respectivamente, erigidas pelo pensamento moderno que prevalece ainda nas culturas contemporâneas de interioridades e das exterioridades – mais intensamente nas periféricas como a brasileira que re-produzem – também às colonialidades do poder (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 80).

Podemos compreender e autorreconhecer a diferença colonial eurocêntrica (MIGNOLO, 2003) em nossos corpos, com esse processo único de aprender a desaprender para reaprender (MIGNOLO, 2010). Além disso, é preciso fazer-se pertencer *biogeograficamente* a um lugar, cidade e local de vivência/experiências sempre marcado pelo colonialismo e seu poderio sobre corpos/sujeitos desclassificados pelo modelo moderno cartesiano a partir da razão colonial (sec. XVI), que se constitui em separar o humano do não-humano, tentando de certa forma diferenciá-los em sua diversidade tanto étnica, social, quanto cultural.

Nas ciências modernas, o corpo modelo europeu, além das suas características coloniais, tanto no biótipo, classe social, gênero e línguas, eles precisam ser reconhecidos e classificados como verdades absolutas e únicas. Em contrapartida, no corpo da exterioridade, da fronteira e não colonial, tem sustentada essa padronização eurocêntrica dominadora ao longo de sua história.

Reconhecendo esta parte da história como verdade, os sujeitos que ocupam a exterioridade dessas categorias, por certo, reconhecem-se como não-colônias, mas como colonizados que aprenderam a repetir que essas categorias são as que devem sustentar a existência do que é igual àqueles ao longo das suas próprias histórias (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 02).

Pois o corpo/sujeito que não se encaixa nesse anexo de lógica de razão moderna estaria excluído do modelo histórico colonial consagrado ao mundo por meio da Europa do

século XVI. Nesse contexto histórico, os corpos/sujeitos são reconhecidos por ocupar a exterioridade dessas classes. Logo, é sensato reconhecê-los como corpo/sujeito descolonizado ou não-coloniais? Mais por serem corpos/sujeitos colonizados, que ao longo da história se constituem meros repetidores dessas categorias existentes e impostas.

Com isso, esse corpo que vive repetindo atos da interioridade colonial, simplesmente abaixa a cabeça e não contesta. Porquanto, esse corpo tem a necessidade de aprender a desaprender para reaprender, isso é a qualidade principal para que se atinja o corpo/sujeito da diferença colonizadora. Do contrário, esse corpo continua sendo o corpo que repete. Segundo Bessa-Oliveira (2019), desaprender é adotar meios, é reconhecer-se como um corpo diferente do modelo colonial, capaz de reaprender para desconstruir padrões estabelecidos somente para reproduções. E o aprender a desaprender, logo, é admitir ser diferente colonialmente: não é ver-se colonizador, fato do corpo/sujeito/brasileiro que aprende/reproduz, portanto, até hoje.

1.1 – Descolonizando a Educação Física: o corpo no esporte da razão que produz emoção e conhecimentos

Quanto nosso continente sul-americano tem a nos oferecer. Do Altiplano ao Pacífico, da Terra do Fogo ao Mar do Caribe. No meio do nosso coração, o Altiplano boliviano. Quanto nosso continente sul-americano ofereceu ao mundo. Milho de todas as cores e tamanhos, batata, tomate, quinoa. Sem a agricultura andina, os europeus teriam morrido de fome. Tanto conhecimento ancestral. A arquitetura, a tecelagem, a astronomia, a sofisticada linguagem matemática expressa no kipu, ainda indecifrável para nós, pobres analfabetos das mentes colonizadas. E a sabedoria da montanha, das águas, das pedras, dos animais e vegetais. Toda uma filosofia, todo um conhecimento que só agora começamos a entender. Os segredos da Pachamama. A inteligência da Mãe Terra. E tudo foi apresentado para mim em um toque com as mãos, olhos e ouvidos. Isso é descolonização, da razão e dos sentidos. Foi o que aconteceu comigo. É o que pode acontecer com cada um de nós (TURINO, 2013, p. 7-8, tradução livre minha)¹⁰

¹⁰ “Cuanto este nuestro continente sudamericano tien a ofrecer-nos. Del Altiplano al Pacifico de la Tierra del Fuego al Mar Caribe. En el medio nuestro corazón, el Altiplano boliviano. Cuanto este nuestro continente sudamericano ofreció al mundo. Maíz de todos los colores y tamaños, papa, tomate, quinua. Sin la agricultura andina los europeos hubieran muerto de hambre. Tanto conocimiento ancestral. La arquitectura, el tejer, la astronomía, el sofocado lenguaje matemático expresado en los kipus, aun indescifrables para nosotros, pobres analfabetos de mentes colonizadas. Y la sabiduría de la montaña, de las aguas, de las piedras, de los animales y vegetales. Toda una filosofía, todo un conocimiento que sólo ahora empezamos a comprender. Los secretos de la Pachamama. La inteligencia de la Madre Tierra. Y todo fue presentado a mí en un toque con las manos, ojos y oídos. Eso es descolonización, de la razón y de los sentidos. Fue lo que pasó conmigo. Es lo que puede pasar con cada uno de nosotros.” (TURINO, 2013, p. 7-8)

Quando falo em emoção, considero que este corpo do esporte não está somente pré-disposto à prática da atividade física, mas também está relacionado a ser/sentir como um todo. Esse corpo (alto, baixo, gordo, fraco, forte) quer mesmo praticar algum esporte proposto em quadra? Ou será que esse corpo quer apenas estar ali, na quadra de esportes, se socializando ou fazendo parte daquele lugar? Talvez, para esse mesmo corpo, seja de suma importância a saída da sala de aula, depois de tantas escritas no caderno, como uma forma de “fuga” e descanso. Os corpos que estamos lidando não são máquinas. Mas para o professor de Educação Física isso é incompreensível, para ele é necessário mostrar sua capacidade de domínio, chamando todos para o centro da quadra e controlando integralmente a situação, para que todos desenvolvam o que ele está propondo como atividade física.

Mas o que o aluno gostaria de ter promovido nessas aulas? Algo diferente daquilo que é (im)posto aos corpos diferentes? Jogos tradicionais, danças, músicas ou até mesmo a Arte na Educação Física? Como isso se daria? Quando tratamos de desconstruir/descolonizar essa imposição quebramos certos tabus e estamos a “reorganizar seus alicerces” (MIGNOLO, 2003, p. 134). Com isso, não se muda o referencial curricular, mas os caminhos disciplinar/disciplinado/disciplinador que para alguns seriam loucuras (refiro-me à ciência moderna).

A disciplina de Educação Física desenvolve uma perspectiva epistêmica *outra* para a construção de conhecimentos a partir do nosso lugar de fala enquanto docente, que emerge deste lugar, do lugar onde vivemos e não sobre algum lugar alheio a isso (BESSA-OLIVEIRA, 2017). Ao menos essa me parece uma premissa que deveria compor, especialmente, as aulas de Educação Física que também lida com corpos vivos.

Com esse objetivo de construção e, particularmente, na ansiedade em desenvolver a proposta de (des)construir e decolonizar primeiramente em minha docência, é que busco observar esse o componente curricular tão significativo e, por muitas vezes, pouco merecedor e muito desvalorizado na grade curricular: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017)¹¹ do Ensino Médio, por exemplo, a partir de uma visão de um Educador físico.

A BNCC do Ensino Médio, hoje, rege a Educação brasileira que recebeu críticas feitas pela sociedade civil e professores que não obtiveram resultados para alterarem alguns

¹¹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,e%20modalidades%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica.>

aspectos nesse documento. Por exemplo, há falta de clareza da obrigatoriedade de uns componentes curriculares (Arte e Educação Física, entre outros); enquanto há total clareza na obrigação da oferta de algumas disciplinas como Língua Portuguesa e Língua Inglesa e Matemática, ofertadas desde o Ensino Médio.

As disciplinas restantes nesses “itinerários” podem ser definidas e organizadas como bem quiserem as instituições escolares, para atender cada particularidade, segundo a BNCC, contexto e escolhas dos alunos, descrito como “protagonismo estudantil” específico no documento. Mas, aqui, o protagonismo vai além do “método” imposto ancorado na forma cartesiana eurocêntrica que defende que o corpo/sujeito estudantil estará sendo formado para ser capaz e que necessita somente de “ler e de fazer contas para sobreviver”.

Essas informações contrariam as recomendações pedagógicas de disciplina e totalmente desarrazoadas com o que está sendo ensinado sobre a disciplina de Educação Física, tentando demonstrar principalmente que a atividade física é mais importante para os adultos de meia-idade e idosos como ferramenta de interação social, sendo assim, a educação física seja incluída na área de linguagens pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017):

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. Na BNCC, a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e, no Ensino Fundamental – Anos Finais, Língua Inglesa.

Assim, é improvável que a mencionada singularidade da educação física obrigatória na escola seja aceita.

Ressalta-se ainda que na BNCC (2017) não há previsão de competências para o ensino de Educação Física do Ensino Médio, e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 03 de 21 de novembro de 2018 “Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio”, no artigo 11 A Subseção 4.V dispõe o seguinte:

Art. 11. A formação geral básica é composta por competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e articuladas como um todo indissociável, enriquecidas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural local, do mundo do trabalho e da prática social, e deverá ser organizada por áreas de conhecimento:

[...]

§ 4º Devem ser contemplados, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:
[...]
V - educação física, com prática facultativa ao estudante nos casos previstos em Lei;

Com isso, parece que até mesmo o Conselho Nacional de Educação, concorda com a relativização e a excepcionalização da Educação Física, como uma disciplina meramente importante em nosso sistema de ensino.

Portanto, por meio dessa análise, percebe-se que a Educação Física em nosso meio de atuação, é considerada uma disciplina de real importância para a formação de alunos e todos os outros corpos/sujeitos, mas ela acaba sendo relativizada, depreciada, subalternizada ou até mesmo experimentada, podendo até ser erradicada por parte do ensino básico. Mas também, não podemos esquecer que a disciplina de Educação Física no do §3º do artigo 26 da LDB¹² (2003), sofre por ser facultativa pela lei 10.793/2003 em questão, onde já vem em demanda de tolerância, perante a um estado político totalmente desequilibrado em seus atos. E seu texto dos dispositivos legais abaixo mencionado passa a ter a seguinte redação:

§ 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
II – maior de trinta anos de idade;
III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.044, de 21 de outubro de 1969;
V – (VETADO)
VI – que tenha prole.

Como pode ser visto nessa história da legalidade na disciplina de Educação Física, é que os legisladores brasileiros e os governantes em geral não entendem ou não querem entender a real importância da Educação Física, do corpo em movimento, da atividade física e do esporte, a ponto de serem feitas propostas para removê-lo do ensino médio. Mesmo com o apoio e bom senso do Congresso, quando a MP nº 746/2016 que é traduzida na lei nº 13.415/2017 e não aceita o término da disciplina de Educação Física no ensino médio, verifica-se as exceções referente à obrigatoriedade da física, que é apurada pela análise de cada inciso do artigo 26.3 da LDB.

¹² LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO - A LDB é a mais importante lei brasileira que se refere à educação. Esta lei foi aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96, foi criada para garantir o direito a toda população de ter acesso à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação, estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/direito/leis-diretrizes-bases-educacao-comentarios.htm>.

A desvantagem é que os alunos podem sentir fadiga de alguma atividade física ou intelectual enquanto trabalham fora da escola, entende-se então, que esse corpo necessita dispensar ou substituir a atividade física da disciplina de Educação Física. Nesse contexto, por exemplo, um mestre de obras de uma construção poderia excluir ou substituir as aulas do professor de Educação Física habilitado e licenciado, em favor de que seu pedreiro desenvolveu muitas atividades que exigissem esforços físicos. Essa é uma ação verdadeiramente em retrocesso, pois, pode-se compreender que a disciplina de Educação Física além de prática, didática e pedagógica, está sendo abandonada no seu contexto teórico e científico que ela contém.

Pensando nisso, enfatizo a disciplina de Educação Física para o desenvolvimento de uma prática didático-pedagógica, enquanto estratégia metodológica. Da mesma forma, defendo uma proposição pedagógica *outra* com intenção cooperativa entre o professor e os seus pares, ou entre o professor e os gestores, ou ainda entre o professor e os estudantes, retratando esse corpo submerso na influência eurocêntrica, tanto nas academias, nas culturas ou nas escolas.

Analisando a necessária transversalidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997, p, 23)¹³ percebe-se que, na Educação Física, permite-se integrar temas, assuntos, conteúdos disciplinares da realidade dos educandos. A renovação pedagógica pode ocorrer, no caso da Educação Física, por meio da transversalidade que relaciona o corpo, a cultura, e os conteúdos, uma vez que ela é uma abordagem epistemológica, por dar origem, natureza e validade a esse corpo como cultura e conhecimento.

As instituições de ensino, privadas e públicas, em conformidade com as novas determinações do MEC, cogitam gerar, cada vez mais, uma tecnização da educação, do corpo, do movimentar-se. Como modelo vem a BNCC (2017) – Base Nacional Comum Curricular – que está homogeneizando os conhecimentos e conteúdos, bem como as alterações e os administradores (estaduais, municipais e federais) que consentem a todas as decisões

¹³ PCN – PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAL - Os Parâmetros Curriculares Nacionais, mais conhecidos como PCN, é uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Esse material foi elaborado a fim de servir como ponto de partida para o trabalho docente, norteando as atividades realizadas na sala de aula. Pois, cada instituição deve montar o seu Projeto Político Pedagógico, sua proposta pedagógica, adaptando esses conteúdos à realidade social da localidade onde está inserida. O documento é uma orientação quanto ao cotidiano escolar, os principais conteúdos que devem ser trabalhados, a fim de dar subsídios aos educadores, para que suas práticas pedagógicas sejam da melhor qualidade.

impostas, do maior para o menor, com o objetivo de angariar recursos financeiros submergidos com a finalidade de contemplar o setor trabalhista¹⁴.

Em consequência disso, avaliando uma Educação cada vez mais técnica em evidência, Carmem L. Soares (2009, p, 173) concebe a importância de a Educação Física necessitar de se desvincular do paradigma tecnicista a ela atribuído, argumentando ainda ser mais importante ir além do técnico focando horizontes do saber para orientar esse corpo/aluno que necessita saber refletir o seu fazer. Isso vem comprovar, nesses termos, que a disciplina de Educação Física, que contém perspectivas epistêmicas de movimento, cultura e conhecimentos específicos, também deve livrar-se de padrões:

O corpo ocupa um lugar fundamental no contexto escolar. Ele simboliza o mundo, já que o sujeito é inseparável do corpo-aqui e deste mundo-aqui, e a educação do corpo acontece na materialidade do mundo. O filósofo nos ensina a perceber o corpo sujeito, relacional, expressivo, comunicativo: ao declarar “eu sou o meu corpo” afirma que o humano não tem um corpo, mas é o seu corpo, referindo-se a um estar-no-mundo que se faz dentro de limites: corporeidade, então, espaço singularizado do sujeito (GONZÁLEZ; SCHWENGBER, 2012, p. 73).

Entre todos os saberes, o da linguagem corporal possibilita que o indivíduo utilize um conglomerado de suas expressões corporais para transmitir e se comunicar com múltiplos indivíduos nos ambientes em que convive, igualmente permite receber conhecimentos, por meio desse corpo produtor de movimento, cultura e conhecimento. A Educação Física pode trabalhar com uma gama enorme de movimentos, em várias e distintas demonstrações corporais.¹⁵ A Educação Física é uma disciplina com muitas diversidades corpóreas, se trabalhada desvinculada de objetivos técnicos, mas esse mesmo corpo que se move na disciplina está engessado em suas estruturas tradicionais e em vários outros espaços da sociedade.

¹⁴ O vínculo entre Educação e Política no Brasil não se dá, de certo modo, como políticas para a educação, menos ainda como educação *em* política – como sugere Walter Mignolo (2008) ao falar de *identidade em política* diferente das políticas identitárias estatais –, pois é evidente que educação ainda é política partidária de promoção de grupos políticos em busca de reeleições constantes. Quando não, de modo ainda pior, se trata de um mecanismo, a educação com política, para desvio de verbas públicas bilionárias que deveriam ser destinadas à educação como política pública.

¹⁵ Inclusive, é sabido que a dança é, muitas vezes, opção dentro da disciplina de Educação Física como forma de exploração do corpo movente. No entanto, preciso reforçar que, para esse trabalho da dança também ser uma educação física corporal para além de modelagens corpóreas precisa estar ancorado em uma educação pela dança sem estar vinculada exclusivamente às técnicas formais de dança. Sobre isso, por exemplo, valem leituras acerca da dança como Área de Conhecimento específico. Lugar, infelizmente, agora impossível de me debruçar como deveria para explorá-lo de modo correto.

Desse modo, torna-se manifesto para as histórias locais que não se vinculam aos domínios de instituições privadas e públicas, já que aquelas não visam à tecnização da educação e à construção de uma escola para o corpo ou para o direito de se mover, com todos esses domínios formados que não deram conta de descontrolar-se do nexos cartesianos. Tal nexos persiste em controlar a todos e a tudo até mesmo os sistemas da Educação Física, por exemplo. Com este próprio ritmo, “A administração universitária pode apoiar, em certos momentos, algumas iniciativas, mas não lhe é possível iniciar estes projetos” (MIGNOLO, *apud* LORCA, 2014, p. 2) de descolonização, por exemplo, que querem descolonizar corpos e pensamentos.

O caminho para descolonizar o pensamento eurocêntrico necessita de um avanço não somente nas universidades, mas também no Ensino Fundamental e Médio das escolas brasileiras para que essas ações pensadas se tornem comuns aos educandos, permitindo transformações epistêmicas e de maneira igual o desenvolvimento de conhecimentos *outros* nos meios escolar, cultural, artístico e físico-acadêmico. Do mesmo jeito a Universidade precisa passar a ser Pluri-versidade de corpos, culturas e conhecimentos para (trans)formar e ser transformada por sujeitos das diferenças.

Compreendido como um corpo pedagógico epistêmico, exclusivamente após a investigação desse processo colonial impregnado em corpos colonizados, consistirá em aceitar a proposta de tarefas diversificadas, desviando da mesmice e do habitual da sala de aula, na academia, no esporte, sendo que a mudança, o novo serão o pontapé inicial para um trabalho docente diversificado. Será este o primeiro passo para um trabalho docente diverso e integral, mas cabe salientar que irá fomentar o rompimento de preconceitos e causará a novidade do consentimento reconstrutor pessoal e interpessoal com valores gerados a partir do próprio corpo:

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 *sí* 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 expostos na condição de exterioridade (FARIA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 3).

Logo, tenho observado no entre muros da escola que os educandos/alunos se movem através de métodos padrões impostos pela lógica moderna, esses mesmos executam determinadas atividades mecanicamente. Mas será que nessa disciplina de Educação Física

eles gostam de fazer ou fazem por fazer as atividades reproduzidas? Vejo meninos que gostam do futebol porque o esporte vem do berço (familiar e cultural) ou porque foi colonizado como cultura esportiva. Mas, se repentinamente, o professor propõe aos estudantes que vão jogar “Betes”, por exemplo, a maioria sempre responde “não gosto!”. Como não gostar de um jogo sem conhecê-lo? É com essa necessidade de levantar uma proposta didático-pedagógica *outra* como caminho epistêmico para propor aulas por meio de uma Educação Física de conhecimento *outro* e não somente na escola, mas também na academia e no mover-se cotidiano sociocultural dos corpos latino-americanos, brasileiros, que pretendo construir o todo desta pesquisa.

Ao abordar o conhecimento *outro* descolonial, faz-se necessário também lembrar que os Estudos Culturais se constituem nessa evolução, compreensão e concepção ampla, que abrange um conjunto de conhecimento e cultura humanística. Como relata Tomaz T. Silva:

Conservando esses esforços em mente, podemos começar dizendo que os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua em tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura (SILVA, 2005, p. 13).

Entender esse discurso é justificar que o caminho epistêmico de descolonizar o corpo/aluno vai além de inter/trans e contra-disciplinar, alcançando uma concepção ampla de conhecimento: não somente o conhecimento do livro didático ou reproduções mecânicas, pois 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* sem deixar de ser humano, buscando seu valor e amor próprios.

Considerando as argumentações expostas, e voltando-se para a Educação Física, se relatada por meio do “corpo estranho”, com essa fronteira separadora do certo/errado, moda/antiquado, mostra-se, por um saber hegemônico já produzido pelo sistema e de perspectiva colonizadora eurocêntrica, que nesse contexto faz-se necessário ter um pensamento epistêmico *outro* sobre a/na Educação Física como produtora de movimento, cultura e modos de compreender os corpos de maneira diferente. Logo, o anseio torna-se fazer/introduzir esse corpo subalterno também como um formador de ideias, conhecimentos, movimento e de atos sem manipulações externas controladoras.

A corroboração de Paulo Freire (1996) só vem confirmar que esse corpo também é transmissor de conhecimentos via as suas diferenças culturais:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada”, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica, iluda de qualidade, mas não de essência. A curiosidade de camponeses com quem tenho dialogado ao longo de minha experiência político-pedagógica, fatalista ou já rebelde diante da violência das injustiças, é a mesma curiosidade, enquanto abertura mais ou menos espancada diante de “não-eus”, com que cientistas ou filósofos acadêmicos “admiram” o mundo (FREIRE, 1996, p. 15).

Contra esse modelo difundido nas culturas fronteiriças, com pensamentos e conceitos colonizadores através desse corpo com referências transmitidas para uma população periférica de conhecimentos, implantada pelo pensamento epistêmico moderno, faz-se necessário uma atitude contrária de pensar/repensar. Atitude esta concebida como forma reconstrutora de construir um fazer e agir promotores de pensamentos e atos transmissores de conhecimentos, movimentos, mas também de forma e cultura a partir de uma episteme descolonial.

Nessa perspectiva descolonizadora, anseia-se continuamente revisar, resistir, reconhecer, indicar uma visão *outra* ao que está imposto. Re-existindo. Podemos ressaltar como processo descolonizador na educação e cultural considerando a ligação entre ambos paralela: uma – educação – está conectada a outra – cultura. Logo, quando falamos em cultura, estamos nos referindo àquilo que o ser humano produziu e preservou como um bem social atravessadamente por suas ações. A cultura, portanto, está relacionada aos valores de um grupo social. Ela é vivenciada por esse corpo, mas é um bem ou um valor social?

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2013, p 23).

Ser intercultural para o diálogo entre as culturas exige reconhecer o “outro”; nestes casos, saberes *outros* com perspectivas de cruzamentos culturais e até arquitetar suas concepções para a construção epistêmica entre esses diferentes grupos, favorecendo construir um projeto comum entre essas diferenças por meio da educação e da cultura das diferenças. E sugerindo ou estabelecendo a necessidade de educadores e de educandos criativos, instigadores, irrequietos, curiosos constantemente e agindo com humildade. É necessário que

haja um ensino com abertura, por meio do qual os corpos/sujeitos/educandos possam apreender na condição de críticos. Contudo, esse corpo em seu *lócus*, sendo na escola, na academia ou os múltiplos corpos no convívio social, está constantemente em transformação (FREIRE, 1996) quando em contato com diferentes corpos outros.

Com nossa vivência e experiência na disciplina de Educação Física, percebemos que a escola, aluno e sociedade anseiam por uma manifestação de seu conhecimento. Percebe-se, também, a vontade de renovação, de manifestar suas atitudes e saberes, com o objetivo de se tratar do corpo em sua primeira pessoa e protagonista de sua história. A proposta é tirar esse estudante da sala, do muro da escola, tirar o corpo/sujeito de dentro da academia, ou manter esses corpos nesses lugares, quando for necessário, para a discussão/ampliação de um conhecimento que pode se dar também na teoria e não somente na prática das quadras. Enfatizamos que a pesquisa tem cunho em intensificar estudos, reflexões desse corpo atravessado pelo seu *lócus*, a partir de suas experiências, vivências e com o vínculo de práticas ativas através da disciplina de Educação Física como promotora de uma construção epistêmica *outra* e a sua evolução como cultura e movimento na Educação Física.

Eles [os Estudos Culturais] são tipicamente interpretativos e avaliativos em suas metodologias, mas diferentemente do humanismo tradicional, eles rejeitam a equação exclusiva da cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas (SILVA, 2005, p. 13).

A discussão acerca-se da temática sobre a Educação Física, em produção com uma proposta epistemológica, que vai além de um “método” técnico ou pode-se afirmar serem “interpretativos e avaliativos” Tomaz Silva (2005), mas afirmando que a emoção, o sentir, as experiências e o autorreconhecimento do corpo estão totalmente nas entranhas desta pesquisa. Não busco avaliar algo distante do meu local de vivência, mas considerar que a cultura e os conhecimentos podem se originar a partir de uma estrutura social e da histórica local, do nosso local de fala, nosso município/escola/academia/lazer, do próprio (meu/seu/nosso) corpo.

Cássio E. Viana Hissa (2011) e outros autores, outras distintas vozes que desenvolvem reflexões nas *conversações* agrupadas em um livro, induzem à compreensão de que a ciência é sempre inacabada e plural: e surge de saberes distintos, de diferentes recordações e

experiências, e que é capaz de se pronunciar a procura de uma humanidade, uma dependência recíproca, que acalme o corpo/sujeito do isolamento/solidão.

É fazer do meu lugar de prática, discurso, da atuação como professor para desenvolver um caminho *outro* de pensamento a esse corpo, aluno, dona de casa, atleta, para romper todas as barreiras do modelo moderno eurocêntrico, que oprime e isola o sujeito subalterno.

Romper a barreira do estereótipo é uma das maiores conquistas da epistemologia contemporânea, pautada por modernidades descentradas, em confronto com a hegemonia moderna ocidental, em busca de saídas que se afastem dos discursos apocalípticos e ressentidos: “a utopia, na contemporaneidade, deve ser pensada como a ausência a ser recuperada em nós, de modo a fazer com que recuperemos a saúde da vida” (HISSA, 2011, p. 9).

Essa atitude de rompimento e confronto da hegemonia moderna, tanto para o professor como para o corpo/aluno, é foco principal desta dissertação. Verdadeiramente poderia ser vista como uma utopia, mas é, imprescindível (re)escrever um novo caminho capaz de produzir cultura e conhecimento *outros*. Para a ciência moderna, o pós-colonialismo ou o descolonial não têm fundamentos específicos e comprovados. Quando Cássio E. Viana Hissa (2011) explana em “recuperarmos a saúde da vida” e da alma, “também”, percebemos que essas peculiaridades do corpo são esquecidas observando somente o corpo “malhado”, alto ou forte, deixando de lado o corpo que sente, fala e exprime emoções.

É por meio desses questionamentos e reflexões que o professor ou pesquisador irá se familiarizar com este texto, a partir das próprias experiências ou somente por uma breve leitura. Qual é o “meu/seu” local de discurso? De modo independente, mesmo que seja numa perspectiva eurocêntrica estadunidense ou modelo moderno, a inconformidade e a diferença estarão com nossa liberdade e fissura nesse olhar *outro*, com a vontade de nos encontrar nessa fala para então (re)verificar e aceitar passar por um caminho de descolonização e tais considerações. Porquanto, como fomenta Edgar Cezar Nolasco (2010, p. 43), “as considerações e ensinamentos não permanecem para ser ‘aplicados’, mas para serem desconstruídos”.

Falar em desconstruir para muitos será uma luta contra tudo que já se instalou dentro da escola com seus materiais didáticos prontos e propostas, “ou poderemos reescrever outros caminhos”, ou somente olhar corpos/alunos chegando à escola sem perspectiva e repetindo conteúdos, práticas e metodologias. Edgar Nolasco (2019) avalia que sua investigação é uma

forma subalterna de refletir *outro* e não mais uma forma de pensar das que são feitas nas academias.

A partir dessa perspectiva *outra* de conhecimento, é possível fazer, (re)criar com que alunos desenvolvam algo prazeroso principalmente na disciplina de Educação Física a partir desse caminho epistêmico *outro*, levando-os a uma ocasião diferente do habitual por eles experienciada, partindo de um momento que passamos a conhecer e reconhecer: o lugar deste corpo/aluno/sujeito com seu *sentir, ser e saber* deste mundo. A corroborar com isso Marcos Bessa-Oliveira afirma:

É ser alguém no mundo; sentir o mundo; saber do mundo em que vivemos. [...]. A ideia é que nós, a partir da **situação** e da noção de que ocupamos um **lugar específico** no espaço – geográfico, biográfico e cultural –, enquanto sujeitos viventes, primeiro precisamos ser, sentir e saber o ‘mundo’ em que vivemos (BESSA-OLIVEIRA, 2018, p. 267, grifos do texto).

Por isso é imprescindível que o professor de Educação Física viva e passe por um caminho/processo de descolonização do seu ser, do saber e do sentir Walter Mignolo (2008) professor e pesquisador para inserir-se, enxergar-se e mudar sua prática de atuação, transformando suas aulas de Educação Física e transformando a biografia e emoções de seus alunos ao contemplar o currículo de Educação Física com uma proposta epistemológica descolonial, 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 *locus* 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*, proponho materializar, na prática, em uma escola, este caminho descolonial, definindo-se por ser um saber não citado por aportes teóricos e, sim, pronunciados por uma perspectiva de fornecer conhecimento a partir do nosso local de fala, a partir da escola ou academia e sociedade, como uma forma de refletir sobre ser mediador¹⁶ para conquistar saberes dessa exterioridade, sobre este

¹⁶ Na dissertação da Mestra em Educação Kelly Queiroz dos Santos (2019-2021), cujo objeto de pesquisa é a Arte Mediação, podemos encontrar que (In BARBOSA, 2008, p. 56) o termo “mediação”, segundo o dicionário, significa o ato ou efeito de mediar. É uma intervenção, um intermédio. Pode ser visto envolvendo dois pólos que dialogam por meio de um terceiro, um mediador, um mediano, o que ou aquele que executa os desígnios de um intermediário [ponte]. Mas, a mediação ganha hoje um caráter rizomático, isto é, num sistema de

corpo/sujeito subalterno, das indiferenças iguais a todos os outros corpos biograficamente pronunciando-o. Isso talvez não seja algo que ira abalar o meio acadêmico, mas que de certa forma seja observado e reconhecido no meu local/*locus* de investigação.

O que me motiva a escolha por uma perspectiva *outra* de conhecimento, o “descolonial” é a forma de/para reconhecer o que vai além de um saber fazer e executar, envolvendo sentimentos, emoções, criatividade. É essa a busca de reconhecer o corpo, como ele se encontra, não querendo interferir nesse corpo bruscamente, fazendo dele um fantoche. Desenvolver cultura e conhecimento vai além de o aluno saber que a única modalidade na escola mais importante é o futsal, ou que jogar uma bolinha de gude não se encaixa no formato de jogo desprovido de cultura. “Com isso, a cultura se progride para designar uma qualidade, para dar ao dia-a-dia um afastamento a uma aula de (re)produtivista e monótona, mas, contribuindo para compromisso e promessa de encanto”, (BHABHA, 1998, p. 240) uma cultura de con-viver e não sobreviver.

Em sua trajetória pelo texto, Homi K. Bhabha (1998) persiste em dizer que denotar cultura implica um contexto muito complexo. O caminho descolonial aspira continuamente retificar, persistir, reconhecer, recomendar pensamentos *outros* para o que permanece colocado, analisando que o pensamento colonial e o mundo moderno estão enraizados ainda, em um mundo social fantasioso. Para as definições já postas de arte, cultura, educação e conhecimento é indispensável a (re)verificação observando que as transações e confrontos que abrangem “significados e valores individuais no interior da textualidade ‘colonial’, suas homilias governamentais e práticas culturais, adiantaram [...] muitas das dificuldades da definição e do juízo que se tornaram cursos na teoria contemporânea” (BHABHA, 1998, p. 242).

Neste contexto posso dizer que, fazer por fazer, existem muitos que fazem, pois (re)produzir é muito fácil. A palavra, nesse momento, nem devo chamar de desconstruir, não quero mudar nada do que já está implantado, e sim verificar esse corpo de outro ângulo, valorizar o seu ser, o saber fazer e as atitudes, justificando seu potencial e destacando que sua participação (em referência, aqui, ao corpo), tem valores que podem ser o de agregar/gerar conhecimentos iguais a todos.

interrelações fecundas e complexas que se irradiam entre o objeto de conhecimento, o aprendiz, o professor/monitor/mediador, a cultura, a história, o artista, a instituição cultural, a escola, a manifestação artística, os modos de divulgação, as especificidades dos códigos, materialidades e suportes de cada linguagem artística.

1.2 – Entendendo o pós-colonial como uma forma *outra* de cultura e conhecimento por meio do corpo

O corpo (o bios), ainda que compreendido metaforizado na questão, não tem como ser excluído da argumentação descolonial também das pedagogias da diversidade. Uma vez que é o corpo, como camada real primeira do indivíduo em contato social, do corpo-pesquisador como aponta em alusão à corpo-pesquisa minha referência, que está no lugar superficial-em-profundidade do sofrimento da opressão. O corpo que se ex-põe da exterioridade para argumentar, por conseguinte, nesta reflexão de opor-se aos sistemas imperantes, está para o reconhecimento do seu lugar de fala, logo, de voz e vez de ser, sentir, saber e fazer. Não permite, portanto, este corpo, ser descrito por mais ninguém e, igualmente, argumenta-se em política de ser, não da política de corpo. Nesta situação, o corpo que emerge da exterioridade é um corpo indócil, um corpo que reverbera arte, cultura e conhecimento para além do compreendido pelos sistemas imperantes como tais, e, do mesmo modo, é um corpo que está situado geo e historicamente, bem como um corpo que tem compreensão das suas práticas em políticas como construção de conhecimentos. (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 70)

É com bases históricas que sustento esta pesquisa, com anseio a uma proposta de pesquisa com cunho apoiado historicamente, e percebendo nossa educação atual e particularmente a disciplina de Educação Física. Por essa razão, faz-se necessária uma intervenção com vistas a contemplar e ouvir voz de corpos muitas vezes esquecidos e subalternizados, na própria instituição escolar, encontrando bases e visão de um futuro para esses corpos/sujeitos em desvincular-se do mundo capitalista eurocêntrico, corpos com histórias e bases históricas locais, perfazendo um caminho árduo e dificultoso, mas com o objetivo que irá além de descolonizar, será transformar corpo/vida/sujeito.

As bases históricas da modernidade, a pós-modernidade e a altermodernidade (onde “biopolítica” tem o seu lugar) se encontram na Ilustração e na Revolução Francesa. As bases históricas da decolonialidade se encontram na Conferência de Bandung de 1955, na qual se reuniram 29 países da Ásia e da África. O principal objetivo da conferência era encontrar as bases e a visão comum de um futuro que não fosse nem capitalista nem comunista. O caminho que encontraram foi a “descolonização”. Não se tratava de uma “terceira via” ao estilo de Giddens, mas de desprender-se das principais macro-narrativas ocidentais. Foi imitada pela conferência dos Países Não Alinhados que aconteceu em Belgrado em 1961, na qual vários estados latino-americanos somaram suas forças aos asiáticos e africanos. *Os condenados da terra* de Frantz Fanon foi publicado também em 1961. Faz, portanto, 53 anos que se estabeleceram os fundamentos políticos e epistêmicos da decolonialidade (MIGNOLO, 2017, p. 14,15).

Partindo dessa revisão bibliográfica sobre o descolonial, posso evidenciar com três palavras distintas, mas com um só conceito verdadeiro com a relação de poder, uma tríade,

nomeando-se como conjunto complexo de relação de poder: modernidade, colonialidade e descolonialidade; com um único fragilizado que é o corpo/sujeito menos favorecido, o subalterno. “A colonialidade equivalendo-se como um padrão colonial de poder, sendo que a mesma se esconde na história da modernidade, justificando-se pela violência da colonialidade” Walter D. Mignolo (2017, p. 13-14).

“Colonialidade” equivale a uma “matriz ou padrão colonial de poder”, o qual ou a qual é um complexo de relações que se esconde detrás da retórica da modernidade (o relato da salvação, progresso e felicidade) que justifica a violência da colonialidade. (Des)colonialidade é um conceito cujo ponto de origem foi o Terceiro Mundo. Para ser mais preciso, surgiu no mesmo momento em que a divisão em três mundos se desmoronava e se celebrava o fim da história e de uma nova ordem mundial (MIGNOLO, 2017, p. 13-14).

A descolonialidade é a conclusão indispensável das mentiras e dissimulação dos compromissos de melhorias e desenvolvimento que a modernidade contemplava e contempla, como à violência da colonialidade e também não incide em um novo universo que se exhibe como o exato e verdadeiro. O pensamento “descolonial” ultrapassa todos os que antes já existem; venho tratar como forma outra de saber, e pode/deve ser incluído na Educação, na academia e no meio social como expressão criativa.

Com isso, abre-se uma nova forma de pensar e desvincular das cronologias arquitetadas pelo pensamento do mundo moderno (moderno, pós-moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade e assim por diante). Quando cito o descolonial, não estou referindo-o como diferenciar algo, quero legitimar sua perspectiva epistêmica *outra* tanto para o corpo ou para uma cultura de vivência diferente (MIGNOLO, 2017).

Proponho uma discussão que defende cultura e conhecimento por meio de uma perspectiva epistemológica, a partir de um caminho *outro* de pensar, saber e ser esse corpo que manifesto como o meu (sou) objeto de pesquisa, pois identificamos a existência de abertura para construir esse pensamento, podendo ser em formato de construção ou (re)construção de saberes. Zulma Palermo (2014) protege/defende essa opinião/ideia de um saber *outro*, que não imprescindivelmente deva passar pelo pensamento hegemônico europeu de perfeito ou não perfeito ou aceito como ser o único caminho para produzir conhecimentos modernos.

Nas últimas décadas, à medida que as discussões entre a modernidade e a pós-modernidade foram articuladas nos centros mundiais, uma tendência crítica estava sendo formada na América Latina que revisitava esse debate a partir de uma perspectiva específica do poder colonial. Assim no início dos anos 90, seguindo as posições divergentes que caracterizavam esse debate na época, mais especificamente na Europa e nos Estados Unidos e considerando a experiência colonial e a dependência histórico estrutural específica da América Latina, um pensamento descentralizado do polo eurocêntrico entra nesse cenário: o descolonial (PALERMO, 2014, p. 22, tradução livre minha).¹⁷

Walter Mignolo (2017) nos apresenta a descolonialidade como um caminho outro de ser, sentir e saber atravessadamente por conhecimentos que caminham juntos a nós, a partir deste objeto de pesquisa delineado e do reconhecimento do lócus enunciativo, “Um corpo pedagógico em construção para o autorreconhecimento como produtor de cultura e conhecimento da Educação Física”. Logo, esta pesquisa identifica e demonstra o corpo dentro da escola, na academia e na sociedade, buscando desconstruir a ideia de que: corpo que produz conhecimento não é somente esse imposto por um discurso ou por um pensamento dualista e hegemônico.

Diante disso, é de suma importância apresentar determinados apontamentos acerca da perspectiva epistemológica que norteia esta dissertação, esse caminho descolonial até aqui traçado. Para isso, precisamos levantar algumas discussões. Como relata Walter Mignolo, por exemplo:

O racismo moderno/colonial, ou seja, a lógica da racialização que surgiu no século XVI, tem duas dimensões (ontológica e epistêmica) e um só propósito: classificar como inferiores e alheias ao domínio do conhecimento sistemático todas as línguas que não sejam o grego, o latim e as seis línguas europeias modernas, para manter assim o privilégio enunciativo das instituições, os homens e as categorias do pensamento do Renascimento e a Ilustração europeias. As línguas que não eram aptas para o pensamento racional (seja teológico ou secular) foram consideradas as línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam (MIGNOLO, 2017, p. 17-18).

Com esse pensamento a modernidade/colonialidade estabelece um formato que configura a criação de um conhecimento “racional”, fundamentada na Europa e quando atravessa o século XVI, surge dividindo a humanidade em seres inferiores a partir do

¹⁷ “Em las últimas décadas, y a medida que se iban articulando en los centros mundiales las discusiones entre modernidade y postmodernidad, fue conformándose em América Latina uma tendência crítica que revisitaba este debate desde la perspectiva específica del poder colonial. De esta manera, a principios de los años noventa, a raíz de las divergentes posiciones que em esa época caracterizaban dicho debate, más específicamente em Europa y Estados Unidos, u considerando tanto la experiencia colonial como la particular dependência histórico-estructural de América Latina, irrumpe em esse escenario um pensamento descentrado del polo eurocéntrico: el pensamiento decolonial.” (PALERMO, 2014, p. 22)

conhecimento das seis línguas europeias modernas, e consistiu em verificar as línguas que demonstraram a inferioridade dos seres humanos que as falavam (MIGNOLO, 2017).

Além disso, a Europa e os Estados Unidos no século XX, de onde continua a imperar a colonialidade/globalização, estabelecem métodos de colonização em cor e raça, classificando-os por meio de dualismos como ricos *versus* pobres, sobre o que produz conhecimento e o que não produz; sobre o que é arte, e o que não é; sobre superioridade e inferioridade; sobre corpo perfeito e sem-corpo; estabelecendo o que é certo ou errado.

A epistemologia fronteiriça e a descolonialidade seguem de mãos dadas. Por quê? Porque um dos objetivos da descolonialidade é transformar os termos da conversa e não só seu conteúdo. Como funciona a epistemologia fronteiriça? A herança mais perdurável da Conferência de Bandung é o “desprendimento”: desprender-se do capitalismo e do comunismo, ou seja, da teoria política ilustrada (do liberalismo e do republicanismo: Locke, Montesquieu) e da economia política (Smith), assim como de seu opositor, o social-comunismo. Mas, uma vez que nos desprendemos, para onde vamos? É preciso que se dirija ao reservatório de formas de vida e modos de pensamento que têm sido desqualificados pela teologia cristã, a qual, desde o Renascimento, continuou expandindo-se através da filosofia e das ciências seculares, posto que não podemos encontrar o caminho de saída no reservatório da modernidade (Grécia, Roma, Renascimento, Ilustração). Se nos dirigirmos ali, permaneceremos presos à ilusão de que não há outra maneira de pensar, fazer e viver (MIGNOLO, 2017, p. 17).

Walter Mignolo relaciona a epistemologia fronteiriça e a descolonialidade por estarem “de mãos dadas”, caracterizando cada segmento com suas particularidades semelhantes. Quando discorro sobre descolonialidade, podemos evidenciar que, nesse contexto, o corpo/sujeito da instituição escolar, da academia, da sociedade adquiriu conhecimentos através dessa perspectiva de um caminho descolonial, por modificar os conteúdos da conversa e não só por seu conteúdo. Walter Mignolo (2003) relata, em “*Histórias locais/Projeto globais*”, que não utilizou de entrevistas, mas sim de conversas informais querendo captar um conhecimento que não está na ordem cientificista cartesiana para a construção de sua produção.

Na epistemologia fronteiriça, a partir da Conferência de Bandung, podemos descrever como desprender/livrar-se da opressão de uma política capitalista e comunista, e tal desprender-se, buscando forma *outra* de arte, de cultura e de conhecimento, esse pensamento *outro*, que foi desqualificado pela teologia cristã, pois é com essa proposta de pesquisa do corpo/sujeito subalternizado em todo esse processo histórico. Assim, permaneço incessantemente a declarar que há outra maneira de pensar, fazer e viver. E outro fator importante a ser considerado sobre o pensamento e epistemologia fronteiriças é que:

Suponhamos que pertence à categoria de *anthropos*, ou seja, o que na maioria dos debates contemporâneas sobre a alteridade corresponde a categoria de “outro”. O “outro”, entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o “outro” senão o “mesmo” no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciador e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe. Hoje a categoria de *anthropos* (“o outro”) vulnera a vida de homens e mulheres de cor, gays e lésbicas, gentes e línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense desde a China até o Oriente Médio e desde a Bolívia até Gana (MIGNOLO, 2017, p. 18).

Nesse discurso totalmente errôneo, formar a categoria *anthropos* (“outro”) de corpos/sujeitos vulneráveis à discriminação, ou, pior que isso, esse gerenciamento de atos, sempre defendendo que há existência de uma raça suprema cartesiana única e um modelo de corpo/sujeito moderno característico europeu, com essa vulnerabilidade e fragilidade é que são afetadas as vidas de homens e mulheres de cor, gays e lésbicas, gentes e línguas do mundo não-europeu e não-estadunidense. Da mesma forma, é possível essa constância em *vulnerar* os corpos de estudantes que não jogam futebol, basquete, vôlei ou handebol.

Partindo desse contexto histórico, explícito o porquê dessa perspectiva epistêmica *outra* do pensamento descolonial ser proposta de pesquisa da minha dissertação: por perceber sujeitos subalternos se ocultando com seus corpos/sujeitos e produzindo saberes/conhecimentos, tanto, artístico/cultural, porém sem reconhecimentos: “corpos semelhantes nas diferenças” (MIGNOLO, 2003). Para tal reconhecimento seria seu *lócus* de atuação? Seu sobrenome desqualificado? São esses e outros questionamentos que formaliza nosso pensamento crítico em descolonizar, o não ser reconhecido pela ciência moderna, pois, para ter validade como único, verdadeiro e genuíno nessa ciência, tem que se encaixar no modelo europeu.

Os alicerces históricos da descolonialidade se localizam na Conferência de Bandung de 1955, na qual se agruparam 29 países da Ásia e da África, pois este foi e será o legado desse evento. Todos os que participaram da conferência optaram por desprender-se: nem capitalismo e nem comunismo. Escolheram por descolonizar. A ação como processo é longo, mas continua. Conseqüentemente, se a questão está enraizada na sensibilidade, pensamento e do produzir/fazer fronteiriços são os países subdesenvolvidos, e se suas rotas de disseminação se concretizaram e se faz pela migração do Terceiro para o Primeiro Mundo, o ser e o fazer pelos habitantes nas fronteiras fundaram as condições e situações para conectar a

epistemologia fronteiriça com a cultura imigrante e, em decorrência, desassociando-se das epistemologias imperial e territorial, fundamentadas nas políticas de ciência ecológicas (Ilustração) e teológicas (Renascimento). A idealização do Terceiro Mundo não foi por pessoas que residem no Terceiro Mundo, mas por indivíduos e instituições, categorias de pensamento e línguas do Primeiro Mundo. (MIGNOLO, 2017). Esse corpo/sujeito sofria fortes discriminações até por meio de conceitos gramaticais nessa época, queira ou não, pois existem certas sutilezas nos preconceitos na atualidade desse mundo moderno.

Recordemos que a sociogênese é um conceito que não se baseia na lógica da denotação (ao contrário da filo e da ontogênese), mas na lógica da enunciação e da classificação que tem o privilégio de classificar e, assim, decretar o racismo epistêmico (seres menos racionais) e ontológico (seres humanamente inferiores): é ontologicamente inferior e, portanto, também o é epistemicamente; é inferior epistemicamente e, portanto, também o é ontologicamente. (MIGNOLO, 2017, p. 22).

A sociogênese “origem da sociedade”, em sua colonialidade, tratava o corpo/sujeito como subalterno, além dos desertificados da Europa, seres vivos ou já mortos vivos excluídos, ainda por ter uma gramática própria de opinião formada junto ao capitalismo e o comunismo, decretado como os racismos epistêmicos (seres menos racionais) e ontológicos (seres humanamente inferiores). É pensando e (re)pensando nessas desigualdades sociais, pré-conceitos, nas mentiras de promessas de progresso e desenvolvimento que a modernidade contemplava (MIGNOLO, 2017), por toda essa condição de opressão, e, infelizmente, podemos concluir que o corpo/sujeito subalternizado, feminino ou a mulher periférica, homossexuais, negro, índio, estudante, não têm voz, ou quando a possui, não podem ser ouvidas.

Por essas condições que estabeleço a minha pesquisa como meio de desenvolver e mostrar a capacidade do corpo não somente como mecanismo de trabalho automatizado, pois vejo capacidades do corpo de pensar fazer, interagir, mostrar seus conhecimentos a partir do seu local de fala e prática.

Pensar habitando a fronteira moderna/colonial, sendo consciente dessa situação, é a condição necessária do pensar fronteiriço descolonial. Nós, *anthropos*, que habitamos e pensamos nas fronteiras, estamos no caminho e em processo de desprendimento e para nos desprender precisamos ser epistemologicamente desobedientes. (MIGNOLO, 2017, p. 20).

O caminho se faz caminhando, e, nessa jornada para desenvolvimento do descolonial dentro do colonialismo, “o fora que se cria no processo de criar o dentro” (MIGNOLO, 2017, p. 28), posso atuar como professor de Educação Física dentro da instituição escolar com todo aquele referencial curricular e fazendo de uma forma *outra*. Ou posso deixar que o processo e sistema se reproduzam como sempre se reproduziram, ser mais um ou construir/(re)construindo uma proposta epistemológica de conhecimento através de uma prática pedagógica.

Walter Mignolo, em uma entrevista para o jornal *Página/12* com o título “O controle dos corpos e dos saberes”, relata que o mundo da universidade fundamentada pela colonialidade está se movimentando a promover um horizonte, uma proximidade para o caminho descolonial:

A rede modernidade/colonialidade promove um horizonte de inclusão do diverso, a pluriuniversalidade, o que explica sua proximidade com as populações vítimas da “ferida colonial”, comunidades indígenas e movimentos sociais da África, Ásia e, especialmente, da América Latina. Desde essa perspectiva, Mignolo analisa o papel que desempenharam as universidades.¹⁸ (MIGNOLO, 2014, p. s/p, tradução livre minha).

Posso, com otimismo, destacar que a visão descolonial está sendo observada hoje por alguns administradores universitários, e em alguma parte do mundo se apresentam em descolonizar o conhecimento/saber no mundo acadêmico. Essas concepções e projetos procedem basicamente do corpo docente e discente, e não da administração, uma vez que a descolonização não será um assunto de políticas estatais. Os Estados permanecem ligados aos bancos e as corporações. Somente quando as universidades privadas e públicas conseguirem conduzir e orientar a descolonização pedagógica como o caminho de descolonização que compreenderemos que a sociedade política já colaborou para uma transformação radical e para a solução da instituição principal do processo colonial de poder. Na nossa atualidade, a descolonialidade é uma perspectiva/ou/utopia e uma direção que coexistem e coexistirão em conflito com outras perspectivas e normas de conceitos (o liberalismo, o neoliberalismo, o marxismo, o cristianismo, o confucionismo, o islamismo), igualmente como as direções e

¹⁸ Retirada da *Revista Página 12*, entrevista com Walter Mignolo sobre O controle dos corpos e dos saberes: “La red modernidad/colonialidad promueve un horizonte de inclusión de lo diverso, la pluriversalidad, de ahí su cercanía a las poblaciones víctimas de la “herida colonial”, comunidades indígenas y movimientos sociales de África, Asia y, especialmente, Latinoamérica. Desde esa perspectiva, Mignolo analiza el rol que han desempeñado las universidades.” (MIGNOLO, 2014, p. s/p).

visões disciplinares (ciências humanas e naturais, escolas profissionais, etc.). A descolonialidade é uma opção entre outras (MIGNOLO, 2014).

Percebo que é uma luz no fim do túnel ter essa visão de estudos descoloniais nas universidades, nos dá força para prosseguir com pesquisas como a minha (O corpo produtor de conhecimento) que desenvolvam uma aproximação emancipadora dos direitos humanos com o fruto das batalhas que os corpos/sujeitos/humanos colocam em exercício para conseguir acesso aos recursos básicos, de aceitação com as distintas noções de dignidade. É essencial estimular a atuação política, a descrição e a crítica aos modelos clássicos, com a conclusão de construir/(des)construir saídas prováveis para os problemas que afligem, especialmente, a América Latina, possibilitando a justiça social.

Walter Mignolo vem dar exemplo da Pluriuniversidade Amawtay Wasi, instituição indígena situada no Equador como um modelo da pedagogia descolonial:

O caso da Universidade Intercultural das Nacionalidades e dos Povos Indígenas Amawtay Wasi é um exemplo. Esta sim foi uma universidade liderada pela liderança indígena. Mas Rafael Correa fez de tudo para desqualificá-la, baseado em formas corporativas de avaliação de “excelência”... A educação, na Amawtay Wasi, foi organizada em quatro centros curriculares: Ushay-Yachay ou da Interculturalidade, Ruray-Ushay ou das Tecnociências para a vida; Munay-Ruray ou do Mundo vivo; e Yachay-Munay ou das Cosmovisões. O centro dos quatro centros é Kawsay, que de maneira imprópria se traduz como “Bem Viver”: Sumak Kawsay seria a plenitude do viver alcançada através do conhecimento. Esse é um modelo de pedagogia decolonial e, portanto, de universidade decolonial.¹⁹ (MIGNOLO, 2014, s/p, tradução livre minha).

Depara-se aqui, a uma universidade embasada com modelo descolonial e liderança indígena, com uma metodologia própria “descolonial” e, de certa forma, que sofreu ataques para ser desqualificada pelo seu método, pois, não tem a influência do Estado e, com isso, ela não trará benefícios para o sistema lucrar. Para Kawsay, isso, traduzindo, seria “Bem Viver” a plenitude do viver alcançada através do conhecimento: esse é um caminho/modelo de pedagogia descolonial. Para o Estado, o interessante é preparar os corpos/alunos/indivíduos

¹⁹ “El caso de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y los Pueblos Indígenas Amawtay Wasi es un ejemplo. Esta sí fue una universidad liderada por la dirigencia indígena. Pero Rafael Correa se las arregló para descalificarla, basado en formas corporativas de evaluación de “excelencia”... La educación en Amawtay Wasi se organizó en cuatro centros curriculares: Ushay-Yachay o de la Interculturalidad, Ruray-Ushay o de las Tecnociencias para la vida; Munay-Ruray o del Mundo vivo; y Yachay-Munay o de las Cosmovisiones. El centro de los cuatro centros es Kawsay, “Vida” y también “Conocimiento”. Se entiende así el significado de Sumak Kawsay, que malamente se traduce como “Buen vivir”: Sumak Kawsay sería la plenitud del vivir alcanzada a través del conocimiento. Este es un modelo de pedagogía decolonial y por lo tanto de universidad decolonial.” (MIGNOLO, 2014, s/p)

nas universidades para formar especialistas nas tecnologias para aumentar produções e lucros, sem preocupação se alguém irá se prejudicar com isso.

Hoje, os Estados necessitam das universidades não tanto para formar subjetividades cidadãs, como era o caso da universidade kantiana-humboldtiana, mas para preparar especialistas que permitam aos Estados “estar à altura” dos tempos, e os tempos marcam outro tipo de educação: a reprodução da colonialidade do saber adaptada a tecnologias para aumentar a produção e os lucros, administração de empresas para aumentar o lucro, engenharia e geologia, para expandir o extrativismo, pesquisas para aumentar os agronegócios. Enfim, trata-se de impulsionar pesquisas que promovam o “desenvolvimento” e desautorizar pesquisas que mostrem a colonialidade do saber escondida sob a retórica desenvolvimentista.²⁰ (MIGNOLO, 2014, s/p, tradução livre minha).

Essa visão capitalista do Estado sobre as universidades traz a autoridade e poder Europeu “a reprodução da colonialidade do saber”, basicamente para ter aumento das produções e lucratividade, com a ideia de expandir o extrativismo e aumentar os agronegócios. Não vejo mal algum em estudos tecnológicos, mas a finalidade do processo que é maléfico, sujo, sempre na conquista de poder, e tem a possibilidade de rever e fazer diferente através das perspectivas de estudos epistêmicos *outros*, para uma desconstrução de pensamento oriundo da colonialidade.

Pensar descolonialmente significa desatrelar-se dos pressupostos da epistemologia moderna baseados na diferença entre sujeito cognoscente e objeto a conhecer. Quando, nas propostas de tese se lê “meu objeto de estudo é X” e “meu método é Z”, sabemos que estamos em plena colonialidade do saber. Mas, sem dúvida, é mais do que isto. A descolonialidade são os processos de busca de se estar no mundo e fazer nesse estar (kuscheanamente dito), desobedecendo àquilo que a retórica da modernidade e do desenvolvimento quer que sejamos e façamos.²¹ (MIGNOLO, 2014, s/p, tradução livre minha).

²⁰ “Hoy, los Estados necesitan de las universidades no tanto para formar subjetividades ciudadanas, como era el caso de la universidad kantiana-humboldtiana, sino para preparar expertos que les permitan a los Estados “estar a la altura” de los tiempos, y los tiempos marcan otro tipo de educación: la reproducción de la colonialidad del saber adaptada a tecnologías para acrecentar la producción y las ganancias, administración de empresas para incrementar el lucro, ingeniería y geología para expandir el extractivismo, investigaciones para aumentar los agronegocios. En fin, se trata de impulsar investigaciones que promuevan el “desarrollo” y de desautorizar investigaciones que muestren la colonialidad del saber agazapada debajo de la retórica desarrollista.” (MIGNOLO, 2014, s/p).

²¹ “Pensar descolonialmente significa desengancharse de los presupuestos de la epistemología moderna basados en la distinción entre sujeto cognoscente y objeto a conocer. Cuando en las propuestas de tesis uno lee “mi objeto de estudio es X” y “mi método es Z”, sabemos que estamos en plena colonialidad del saber. Pero sin duda es más que esto. La decolonialidad son los procesos a la búsqueda de un estar en el mundo y hacer en ese estar (kuscheanamente dicho), desobedeciendo a lo que la retórica de la modernidad y el desarrollo quiere que seamos y hagamos.” (MIGNOLO, 2014, s/p).

Com esse desatrelar/despender da epistemologia moderna é que devemos ter esse pensamento de mudança, pois podemos estar no mundo moderno e transgredir as imposições daquilo que o pensamento eurocêntrico estabelece. Mas ser desse mundo não estabelece aceitar o contexto proposto como norma e regra, e cada sujeito com seu corpo, pois, por mais simples ou subalterno que seja, é capaz de produzir conhecimentos.

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)

Edgar Nolasco (2017) assevera a posição de Marcos Bessa-Oliveira (2019), cultivando a visão descolonial *outra* do corpo/sujeito:

[...] trata-se, antes, de desfazer tal prática de repetir conceitos aleatoriamente nas bordas e propor, por conseguinte, uma desobediência epistêmica com relação tanto a um ranço subalternista que persiste dentro do país de achar que apenas os grandes centos pensam por todos, quanto de desfazer a prática de importação acrítica de conceitos migrados para a zonas de fora dos eixos. (NOLASCO, 2017, p. 74)

E de tal maneira sou responsável, como professor/educador, por mostrar a esses corpos que eles são apropriados de saber, revelar que eles podem contestar/desobedecer tudo aquilo que é retórico do mundo moderno e da ampliação do desenvolvimento quer que sejamos e façamos. A escolha é minha, sua e de todos, deixar como está sendo essa criatura que vive em um corpo como morada locada, esperando ser expulso a qualquer momento, ou fazer, refazer, construir, (des)construir, pensar, (re)pensar na competência de entender o pensar descolonial como uma forma *outra* de cultura e conhecimento através do corpo. Neste caso, falo aqui, a lá Mignolo, em re-existir. Não como um ato de subsistência/continuidade de vida sob as normas da colonialidade ou da globalização. Reexistência subjulga o insistente à sobrevivência nas regras de alguém. Mas re-existência como ato de vir a existir dentro de uma lógica que decretou o nosso (corpo da diferença) fim. Re-existir tem total relação com o *aprender a desaprender o aprendido* – histórico, social, cultural, político e economicamente – *para reaprender* de outra forma que esteja relacionado com nossos corpos, histórias, lugares e narrativas locais como prescreve Marcos Bessa-Oliveira em várias situações.

1.3 – Transversalizar conhecimentos para a construção do autorreconhecimento e produção de cultura na Educação Física

[...] As epistemologias do Sul não aceitam o esquecer do corpo porque as lutas sociais não são processos que se desenrolam a partir de kits racionais. São produtos de bricolagens complexas nas quais o raciocínio e os argumentos se misturam com emoções, de gostos e alegrias, amores e ódios, festa e luto. As emoções são a porta que dá para o caminho da vida e são esse mesmo caminho na luta (SANTOS, 2002, p. 138).

Como professor, por muitas vezes, me questiono se os conteúdos e práticas disciplinares desenvolvidos na escola vêm ao encontro da realidade dos nossos alunos, ou se apenas ainda estou cumprindo um método conteudista, que meramente “reproduz”, para a garantia de um salário ou para se traduzir em aprovações no boletim escolar. Ou ainda se estou ali para compor números dos relatórios governamentais muitas vezes solicitados às escolas. Será que todas essas disciplinas estudadas no âmbito escolar estão sendo significativas para uma formação de cidadãos críticos e com preparo para a atuação sobre o mundo em que vivem? A esse questionamento acrescento: os corpos que vão para a escola, desvalorizados, machucados e corrompidos, ainda o são pelo poder colonial?

Essas pessoas desvalorizadas são feridas em sua dignidade, e a ferida colonial é difícil de curar com a assimilação generosa oferecida por aqueles que, das instituições, da imprensa dos governos ou da educação, continuam (leiga ou perversamente) a afirmar seus privilégios e perpetuar quando a indignidade, a ferida colonial, reproduzindo a condição humana que Frantz Fanon descreveu como os condenados da Terra. Estes são os três grupos cada um com uma grande diversidade (MIGNOLO, 2007, p. 205).

Essa ferida colonial, comentada por Walter Mignolo, pode ser percebida quando um professor da área de Educação Física, mesmo que agindo de forma normal, é levado a selecionar somente corpos padronizados para a prática de determinadas modalidades esportivas. Desse modo, inconscientemente, reproduz uma proposta dirigida pelo mundo moderno. Por exemplo, o professor escolhe somente os meninos altos e magros para o treino de basquete e os obesos e baixos para o jogo de xadrez ou tênis de mesa, pois estes são “acusados” de não ter agilidade por conta do sobrepeso ou por terem falta de altura necessária. O mesmo acontece com as meninas: as altas e magras fazem parte dos times de vôlei e basquetebol; as baixas ficam no time reserva (que nunca entra em quadra). São corpos de alunos que sofrem esse posicionamento imperialista impositivo, de que padrões ainda precisam ser seguidos e rotulados para ser. Marcos Bessa-Oliveira conclui, a esse respeito:

Logo, estou argumentando que os conhecimentos que são produzidos por corpos que foram desconsiderados por estarem fora do padrão estabelecido – corpos que carregam suas experiências *biogeográficas* fronteiriças –, que produzem saberes que estão atravessados na arte, na cultura, na gastronomia e nos seus conhecimentos cotidianos e de espaços específicos, não estão contemplados, por exemplo, em nosso modelo de educação atual (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 05).

Esses corpos desconsiderados, por não produzirem conhecimento (segundo o modelo eurocêntrico), infelizmente sofrem com feridas causadas pelo julgamento e imposição de pessoas que se acham corretas e perfeitas. São literalmente corpos abandonados nos cantos das quadras. Todos nós possuímos um corpo pensante, com características físicas e emocionais diferentes. Um corpo que sofre, chora, sorri e vive em seu *lócus* comum, mas traz consigo valores, desvalorizado pela ciência moderna, um corpo que carrega histórias, sentimentos e lutas desconsiderados para composição dos projetos globais de colonização/globalização. As *epistemologias do Sul*, de Boaventura Santos, por exemplo, designam que o conhecimento dos corpos é manifestado em corpos que são vivos e lutam constantemente:

Segundo as epistemologias do Sul, o conhecimento corporizado manifesta-se em corpos vivos, utilizando a distinção, os que empreendem a luta contra a opressão; são corpos que sofrem com as derrotas e se exultam com vitórias. Tanto os corpos individuais como os coletivos são corpos sociais. Os corpos coletivos, como grupos ou classes sociais, castas, seitas, povos ou nações são portadores das lutas, mas, em última análise, aqueles que sofrem ou exultam são corpos individuais (SANTOS, 2002, p. 136).

Esse corpo, mesmo no seu local/*lócus* de vivência, é oprimido, pois, a derrotas e roubo de expectativas de um futuro promissor, é quase que aniquilado pelo sistema eurocêntrico. Porém, a partir do momento em que esse corpo passa a ser exaltado, dentro do seu *lócus*, o mesmo vive e passa a ser um corpo vivo e então reconhecido. Aqui, continuo a referenciar uma Educação Física que permita atribuir valores a corpos humanamente simples, mesmo que considerados subalternos e inferiores pelo sistema imperialista. Mas, pelos corpos que lutam por suas representações e histórias. Segundo Boaventura Santos (2002, p. 137), “apesar do fato de pensarmos e conhecermos com o corpo, apesar de ser e viver em um corpo que temos percepção, experiência e memória do mundo, são valores produzidos por esse corpo indivíduo humano”. Conhecimentos que necessitam ser valorizados para o outro e para o mundo representado e demonstrado, sucedidos pela dona de casa ou pelos corpos considerados imperfeitos (do magro demais, do obeso demais, do negro, do indígena).

Esse corpo representado pelos sujeitos/corpos/subalternos está repleto de emoções, de sensações e de conhecimentos, que não se incluem numa narrativa epistemológica de saberes coloniais, como aponta Boaventura de Sousa Santos (2002, p. 137) que onde “o corpo de emoções e afetos, dos sentimentos, do tato, da audição e da visão não está incluído na narrativa epistemológica, mesmo depois de Spinoza ter criticado definitivamente essa exclusão como sendo irracional estúpida”. Com isso, o conhecimento empírico/científico não dá a devida importância a esse corpo que sente, que vive no lugar e vai muito além daquele “corpo humano”, descrito nos livros de anatomia, conforme aponta Santos: “os corpos estão em tudo, mas nunca de mesma forma“ (SANTOS, 2002, p. 139).

Corpos possuem diferentes emoções, corpos lutam para ter um lugar no mundo, na sociedade e ambientes comuns. Esse corpo do educando, não raro, gostaria de fazer “algo diferente”, mas é silenciado e negado, pois o sistema imperialista ainda grita, pelos corredores da escola, que ele(a) é apenas um corpo ou semi-corpo, sem ao menos manifestar emoções. Mas esses “corpos não podem deixar de acontecer e existir, as lutas continuam abrindo caminhos, muitas vezes sobre ruínas de lutas passadas” (SANTOS, 2002, p. 139). Trata-se de lutas de gente como a gente, que vive, que sonha e sente.

Em nosso *lócus* latino fronteiriço, os corpos que pensam, vivem e constroem esse lugar de saberes e conhecimento não reconhecido são esses corpos subalternos, negados e sofredores, porque sempre existiu - e existirá - o modelo corporal padrão, posicionado como forma única e exclusiva para prática esportiva. São posicionamentos *outros* como educadores que nos fortalecerão contra essa opressão, pois a alegria e a esperança são condições precedentes para essa luta.

Temos uma característica corporal única, definida pelo nosso *biolócus* e como nos reconhecemos por ele. Nascemos de uma família inserida em contextos culturais biográficos, que nos passam crenças e valores. Nem por isso, podemos nos contextualizar e nos considerar como corpos inúteis. Por certo temos uma *biogeografia* diferente.

Sendo assim, conforme pondera Walter Mignolo (2011), para o pensamento descolonial, a *corpo-política* é fundamental, sendo que podemos desenvolver uma crítica construtiva e radical, também para a realização do conhecimento descolonial, respondendo as necessidades do homem do mundo que está em desenvolvimento.

imperial para se afirmar na humanitas do primeiro mundo desenvolvido e, em segundo lugar, na realização da criação de conhecimento descolonial que responde às necessidades dos *anthropos* do mundo subdesenvolvido ou em desenvolvimento²² (MIGNOLO, 2011, p. 179, tradução livre minha).

Menciono aqui, nessa imagem de inferioridade do corpo outro, que vai se transformando numa violência e se justifica pela guerra, escravidão, racismo e uma vasta sucessão de mecanismos para justificar tamanha violência contra os considerados “inferiores”. Inferiores por não possuir o conhecimento que é imposto. O aluno/atleta, jamais pode ser comparado a alguém que esteve em um clube ou instituição de esporte. São saberes diferentes, que não devem ser julgados ou meramente classificados e comparados. Boaventura Santos (2010) afirma que

A ideia da inferioridade do outro, que se transforma em violência física e epistêmica. Uma descoberta não se limita a garantir essa inferioridade, legitima-a e profunda-a. Ou que o descoberto é longe, abaixo e nas margens, e a "localização" é uma chave para justificar as relações entre o descoberto e o descoberto após descobrir; ou seja, o descobridor não tem sabre, ou se ele tem, mal tem valor como recurso. Uma produção de inferioridade é, portanto, crucial para sustentar a noção de cobertura imperial. Para isso, é necessário viajar para múltiplas estratégias de inferiorização. Esse domínio poderia dizer que não havia falta de imaginação no Ocidente. Entre essas estratégias, podemos citar guerra, escravidão, genocídio ou racismo, desqualificação, uma transgressão do objeto ou recurso natural e uma vasta sucessão de mecanismos de imposição econômica, tributação, colonialismo, neocolonialismo e, por fim, a globalização neoliberal, da imposição política terrocida, imperialismo, estado colonial, ditadura e, por fim, da imposição moral e cultural (epistemicídio, missão, assimilação e, por fim, indústrias culturais e cultura de massas) (SANTOS, 2010, p. 182).

Desde então tais descobertas não devem justificar essa inferioridade do corpo/aluno/indivíduo, classificando-o como subalterno ou até mesmo com algo ruim, imposto por esse descobridor. A cultura de classificação originária do Ocidente, imposta pelo imperialismo, precisa ser desmanchada, tanto na escola quanto na sociedade. Ela se manifesta por meio do racismo e da classificação dos corpos entre melhores e piores. E ainda traz o comparativo com os jogos regionalizados locais, que jamais devem ser visto como motivo de inferiorização, pois, nem tudo que vem da Europa é considerado de maior valor. Valores que não estão no esporte e corpo padronizado, mas nas lutas pelo seu valor. Tais valores não estão

²² “La corpo-política es un componente fundamental del pensamiento descolonial, el hacer descolonial y la opción descolonial al revelar, primero, las tácticas de la epistemología imperial para afirmarse a sí misma en la humanitas del primer mundo desarrollado y, por otro, al emprender la creación de saberes descoloniales que responden a las necesidades de los *anthropos* del mundo no desarrollado o en vías de desarrollo.” (MIGNOLO, 2011, p. 179)

em lugares considerados anteriormente, mas onde há representatividade cultural, como nosso lugar de origem.

O eurocentrismo impõe sobre nós a inferioridade e faz questão de se mostrar acima de nós, impondo essa cultura imperialista dentro dos nossos lugares (escola, casa, sociedade, lazer e assim por diante), classificando-nos como desiguais, pequenos. Além disso, faz questão de silenciar nossa fala, para impor o que devemos fazer ou não. Diante disso, somos vistos como um corpo sem conhecimento, sem saberes, sem valores, e ainda temos que engolir a imposição imperialista de como devemos ser:

A sua diferença é a medida da sua inferioridade. Por isso, longe de construir uma ameaça civilizacional, é tão só a ameaça do racional. O seu valor é o valor da sua utilidade. Só merece a pena confrontá-lo na medida em que ele é um recurso ou a via de acesso a um recurso. A incondicionalidade dos fins – a acumulação dos metais preciosos, a expansão da fé – justifica o total pragmatismo dos meios: genocídio, apropriação, conversão, assimilação (SANTOS, 2010, p. 186).

A partir disso, Boaventura Santos leva-nos a pensar que os centros de hegemonia não nos veem como uma proposta ameaçadora, mas como uma ameaça cultural, pois eles fazem questão de se apropriar do que é nosso, já que, dificilmente, terão essa cultura que consideram inferiores em suas mãos. Talvez seja essa justificativa para tanto ódio e imposição. Os nossos jogos regionais somente são encontrados em certos lugares regionais, e isso depende de cada experivivência, época e contexto cultural. Certos jogos (betes, jogos indígenas: peteca, cabo de guerra) não são de origem europeia, pois há uma diferença. Então a imagem que fazem questão de mostrar é que somos corpos nativos e selvagens, sendo tal imagem uma maneira de impor uma venda aos olhos do mundo, como aponta Boaventura Santos:

A ideia do selvagem passou por várias metamorfoses ao longo do milênio. O seu antecedente conceptual está na teoria da “escravatura natural” de Aristóteles. Segundo esta teoria, a natureza criou duas partes, uma superior, destinada a mandar, e outra, inferior, destinada a obedecer (SANTOS, 2010, p. 186).

Seguindo essa lógica, nós somos sujeitos de fronteira, subalternos, inferiores e colonizados e ainda devemos obedecer ao que o imperialismo impõe, seja na cultura, seja no conhecimento. E ainda por muito tempo fomos negados. Vivemos uma violência por meio da qual nossos saberes culturais são desconsiderados:

A violência civilizatória que, no caso dos selvagens, se exerce por via da destruição dos conhecimentos nativos tradicionais e pela inculcação do conhecimento e fé “verdadeiros” exerce-se, no caso da natureza, pela produção de um conhecimento que permita transformá-la em um recurso natural (SANTOS, 2010, p. 188).

Essa violência civilizatória se dá quando a natureza é considerada sagrada para as tribos ou culturas, pois eles a veem como algo de grande valia, como os jogos populares, culturalmente se distanciam em ser incluídos como modalidades esportivas, sendo que poderemos trabalhar as mesmas habilidades corporais, mas, de forma *outra*. Porém quando se começa a enxergar essa cultura dos jogos, sem vendas ou imposições, vemos uma cultura rica, de saberes, que vão muito além de simples jogos. Segundo Edgar Nolasco:

É por valorizar esse lócus epistemológico que o crítico periférico contribui, por meio de sua crítica de natureza subalterna, para refundar na História o que foi reprimido (Mignolo) pelo discurso da razão moderna. Por toda sua discussão, Mignolo defende a possibilidade teórica de se poder pensar a partir da fronteira nos tempos atuais (NOLASCO, 2013, p. 90).

É por meio dos pensamentos fronteiriços que precisamos de salas e quadras esportivas abertas desenvolvendo práticas prazerosas, sem as vendas impostas pela colonialidade, para que o aluno enxergue essa proposta de conhecimento, que muitas vezes não está nos livros didáticos e nas atividades sugeridas na instituição escolar.

A partir das lutas sociais de povos, que são silenciados pelo imperialismo hegemônico, o corpo é um caminho de emoções que dão acesso à vida. Lutas de corpos que foram negados pela superioridade da colonialidade do poder. Esse sul das epistemologias vem nos recordar o nosso biolócus, lugar esse, de um corpo de afetos e conhecimentos que infelizmente é negado, dentro de sua própria “casa”. Desejamos que essa mudança se dê também nas estruturas curriculares de ensino, onde o próprio estado de permanência sequer é lembrado em seus currículos ou calendários escolares.

E para que ocorra essa mudança, visando o reconhecimento da Educação Física, mobilizamos o conceito da transversalidade a partir de conhecimentos para a construção do autorreconhecimento e produção de cultura.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade) (BRASIL, PCN, 1997, p. 31).

Considerar que a disciplina de Educação Física passa despercebida no contexto escolar e também como uma disciplina para preencher janelas é usual. Agora, desenvolvê-la como proposta de autorreconhecimento, produção de cultura, transversalizando²³ conhecimentos seria uma utopia? Podemos avançar mais: construir/constituir um corpo/aluno, partindo da ideia de que o mesmo é repleto de saberes partindo do seu *lócus* (estado, cidade, bairro, casa, escola), ao observar que professores e pesquisadores avaliem realmente a disciplina de Educação Física como promotora de conhecimentos.

Eu luto para que a disciplina possa ser apresentada, cooperando para a obtenção de saberes e formação de corpos/indivíduos/cidadãos e cidadãs, prontos para compreender, lidar, trabalhar e atuar neste mundo em que vivemos. Partindo dessa perspectiva, venho verificar que os processos de ensino e aprendizagens, tanto multidisciplinar e interdisciplinar, na transmissão de saberes podem se incluir na “monocultura de conhecimento científico”, como relata Cássio E. Viana Hissa (2011), pois quando partimos para desenvolver um processo de transversalizar conhecimento, vai e será além do envolvimento em meios de saberes que arrastem processos “transdisciplinares e ecologia de saberes²⁴” (HISSA, 2011). Descolonizar, portanto, será esse cruzamento e envolvimento do aluno, transversalizando seus conhecimentos, suas vivências, seu cotidiano, sua rotina social e seu autorreconhecer.

Sendo assim, a transversalidade não poderá ser apontada apenas como uma suposição metodológica, que se estima pelo "entrecruzamento" de saberes diferente. Esperamos que isso seja de suma importância, obviamente, pois, acreditamos numa prática epistêmica *outra* (descolonial) do corpo, num exercício e trabalho com fundamentos de transversalizar conhecimento, para a construção do autorreconhecimento e produção de cultura na Educação Física. Isso deve se materializar na sociedade, lazer e escola, conduzindo ainda para uma transformação/metamorfose epistêmica fundamental, no ambiente social/escolar, onde

²³ A transversalidade consiste em contextualizar os conteúdos e resgatar a memória dos acontecimentos, interessando-se por suas origens, causas, consequências e significações, ampliando as possibilidades de o aluno se tornar um cidadão pensante e provedor de saber. Pode ser considerada uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados e as questões da vida real. É aprender na realidade e da realidade. Os conteúdos da vida real devem ser abordados na metodologia das disciplinas e relacionados com questões relevantes na sociedade, como ética, saúde, preservação do meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo e diversidade cultural. Os corpos/alunos da escola têm o direito de se posicionar como cidadãos na sociedade em que vivem. Por isso, é importante, para as aulas, escolher materiais e conteúdos que possam ser ampliados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais. Além disso, os educadores devem sempre buscar novos temas para serem incluídos no ensino.

²⁴ Na década de 1970, o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos morou quatro meses na favela do Jacarezinho, no Rio de Janeiro. A convivência com os habitantes foi a matéria-prima para a sua proposta de ecologia de saberes, que combina o arcabouço científico com o conhecimento popular. Para ele, as universidades devem “se descolonizar”, se abrir, por exemplo, à sabedoria dos povos indígenas como base para uma nova relação com a natureza.

podemos questionar: Quais os tipos de saberes a ciência que a humanidade deve produzir? Nesse contexto, Cássio E. Viana Hissa (2011) explana sobre processo transdisciplinar, relatando que esse meio conduz e possibilita ir além da epistemologia positivista, retratando a transdisciplinaridade como um trabalho incluso na ciência. Com isso, o autor fomenta:

A ecologia dos saberes vai para além da transdisciplinaridade porque já não parte das disciplinas de todo. Porque há um diálogo entre conhecimento científico e outros conhecimentos. [...] Na ecologia dos saberes, para mim, a ciência estará sempre presente, ou poderá estar. Portanto há, aqui, sempre uma articulação entre saberes. (HISSA, 2011, p. 20).

Contemplar pensamento e diálogo referentes à ecologia dos saberes pela ciência moderna pode ser considerado loucura na construção de conhecimento. Porém, apresentamos o seguinte questionamento: todos os saberes e culturas são mesmo reconhecidos pela ciência moderna? Coincidentemente, quando referimos as brincadeiras antigas, retiradas de histórias locais, dos avós, dos vizinhos, podemos exemplificar como modelo de atividades e práticas?

Dessa forma, transversalizar seria articular saberes, desenvolver caminhos por meio dos quais o outro pode ter voz e vez, seria o mesmo que articular brincadeiras e esportes diante daquilo que não foi considerado conhecimento pela modernidade, a partir do momento em que as nossas histórias locais passam a ser ouvidas por todos a partir do nosso lugar de fala, quando rompemos com paradigmas impostos pelo sistema:

O preço a pagar por esta primeira ruptura foi, despeito de realmente criar um conhecimento rigoroso, criar um conhecimento que é refém: do Estado, do capital, da universidade, de um sistema de peritos, de um conhecimento profissionalizado, relativamente separado das aspirações, dos anseios e das necessidades do cidadão comum (HISSA, 2011, p. 21).

Assim, quando proponho romper e desobedecer a um sistema imposto, poderei pagar um preço muito alto, por sinal. E para que isso ocorra, recorro a uma *desobediência epistêmica* que traz liberdade de escolha, quando o corpo/aluno/dona de casa é educado em escolhas e liberdade, o que resulta em mentes criativas e estimuladas.

Portanto, quando se sugere a aprendizagem de temas relacionados à vivência discente, por exemplo, dispondo as clássicas disciplinas de ensino – como Geografia, História, Ciências e Educação Física, se faz absorver um certo significado e contribui sem dúvida para a realidade de experiências dos alunos, desenvolvendo conhecimento de modo transversal, com entrecruzamento de saberes. Com isso, o ensino e a aprendizagem na instituição escolar deixam de ser enfrentadas somente com finalidade da disciplina em si, mas passam a se

conectar com a vivência cotidiana do educando, pois o aprender não está somente entre muros da escola, podendo absorver os saberes externos do meio comum (casa, lazer, sociedade) no qual ele está inserido e os corpos/sujeitos com quem convive:

A comunidade-escola não pode ficar reduzida a uma instituição reprodutora de conhecimentos e capacidades. Deve ser entendida como um lugar em que são trabalhados modelos culturais, valores, normas e formas de conviver e de relacionar-se. É um lugar no qual convivem gerações diversas, em que encontramos continuidade de tradições e culturas, mas também é um espaço para mudança. A comunidade-escola e a comunidade local devem ser entendidas, acreditamos, como âmbitos de interdependência e de influência recíprocas, pois [...] indivíduos, grupos e redes presentes na escola também estarão presentes na comunidade local, e uma não pode ser entendida sem a outra (SUBIRATS, 2003, p. 76).

Quando falamos em transversalizar conhecimentos, com uma perspectiva *outra* de saber, percebe-se que descolonizar é ir além de uma conexão e junção de conteúdos extracurriculares a uma questão transversal, como já mencionado, será pensar e (re)pensar em construção de saberes *outros*, também superar dicotomicamente e existir entre a instituição escolar, comunidade, lazer, sociedade, alcançando além de conhecimento, a cultura, emoção e experivivências dos corpos envolvidos:

[...] contextos reais nos quais as noções a ensinar adquiram um significado, contextos que não sejam absurdos, mas que tenham um sentido não só para os adultos, mas também para a criança que queremos que maneje os conceitos [...]. Os temas transversais introduzem na escola esta problemática mais ligada ao cotidiano (MORENO, 1998, p. 48-49).

O desenvolvimento e o trabalho como forma de transversalizar conhecimentos têm um significado de busca em (re)construção e (re)verificação de valores perdidos ou nem encontrados. A prioridade, sobretudo é descolonizar e incluir os corpos ocultados, explicitando seus valores, desenvolvendo uma incorporação de procedimentos e práticas, pois essa perspectiva *outra* de conhecimento, para ciência moderna, não transmite valor. Desse modo, é possível vincular a realidade de corpos de um cotidiano social (da Dona Maria, do seu Zé), isto mesmo: corpos simples, que em suas singularidades não são aceitos como produtores de conhecimentos na lógica moderna.

Segundo Montserrat Moreno (1998), temos de conviver com disciplinas científicas tirando-as do seu pedestal:

É preciso retirar as disciplinas científicas de suas torres de marfim e deixá-las impregnar-se de vida cotidiana, sem que isto pressuponha, de forma alguma, renunciar às elaborações teóricas imprescindíveis para o avanço da ciência. Se considerarmos que estas duas coisas se contrapõem, estaremos participando de uma visão limitada, que nos impede contemplar a realidade de múltiplos pontos de vista (MORENO, 1998, p. 35).

É indispensável ponderar que todas as disciplinas têm seu peso e colaboração para as elaborações teóricas, para o avanço da ciência moderna engessada. Entretanto, não podemos justificar que o processo de ensino e aprendizagem seja somente elaborado por elas, pois é necessário rever, questionar e verificar nosso andamento na proposição de conhecimento. Cabe um questionamento: o que nos impede de mudar todo o contexto escolar, se não são nossas atitudes como educadores? Ocupamos a famosa “zona de conforto”, que, para a maioria dos professores é cômoda. Reproduzir conteúdos oriundos de livros didáticos é um exemplo disso.

Ser professor, tanto da disciplina de Educação Física como das demais disciplinas, consiste em mediar uma forma para não deixar manter o controle da subjetividade²⁵ nos corpos/alunos. O que seria a subjetividade? É exatamente o sujeito que se reconhece nos contextos nos quais ele está inserido. Poderia eu, compreender os sujeitos que se reconhecem nas práticas esportivas da Educação Física na escola, ou seja, aquele aluno que não pode jogar vôlei porque é obeso ou baixo demais, aquele aluno que não pode jogar basquete porque não dá conta de impulsionar a bola, devido à pouca altura e ao sobrepeso, a mulher que não pode jogar futebol, porque é feminina demais e assim sucessivamente. Trata-se do sujeito que não observa a sua subjetividade representada ali naquele esporte. Eu como pesquisador, procuro explanar essas práticas esportivas locais culturais que estão à volta desses sujeitos, com sobrepeso, baixos, magros e altos demais, homens e mulheres, que se reconhecem nessas práticas esportivas. Em relação a isso, Boaventura Santos avalia:

Os corpos estão em tudo, mas nunca da mesma forma. Os códigos anatômicos são, até certo ponto, inescrutáveis, mesmo se a neurociência tenta provar o contrário. Essa diferença corpórea permanece fora do olhar epistêmico e teórico. Este não está interessado na constante reinvenção do corpo. Pelo contrário, está interessado na sua des-invenção, para que aquilo que o corpo diz ou faz seja previsível e inteligível (SANTOS, 2019, p. 139).

²⁵ O processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo de modo singular. Condição da atividade psíquica que, relacionada com o próprio indivíduo, é tida por ele como sua. Qualidade de subjetivo, individual, particular; relativo ou próprio do indivíduo. Qualidade do que expressa pontos de vista e julgamentos de valor da própria pessoa, seus sentimentos e preferências. Condição do que é abstrato, por oposição ao que é concreto objetivo: subjetividade de uma obra de arte.

Perceber esse corpo da diferença e com seus códigos anatômicos é percebê-lo e reconhecê-lo nessas práticas esportivas escolares, por conter esses corpos suas subjetividades. Com isso, percebe-se a necessidade de reconhecer esse corpo, compreender que poderá praticar qualquer esporte, sendo ele baixo demais, alto demais, magro demais ou com sobrepeso. Seguindo essa linha e as classificações de corpo, gênero, raça que foram impostas pelos pensamentos hegemônicos, ou seja, a mulher tem que ser dona de casa procriadora, quando o homem é mantenedor da prole e por isso ele tem força para certa atividade física e o trabalho. Já a mulher com sobrepeso e o homem com sobrepeso não podem ser jogador de basquete ou de vôlei ou depende da modalidade, esse corpo não é reconhecido nesses padrões. Então o que seria o autorreconhecimento? Seria burlar essas regras de controle, para poder se reconhecer em situações nas quais o sistema impõe classificações. São argumentações como estas, com discursos de padronização impostas por forças políticas, que temos o seguinte ponto de Marcos Bessa-Oliveira:

Vou argumentar acerca desta questão porque não vou defender os padrões de arte, cultura e de conhecimentos estabelecidos pelos discursos sobre arte. Pois, se são discursos que padronizaram o sujeito, a história, a memória e um lugar como melhores, que conseqüentemente estão normatizando tudo a partir de imposições de forças políticas, de ideias equivocadas de democracia e de direitos para alguns, logo, é possível dizer que se espera uma subjetividade de arte igual para a coletividade e em todos os corpos humanos. Ou posso dizer, espera-se – normaliza-se por meio de discursos impositivos – uma compreensão, porque isso não pode ser definido como sensação pela arte, do que se definiu como padrão de arte. Assim, como mais uma questão a ser debatida neste trabalho: de que subjetividade se fala na arte, que considera um modelo de arte histórica para a promoção/reação/apreciação nos corpos da atualidade, com a arte dessa “tal” subjetividade? (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 242-243).

Para articular essa explanação, temos o livro de Boaventura de Sousa Santos *O fim do império cognitivo* (2019), que nos permite pensar em cognição, num imaginário que foi colonizado, em que a mulher foi definida para ser dona de casa e o homem a ser o líder da casa. Corpos magros demais não podem fazer determinadas coisas. O sujeito baixo demais não pode fazer outras. Isso é nossa cognição, nossa subjetivação que está sobre um controle imperial colonial moderno e pós-imperial, pós-moderno estadunidense, classificadas nesse contexto. Nesse sentido, precisamos dar fim a essa lógica em nossa própria consciência: a de que os corpos/sujeitos precisam contemplar modelos, para executar determinadas práticas esportivas e exercícios, quando pensamos na Educação Física.

Esses modelos impostos não estão relacionados somente à Educação Física, mas acabam por envolver vários fatores como, por exemplo, o padrão de arte, o padrão de ciência, o padrão de língua, de fé, de gênero e de classe social. São impérios cognitivos que nos colocam subjugados a essas categorias. Quando entendo esse autorreconhecimento, ninguém

vai estar subjugado. Da mesma maneira, que questiono a necessidade de aprender somente as modalidades de voleibol, basquetebol, handebol e futsal, como únicas práticas de Educação Física, e os corpos/alunos capazes de perceberem e desenvolver qualquer prática esportiva e jogos. Por exemplo, o balé e sua prática impõem os princípios de leveza, postura reta, harmonia, padrão corpóreo e entre outras, com suas características únicas em seu desenvolvimento:



Imagem 1: Esqueça o Padrão. Faça o que te faz feliz.

Fonte: Rede Social *Instagram*.

Ao analisar essa imagem, poderei verificar que esse corpo está rompendo todos os paradigmas: não é reconhecido como o corpo padrão do *ballet*, mas, passa a se autorreconhecer como o corpo no *balett*, partindo de si próprio e retirando a ideia de que o corpo perfeito para dança e o *balett*, não necessariamente precisa ser o magro, harmonioso e elegante. A imagem acima apresenta esse autorreconhecimento e quebra esse padrão de corpo ideal, ainda que impondo a técnica do *ballet*, ao trazer uma afirmação de corpo normal, permitindo viver as práticas esportivas e ginásticas independentemente do tipo corporal.

Pois seria surreal, que um dia poderíamos chegar a ter permissão dessas instituições, do *ballet*, do futebol, do vôlei, do basquetebol, de tantas outras categorias, para prática sem padrões impostos. Ou será que terei essa sorte apenas quando aprender a desaprender

epistemicamente: desobedecendo a essas instituições? Pode-se dizer que teremos transcendido o mundo surreal, da maravilha, considerando que hoje isso é impossível, numa lógica que o esporte está atrelado à competição, a recursos financeiros, às grandes instituições e a um sujeito competitivo. Por outro lado, ele poderia estar associado ao bem estar, à convivência, a troca de experiências, desse lugar que o autorreconhecimento pode permitir ao corpo/sujeito da diferença, podendo conviver com sujeitos diferentes. Ele não tem que se adequar para ser aceito nas práticas esportivas e, por conseguinte o professor precisa mediar todas as subjetividades diversas de apreciação:

Pensar neste professor mediador, ou como tem pensado Kelly dos Santos (2019) no Arte-mediador, é trazer as necessárias e obrigatórias relações entre arte da história e artes de nossos tempos que demandam, na esteira de Walter Dignolo, estéticas outras que melhor compreendam os fazeres artístico-culturais também outros que devem, igualmente e impreterivelmente estar dentro das salas de aula em convivência com o conteúdo regular euro ocidental que hoje faz nossos currículos. Logo, é possível dizer que neste contexto teremos, por conseguinte, diversidades múltiplas em convivência e, ao certo, subjetividades diversas de apreciação, sensação em relação à arte descolonial ali em emergência. E do mesmo modo em relação à arte colonial. Para desenvolver este trabalho docente descente é necessário, portanto, que o professor não seja formado com perspectiva teórica exclusivista de nenhuma corrente teórica, pois, sem abrir-se ao novo, ao diferente, um trabalho docente apenas pode ser desenvolvido de maneira castradora (BESSA-OLIVEIRA, 2020, p. 248).

Com isso, o professor é mediador nesse *lôcus* de conhecimento, reconhecimento e autorreconhecimento, levado e proporcionado por saberes *outros*, adequando também exercícios, técnicas e práticas, por meios de atividades esportivas não oficiais aos corpos tradicionais, sempre pensando nesse lugar de troca e mediação entre professor/aluno. Mas para chegar nesse lugar, os corpos necessitam de empatia. Esses corpos precisam se ver, se perceber nos lugares onde vivem, para a tentativa de aceitação nesse mundo moderno.

Com essa perspectiva em uma prática pedagógica desenvolvida através do presente “objeto de pesquisa”, a partir desse caminho *outro*, o pensar-agir descolonial, é preciso fazer acontecer esse lugar de troca, ser mediador, levando esses corpos da diferença à percepção de si mesmos em todos os lugares, permitindo e proporcionando o corpo/aluno/estudante a se autorreconhecer.

CAPÍTULO 2 – O CORPO ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA EPISTEMOLÓGICA OUTRA: corpos fronteiriços para uma produção de conhecimento na Educação Física

Na América do Sul, na América Central e no Caribe, o pensamento descolonial vive nas mentes e corpos de indígenas bem como nas de afro-descendentes. As memórias gravadas em seus corpos por gerações e a marginalização sócio-política a qual foram sujeitos por instituições imperiais diretas, bem como por instituições republicanas controladas pela população crioula dos descendentes europeus, alimentaram uma mudança na geo e na política de Estado de conhecimento (MIGNOLO, 2008, p. 291).

Início este segundo capítulo com a epígrafe do autor Walter D. Mignolo que examina o pensamento descolonial constante nas mentes dos corpos dos indígenas e dos afrodescendentes, etnias literalmente marginalizadas pelos descendentes europeus. Infelizmente esses corpos de negros, índios, mulheres, gays, lésbicas, obesos, dentre tantos outros, acabam sendo negados e excluídos dos padrões de beleza mundial (corpos brancos, altos, magros e cabelos loiros, falantes das seis línguas oficiais e de crenças religiosas de matrizes cristãs), que institui o menino usando azul e *short* e a menina vestindo rosa e saia.

Contraditoriamente à lógica da razão moderna, os corpos de indígenas, negros, mulheres, pessoas de sexos não binários, entre muitas outras “categorias” de corpos descategorizados pelos padrões euros-estadunidenses, sequer têm consideradas suas especificidades para serem legitimados como corpos viventes. A saber: os corpos indígenas que sequer estão preocupados, por exemplo, com as vestimentas do suposto homem branco; o corpo negro que, por sua vez, tem nas cores de origens africanas as características e peculiaridades do pertencimento às diferentes e diversas sociedades. Do mesmo modo, as pessoas que não estão restritas às classificações binárias de gênero sequer têm de-limitadas suas atuações e desejos sexuais. Esses, por suas vezes, em muitos casos, não se preocupam em pertencer às religiões de matrizes cristãs que, na sua grande maioria, impõem padrões até para as crenças e féis.

Talvez essas imposições encontrem correspondência em diversas situações: nas modalidades esportivas, em que somente o menino joga futebol e a menina apenas o vôlei. E quando isso se dá ao contrário, o menino é taxado como “viado”²⁶ e a menina “sapatão”²⁷, já que os valores impostos pela sociedade, dizem que meninas são frágeis e meninos são fortes.

²⁶ Termo usado para se referir ao homem homossexual que tem trejeitos afeminados.

²⁷ Termo usado para se referir à menina homossexual que, por sua vez, carrega estigmas masculinizados.

Este segundo capítulo intitulado como “O CORPO ATRAVÉS DE UMA PROPOSTA EPISTEMOLOGICA *OUTRA*: corpos fronteiriços para uma produção de conhecimento na Educação Física”, nos convida a falar desse corpo “negado” e “rotulado”, para a construção de um novo caminho, através de uma proposta epistemológica outra, com corpos que produzem conhecimento.

Através desses discursos, esses sistemas de pensamento compostos de atitudes crenças, ideias, padrões de práticas e ação que permitem ou restringem o que pode ser dito ou feito em um determinado momento e lugar. Assim, ao contrário do discurso pedagógico tradicional, o discurso somático²⁸, é concebido para facilitar procedimentos que permitam aos seus praticantes entrar em estados físicos de atenção e escuta, ao invés de buscar o corpo ideal, que não existe. Os sentidos do corpo, o corpo vivo, o corpo sensível, na experiência, segundo Foucault (apud FORTIN; VIEIRA; TREMBLAY, 2010).

Esse corpo está em constante desenvolvimento e aprendizagem. Permitir ou impedir o movimento (...); proporcionar ou não oportunidades de explorar e criar com o corpo; despertar ou inibir o interesse pela dança (...), modelo ou não... de alguma forma, estamos educando o corpo. Nós somos nosso corpo. Toda educação é a educação do corpo. A inatividade física também é uma forma de educação: educação da inatividade - educação da repressão. Em ambos os casos, está ocorrendo a educação do corpo. (...). Agora cabe a cada um de nós refletir. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79).

Por meio do processo de aprofundamento do autoconhecimento por meio do estudo do esporte, a técnica de Klauss Vianna,²⁹ se aproxima da perspectiva de descolonial, pois a mesma, propõe algumas desconstruções pedagógicas para reafirmar seus princípios de cuidado aos envolvidos no processo educativo (professores/orientadores e alunos), seja no que se refere à saúde, ao respeito e à valorização no esporte. Singularidade, estimula a autonomia de cada aluno e proporciona atenção/escuta.

Com base nesse entendimento, observa que a TKV endossa o desrespeito à dicotomia mente-corpo, teoria e prática, e aponta para novas possibilidades de ver o corpo dançante

²⁸ Significado de Somático: adjetivo Físico ou corporal; que tem em conta o aspecto físico do corpo humano; não psíquico: sistema nervoso somático. Que se refere ao corpo com exceção das vísceras. Etimologia (origem da palavra somático).

²⁹ É uma técnica de dança contemporânea e educação somática que propõe instruções e procedimentos que partem das questões do corpo e não de formas codificadas. Seu objetivo é o de provocar movimentos baseados nos referenciais sensoriais de quem a pratica, valorizando a experiência do sujeito. Trata-se, portanto, de um processo de investigação que provoca e proporciona, a partir de procedimentos específicos, um caminho que disponibiliza um corpo que dança (MILLER, 2012).

como um organizador de ideias em movimento e não apenas um executor. Diretamente ligado a uma abordagem da prática somática que enfatiza o corpo percebido na primeira pessoa.

Por certo, o desejo é fazer evidenciar as necessidades da Educação, por exemplo, levar em consideração as diferenças corpóreas para pensar, não fugindo à regra desta pesquisa, as práticas esportivas e socioculturais de movimentos da Educação Física. Logo, a partir da epistemologia que estou buscando construir, para tratar desses corpos das diferenças, ancore-se, portanto, na ideia desse corpo que se autorreconhece como um corpo capaz de movimentar-se nas aulas, nas academias e na sociedade por meio das suas situações (educacionais) físicas. Logo, se por um lado a disciplina de Educação Física ainda hoje insistente nas escolas é uma prática de repetição ou de lazer e descanso para muitos. Minha pesquisa, por sua vez, visa a transformação desses olhares rotulares fazendo evidenciar que sim, a Educação Física, por meio de pensamentos descoloniais (docentes, dirigentes e discentes), pode ser/propor ao corpo construções de conhecimentos a partir de suas práticas culturais.

Existe também a epistemologia imperial que inventou tais classificações e categorias. Percebe-se que a inferioridade, por isso, também é um tipo de “ficção”, criada para a dominação denominada como “má sorte”, aplicada àqueles nascidos nesse contexto inferior de vida: lugares múltiplos que ocupam a exterioridade à geopolítica moderna que alija corpos das diferenças às exterioridades dos projetos hegemônicos. O conceito de desprender-se (MIGNOLO, 2015) significa não aceitar esse tipo de opção (que é considerado como má opção). Desprender-se está para a autociência do corpo que tem, logo, um corpo que se autorreconhece como é. Não se pode evitá-las, as agruras da colonialidade, mas não se precisa obedecê-las. Estamos num processo de desprendimento e para isso precisamos ser desobedientes epistemologicamente a fim de conseguir falar de conhecimentos outros. Este é o lugar que esta pesquisa tem buscado fazer evidenciar.

Tal vislumbamento, por uma epistemologia *outra* para compreende esses corpos das diferenças, quer poder pensar que todos os corpos são capazes, e o fazem, de produzir conhecimentos por meio de suas práticas (esportivas) culturais. Nesse sentido, um olhar outro, certamente, é demandado na prática docente em qualquer disciplina. Haja vista que todos os corpos são moventes e que todas as disciplinas formam sujeitos. Logo, com a Educação Física não o pode ser diferente. Pois, sem sombra de dúvidas, assim como outras Áreas de Conhecimentos específicas, já listadas aqui em nota de rodapé (p. 16), a Educação Física também tem o seu corpo específico como “objeto de estudo”. Entretanto, para mim, este

corpo da Educação Física, na contemporaneidade em que as diferenças estão situadas *biogeograficamente* (BESSA-OLIVEIRA), cada vez mais, em evidência, por mais que discursos de ódio (moderno e pós-moderno) não queiram, em hipótese alguma esse corpo físico não pode estar restrito às práticas esportivas específicas, a padrões estéticos musculares de acadêmicas/estúdios de ginásticas ou a corpos de pessoas que não correspondem, por exemplo, aos corpos das pessoas comuns que desenvolvem suas atividades cotidianas.

2.1 – O docente ou profissional de Educação Física capaz de re(construir) caminhos já percorridos em várias áreas de atuação

[...] é impossível formar uma nação laboriosa e produtiva sem que a educação higiênica do corpo acompanhe *pari passu*, desde o primeiro ensino até o limiar do ensino superior, o desenvolvimento do espírito. Assim, nessa quadra da vida, estará arraigado o bom hábito, firmada a necessidade, e o indivíduo, entregue a si mesmo, não faltará mais a esse dever primário da existência humana. Acredita-se, em geral, que o exercício da musculatura não aproveita senão à robustez da parte impensante da nossa natureza, à formação de membros vigorosos, à aquisição de forças estranhas à inteligência. Grosseiro erro! O cérebro, a sede do pensamento, envolve o organismo; e o organismo depende vitalmente da higiene, que fortalece os vigorosos e reconstitui os débeis (LOURENÇO FILHO, 1954, p. 109).

A Educação Física tem sido apontada, segundo aponta António Moreira (2013), por muitas modificações que têm entusiasmado sua direção conceitual e de metodologia, com reflexos evidentes em suas práticas pedagógicas adaptadas pelo professor de Educação Física. Para incluir estas alterações no nível dos métodos e práticas, recorreremos à necessidade de considerar o professor de Educação Física na sua prática habitual, nas distintas áreas de atuação, podendo ser na área da profissão, sendo na área de formação (inicial e contínua) ou pessoal, esse corpo/sujeito que influenciará outros a partir dos seus conhecimentos pessoais e profissionais (LAHIRE, 2002; BORGES, 2003; REZER, 2007).

Pensando nessas distintas áreas de atuação que o meu subtítulo retrata, poderemos (des)construir esses caminhos percorridos de uma forma *outra*. Nesse sentido, na Educação Física como forma de produzir cultura e conhecimento na escola, na academia e no meio social, tirando o formato de uma disciplina somente para a formação do corpo modelo, de uma modalidade esportiva que seja delineada necessariamente para os torneios e competições esportivos e uma academia que seja para adoração do corpo musculoso/forte. Pois esse é o

discurso ditado, na sua grande maioria sobre a educação corporal por meio da Educação Física, por um pensamento hegemônico, eurocêntrico e dualista. Assim, desconstruímos esse discurso que busca um corpo perfeito, que veja no esporte um caminho para competir e na academia a busca pela estética corporal.

A Educação Física, proposta nesta pesquisa, não pretende desenvolver um trabalho para, ou somente, criar esse corpo perfeito dito no modelo eurocêntrico (magro, alto, “malhado” ou definido) ou fazer esse indivíduo aceitar a ideia de que tem um não-corpo. Ser livre de regras e disciplina significa dissociar esse corpo do imaginário ocidental, ou seja, está para além da dualidade entre razão x emoção, reconhecendo seus saberes e fazeres por meio de autoconsciência, como nos remete Bessa-Oliveira:

Os pensamentos aqui em exposição estão em uma fase, ainda, pode-se até dizer, primária em relação à ideia desse “não-corpo” (um corpo sem padrão externo). Isso, pois o “não-corpo” aqui está para a tentativa de pensar um corpo que se consolida livre de disciplina, normas, regras e técnicas. Quero dizer: um pensamento de um “não-corpo” está em formulação porque o corpo que reconhecemos no imaginário Ocidental como tal, ainda o é, da perspectiva que se vislumbra aqui, razão e emoção dissociados. Somos corpos ancorados por um modelo de macrossujeito histórico e geográficos específicos – um Eu que se vê como superior e maior em todos os sentidos. Ou sempre somos coração e razão sem nenhum cérebro e vísceras para constituição de seus saberes e fazeres com arte. Corpos tratados unilateralmente por áreas do conhecimento que atuamos nas academias – universidades e escolas – brasileiras que visam especificidades postas na cultura latino-americana por culturas que detêm o poder de decidir que corpo Ocidental deve estar em evidência (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 92-93).

Na cidade de Maracaju, Mato Grosso do Sul, é onde sou proprietário de um *Studio*³⁰ de treinamento funcional. Há casos de pessoas que estão naquele local para viver seu momento emoção, estar ali têm um significado enorme, definido como “sair do mundo que a sufoca”. Pois a maioria, por incrível que pareça, não está preocupada em ter aquele corpo ocidental que está em evidência (“abdômen trincado” e “bumbum na nuca”), querem somente dissociar a emoção da razão colonizadora eurocêntrica. Esse caminho de descolonizar, (re)pensar e (des)construir, fornece meios de prazeres e emoções, desconstruindo o clichê de que academias servem somente para a definição de um corpo físico bonito. Dessa forma, atendemos pessoas que gostam de estar neste local, não somente para a atividade física, mas

³⁰ *Studio* de treinamento funcional se localiza na cidade de Maracaju M.S. na Avenida 11 de Junho no Centro. Há dois anos que desenvolvo atividades direcionadas tanto para o público feminino quanto para o masculino, com o objetivo de proporcionar qualidade de vida, fortalecimento muscular e também estética corporal, com o desenvolvimento das Habilidades Biomotoras Fundamentais: o treinamento funcional potencializando habilidades biomotoras: força, equilíbrio, resistência, coordenação, flexibilidade e velocidade.

para ter seu momento de lazer e prazer, de reconhecimento e também encontros entre seus pares.

Esse sujeito social, corpo social, o corpo subalterno, carregado de histórias e produtor de conhecimento, o mesmo não tem valor pela ciência moderna: pensar em justificar esses conhecimentos é quase uma miragem. Essa responsabilidade de proporcionar valores para o corpo/sujeito/academia/lazer estará sempre vinculada ao educador/professor/treinador na troca entre/de saberes *outros*. Muitas vezes, esse corpo, que se vê exclusivamente como transmissor de saber e valores, está dominado e emancipado por uma cultura corporal eurocêntrica:

A emancipação ou a subversão corpórea torna-se impossível, mesmo quando o corpo fala de emancipação e subversão. De fato, especialmente nas sociedades capitalistas centrais (e em todas as “pequenas Europas” deste mundo), o que predomina hoje em dia é uma emancipação perversa do corpo. É o corpo que é cuidado de forma obsessiva a fim de maximizar a sua vitalidade e o seu desempenho. O culturismo, a medicação preventiva, o jogging, os esportes radicais, as grandes maratonas e a indústria das academias são algumas das formas dominantes da emancipação do corpo (SANTOS, 2019, p. 138).

Boaventura de Souza Santos nos relata, sobre o destaque que as pessoas estão dando ao corpo físico, atlético, malhado, desfigurando a lógica da sua grandeza/natureza humana e vital, beneficiando exclusivamente a grandeza do corpo físico, com base no surgimento de um corpo em sua totalidade e padronizada: um novo humanismo do corpo. Esse processo de um novo humanismo do corpo faz a reprodução da barbárie dos nossos antepassados, com objetivo de atribuir a capacidade em decidir o que é somente corpo.

Esse novo humanismo do corpo, altamente processado, enquanto sujeita o corpo ao monopólio do conhecimento técnico-corporal e a lógica do valor acrescentado (a produção capitalista de corpos capitalistas), permite que os corpos sejam hierarquizados no trabalho e no lazer segundo o maior ou menor grau em que se distanciam da equação corpo/mente. Aí reside um anticartesiano perverso: em vez da mente ser corporizada, o corpo torna-se o abandonar da mente. (SANTOS, 2019, p. 138).

Segundo o autor, ao verificar que o corpo está se tornando um processo de monopolização do corpo técnico-corporal-atlético-estético e o surgimento de um corpo capitalista, esse corpo se submete e sempre será submetido à hierarquia por essa divisão hierárquica, tanto no lazer ou no trabalho, com distanciamento de uniformidade/igualdade corpo/mente.

Os corpos que não se encaixam na massa são chamados de discordantes, caracterizados por rotundidade, velhice ou deficiência física e interna. Na história, corpos discordantes eram motivo de vergonha, sendo escondidos ou abandonados por suas famílias,

considerados como correções piedosas. Atualmente, busca-se a aceitação e adição social desses corpos, através de sistemas, programas, rolos compressores, enfim, a consciência de que são seres mortais que fazem parte da sociedade, capazes de realizar condicionamentos dentro de suas possibilidades e com algumas aclimações.

A sociedade comercial também vê nessas pessoas com algumas limitações um meio de obter ganhos, investindo em novas roupas para que se sintam aclimatadas à realidade que as cerca. Apesar dos avanços científicos-especializados, a sociedade consumista, em geral, continua a rejeitar essas pessoas, tendo como razão o fato de não se enquadrarem no perfil estético afixado, não valorizando o ser mortal como deveria cada indivíduo com suas diferenças. e eventualidade.

Numa sociedade em que as relações sociais são antes de tudo utilitárias, a conformidade com o ideal de beleza é um valor de mercado como outro qualquer, e encontramos aqui mais uma vez a metáfora do corpo como moeda, um fetiche que se vende, se constrói e se dá como um sinal que circula tanto no consenso dos brasileiros quanto nas retóricas repetidas pela mídia, tanto nos bastidores da vida social quanto nos palcos (Goldenberg, 2002: 120).

Percebe-se que o corpo é essencial para o ciclo do capitalismo, pois a busca pela inserção na demanda laboral e aceitação no terreno social depende da boa aparência física, e aqueles que não se enquadram nas normas são barrados e rejeitados, ficando à margem. da sociedade. Portanto, com o passar do tempo, a concepção se converte, modificando a visão do ser mortal no terreno biofísico-sócio-cultural.

Porquanto, em vez da mente ser materializada, o corpo recorre a repudiar da mente, como se o corpo fosse independente, e assume sua particularidade como protagonista dessa corporeidade. Por detrás desses corpos perfeitos presentes neste mundo moderno, surge uma gama de indústria que enriquece a cada ano, com exclusividade para formar essa tal *corpo-ração* com modelo padrão do mundo moderno. O corpo é tratado como se, na minha lógica, fosse mais uma instituição comercial-mercantilista do que emoção.

Marcos Bessa-Oliveira (2020) já havia tratado das *situAções* e *reAções* das coisas em relação ao Sistema das Artes, por exemplo. Mas aqui, aproveitando suas argumentações sobre aquelas, contempladas também na sua lógica de *corpo-ração*, quero pleitear que ambos – *situAções*, *reAções* e *corpo-ração*, como pensam-nas o autor – servem-me, nesta pesquisa, para associar *corpo-studio*-escola-sociedade atuais. Pois, à medida que esses corpos (discente, atlético e da dona de casa) vinculam-se às modalidades específicas das suas categorias firmadas pelo capitalismo-patriarcado-mercantilismo, históricos e contemporâneos, esses estão atribuindo a seus corpos apenas funções programadas pelos próprios sistemas. Quer dizer: na esteira de Bessa-Oliveira, se cada *situAção* provoca *reAções* em *corpo-rações*,

igualmente essa corpo-ração é resultado daquelas diretamente. Neste caso, posso afirmar que esse corpo de-formado por sistemas institucionais limitados é um corpo no mínimo comercial-mercantil.³¹

Portanto, este pormenor – que nem é tão pequeno assim – em relação aos corpos das escolas, dos estúdios/academias e da dona de casa preocupada com a perfeição, acabam por ser corpos-razão. Nunca corpos de emoções que devem, antes de tudo, do conhecimento transmitido na escola, da esculturação dos corpos nas academias ou da incapacidade naturalmente atribuída aos corpos de sujeitos comuns (por serem donas de casa, operários, gordos, magros, baixos ou altos demais), terem-lhes proporcionados pelos professores, educadores físicos e políticas públicas para corpos seus direitos de vivenciarem suas emoções. Logo, esses corpos deixarão de ser corpo-rações e passam a ser corpos com emoções e, por conseguinte, contemplando a minha lógica, corpos com/das diferenças coloniais e culturais. Nesse último tocante, portanto, é que a defesa do autorreconhecimento desta pesquisa fortifica-se: à medida que os sujeitos se compreendem capazes de ser, sentir e saber para fazer qualquer coisa.

2.2 – Aprender a desaprender para reaprender as modalidades esportivas numa perspectiva descolonial

A primeira passagem é de Walter Mignolo e aparece inserida exatamente na parte intitulada “Prolegómeno a uma gramática de la descolonialidad” na qual o autor discute acerca de uma gramática da descolonialidade. Trata, por conseguinte, da corpo-política e da geopolítica, conceitos estes os quais vou tratar depois, passando pela pergunta de como funciona uma descolonização epistêmica e qual seria sua gramática, para concluir que advém da discussão proposta uma teoria crítica descolonial, uma vez que o centro dessa discussão teórica e crítica descolonial tanto a geografia quanto a história da razão não podem mais ser monotópicas. E adverte-nos Mignolo que o

³¹ “A priori, as argumentações de *situAção* e *reAções* (também não gosto do termo conceituação porque ele já vem carregado/impregnado de pré-definições modernizantes), que muitos leitores insistem em compreender apenas como puros neologismos, quando na verdade são construções de linguagens *de* fronteiras epistêmicas, ancoram-se na ideia que este texto argumenta de um pensamento *outro* para compreender a articulação que se apresenta. As coisas em ação nas suas situações que provocam reações com essas ações (institucional, política, cultura, econômica e socialmente falando). Mas, é importante dizer, a fim de uma vez por todas retirar as lógicas e primárias compreensões de que são puros neologismos, que na falta de termos/argumentações que contemplariam um pensamento *outro*, na leitura dessas reflexões, necessita-se também de um pensamento que não seja subalternista inconsciente e que leia tais reflexões apenas com a consciência moderna/pós-moderna. Mas que seja/tenha um pensamento *outro* que tenha consciência da nossa situação de sujeitos excluídos/exteriorizados, *da periferia como natureza*, dos projetos moderno e pós-moderno de Arte, Cultura e Produção de Conhecimentos.” (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 12, texto no prelo).

primeiro passo a ser dado para uma gramática da descolonialidade seria “aprender a desaprender, para poder así re-aprender” (NOLASCO, 2019, p. 21).

A disciplina de Educação Física tem procurado, ao longo dos anos, superar e avançar os modelos padronizados, formatados e dominantes da sua área, especialmente aqueles que incluem ensino e aprendizado de todas as modalidades de cunho esportivo tradicional como futsal, handebol, basquetebol e voleibol cuja prática requer uma metodologia tecnicista e de reprodução de movimentos. No cotidiano escolar é normal a ocorrência de práticas de modalidades esportivas, que são fortemente produzidas nesses moldes (CORREIA, 2006) por meio de corpos que devem estar/ser preparados.

Na escola, deparáramos com docentes da área de Educação Física adotando a prática de modalidades nos moldes tecnicistas, o que remete a cenas com corpos semelhantes a robôs, buscando aprimorar técnicas para obtenção de uma política de corpo. Busca-se o corpo atleta, basicamente reproduzindo/repetindo seus movimentos para uma geopolítica de interesses, pensando nos corpos exclusivamente, para representar suas cidades, estados, países em modalidades de competições esportivas da razão capitalista. Na imagem 2, por exemplo, observamos corpos somente reproduzindo movimentos para a produção de um corpo atleta para competição.



Imagem 2: Fundamentos da Modalidade do Voleibol

Fonte: *Site Esportes*.

A análise desta imagem leva-nos à formulação do questionamento: Nas aulas de Educação Física, em que o conteúdo a ser ministrado é o esporte, o aluno terá uma oportunidade de refletir sobre o que fazer, opinar para propor modificações e para (re)inventar com os materiais ofertados pelo professor, propondo modelos de atividades que contenham referências e subsídios esportivos, permitindo um aprendizado *outro*, totalmente inovador?

Por exemplo, podemos observar a imagem 3 como uma prática esportiva que pode ser ofertada na escola como o vôlei adaptado ou vôlei sentado e com possibilidades de variações de todas as modalidades, fazendo esse corpo se autorreconhecer como indivíduo praticante da modalidade que lhe atenda. A questão que se desenha é: o vôlei sentado deve ser exclusivamente atribuído a corpos (vistos pelos sistemas como) deficientes? A partir desse formato, podemos construir jogos que incluam esses corpos (ditos anormais), que a lógica moderna reconhece sem padrões esportivos (obeso, baixo demais, alto demais e assim por diante).

Pensar em desconstruir padrões implantados pelo modelo eurocêntrico, na instituição escolar, até vejo que será fácil. Difícil será, penso, ressignificar esse modelo implantado no aluno, pois isso tem um histórico muito longo em sua jornada escolar. Também é de praxe encontrar em uma sala de aula uma boa percentagem de alunos que querem jogar de tudo, outra parte não gosta de nada, alguns deles(as) a fim de não fazê-lo solicitam: “professor eu poderia dar uma olhada no celular”. Vejo também que é gradativamente, do 1º ano até o 9º ano, que o que o professor propõe eles executam, claro quando são mais novos eles são mais ativos. Quando chega no ensino médio, eles basicamente não interagem como deveriam, é nesse momento que tenho que seguir por uma perspectiva *outra* de ensino (para mim descolonial), em atividades e práticas novas, que despertem vontade própria em excuta-las.



Imagem 3: Voleibol Adaptado

Fonte: *Site Guia de Niterói*.³²

O ensaio de Hamid Dabashi (2018) tem como indagação em seu título, “Podem pensar os não-europeus?”, ou seja, nós enquanto sujeitos habitantes da fronteira, periféricos, colonizados e subalternizados, podemos pensar livremente? Esse corpo/aluno poderá opinar/propor algo novo “outro” nas aulas de Educação Física? Logo após essa indagação de Dabashi, Walter Mignolo traz outro ensaio com a resposta “Sim podemos”.

A pergunta feita por intelectuais não europeus como Dabashi e Mahbubani - uma nos Estados Unidos e invadida pelas políticas do Oriente Médio, a outra de Cingapura e participando da diplomacia de seu país - não deve ser tomada de ânimo leve. Está longe de ser uma questão trivial quando o racismo epistêmico atravessa as esferas sociais e institucionais do mundo em que vivemos³³ (MIGNOLO, 2018, p. 123, tradução livre minha).

³² Essa imagem representa um jogo adaptado do voleibol ou vôlei sentado, possibilitando a prática do voleibol a todos, independentemente da sua condição física. Conhecido como voleibol sentado, o paravolei é uma modalidade paralímpica que surgiu em 1956, como uma combinação entre o voleibol convencional e o sitzball. <http://esportes.chakalat.net/2011/12/fundamentos-e-caracteristicas-do.html>. Acesso em 26/01/2021 Disponível em: <http://guiadeniteroi.com/wp-content/uploads/2013/03/rogeriofaz-recepcao-na-derrotado-brasil-para-os-estados-unidos-no-volei-sentado-doparapan141120111321555890995_1920x1080.jpg>. Acesso em 26/01/21³²

³³ “La pregunta hecha por intelectuales no europeos como Dabashi y Mahbubani, uno en los Estados Unidos e invadido por las políticas de Medio Oriente, el otro en Singapur y participando en la diplomacia de su país, no debe tomarse a la ligera. Está lejos de ser un tema trivial cuando el racismo epistêmico atraviesa las esferas sociales e institucionales del mundo en que vivimos” (MIGNOLO, 2018, p. 123).

Nesse quadro, Walter Mignolo argumenta que sim: podemos pensar como não europeus, logo, penso eu que podemos desenvolver aulas diversificadas, uma prática pedagógica diferenciada descolonial. Entretanto, há um longo caminho a ser percorrido para que se possa pensar livremente, a partir do nosso lócus de enunciação. Ambas as questões revelam o racismo epistêmico escondido na naturalização de certas formas de pensar e produzir conhecimento a partir do corpo/indivíduo, formas que forjaram o que chamamos de eurocentrismo. Nesse aspecto, toda vez que pensamos de forma nata, tomando nossa forma *biogeográfica* como foco, ou já naturalizando nossa forma de pensar, fora do eurocentrismo, somos discriminados, por não seguir padrões secularmente impostos. Mas cabe-nos conduzir o caminho para uma Educação Física transformadora de (re)aprendizagem.³⁴

Assim como parafraseia Walter Mignolo, essa questão não é correta, mas sim uma situação que fica cada vez mais seria “quando o racismo epistêmico atravessa as esferas sociais e institucionais do mundo em que vivemos”. Quando até mesmo o sistema educacional de ensino, começa a discriminar, negando sua história, cultura, e embasamentos em teorias e teóricos locais, é sinal que temos um longo caminho a percorrer. Parece que ficamos impossibilitados de pensar *não-sendo europeus* (BESSA-OLIVEIRA).

Segundo ainda Walter Mignolo (2018), o racismo já deixou de ser uma questão de sangue que antigamente o cristianismo usava para separar mouros e judeus na Europa, e também não se enquadra mais nas questões de cor de pele que separavam os africanos do novo mundo. Atualmente o racismo se baseia em uma questão de classificação dos diferentes do padrão dos europeus e estadunidenses:

Racismo é aquela operação de classificação social que valoriza a humanidade de certas pessoas como deficiente, porque considera-a isenta ou mesmo expirada. Ao mesmo tempo, ele pondera e destaca o pensamento e o modo como a filosofia europeia se desenvolve, assumindo-a universal³⁵ (MIGNOLO, 2018, p. 123, tradução livre minha).

Neste sentido, o racismo se dá pela classificação social. Aqueles povos que não estão no ápice das hegemonias imperiais, que subsistem às culturas universalizantes e são

³⁴ Neste quesito calha bem o conduzir. Haja vista que as escolas, as academias de ginásticas e a sociedade, nas suas grandes maiorias, estão formatados para reduzir a nada tudo que esses desconhecem. Logo, apreender um *outro pensamento*, como novo para si, precisa, de fato, dessa transmissão/condução da “novidade”.

³⁵ “El racismo es esa operación de clasificación social que valora la humanidad de ciertas personas como discapacitadas, porque lo considera exento o incluso expirado; Al mismo tiempo, reflexiona y destaca el pensamiento y la forma en que se desarrolla la filosofía europea, suponiendo que sea universal” (MIGNOLO, 2018, p. 123).

classificados como subalternos e distanciados do topo da hierarquia monocultural e dos centros hegemônicos.

Consequentemente, “parece necessário enfatizar que pode ser considerada uma filosofia global, porque foi montada na expansão imperial, mas é certamente impossível que seja universal”³⁶ (MIGNOLO, 2028, p. 123, tradução livre minha). Seguindo essa linha, pensando que a filosofia europeia pode ter sido precursora de uma filosofia global, porém ela não é capaz de abarcar em seus conhecimentos todos os povos, pois assim como Walter Mignolo nos rememora, só podemos falar de corpos da América, de dentro da América, portanto, de onde as filosofias europeias se embasam ao julgar os não-europeus como não pensantes e incapazes de discursar filosoficamente.

Insistimos que a classificação racial é uma ficção epistêmica e não uma descrição científica da correlação entre "raça" e "inteligência". O que importa não é a cor da pele, mas o desvio da racionalidade do sistema de crenças correto. Esta é a razão pela qual estamos nos perguntando se os asiáticos não europeus podem pensar³⁷ (MIGNOLO, 2018, p. 127, tradução livre minha).

Na base do imperialismo, da hierarquia universal de primeiro mundo em suas filosofias, essa classificação racista é baseada nos discursos de inteligência, ou seja, julgaram-nos como corpos sem conhecimento (filosofias), impuseram a convivência entre seus sistemas filosóficos, silenciaram e nos apartaram, deixando-nos como terceiro mundo. Do mesmo modo, a fim de não sermos corpos, nos classificaram alheios às padronizações deles: altos, magros, brancos e loiros de olhos azuis. Quer seja, desqualificando todos os corpos das diferenças as suas semelhanças. Após essa reflexão, Walter Mignolo indaga: os não-europeus podem pensar? Trata como uma crítica às hegemonias que discursa por nós, cala-nos e nos julgam como um corpo sem filosofia. Igualmente, um corpo sem pedagogia (conhecimento) incapaz de desenvolver atividades físicas.

Observe como o racismo epistêmico opera. Baseia-se em classificações e hierarquias administradas por atores instalados em instituições, com o poder correspondente de classificar e hierarquizar, que eles mesmos criaram ou herdaram. Isto é, atores e instituições que legitimam enquanto reforçam o ponto zero da enunciação, tanto em

³⁶ “[...] parece necesario enfatizar que puede considerarse una filosofía global, porque se construyó sobre la expansión imperial, pero es ciertamente imposible que sea universal” (MIGNOLO, 2028, p. 123).

³⁷ “Insistimos en que la clasificación racial es una ficción epistémica y no una descripción científica de la correlación entre "raza" e "inteligencia". Lo que importa no es el color de la piel, sino la desviación de la racionalidad del sistema de creencias correcto. Esta es la razón por la que nos preguntamos si los asiáticos no europeos pueden pensar.” (MIGNOLO, 2018, p. 127)

nome da palavra de Deus (teologia cristã), quanto em nome da palavra Razão (ciência e filosofia secular). Quem classifica (enuncia), classifica-se como classificado (o enunciado), mas ele é o único que classifica entre todos os que se enquadram na classificação³⁸ (MIGNOLO, 2018, p. 129, tradução livre minha).

As epistemologias eurocêntricas se espalham pelo mundo naturalmente com seu racismo, por meio de classificações hierarquizadas. Com seus autores imperiais que criaram e herdaram essa hegemonia e que se espalham por todos os lugares. Com base nesta reflexão, dá-se a importância de valorizar nossos autores, nossa cultura e jogos. Os currículos acadêmicos e escolares acabam auxiliando nessa classificação racista, uma vez que não somente pregam uma rotina e uma estrutura pedagógica fundamentadas nas epistemes imperiais, mas também quando não aderem em seus currículos autores que falam a partir de seu (nosso) *locus* fronteiriço.

Aqueles que são classificados como menos humanos do que outros não têm muito a dizer sobre classificação (exceto para discordar). Enquanto aqueles que produzem a classificação sempre se colocam no *ranking* das normas universalizantes, em que tentamos discursar, a fim de mostrar que podemos falar pensar e andar por nosso próprio caminho. O eurocentrismo acaba por pensar que o confrontamos, mas não se trata de confronto ou de renegar que já fomos colonizados, e sim de nos negar à continuidade desse processo.

É preciso partir para essa epistemologia *outra*, em que a classificação racista sobre nós deixe de pesar nos nossos ombros. Criar a partir disso uma episteme a partir da qual se possa trabalhar nas escolas as culturas livremente, não datadas e norteadas pelos olhos europeus, mas pensadas a partir de nosso contexto histórico e sem datas definidas.

O truque é que essa classificação é operada com base no privilégio exclusivo da raça branca, cujos atores e instituições estavam localizados na Europa, sua língua e categorias de pensamento derivadas dos gregos e latinos, dando origem a seis línguas europeias Moderno/Colonial: italiano, espanhol, português (dominante durante o Renascimento), alemão, inglês e francês (dominante do Iluminismo)³⁹ (MIGNOLO, 2018, p. 130, tradução livre minha).

³⁸ “Observe cómo funciona el racismo epistémico. Se basa en clasificaciones y jerarquías administradas por actores instalados en instituciones, con el poder correspondiente de clasificar y clasificar, que ellos mismos crearon o heredaron. Es decir, actores e instituciones que legitiman al tiempo que refuerzan el punto cero de enunciación, tanto en nombre de la palabra de Dios (teología cristiana) como en nombre de la palabra Razón (ciencia y filosofía secular). Quien clasifica (enuncia), se clasifica a sí mismo como clasificado (la enunciación), pero es el único que clasifica entre todos los que caen dentro de la clasificación.” (MIGNOLO, 2018, p. 129)

³⁹ “El truco es que esta clasificación se basa en el privilegio exclusivo de la raza blanca, cuyos actores e instituciones se ubicaron en Europa, su idioma y categorías de pensamiento derivadas de los griegos y latinos, dando lugar a seis idiomas europeos modernos / coloniales: italiano, Español, portugués (dominante durante el Renacimiento), alemán, inglés y francés (dominante de la Ilustración).” (MIGNOLO, 2018, p. 130)”

Nesse sentido, até na língua fomos colonizados, falamos o português, língua do colonizador em nosso lócus fronteiro. Tornamos a dizer: somos um mosaico cultural com peças diferentes, porém o imperialismo tenta nos moldar para nos tornar peças iguais. Nessa tentativa, as escolas possuem grande parte da “culpa”, sendo elas umas das colonizadoras das modalidades esportivas, trabalhando na maioria das vezes somente as quatro modalidades esportivas oficiais (futsal, handebol, voleibol e basquetebol). Porém, existem vários outros segmentos, por exemplo, esportes criados a partir da cultura indígena, que não são reconhecidos pela lógica moderna. Com isso, a imposição de práticas esportivas no contexto escolar tem interesses competitivos e capitalistas, que sempre nos levam ao remetente que as modalidades necessitam de uma aprovação europeia.

É possível traduzir esses princípios de classificação socioeconômica racial que Fanon revela em princípios epistêmicos e ontológicos: "Você faz filosofia porque é branco; você é branco porque faz filosofia (europeia)", entendendo como "brancura" e "fazendo filosofia" dimensões ontológicas da pessoa. Por trás da pessoa não está apenas a cor da pele, mas também uma linguagem que opera nos princípios e suposições do conhecimento. [...] Essa mesma operação se aplica ao campo de pensamento. Fanon descreve isso em 1952, quando afirma que falar (e eu suponho que ele também se refira à escrita) uma língua não implica simplesmente conhecer a gramática e o vocabulário que a compõe, mas supõe carregar o peso de uma civilização⁴⁰ (MIGNOLO, 2018, p. 131, tradução livre minha).

É preciso discursar sem receio dessa classificação racista, não é só o branco europeu que pode pensar filosoficamente e nem há modalidades esportivas praticadas somente por corpos padronizados e engessados de seu vocabulário homogêneo. Tanto linguagem como o desenvolvimento corpóreo compõem e pesam sobre essa discriminação territorial. Para Walter Mignolo, ao mencionar a visão de Fanon, a linguagem não é simplesmente conhecer a língua, uma modalidade, um jogo, mas carregar o peso de toda uma civilização, cultura e saberes. “Sabemos que frequentemente não se supõe que a pessoa colonizada pertença à ontologia em que a classificação a colocou⁴¹” (MIGNOLO, 2018, p. 131, tradução livre minha), ela não faz

⁴⁰ “Es posible traducir estos principios de clasificación socioeconómica racial que Fanon revela en principios epistémicos y ontológicos: "Haces filosofía porque eres blanco; eres blanco porque haces filosofía (europea)", entendiendo como "blancura" y "haciendo filosofía" dimensiones ontológicas de persona. Detrás de la persona no solo se encuentra el color de la piel, sino también un lenguaje que opera sobre los principios y supuestos del conocimiento. [...] Esta misma operación se aplica al campo del pensamiento. Fanon describe esto en 1952, cuando dice que hablar (y supongo que también se refiere a la escritura) un idioma no implica simplemente conocer la gramática y el vocabulario que lo componen, sino que supone llevar el peso de una civilización.” (MIGNOLO, 2018, p. 131)”.

⁴¹ “Sabemos que a menudo no se supone que la persona colonizada pertenezca a la ontología en la que la clasificación lo ubicó.” (MIGNOLO, 2018, p. 131)”

parte dessa colonização, mas foi posta nela. Essa lógica reforça a necessidade de se criar epistemes que vão ao encontro de nosso *locus* enunciativo, de nosso retrato cultural e das linguagens que nos são de origem.

Para encontrar seu próprio caminho, você precisa parar de depender das palavras dos especialistas; é necessário destacar e desobedecer. O desapego e a desobediência mencionados aqui implicam fugir das armadilhas das diferenças coloniais e nada têm a ver com os atos de rebelião artística e intelectual da história europeia que estamos acostumados a ouvir⁴² (MIGNOLO, 2018, p. 139, tradução livre minha).

Para Walter Mignolo (2018), de tomar conhecimento de como funciona a classificação racista eurocentrista, estamos em posição de “deixar ir e começar a andar por conta própria⁴³” (MIGNOLO, 2018, p. 135, tradução livre minha), sair da zona imperialista e em vez de “traduzir os problemas da Europa na linguagem da filosofia ensinada na América, África ou Ásia⁴⁴” (MIGNOLO, 2018, p. 135, tradução livre minha). Nesse contexto, Walter Mignolo fala sobre a urgência em se desprender da imposição e filosofia egocentristas europeia, isso “implica desobediência epistêmica, pois temos que seguir por nossa conta, contornar a colonialidade.” Deixar nossos corpos libertos para a prática das modalidades culturais.

Espero que esta contribuição possa ajudar a destacar as questões e os problemas envolvidos na pergunta de Hamid Dabashi. E confio que fui capaz de explicar minha posição e a assertividade da resposta à pergunta "os não europeus podem pensar?" Sim, podemos, devemos e devemos fazê-lo⁴⁵ (MIGNOLO, 2018, p. 159, tradução livre minha).

Walter Mignolo responde à questão de Hamid Dabashi, “os não europeus podem pensar?”, reafirmando que sim, não só podemos, como devemos pensar, mas pensar por conta nossa, para nós, e não sob a sombra do que os filósofos e o pensamento europeu estabeleceram como modelo. Seria importante se as instituições de ensino também aderissem em seu currículo essa pergunta de Dabashi e a resposta de Mignolo, pois assim poderíamos usufruir de filosofias e contextualizando-as em nossa *biogeografia*. Estaríamos instigando a

⁴² “Para encontrar su propio camino, debe detenerse dependiendo de las palabras de los expertos; Es necesario resaltar y desobedecer. El desapego y la desobediencia mencionados aquí implica huir de las trampas de las diferencias coloniales y no tiene nada que ver con los actos de rebelión artística e intelectual en la historia europea que estamos acostumbrados a escuchar.” (MIGNOLO, 2018, p. 135)

⁴³ “déjate llevar y comienza a caminar por tu cuenta.” (MIGNOLO, 2018, p. 135)

⁴⁴ “traduciendo los problemas de Europa al lenguaje de la filosofía que se enseña en América, África o Asia.” (MIGNOLO, 2018, p. 135)

⁴⁵ “Espero que esta contribución pueda ayudar a resaltar los problemas y problemas relacionados con la pregunta de Hamid Dabashi. Y confío en que pude explicar mi posición y la asertividad de la respuesta a la pregunta "¿pueden pensar los nocturnos?" Sí, podemos, debemos y debemos hacerlo.” (MIGNOLO, 2018, p. 159)

nossa sociedade pluricultural a pensar e valorizar suas próprias tradições corporais e linguísticas, dando ênfase à nossa geoistória corporal.

Boaventura Santos (2010) propõe que se crie certa distância em relação às imposições e tradição eurocêntrica crítica, para que se tenha uma realidade fora dos centros hegemônicos, mas firmada em nossa própria realidade. Boaventura de Sousa Santos (2010) apresenta vários conceitos ao abrir caminhos para sair desse contexto de colonização, um desses caminhos é a epistemologia do sul.

O uso contra-hegemônico de conceitos ou instrumentos hegemônicos é definido pela conscientização dos limites desse uso. Esses limites são agora mais visíveis no continente latino-americano, numa época em que as lutas sociais visam re-desmantelar conceitos antigos e ao mesmo tempo, introduzir novos conceitos sem precedentes na teoria crítica eurocêntrica e nem mesmo expressos em nenhuma das línguas coloniais em que foi construída.⁴⁶ (SANTOS, 2010, p. 17, tradução livre minha)

Esses conceitos contra hegemônicos vêm para tomarmos consciência de que enquanto fronteira, também temos história. Mostram-nos também a necessidade de desfazer conceitos seculares criados de nossa imagem pelos centros hegemônicos, para tomarmos a linha de frente e reescrever nossa geoistória. Evidenciam, portanto, que sequer a Educação como está constituída no Brasil, por exemplo, pode ser a mesma praticada até os dias de hoje que consideram corpos aptos e muitos outros não capazes.

Nossas vivências como meros corpos colonizados foram delineadas pelas óticas distorcidas do eurocentrismo e na linguagem imperial de centro. Todavia, tomados por esses conceitos pós-coloniais, podemos reescrever esses discursos de nossos contextos locais fora da linguagem instituída pelos colonizadores, em uma linguagem própria de nossos recortes culturais biográficos presentes em nosso *lócus* e de tantos povos que são silenciados pelas hegemonias imperiais.

Eles não habitam os centros urbanos industriais, mas lugares remotos nas alturas dos Andes ou nas planícies da floresta amazônica. Expressam suas lutas muitas vezes

⁴⁶ “El uso contra-hegemónico de los conceptos o instrumentos hegemónicos se define por la conciencia de los límites de este uso. Estos límites ahora son más visibles en el continente latinoamericano, en un momento en que las luchas sociales están destinadas a dismantlar viejos conceptos y, al mismo tiempo, introducir nuevos conceptos sin precedentes en la teoría crítica eurocéntrica y ni siquiera expresados en ninguno de los idiomas coloniales en los que fue construida.” (SANTOS, 2010, p. 17)

em suas línguas nacionais e não em nenhuma das línguas coloniais em que a teoria crítica foi escrita⁴⁷ (SANTOS, 2010, p. 18, tradução livre minha).

Os corpos subalternizados, considerados do terceiro mundo, não habitam os grandes centros e ficam escondidos a mercê das sombras europeias, Mas de alguma forma expressam seu descontentamento e lutam por conquistar seu espaço, seu direito de discursar para além da colonialidade que lhes é imposta. “Os movimentos do continente latino-americano, além dos contextos, constroem suas lutas baseadas no conhecimento ancestral⁴⁸” (SANTOS, 2010, p. 21, tradução livre minha), tomam seu *locus* e suas culturas ancestrais, trazidas não pelos colonizadores, mas pelos povos que os descenderam.

É mais um trabalho de artesanato e menos um trabalho de arquitetura. Mais um trabalho de testemunha envolvido e menos de liderança clarividente. Aproximações para o que é novo para alguns e muito velho para os outros. O distanciamento que proponho em relação à tradição crítica do eurocentrismo, visa abrir os caminhos analíticos para realidades surpreendentes (porque elas são novas ou porque já se esgotaram), onde as emergências de liberdade podem ser evitadas⁴⁹ (SANTOS, 2010, p. 22, tradução livre minha).

A luta por nosso espaço e pela descolonização é um trabalho de artesanato, como avalia Boaventura Santos. Nesse sentido, significa que, para conquistar a liberdade de fala, de direitos sobre sua própria cultura, é preciso que adotemos uma iniciativa de andar pelas próprias pernas e não esperar que a “arquitetura” do imperialismo construa seu caminho por onde se pode andar, qual língua e posturas podem-se vivenciar.

[...] entidades ou realidades definidas como indivíduos ou premissas são aprisionados em escalas que as desafiam a ser, portanto, antes das cinco principais formas sociais de inexistência produzidas ou legitimadas por algo especulativo e requer alguma elaboração filosófica. O significado profundo das emergências pode ser detectado nas mais diferentes tradições culturais e filosóficas. No que diz respeito à filosofia ocidental, as emergências são uma questão marginal⁵⁰ (SANTOS, 2010, p. 24, tradução livre minha).

⁴⁷ “No habitan en centros industriales urbanos, sino en lugares remotos en las alturas de los Andes o en las llanuras de la selva amazónica. A menudo expresan sus luchas en sus idiomas nacionales y no en ninguno de los idiomas coloniales en los que se escribió la teoría crítica.” (SANTOS, 2010, p. 18)

⁴⁸ “Los movimientos del continente latinoamericano, además de los contextos, construyen sus luchas basadas en el conocimiento ancestral” (SANTOS, 2010, p. 21)

⁴⁹ “Es más un trabajo artesanal y menos un trabajo arquitectónico. Trabajo de testigos más involucrado y menos liderazgo clarividente. Aproximaciones a lo que es nuevo para algunos y demasiado viejo para otros. La distancia que propongo en relación con la tradición crítica del euro apunta a abrir los caminos analíticos hacia realidades sorprendentes "(porque son nuevas o porque se han utilizado hasta ahora existentes), donde se pueden saltar las emergencias de libertad.” (SANTOS, 2010, p. 22)

⁵⁰ “[...] las entidades o realidades definidas como individuos o premisas están encerradas en escalas que los desafían a estar, por lo tanto, ante las cinco formas sociales principales de inexistencia producidas o legitimadas por el Algo especulativo y requieren una elaboración filosófica. El significado profundo de las emergencias se

Novamente se fala da filosofia eurocêntrica, cuja ótica nos coloca na qualidade de subalternos, de corpos sem capacidades de discursar (praticar) filosoficamente do meio onde estamos inseridos. Isso se manifesta ao pensarmos em filosofias ou sociologia das emergências que desenvolvem a visão imperialista colonial, considerando-nos como uma questão irrelevante, marginal e desnecessária, uma vez que para eles não temos uma postura digna de se revelar ao mundo moderno colonial.

A sociologia de emergência consiste na investigação das alternativas que se encaixam no horizonte das possibilidades específicas. Portanto é uma das alternativas de se pensar além do ser/corpo colonizado, além de nossa condição de fronteira e de subalternos, é um caminho por onde seguir para fora dos centros hegemônicos.

A sociologia das ausências e a sociologia de emergência marcam a distância em relação à tradição crítica ocidental. Deles é possível delinear uma possível alternativa, ao qual chamei a epistemologia do sul (2009A). Antes de definir o que eu entendo pela epistemologia sul⁵¹ (SANTOS, 2010, p. 27, tradução livre minha).

É esse distanciamento, a criação e desse caminho *outro*, tomando por base um pensamento descolonizado é que tenho como esse corpo protagonista, as fronteiras subalternizadas e os corpos/habitantes, tanto imigrantes como os que aqui residem, que se nasce a epistemologia do Sul. Essa epistemologia do Sul, proposta por Boaventura Santos, permite discutir sobre o pensamento abissal da epistemologia moderna ocidental, seus fragmentos e lacunas. Pois aponta que paira sobre as epistemologias um padrão de hierarquização no qual, assim como as culturas, as epistemologias também foram suprimidas com o processo de colonização. Por isso, há necessidades de diálogo e de resgate de outras formas de saberes e uma nova episteme firmada com as necessidades do Sul.

Diante desses conceitos e contextos apresentados, a epistemologia centrada nos padrões hegemônicos é a mesma que se faz presente nas instituições escolares. Assim, considerando os conceitos expostos, principalmente no que se refere à necessidade de uma epistemologia do Sul, as escolas firmadas no *lócus* fronteiriço e subalterno também precisam agregar essa epistemologia *outra*. Pois não há como tomar frente de nossas histórias, culturas

puede detectar en las tradiciones culturales y filosóficas más diferentes. Con respecto a la filosofía occidental, las emergencias son un problema marginal” (SANTOS, 2010, p. 24).

⁵¹ “La sociología de las ausencias y la sociología de la emergencia marcan la distancia con la tradición crítica occidental. A partir de ellos es posible delinear una posible alternativa, a la que llamé la epistemología del sur (2009A). Antes de definir lo que quiero decir con epistemología sureña.” (SANTOS, 2010, p. 27)

e linguagens natas de nosso biolócus, se as escolas continuam a disciplinar os corpos crianças/adolescentes/adultos em um discurso eurocêntrico.

Em nossos *loci*/lugares que produzem saberes fora da Europa, corpos/pessoas/subalternas “não-brancas e latinas” que possuem conhecimento dentro da ciência e que um dia foram desconsiderados por esse pensamento racista e eurocêntrico, como aponta Hamid Dabashi, “no entanto, esses defensores tardios do interlocutor morto que eles chamam de "Ocidente" não sabiam onde estávamos” (DABASHI, 2018, p. 72, tradução livre minha).⁵²

Mignolo, Nigam e eu fazemos parte de uma geração de pensadores pós-coloniais que cresceram forçados a aprender a língua e a cultura de nossos interlocutores coloniais. Esses interlocutores nunca tiveram nenhum motivo para se corresponder. Tornaram-se provinciais em suas suposições de universalidade. Tornamo-nos universais sob um colonia que tentara nos provincializar (DABASHI, 2018, p. 73, tradução livre minha).⁵³

Nesse contexto, o que leva o eurocentrismo a sempre querer ser o centro de tudo, e nunca aprender com os outros? É como se existissem culturas e saberes somente no continente europeu. Mas onde ficam os outros países? Os países da América Latina? As pessoas? Talvez, se os filósofos europeus agissem sem pretensão de estarem sempre no centro do mundo, aprenderiam o valor das outras vivências que existem nesse mesmo mundo. Sem demonstrar poder e hierarquia, seriam mais interessantes suas descobertas. Portanto, está mais do que na hora da América Latina se posicionar, de ter seu lugar de fala explicitado, negando os discursos alheios que falam por si (nós).

Aqui talvez você tenha detectado uma busca cautelosa de caminhos a seguir, de uma condição e urgência de pensamento além da colonialidade, além da pós-colonialidade e, portanto, acima de tudo, além da presença explícita ou implícita de um interlocutor europeu olhando por cima do carvalho de nossos ombros enquanto escrevemos⁵⁴ (DABASHI, 2018, p. 70, tradução livre minha).

⁵² “Sin embargo, estos difuntos defensores del interlocutor muerto que llaman "Occidente" no sabían dónde estábamos.” (DABASHI, 2018, p. 72).

⁵³ “Mignolo, Nigam y yo somos parte de una generación de pensadores poscoloniales que crecieron obligados a aprender el idioma y la cultura de nuestros homólogos coloniales. Estos interlocutores nunca tuvieron ningún motivo para corresponder. Se hicieron provinciales en sus supuestos de universalidad. Nos convertimos en universales bajo un colonial que intentó provincializarnos.” (DABASHI, 2018, p. 73)

⁵⁴ “Aquí, tal vez, haya detectado una búsqueda cautelosa de caminos a seguir, una condición y una urgencia de pensamiento más allá de la colonialidad, más allá de la poscolonialidad y, por lo tanto, sobre todo, más allá de la presencia explícita o implícita de un interlocutor europeo que mira del roble de nuestros hombros mientras escribimos.” (DABASHI, 2018, p. 70)

Portanto, aqui está apresentado uma maneira de produzir conhecimento em todo mundo colonial, que designamos como o um caminho descolonial a ser seguido, onde o corpo negro, a mulher, os países subalternos produzem conhecimento a partir de seu lugar de fala. Na Educação Básica ainda vivemos um momento colonial, sendo impostas as normas da modernidade, baseadas nas vivências europeias e estadunidenses.

Esquecem-se das experevivências de corpos/pessoas humanas, humanos que possuem sentimentos, desejos, e acima de tudo corpos/sujeito/humanos que estão vivos no presente. Esquecem-se de que não sou/somos apenas corpos para a modalidade padronizada (futsal, handebol, basquetebol e voleibol), mas sim uma vivência com práticas, valores e criatividade para produção de conhecimento e cultura. "Mas a minha é, e sou um repositório, local de transição e de trocas constante vivo, não apenas de "valores", mas de universos, emoções, sentimentos, rebeliões que ele e todos os seus sentidos ainda não sonharam" (DABASHI, 2018, p. 78, tradução livre minha)⁵⁵. Assim posto, carregamos em nossos corpos, em nossas mentes conhecimentos e valores únicos que são nossos, de nossas gerações passadas.

Por completo, já argumentei que precisamos mudar o parceiro com quem debatemos os termos de nossos mundos emergentes. Não devemos mais abordar um interlocutor morto. A Europa está morta. Viva os europeus. O Islã que eles inventaram em seu orientalismo está morto. Viva os muçulmanos. O Oriente que eles criaram, o Terceiro Mundo que eles criaram para governar e denegrir, desapareceram⁵⁶ (DABASHI, 2018, p. 80, tradução livre minha).

Com essa perspectiva, deve-se mudar essa linha de pensamento que assassina os menos favorecidos. Mudar o rumo dessa história que possui um presente e um futuro, não abordando mais esse corpo interlocutor morto, pois nós somos livres, mas não sem finalidade, liberados, mas não inúteis. Segundo Hamid Dabashi: "A premissa que pode permitir que europeus e não europeus cheguem à mesma página e supera a condição de colonialidade que tornou um incapaz de pensar, é o outro incapaz de ler as línguas de um mundo emergente" (2018, p. 84, tradução livre minha).⁵⁷ E esse nós (DABASHI, 2018) não se refere mais a

⁵⁵ "P'ero elmío es, y soyun depósito vivo no solo de "valores", sino de universos, emociones, sentimientos, rebeliones conlos que él y todos sus Horaciosuín no hansonado". (DABASHI, 2018, p. 78)

⁵⁶ "En total, ya he argumentado que necesitamos cambiar el socio con el que debatimos los términos de nuestros mundos emergentes. Ya no deberíamos acercarnos a una persona que llama muerta. Europa está muerta. Larga vida a los europeos. El Islam que inventaron en su orientalismo está muerto. Larga vida a los musulmanes. El Este que crearon, el Tercer Mundo que crearon para gobernar y denigrar, ha desaparecido." (DABASHI, 2018, p. 80)

⁵⁷ "La premissa que puede permitir que europeos y no europeos lleguen a lamisma página y supere lacondición de colonialidad que hizo que uno no pudiera pensar y el otro no pudieraleerlos idiomas de un mundo emergente". (DABASHI, 2018, p. 84).

peças no mundo. Refere-se ao Sul Global, pois alguns migraram para o Norte Global em busca de melhorias na condição de vida. Logo, esse “nós” não é mais reunido por cores, incluindo todas aquelas partes que não desfrutam do poder da operação global do capital, pois esse capital globalizante tornou-se misticamente europeu, não é mais e foi desassociado.

O que se deve permitir é deixar ir e começar a andar por conta própria, deixando o eurocentrismo pra trás e começando a trilhar o próprio caminho, se desprendendo de toda homogeneidade marcada pelo modernismo colonial. O desapego que conseqüentemente implica a desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2018). E para encontrar seu próprio caminho é preciso parar com essa dependência da palavra de especialistas, destacando-se e desobedecendo-a.

O legado da classificação social exige que rompamos com a ideia de conhecimento "unipolar", que no vocabulário descolonial é traduzido como epistemologia universalista eurocêntrica. Os horizontes descoloniais apontam para a pluriversalidade epistêmica. Ou, se você deseja manter algum tipo de universalidade, isso fará referência à "pluriversalidade como um projeto universal" (MIGNOLO, 2018, p. 158, tradução livre minha).⁵⁸

A partir do pensamento descolonial, os não-europeus, os subalternos, os negros, as mulheres, os menos favorecidos podem e devem mudar a rota desse caminho imposto pelo sistema eurocêntrico. Podem os não-europeus pensar? Não só podem, como devem! Pois como seres humanos, como produtores de conhecimentos, de culturas diversificadas que têm todo o direito de discursarem, mostrarem seus valores.

Boaventura de Sousa Santos (2010), mais uma vez, propõe uma distância em relação à tradição eurocêntrica crítica para realidades surpreendentes. Não mais baseados nas experiências eurocêntricas, mas na história local e única de cada um. Sem precisar (re)produzir um caminho ou uma história que não nos pertence. Precisamos perder o medo desse novo caminho, conforme fomenta Boaventura Santos que “por sua vez, o medo exagerado de desapontamento cria uma aversão total a tudo o que não é visível ou palpável e, por outro lado, também leva à quietude e à conformidade” (SANTOS, 2010, p. 128). Jamais podemos nos conformar com as situações adversas que o colonialismo europeu nos apresenta ou nos impõe. É preciso aprender a desaprender para reaprender (MIGNOLO, 2011). Mas como isso é possível?

⁵⁸ El legado de la clasificación social nos obliga romper con la idea de conocimiento "unipolar", que en el vocabulario descolonial se traduce como epistemología eurocéntrica universalista. Los horizontes decoloniales apuntan a la pluriversalidad epistémica. O, si desea mantener algún tipo de universalidad, esto se referirá a "la pluriversalidad como um proyecto universal". (Mignolo, 2018, p. 158).

Desaprender não significa esquecer. Significa lembrar de um modo diferente. Significa retirar as metodologias e as atitudes previamente adquiridas do lugar onde se encontram facilmente à mão, dando uma sensação de segurança ao que as utilizam, e coloca-las num espaço mental onde podem ser sujeitas aos exercícios de desconforto que passo a referir. O primeiro consiste em analisar até que ponto a respectiva eficácia depende de três pressupostos problemáticos (SANTOS, 2019, p. 225).

A partir de uma proposta epistemológica outra, propomos aqui esse modo de lembrar (praticar e ser corpo) diferente. É inserir no ensino (público ou privado) novas formas de produção de conhecimentos sem o engessamento que o modelo eurocêntrico impõe. É pensar “a partir de”, a partir do nosso lugar de fala, da nossa vida, sem esquecer o local de origem. Esses jogos que vieram de nossos avós e pais e que não estão em nenhum livro didático, mas que habitam as lembranças que nos remetem a sentimentos e saudades, de um brincar e jogar. Saudade, aliás, como lembrou já Marcos Bessa-Oliveira, é um termo/sensação inexistente ao pensamento europeu-estadunidense. “Esta tentação consiste em acreditar que, se as orientações metodológicas forem completamente respeitadas, o contributo para a resistência e fortalecimento das lutas contra a dominação se encontra garantido” (SANTOS, 2019, p. 226). Necessita-se urgentemente mudar esse rumo, a partir de orientações metodológicas *outras* em que o outro é visto e lembrado, não mais como um ser qualquer ou sem importância, mas como alguém que vive no mundo e pensa dentro dele, tanto quanto os europeus em seus mundos.

Por isso, Boaventura Santos (2019, p. 226) considera que “desaprender não significa esquecer. Significa lembrar de um modo diferente”. Ou seja, é preciso desaprender, não no sentido de esquecer tudo que já vivemos enquanto colonizados, mas desaprender no sentido de desobediência epistêmica, para poder reaprender perante nossa própria condição de pós-colonizados, de liberdade epistêmica hegemônica e firmadas em uma episteme fronteiriça.

2.3 – O corpo enraizado nos jogos populares locais e suas histórias

O movimento da história como uma totalidade não se deve exclusivamente a ideias, desligadas da vida social, nem a uma sociedade desligada de ideias, pois a sociedade é composta de homens que possuem ideias, e essas se enraízam num determinado contexto social. A compreensão do processo histórico só é possível se o ser humano for visto como um ser não somente racional, mas possuindo necessidades e impulsos, que transforma a si mesmo como um todo,

ao mesmo tempo em que se transformam as relações entre os homens. Da teia de entrelaçamentos dos planos e ações humanas, surge uma força totalizante mais forte do que os desejos e as ações singulares, que impulsiona a marcha da história. Os múltiplos universos do homem [...] são totalidades parciais e possuem sua própria dialética, não se constituindo, entretanto, em estruturas autônomas, mas, sim, interdependentes, que estão em mútua conexão. (GONÇALVES, 1994, p. 80).

Os jogos acompanham a humanidade através do tempo e da história, mas suas origens são desconhecidas. Feital e Cortês (2009) as definem como práticas que podem ser abandonadas pelos adultos, aparecendo em trechos de textos, mitos ou rituais religiosos. Há registros de gregos e orientais brincando de amarelinha, empinando pipas e jogando pedrinhas. Um fato estranho, porque as crianças de hoje, apesar de fazerem a mesma coisa, raramente o fazem.

Hoje em dia, esses jogos e brincadeiras estão sendo resgatados por meio do trabalho docente do professor de educação física escolar, que desenvolve essa unidade temática dos “Jogos e brincadeiras” e explora os “jogos populares” como objetos de conhecimento (DARIDO et al., 2018). A discussão reflexiva sobre essa questão é tão importante que a BNCC (2018) propõe os videogames (jogos eletrônicos), como prática de escolha dos jovens, como um alvo intelectual a ser explorado, com isso, reforça as atividades instrucionais voltadas para a compreensão da valorização dos alunos, sabendo que temos que priorizar as atividades físicas ao corpo para promover saúde. Além disso, podemos fazer o resgate dos jogos populares, já que os videogames (jogos eletrônicos) estão sendo substituídos, pela prática de atividade física como os jogos e brincadeiras.

Os jogos tradicionais são também denominados de jogos populares, sejam aqueles praticados por adultos ou pela população infantil, principalmente por crianças integrantes de famílias menos privilegiadas. Estes ocorrem com frequência em calçadas, ruas, quintais, terrenos baldios e pátios escolares, ao passo que aqueles se tornam parte da vida cotidiana de seus praticantes em seus momentos de tempo livre e oportunidade de encontro grupal (MELLO, 2006, p. 01).

Este subtítulo traz memórias, “O corpo enraizado nos jogos populares locais e suas histórias”, em que nos remetemos às nossas brincadeiras, jogos e “histórias locais” (MIGNOLO, 2003), à criança, adolescente, escola e adultos, por meio dos momentos que surgem como sentimentos, emoções, saudades de viver e ao mesmo tempo (re)viver situações e *experiências*. Situações de minha infância e adolescência pobre, no Município de Maracaju-MS, na década de 1980, a qual me trouxe muitas lembranças e felicidades. Recordo-me de brincadeiras simples e singelas como subir no muro e pular no galho da árvore

ou jogar bola de gude. Mas me recordo agora que essas memórias, muitas vezes, das brincadeiras e práticas culturais (esportivas) da minha infância tão feliz nunca, ou quase nunca, estiveram compondo os conteúdos das escolas em que estudei. Será porque eram práticas e brincadeiras de uma, como muitas outras, infâncias pobres dos diferentes lugares brasileiros? Ou será que é porque percebemos, agora, que a escola optou, por uma questão de políticas de Estados, por manter fora das escolas exatamente aquilo que ela insiste ainda hoje afirmar privilegiar: brasileiros que precisam da escola como espaço de Educação. Será que as escolas são mesmo espaços de produções de conhecimentos no plural?



Imagem 4: Bolinhas de Gude

Fonte: *Site Waves*.

O jogo de bola de gude, de certa forma é um jogo antigo⁵⁹ e suas formas são inúmeras, por exemplo: três-covinhas, jogo da mata, estrela, biribinha, meia lua e entre outros. O mais jogado, na minha infância, era o triângulo, onde se colocavam as bolinhas de gude, no interior do triângulo, e cada jogador tinha sua vez de jogar, quem conseguia tirar a bolinha do seu

⁵⁹ O jogo de bola de gude: Pelas descobertas arqueológicas e pelos registros pictóricos e escritos, o jogo praticado com bolinhas é antiquíssimo. Especula-se que ele tenha nascido nas eras pós-neolíticas. Deve ter surgido em vários grupos culturais que atingiram o estágio neolítico, atendendo a uma necessidade lúdica; Povos primitivos faziam as bolinhas com pedra, argila, madeira ou osso de carneiro; Na Grécia as crianças também jogavam com castanhas e azeitonas e em Roma, com nozes e avelãs; De acordo com Câmara Cascudo, o popular gude já era conhecido pelos gregos e romanos como o nome de esbothyn e que estes também conheciam as bolinhas de vidro, PILA VITREA. Disponível: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/2/1/bolinhas-de-gude>. Acesso: 16 de agosto de 2021.

centro, continuaria jogando, se jogar e errar tinha que passar a vez ao outro competidor. Eu mesmo já joguei muito, e perdi muito, pois as crianças necessitam ter uma boa coordenação motora fina, sendo que não era a minha característica de jogador.

Observando essa imagem 4, vejo o retorno/retornar da simplicidade e o buscar momentos que possam deixar o aluno feliz e emocionado. E não concordo com o ponto de vista de ninguém, em explicar que nesse momento de jogar bola de gude não estarei desenvolvendo cultura e conhecimento a esse corpo/aluno. Posso citar alguns exemplos como: coordenação motora fina, concentração, raciocínio, estímulo a criatividade, conceitos de estrutura espacial, técnica para realizar movimentos de arremesso, ajuda na socialização, que a prática auxilia na psicomotricidade, entre outros, em um simples jogo de bola de gude tudo isso pode ser evidenciado. Com isso, irei desenvolver as habilidades do aluno sem forçá-lo a praticar um esporte para completar o referencial curricular (futsal, handebol, basquetebol e voleibol), pois, todos são importantíssimos.



Imagem 5: Bets na Rua

Site: Sempre em Família.⁶⁰

Meu “Basebol” era feito na rua de casa, com alguns amigos, com uma bola de tênis, duas latas de óleo Soya⁶¹ e dois cabos de vassoura. Quando passava um carro, a brincadeira

⁶⁰ Disponível em: <<https://www.semprefamilia.com.br/blogs/milnovecentosebolinha/10-brincadeiras-de-rua-que-faziam-a-gente-feliz/>>. Acesso em: 12 de maio de 2021.

era pausada, em meio ao desespero, de um atropelamento, não de nós, mas das latas de óleo que poderiam ser esmagadas, acabando assim a brincadeira, que era chamada por nós de Betis.

O Betis – imagem 5 – é um jogo de rua que ganhou uma versão popular no Brasil, também conhecida como bete, betcha, tacabol, lesca ou casinha, dependendo da região e suas culturas regionais. O principal objetivo do jogo é rebater a bola lançada pelo adversário, conseguindo jogá-la o mais longe possível. Enquanto isso, os dois jogadores com o taco – cabo de vassoura em mãos – cruzarão esses dois no centro do campo, ocasionando um ponto cada vez que tocarem os tacos no meio do campo. Lembremos que esse campo eram as ruas terrosas de muitos bairros sem, sequer, saneamento básico e redes de esgotos corretamente implementados (a imagem 6 exemplifica a real situação de muitos bairros brasileiros).

Numa era tão tecnológica e por ser ano atípico de pandemia, percebe-se com mais ênfase a falta de praticar/práticas de atividades físicas de modo quase geral. Inclusive grandes campeonatos de diferentes modalidades esportivas foram suspensos. As aulas, especialmente de Educação Física, foram desativadas para evitar maiores contatos entre estudantes e professores. Crianças apáticas, abatidas, descoordenadas, totalmente em uma zona de “conforto”, configuradas para uma sociedade capitalista eurocêntrica, tiveram agora, mais que nunca, que ficarem prostradas em sofás ou presas em seus quartos viciando-se em, cada vez mais – quando essas puderam/tinham – videogames. E meu papel como professor é desconstruir tudo isso, buscar algo novo, um caminho *outro* que faça esse corpo/aluno desenvolver atividades prazerosas e ao mesmo tempo originando saberes *outros*.

⁶¹ Marca de óleo de soja muito comum no Brasil quase “desde sempre”.



Imagem 6: Lazer na Favela

Fonte: *Site Brasil Estadão*.⁶²

Na minha época (me refiro à década de 1990, época de minha infância), nadar em piscinas era somente para quem tinha o poder aquisitivo alto, para nós, a natação era praticada num córrego perto de casa, o Rio Montalvão, que antigamente não se falava em poluição igual nos dias hoje. Quando falo isso, são basicamente histórias de 30 anos atrás. Essas histórias trazem sentimentos bons, resgatam esse corpo enraizado nos jogos e memórias culturais como experiências. São essas informações que contemplam os sujeitos repletos de geo-história local, retratando para os dias de hoje suas emoções.

Outro aspecto muito interessante eram a ingenuidade e/ou ignorância por não saber e nem ter medo das possíveis fatalidades. Recordam-me de situação em que era numa turma de colegas, onde os mesmos nos finais de semana combinavam para ir a um silo⁶³ que armazenava milho e soja, e havia uma enorme montanha de grãos, que todos subiam no elevador, a cerca de 20 metros de altura e nós meninos pulávamos sobre a montanha de grãos, todos totalmente inusitados e se divertindo. Sendo que isso em nossa época atual seria motivo de loucura, numa sociedade totalmente tecnológica, com crianças passivas (indiferentes).

⁶² Disponível em: <<https://brasil.estadao.com.br/blogs/estadao-rio/mesmo-poluido-rio-que-passa-por-favela-vira-opcao-de-lazer-no-rio/>>.

⁶³ Os silos são construções destinadas ao armazenamento e conservação de grãos secos, sementes, cereais e forragens verdes. Um silo tipo trincheira comporta aproximadamente 500 kg de silagem. A capacidade é, então, 81 toneladas.

Também me recordo do jogo de futebol, que era em um campo, chamado poeirinha (campo de terra). Ao explicar essas histórias, vejo o poder de transformação e resgates de sentimentos e emoções, pois os mesmos não possuem compreensão no terreno da crônica colonial moderna eurocêntrica científica:

Nossa história (ou nossas histórias) não é pois totalmente acessível aos historiadores. Sua metodologia os limita ao terreno da crônica colonial. Nossa crônica precede as datas, precede os fatos conhecidos: somos as Palavras atrás da escrita. Só o saber poético, o saber ficcional, o saber literário, em resumo, o saber artístico pode descobrir-nos, compreender-nos e trazer-nos, evanescentes, de volta a ressurreição da consciência. (BARNABÉ *et al.*, [1989] 1993, p. 99).

Podemos nos certificar que somos palavras atrás da escrita, histórias perdidas sem valores compreensíveis pela lógica moderna, pois cada corpo em sua individualidade passou e perdurou por situações e momentos de histórias de vida. Nesse caminho de descolonizar, que manifesto para resgatar jogos enraizados na cultura popular e suas histórias, construímos saberes oriundos de corpos esquecidos, negligenciados, inferiorizados, que em questão, são corpos “diferentes nas semelhanças” (MIGNOLO, 2003). Quando Walter Mignolo em seu livro “*Histórias Locais/Projetos Globais: Colonialidade, Saberes Subalternos e Pensamento Liminar*” (2003), representado por conversas com indivíduos/pessoas do dia a dia, incorporado como objeto de pesquisa, explica expressando que esses corpos em seu *locus* de enunciação também produzem conhecimento. Faz com que nossos pensamentos intelectuais sejam marcados por uma perspectiva epistemológica *outra*, descentralizando nossa visão tradicional, sobre a ciência moderna e conhecimento, desconstruindo e desnaturalizando os cânones da academia e, avista disso, revelando como nossa concepção e formação estão enraizadas num mundo imaginário, caracterizado e marcado por um colonizar intelectual do/pelo mundo eurocêntrico.

Persisto em pronunciar, como até em uma redundância e em (re)escrever, que em meu e seu lugar de falas, nós não somos reconhecidos em nossas riquezas emocionais através de nossas histórias:

Quando aplicada a nossas histórias (a essa memória-areia, vagando pela paisagem, pela terra, nos fragmentos das cabeças dos negros velhos, feita de riqueza emocional, de sensações, de intuições) a visão interior e a aceitação de nossa crioulidade nos permitirá cercar essas áreas impenetráveis de silêncio onde se perderam os gritos (BARNABÉ *et al.*, [1989] 1993, p. 99).

Todo corpo/sujeito está enraizado em seu passado histórico e compõe uma diversidade de riqueza emocional. São corpos outros ou não-corpos, tentando se aceitar na sua crioulidade

ou subalternidade, compondo a maior parcela desse mundo periférico ou fronteiro e geopoliticamente silenciados onde se perderam em seus gritos.

É a partir desse lugar fronteiro, por excelência, que penso e busco uma crítica periférica, cujo projeto assenta-se em uma nova epistemologia como forma de barrar as marcas de uma epistemologia moderna que, ao migrar para as bordas, decalçou um sentido totalizante sobre as produções locais (NOLASCO, 2012, p. 3).

Nessa ótica, precisamos estabelecer uma epistemologia *outra* firmada no conceito descolonial, que se desprenda das hegemonias eurocentristas. Nesse contexto me reporto novamente às escolas, uma vez que estas cumprem um papel não somente intelectual, mas também socializador. Portanto, a escola precisa de uma episteme que incorpore seu *locus* periférico fronteiro, para desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalentando processos pedagógicos.

Preciso dar espaço à voz dos pensadores que habitam nossa realidade, que compreendem nosso *locus* e que dão ênfases a nossa história e jogos populares, enquanto fronteira periférica, que conheça as culturas aqui existentes, buscando-se especificamente sua valorização. Necessito da contribuição de intelectuais com discursos a partir desse nosso *locus*, que pense a paisagem periférica como produtora de saberes e culturas, representando esse corpo do jogo e suas historiologias.

O crítico periférico tem a possibilidade da escolha de poder pensar da periferia e, por conseguinte, de adotar uma outra articulação que não passe, necessariamente, por aquelas pensadas nos grandes centros avançados do país. Ao agir assim, o crítico periférico acaba por exumar e refundar “histórias esquecidas” que ficaram soterradas nas margens da História. (NOLASCO, 2012, p. 3)

Pensar criticamente a partir da periferia, implica trilhar outro caminho que não seja o centro, resgatando sua história legítima, (história dos jogos populares) não aquela construída em torno de sua imagem, possibilitando outra forma de discursar sobre seu *locus* fronteiro. Por exemplo, jogos a partir de construção própria e não reproduzida, compreendendo a construção identitária multicultural aqui estabelecida por imigrantes, indígenas, “brasiguaios” e outros tantos povos que aqui povoam e contribuem para a construção de jogos e cultura. Tais diferenças necessitam ser vistas como um meio de transformação no biolocus, ao invés de serem subalternizadas e ofuscadas pelos centros.

É por valorizar esse *locus* epistemológico que o crítico periférico contribui, por meio de sua crítica de natureza subalterna, para refundar na história o que foi reprimido pelo discurso da razão moderna. Por toda sua discussão, Walter Mignolo defende "a possibilidade teórica de se poder pensar a partir da fronteira nos tempos atuais" (NOLASCO, 2012, p. 4).

As instituições educadoras deveriam atualizar seus currículos, tomando como ponto principal seu *locus* biogeográfico, tendo iniciativas de apresentarem um potencial de mudança da prática docente, a fim de desvencilhar a educação local da perspectiva da homogeneização presente no cotidiano escolar. Embasando-se em uma episteme teórica *outra* no sentido de reconhecer, valorizar e incluir a diversidade cultural dos jogos “podemos dizer que se a epistemologia periférica não conseguir romper com a epistemologia moderna, ela se torna apenas outra versão” (NOLASCO, 2012, p. 4).

Essa visão crítica periférica que propõe outra teorização sobre sua história reprimida pela modernidade visa um pensamento que pode trazer mudanças educacionais, no sentido de oportunizar práticas pedagógicas docentes mais humanas voltadas ao nosso *bios* e que dizem respeito à construção de entendimento, que supere a ideia de que as diferenças étnicas, raciais e culturais que permeiam nosso *locus* fronteiriço, é um problema e a homogeneidade eurocêntrica é uma facilitadora do trabalho pedagógico. Fazendo assim, a Educação passa a valorizar a identidade multicultural de seu público, mas que os alunos tenham suas identidades moldadas para uma cultura e construção de suas histórias, jogos e se autorreconhecendo para as práticas esportivas. Uma instituição de ensino fronteiriça, que se depara em seu cotidiano com alunos que apresentam uma identidade multicultural intensamente marcada, não pode ter a homogeneidade como única opção.

O que temos, na verdade, é uma crítica assentada em teorias acadêmicas importadas dos centros que simplesmente se basta em tomar o *locus* periférico e fronteiriço como um “campo de estudos”, ao invés de tomar tal *locus* cultural periférico como um lugar capaz de produzir discussões históricas, culturais e políticas que acabam por explicá-lo dentro de um contexto mais geral. (NOLASCO, 2012, p. 5)

Diferentes povos partilham de um mesmo espaço físico e simbólico, com histórias e culturas ricas, mas subalternizadas, com especificidades linguísticas e culturais diferentes, com jogos distintos, que buscam apenas seu espaço para poderem conviver em harmonia, ao encontro de ambos na fronteira. No entanto, ainda precisamos tomar nosso lugar de fala sobre nosso *locus* periférico, questionar os discursos acadêmicos de centro e começar a discursar criticamente sobre nosso *bios*, porém “o intelectual periférico parece ainda não se sentir

seguro, intelectualmente falando, para pensar a partir de seu próprio lócus geoistórico, sem correr o risco de cair em um “localismo” piegas e chinfrim” (NOLASCO, 2012, p. 5).

Portanto, é importante desenvolver uma crítica periférica que desfaça essa visão imperialista e esse discurso arcaico, que as academias de centro lançam sobre a nossa fronteira. Marcos Bessa-Oliveira (2018) cita os *Cadernos de Estudos Culturais* da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) que trazem publicações embasadas por autores latino-americanos, como críticos fronteiriços. Por esse contexto “é preciso que se defenda uma forma de se pensar a partir dessa zona periférica” (NOLASCO, 2012, p. 5), pois a maioria dos discursos acadêmicos e das instituições de ensino de modo geral se faz valer de discursos hegemônicos, fundamentados em críticos Europeus.

Reivindicar direitos críticos e filosóficos não é reforçar um pensamento dual, hierárquico e universal que imperou historicamente no Ocidente; é, antes de qualquer coisa, descobrir (tirar a tarja imperial) a imagem/paisagem de atrasada, nativa, sombria, bárbara e selvagem, sem capacidade de pensar, sem sensibilidade, eternamente dependente, imposta e sustentada pela herança colonial. (NOLASCO, 2012, p. 6)

Discursar a partir da fronteira periférica é se colocar como produtores de saberes históricos e culturais. É “tomar as rédeas” de nossa própria história e não aceitar que o outro discursar sobre e por nós. Descobrir e desmentir a imagem de bugres, marginalizados e selvagens que a modernidade ocidental criou. Pensar além de nosso *lócus* fronteiriço periférico é tomar os conceitos de *corpo-política*, *descolonialidade*, pós-colonialidade e começar a nos impor sobre nossa própria história, como nossa história dos jogos locais, sendo contada por nós mesmos, por críticos e pensadores que não só ouviram sobre ela, mas que conviveram e vivem na fronteira, sair dos pensamentos de centro hegemônico e estabelecer um pensamento característico próprio.

[...] compete ao crítico periférico reivindicar a legitimidade dos valores (de toda natureza) que emergem desses lugares periféricos, não com o objetivo de simplesmente contrapor ou comparar tais valores, mas com certeza como proposta epistemológica (política) de compreender tais realidades com seus sujeitos e produções culturais humanas de uma forma da qual o centro jamais poderia compreender, e pelo simples fato de pertença. (NOLASCO, 2012, p. 6)

A partir dessa premissa, a importância é a de um resgate e ressignificação da escola como fator de fundamental importância para a inclusão de uma educação pluricultural, histórica e centrada em nosso biolócus, pensando nos jogos, traçando “um pensamento que se

localiza na fronteira do poder dos discursos hegemônicos e modernos, cuja preocupação inicial parte de suas próprias histórias locais e suas particulares relações de poder” (NOLASCO, 2012, p. 7).

Somente uma Educação para a diversidade cultural, firmada nos recortes culturais nos quais estamos inseridos e de respeito às diferenças, pode mudar o cenário de preconceito e discriminação que fizeram ao nosso respeito. Por isso a necessidade de um olhar outro na instituição escolar, em questões de esporte e jogos que permeiam a comunidade escolar perante a paisagens biográficas culturais em que estão inseridas.

Para contornar as bordas das paisagens periféricas que se desenham na fronteira-Sul aqui em relevo é necessário, de início, que se leve em conta tanto a localização geográfica do lugar quanto as sensibilidades biográficas dos envolvidos, como as produções artístico-culturais, os sujeitos atravessados e, não menos importante, meu posicionamento enquanto intelectual diretamente envolvido na reflexão crítica (NOLASCO, 2012, p. 9).

Para se pensar além da periferia subalternizada pelo imperialismo, precisamos pensar na diversidade que aqui se apresenta entre as etnias, culturas, linguagens, religiões. E podemos dizer que não somos apenas um mosaico, mas sim recortes culturais de diversos contextos convivendo num imenso contexto territorial fronteiriço, que por muito tempo a hegemonia do eurocentrismo tentou apartar as peças desse mosaico composto de peças diferentes multiculturais e estabeleceu peças iguais (como semelhantes, quando muito) a fim de moldar-nos como monocultura esportiva.

É pensando nessa diversidade subalternizada que há a necessidade de estabelecer uma reflexão crítica a fim de mudarmos o contexto da nossa história, para além das hierarquias, nos reconhecendo nas diferenças aqui existentes, que compõe as peças fundamentais fronteiriça de nosso lócus, dando voz a essa diversidade, onde cultura possa ser vivenciada, sem julgamento ou repressão, buscando minimizar as diferenças existentes dentro de nosso próprio *lócus*.

Considerando que tudo remete ao contexto dos recortes culturais aqui estabelecidos, não podemos deixar que o pensamento ocidental monocultural nos defina, uma vez que “só se pensa a América Latina a partir da América Latina” (NOLASCO, 2012, p. 10). Os discursos acadêmicos precisam ouvir as vozes dos pensadores regionais, que dissertam sobre a realidade que conhecem, e por esse ângulo, não só as academias, mas também à escola, com urgência precisa mudar seu modelo monocultural de jogo e esporte, assumindo uma proposta *outra*,

para melhor atender as necessidades da sociedade e dos corpos sujeitos nela inseridos: na escola, na sociedade e no lazer.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUINDO VALORES ENTRE PROFESSOR/ALUNO E SE AUTORRECONHECENDO COMO DISCIPLINA

“Infelizmente, a educação não se atualiza aos corpos que estão em constantes transformações, como no caso dos corpos dos “agoras”. Os corpos ainda são histórias (históricos) contadas como nossas nas escolas” (NORONHA, BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 419).

Ao pensarmos sobre “A Educação Física construindo valores entre professor/aluno e seu autorreconhecimento como disciplina”, neste momento em seu ambiente epistemológico, podemos salientar um grande alcance colonizador de fustigação, por meio do qual o saber é centrado na prática ocidental, onde o eurocentrismo colonial ainda tem grande poder. A partir disso, é necessário que o pensamento crítico descolonial nos permita apresentar outros caminhos para uma nova epistemologia em que as práticas pedagógicas não se limitem, mas exaltem a Educação Física e contemplem as representações das diversidades cultural e de conhecimento.

Quando considero a Educação Física e suas possibilidades de construção desses valores entre professor/aluno e se autorreconhecendo como disciplina, a primeira análise é que esse corpo nesta dissertação não é um corpo estático, o corpo do aluno analisado e pensado aqui *si-move-se* (BESSA-OLIVEIRA, 2018), pois ele pode se movimentar para onde e como quiser. Precisamos entender que esse “mover-se constante” está em total construção por razão de sua cultura social e política. Na perspectiva desse autor, o corpo discente/aluno/sujeito também é entendido como um gerador contínuo de troca/disseminação de conhecimentos, bem como um corpo que busca “[...] pensar jogando e jogar pensando” (MARQUES, 1998, p. 71).

Dado o contexto, como ser um corpo pedagógico do aluno, esse corpo-professor e o autorreconhecimento como disciplina dão-se a partir desse caminho *outro*, designando esses corpos/alunos/dona de casa, como produtores de conhecimento nos espaços de lazer, na sala de aula, quadras esportiva e social, partindo da situação específica do próprio aluno.

Com isso, é totalmente indispensável retratar que esse aluno, que reside na fazenda, na aldeia, no sítio, no quilombo, na última casa na vila, visto como sujeito subalterno, originando sua contribuição, conhecimento e cultura para os entre muros da escola. Da mesma forma precisamos compreender que esse caminho epistêmico *outro* leva-nos a (re)significar e (re)verificar o meu corpo como professor e o corpo do aluno, desenvolvendo uma visão e uma sensibilidade disponível em observar o educando como um todo.

Neste terceiro capítulo “A EDUCAÇÃO FÍSICA CONSTRUINDO VALORES ENTRE PROFESSOR/ALUNO E SE AUTORRECONHECENDO COMO DISCIPLINA” poderia ser transformado na seguinte pergunta: Qual é o valor que estou promovendo entre o professor e o aluno? Precisamos nos atentar a este questionamento ao reconhecer que ser educador/ professor/ formador de saber é poder mediar, considerando que esse corpo/aluno, em sua singularidade, tem seus valores constituídos e que por si próprio poderá se autorreconhecer como produtor de movimentos, conhecimentos e culturas, sendo descolonizado desde sua inferioridade fronteiriça. Nesse sentido,

A teoria do pensamento da fronteira surgiu da e como resposta à violência (fronteiras) da epistemologia imperial/territorial e à retórica da modernidade (e globalização) da salvação que continua a ser implementada hoje porque se assume a inferioridade do Outro ou suas más intenções e, portanto, a opressão, exploração e destruição da diferença continuam a ser justificados. Pensar desde a fronteira é a epistemologia da exterioridade, ou seja, do exterior criado a partir de dentro e como tal é sempre um projeto descolonial. (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2009, p. 2, tradução livre minha).⁶⁴

Diante desse pensamento de fronteira, fomentado por Walter D. Mignolo, podemos ser, sentir e saber, através dos estudos descolonizados como episteme, considerando que é uma condição fundamental dessa articulação porque é produto de saberes e subjetividades. De forma semelhante, contempla exatamente aqueles que não foram reconhecidos como corpo/sociedade produtor de arte, cultura e conhecimento, por meio de seus corpos e almas que habitam e foram empurrados das fronteiras da futilidade, da pós-modernidade e do capitalismo contemporâneo. Assim, são corpos que articularam e articulam os ensinamentos filosóficos que emergiram e emergem das condições ameríndias, exemplificando, mas também de gêneros, raças, classes, credos e linguagens outras que o pensar cartesiano eurocêntrico, a fenomenologia e o pensamento marxista e o sentido comercial pós-moderno e de fato os neoliberais contemporâneos e os ultraconservadores de extrema direita, se quer podem reconhecer ou não.

Até este momento, o nosso discurso foi como que um resumo do já sabido. A partir de agora começa um novo discurso, que quando for implantado em seu nível político correspondente e com as mediações necessárias, que faltam nos filósofos do centro que usam estas mesmas categorias, poderemos, agora sim, dizer que é um novo

⁶⁴ “La teoría del pensamiento desde el borde emergió desde y como una respuesta a la violencia (fronteras) de la epistemología imperial/territorial y de la retórica de la modernidad (y globalización) de salvación que continúa siendo implementada hoy porque se asume la inferioridad del Otro o sus maléficas intenciones y, por tanto, se continua justificando la opresión, la explotación y la destrucción de la diferencia. El pensamiento desde el borde es la epistemología de la exterioridad, esto es, del afuera creado desde adentro y como tal es siempre un proyecto des colonial.” (MIGNOLO; TLOSTANOVA, 2009, p. 2).

discurso na história da filosofia mundial. Isso não se deve à nossa pouca ou muita inteligência; deve-se simplesmente ao fato de que, quando nos voltamos para a realidade, como exterioridade, pelo simples fato de ser uma realidade histórica nova, a filosofia que dela se desprende, se é autêntica, não poderá deixar de ser igualmente nova. É a novidade dos nossos povos o que se deve refletir como novidade filosófica, e não ao contrário (DUSSEL, 1982, p. 45).

Através da filosofia de Amawtay Wasi, que nos ensinou de uma forma *outra* em “aprender a desaprender para reaprender” (MIGNOLO, 2014, p. 7)⁶⁵ a desenvolver o pensar e o ser, o sentir e o saber fazer, assim, descolonialmente que nos desprendemos/desvinculamos das epistemologias, semelhante das filosofias e pedagogias contemporâneas, ultramodernas e pós-modernas que priorizam o “querer ter” para sobreviver no ocidente. Desaprender para aprender a reaprender é o que também nos leva a perceber formas *outras* de produção de cultura, conhecimento e arte, no entorno das instituições escolares, e também com exemplo de almas e corpos/alunos que continuam sendo menosprezados no meio escolar e universitário pelos projetos de higienização, homogeneização, globalização e universalização de mundos diferentes no ocidente.

Isso nos desafia e nos põe disponíveis para nos abirmos a um diálogo comunitário no qual a construção do conhecimento pode alcançar proporções coletivas, atualizando o pensamento gerado no local para colocá-lo em diálogo com os outros e, em particular, dando re-existência à trama tecida pela memória social e produção intelectual em cada local de produção. Esse caminho favorece a promulgação do pensamento freireano porque é na medida em que nos descobrimos ‘alojando’ dentro de nós o opressor é que podemos contribuir para a construção de uma pedagogia libertadora, isto é, descolonial. (PALERMO, 2014, p. 16, tradução livre minha).⁶⁶

Esta fase da dissertação consiste em consolidar e demonstrar a construção de valores através da disciplina de Educação Física. Por outro lado, busco entender, sendo que ao mesmo tempo fico intrigado com os mesmos profissionais da área de Educação Física por atuarem de qualquer maneira, nesta segregação de atuação profissional, alguns trabalhando demasiadamente em consideração do valor salarial, que não é muito, corrompendo os princípios éticos, produzindo sim, uma jogatina de bola na quadra para com os alunos, julgando-se ainda como promotores da saúde. Pois, esses mesmos profissionais somente estão

⁶⁵ “Aprender a desaprender para re-aprender de otra manera, es lo que nos enseño la filosofía de Amawtay Wasi.” (MIGNOLO, 2014, p. 7).

⁶⁶ “Esto nos interpela y nos pone en disponibilidad para abirmos a una interlocución comunitaria en la que la construcción del saber puede alcanzar proporciones colectivas actualizando el pensamiento generado en el propio lugar para ponerlo en diálogo con otros y, en particular, dando re-existenciaa la trama tejida por la memoria social y la producción intelectual en cada lugar de producción. Este camino favorece la puesta en acto del pensamiento freyreano pues es en la medida en que nos descubramos “alojando” dentro de nosotros al opresor es que podremos contribuir a la construcción de una pedagogía liberadora, es decir, decolonial.”(PALERMO, 2014, p. 16).

reproduzindo algo que vem sendo uma continuação histórica e corriqueira. Sim, muitos atuam e continuam atuando desta mesma forma há muitos anos e os alunos já acostumaram com essa realidade.

Acredito que descolonizar é o caminho, também acredito que desconstruir e ao mesmo tempo descolonizando essa identidade docente é um meio, essa formação de um profissional de pensamento crítico, com um olhar para o aluno além do esporte, compreendendo esse aluno como sujeito atravessado de movimentos, conhecimentos e culturas.

Existem situações que acabam por corromper o profissional de Educação Física, em atitudes errôneas de alguns profissionais da área, com isso, por exemplo, é ver professores da de (ciências biológicas e da saúde)⁶⁷, isso mesmo, um termo tão importante utilizado para descrever nossa área de atuação sem atuação, em alguns casos. Esses mesmos professores em uma instituição escolar não conseguem desenvolver algo novo, atividades diferentes, sair daquela monotonia. Na maioria das vezes o aluno dita a regra e fala o mesmo de sempre “Professor, vamos jogar um futebol hoje”. Com isso, é favorável para o professor fazer o que o aluno quer, pois, está em uma sua zona de conforto, com descaso e o interesse somente no valor financeiro é o que lhe importa. O pior mesmo é o educador, que tanto faz como tanto fez, com desculpas como “estou aqui trabalhando sem material (bolas, cordas, cones, etc)”. Por pior que sejam os materiais, ali estarão disponíveis aos professores para suas atividades, mas, indisponíveis ao educador sem interesse em desenvolver uma atividade diferenciada, podendo ser executada sem os materiais.

Começo esse terceiro capítulo com críticas totalmente relacionadas à minha formação acadêmica, pois, são mínimas as porcentagens de professores licenciados e bacharelados na Educação Física que tentam ou conseguem desenvolver práticas *outras* envolventes em sala e quadra esportiva. Sendo que, essa pesquisa vai muito além da sala de aula, quando me refiro ao lazer, ao social e à dona de casa, estou falando nesse corpo do dia a dia, com capacidade de evolução em constância diária, tratado como semi-corpo subalternizado e não compreendido como formador de conhecimentos.

Com esse olhar *outro* chego neste capítulo, pois, mesmo eu sendo licenciado e bacharel em Educação Física, o que mais gostava e gosto de trabalhar em minhas aulas são os jogos e brincadeiras, pois sempre gostei de fazer das minhas aulas algo diferente do habitual, começando com alguma brincadeira ou jogo antes da atividade ou modalidade a ser praticada

⁶⁷ O profissional das Ciências Biológicas estuda, de forma geral, as formas de vida no planeta. ... Falando mais especificamente das Ciências da Saúde, os estudos também estão relacionados com a vida, a saúde e a doença, seus fatores condicionantes e determinantes nas populações humanas.

no dia. Seria estranho um professor de Educação Física não ser conectado totalmente com uma modalidade esportiva? Pois é, sou eu, e tenho minha demanda de treinos na semana de Futsal, Handebol e Badminton, nem por isso sou afeiçoado ou tenho paixão por alguma. O meu apego são os jogos, o brincar, o inventar movimentos *outros* para os alunos, independentes da idade, mas sem deixar de lado o planejamento curricular como base.

O mais interessante e que me deixou mais livre nas minhas aulas ocorreu na escola onde atuo atualmente, durante a entrevista com a diretora, quando expus que estava desenvolvendo uma pesquisa na pós-graduação de mestrado, cujo objetivo era o “Corpo pedagógico em construção de conhecimento através dos jogos na perspectiva descolonial”, por meio da qual poderia trabalhar todas as habilidades motoras com os alunos de uma forma *outra*, sem ser exclusivamente com as modalidades esportivas e expliquei a ela como seria a pesquisa. Na conversa, ela sugeriu que nas aulas de Educação Física trabalhássemos jogos e a prática das modalidades esportivas desenvolvidas no turno contrário, quando a escola ofereceria os treinamentos aos alunos. Isso foi muito interessante, era o que ela procurava, um professor disposto à mudança (descolonizado) e fora da caixa do padrão imposto, e me orientou a fazer aulas diferenciadas.

Um dia o meu orientador, em conversas sobre o “Ser Professor/Atuar como Professor”, declarou que em sala de aula desenvolve o melhor como professor, faz a excelência em seu papel de professor e orientador. Nessa entrega em fazer o outro melhor, em mostrar o caminho a seguir, capacitar esse discente, mostrando que aluno/sujeito/orientando tem sempre algo de melhor para oferecer, que além de formador de pessoas, ele é um formador de almas.

Pensando nessa fala, percebo que o meu fazer docente/professor vai muito além de jogar uma bola na quadra de esporte, pois, tenho um compromisso primeiramente comigo em estar disponível e em promover para esse corpo/aluno aulas envolventes, não uma aula qualquer, oportunizando/diferenciando/desenvolvendo algo prazeroso, com um olhar crítico, buscando suas capacidades de produzir conhecimento e cultura no seu lócus. Desta maneira irei caminhando descolonialmente, por estes caminhos dos saberes em constantes formações.

3.1 Desenvolvendo Práticas Pedagógicas: a Educação Física na Educação Básica na construção de saberes *outros*

“Logo, os saberes serão formulados por meio de “filosofias” e/ou “pedagogias” que promovam a libertação das amarras que sempre fizeram prender àqueles que em nenhuma situação foram considerados

para além de corpo-objeto pelas humanistas, quando na verdade são corpos-concretos por serem anthropos e porque produzem sabendo o que é ser, sentir e saber para fazer sabendo. “Por quê? Porque a epistemologia fronteira é a epistemologia do anthropos que não quer se submeter à humanitas, ainda que ao mesmo tempo não possa evitá-la.” (MIGNOLO, 2017, p. 16). E o anthropos é aquele indivíduo que não quer continuar sendo morto pela falta de “corpo-políticas” (MIGNOLO, 2017) das ações políticas que devem de fato priorizar corpos descartados porque as políticas contemporâneas de corpos, almas e das práticas culturais de arte, das culturas que produzem conhecimentos priorizam as economias em detrimentos às vidas mesmo em estado de pandemia” (BESSA-OLIVEIRA, 2021, p. 1973).

Para que acontecesse a pesquisa-ação proposta, realizei um diálogo com a direção e a coordenação da Escola Estadual Cambarai, pautando as etapas da pesquisa. Por ser um ano atípico, em função da pandemia, causada pela Covid-19, quando fui chamado para assumir as aulas de Educação Física na escola no mês de agosto de 2021, os alunos estavam retornando de um ensino remoto, com basicamente um ano e meio sem atividades práticas de Educação Física.

Suspensas desde março de 2020 devido à pandemia de COVID-19, as aulas presenciais das redes públicas de ensino permaneceram em regime remoto na maioria dos estados brasileiros até maio de 2021. Atualmente, todas as redes estaduais de ensino estão ofertando ensino híbrido, combinando aulas presenciais com aulas remotas, ou aulas 100% presenciais. Ainda que parcialmente, em junho de 2021, todos os estados iniciaram a vacinação dos profissionais da educação. Nesse contexto, a UNESCO no Brasil realiza um levantamento sobre a situação de cada rede estadual de ensino com relação ao retorno das aulas presenciais, bem como a situação da vacinação dos profissionais de educação (UNESCO, 2021).

Com isso, as aulas voltam do ensino remoto para o ensino híbrido no Estado de Mato Grosso do Sul no mês de agosto de 2021.

Mato Grosso do Sul:

Fechamento: não. Os 205 mil estudantes atendidos pela Rede Estadual de Ensino voltaram às atividades de forma 100% presencial desde outubro.

Educação a distância: sim.

Alimentação: sim, distribuição de kits de alimentação escolar.

Vacinação dos profissionais da educação: sim, mais de 76 mil profissionais já foram vacinados.

Plano de reabertura: sim. As atividades foram retomadas de forma alternada e seguindo protocolos de biossegurança, com escolas reformadas e equipadas. (UNESCO, 2021).

Cito todas essas situações para que futuros leitores possam observar a gravidade e a catástrofe da educação nesse período, contribuindo para o entendimento significativo da pesquisa.

Fiz a escolha pelas turmas do 6º ano do ensino fundamental. Primeiramente realizamos uma roda de conversa, elaborei perguntas a todos os alunos, com o objetivo de resgatar as

brincadeiras e jogos populares/antigos. Nessa primeira fase, como estava em aula na escola e o currículo me ajuda a trabalhar os jogos, elaborei um questionário para os alunos responderem:

- 1 – Quais as brincadeiras/jogos que seus avós/tios praticavam quando eram crianças e adolescentes?
- 2 – Quais as brincadeiras/jogos que vocês praticam fora da escola?
- 3 – Você gostaria de praticar outros jogos na escola, além das modalidades oferecidas?
- 4 – Qual brincadeira/jogo/modalidade você pratica atualmente?

Nesse momento, observei que os alunos estavam dispostos a mudança de hábitos na prática de atividades físicas, a partir de suas respostas, e que em sua maioria 80% da turma, estavam propostos em práticas *outras* de jogos. Abaixo, está um dos questionários respondido por um dos alunos, que me motiva para uma construção e alternativa de ensino *outro*.

Geovanni

Escola Estadual Cambarai
 Disciplina de Educação Física
 Professor: Marcio Rogerio Bresolin

- 1- Quais as brincadeiras/jogos que seus avós/tios praticavam quando crianças e adolescentes?
*Betis, Pular elástico, saltar pipa, jogar Bolinha de Gude,
 Pé na lata, escondi - escondi, pega-pega.*
- 2- Quais as brincadeiras/jogos que vocês praticam fora da escola?
*Pular elástico, saltar pipa, jogar Luquinha, escondi - escondi,
 Pega-pega e Bolinha*
- 3- Você gostaria de praticar outros jogos na escola, além das modalidades oferecidas?
Pular elástico, Pé na lata e mal de rua dos cantos.
- 4- Qual brincadeira/jogo/modalidade que você faz a prática atualmente?
futebol, boliche, ping-pong e barquete.

Imagem 7: Questionário sobre os jogos

Esse processo poderá impactar e mudar a opinião de todos, mas, esse algo novo traz significado, emoções e lembranças, começa a inquietar a turma, desenvolve a socialização, através de uma aula (descolonizada). Nesse sentido, Tizuko Morchida Kishimoto (1994, p. 45), afirma:

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (KISHIMOTO, 1994, p. 45).

Esses alunos, além de estarem totalmente inquietos, após basicamente um ano e meio sem uma atividade física satisfatória, com o medo provocado pela pandemia, mostravam que até em uma movimentação de uma corrida estavam descoordenados. Afirmavam que desenvolviam somente atividades tecnológicas (jogos eletrônicos, filmes etc), a maioria em situação sedentária.

Por esse motivo e na sequência da pesquisa-ação na escola, a próxima etapa seria que os próprios alunos desenvolvessem uma brincadeira/jogo, que basicamente fosse uma criação deles ou adaptação, que através das perguntas deles anteriormente isso fosse criado. Foi dividida a sala em 4 equipes, para que cada uma elaborasse algo novo e brincadeiras *outras*.

Sequências das atividades desenvolvidas pelos alunos:

Equipe 01 – Atividade meu Circuito Divertido

Nesta atividade os alunos utilizaram o que estava disponível na escola naquele momento, desenvolvendo um circuito utilizando os cones, giz, as mesas e cadeiras. O mais importante no momento foi a capacidade de criação, imaginação, socialização, interação e prazer em realizar a atividade prática, resultando em um trabalho de coordenação global geral em habilidades físicas.

O estudante não compreende que está aprendendo, muito menos que esteja produzindo conhecimento a partir de seus próprios conhecimentos. Neste caso, os estudantes só entendem que estão aprendendo o conteúdo, que é disciplinar, se estiverem sentados em suas respectivas cadeiras e com o caderno e lápis sobre a mesa em infinitas anotações das lousas repletas de histórias alheias (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Precisamos pensar urgentemente, discutir para um caminho epistêmico através de uma perspectiva descolonial que vise reconhecer e considerar esses corpos que não são reconhecidos nos entre muros da instituição escolar, como formação de conhecimento. Posso afirmar que somente uma epistemologia *outra* poderá realizar e construir possibilidades *outras* de ensino aprendizagem, e romper com esse pensar abissal que divide, como um abismo, o campo de investigação dos alunos no campo escolar.

Podemos afirmar que apenas uma epistemologia *outra* pode conseguir possibilitar e trazer saberes *outros*, rompendo o pensamento abissal que delimita os campos de estudo dos alunos da escola como crateras sem fim: um abismo construído à margem da dualidade, português, matemática e ciência sendo privilegiados, por algum tempo. E diferentes corpos/sujeitos, da cultura, arte e múltiplos conhecimentos. Partindo desta perspectiva, que é sobre seu corpo próprio que esse corpo/aluno consegue adquirir seu autoconhecimento e seu autorreconhecimento de movimentos corpóreos – ter domínio do seu corpo – aprender através do seu corpo, como corpo que se reconhece pedagogicamente, foi entendi que há uma oportunidade em desenvolver “novas” alternativas de ensino aprendizagem.



Imagem 8: Atividade meu Circuito Divertido

Acervo do autor



Imagem 9: Atividade meu Circuito Divertido

Acervo do Autor



Imagem 10: Atividade Pacman Humano

Acervo do Autor

Equipe 02: Atividade Pacman Humano

Os alunos elaboraram uma adaptação do jogo de vídeo game do *Pacman*, em que poderiam percorrer somente sobre as linhas da quadra para a movimentação. Iniciando o jogo com o aluno chamado de pegador e esse se estabelece de um lado da quadra e o restante da turma na outra extremidade. Trata-se basicamente de um pega-pega diferenciado, com algumas alterações e regras, algo simples, prazeroso. Todos os alunos participaram e não se precisou utilizar nenhum material/aparelhagem físico.



Imagem 11: Atividade Pacman Humano

Acervo do Autor

São essas capacidades de construções de movimentos que o professor proporciona, como também o aluno, observando que todo esse processo está atrelado com um consentimento e também um planejamento escolar, pois, como foi explanado anteriormente no texto, esta epistemologia para uma perspectiva de descolonizar não se manifesta somente para agregar valores, mas, também constrói a necessidade de uma

pedagogia libertadora de Paulo Freire, pois, conduz esse corpo/aluno para uma prática de liberdade de seu fazer, ser, agir, sentir, divulgar esse corpo que move-se através de uma visão de liberdade do corpo, sendo uma atividade física de movimentos para todos, independente da sua condição social, o corpo do esporte nas aulas de Educação Física, que vive, que anda, com condições de corpo/sujeitos que produz e não (re)produz (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Equipe 3: Atividade de Corrida Zigue-Zague com tempo

Utilizando os cones, os alunos desenvolveram a corrida com o zigue-zague, de uma forma que desse para verificar quem chegaria em menos tempo, cada aluno fez o percurso e foi verificado o tempo de cada participante. Em outro momento sugeri para que todos corressem pela extensão da quadra e, logo que parassem, observassem os batimentos cardíacos individualmente. Está aí, por exemplo, um professor que não deixa passar uma oportunidade proposta pelos próprios estudantes para avaliar e formular outros conhecimentos possíveis: sociais ou científicos.

Isso pode ser feito mesmo sem qualquer equipamento, colocando-se os dedos indicador e médio na lateral do pescoço para sentir o pulso, verificando quantas pulsações ocorrem em um minuto. O mesmo resultado é encontrado ao se contar as batidas por 15 segundos, depois multiplicando o resultado por 4.



Imagem 12: Atividade de Corrida Zigue-Zague com tempo

Acervo do Autor

Equipe 4: Atividade Dono da Rua

Atividade Dono da Rua, temas seguintes e regras:

Participantes no mínimo três.

COMO BRINCAR: São traçadas no chão duas linhas paralelas e distantes uma da outra cerca de 4 metros (ou 4 passos). O grupo se divide em dois lados, deixando na área central apenas uma criança, a “mãe da rua”. As demais devem atravessar a “rua” pulando em uma perna.

Nessa atividade quem é o Dono da Rua fica no meio da quadra, não podendo deixar passar quem irá ficar no outro lado, se o dono da rua encostar em alguém, esse mesmo ajudará a pegar o restante.



Imagem 13: Atividade Dono da Rua

Acervo do Autor

A brincadeira que virou aqui uma atividade educativa, “Dono da Rua”, tem um quê de brincadeira situada em um tempo histórico mais antigo que, muitas vezes, vários desses estudantes sequer lembram ou experivenciam. O chamado “garrafão”, brincadeira de rua de

quem tem hoje mais ou menos 50 a 60 anos de idade em que as crianças riscavam uma espécie de garrafão com duas bocas na rua de terra e as crianças, situadas à cada extremidade das linhas sem a boca tinham que atravessar o garrafão saltando em uma perna só. A criança do centro, que era quem tinha que pegar aos atravessadores, só saía dessa condição ao conseguir acercar uma das crianças que tinha que correr até um pique para não ser castigada pelas demais crianças envolvidas na brincadeira.

O corpo cênico pedagógico do estudante, partindo dessa prática de liberdade na educação, possibilita ainda o melhor entendimento desse corpo a partir das suas próprias experiências culturais. Por isso, os corpos dos estudantes, através de um olhar atualizado no estágio supervisionado, foram estimulados e provocados nas aulas por outros saberes que, por conseguinte, registrou-os como corpos produtores de arte, cultura e conhecimento através da própria arte. Pois, o corpo *bio*geográfico do estudante *-bio*-sujeito, geo-espaço, grafia-narrativas- passou a dançar a partir das suas experiências, apreendendo as propostas pedagógicas através da sua narrativa e também ensinando/estimulando a si e ao outro diante do seu próprio corpo-discurso nas aulas. O corpo cênico pedagógico é um corpo que tem voz e vez (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Partindo do discurso dos autores, quando relatam sobre esse corpo/aluno pedagógico com capacidades de práticas livres através de suas experiências culturais, fica demonstrando que somos responsáveis por estimular e instigar esses alunos nas nossas aulas, por saberes *outros*, provocando, conduzindo-os e colocando-os na capacidade de produzir cultura e conhecimentos a partir de suas próprias atividades ali desenvolvidas, a partir do seu *locus*, que são capazes de ensinar e estimular a si mesmo e aos outros, durante e através de seu local de fala, com seu discurso.

Partindo desse termo epistemologia *outra*, a ideia sobre esses corpos está exatamente em poder (re)verificar e (re)significar corpos outros nas salas de aula, a exemplo de como o corpo tradicional “escolar” se (re)configura em dança. Por isso, tomo de outras perspectivas como produtoras de conhecimentos, diferentes daquela estrutura dicotômica do “corpo sentado”, corpos condicionados às cadeiras e mesas dos estudantes como únicos lugares ocupáveis. Uma ideia de corpo que ainda mantém seu controle do corpo, do movimento e do espaço da sala de aula, tornando os corpos dos estudantes enrijecidos por um padrão de corpo moderno colonizador (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 6).

Partindo dessa perspectiva epistemológica, desenvolvi uma prática pedagógica sem fronteiras, que venha a somar com outros, que possa problematizar e desnaturalizar, mostrando a multiplicidade e a riqueza do corpo sujeito que vive nas diferenças, colaborando para uma construção em novas direções, que a instituição escolar/acadêmica repense esse caminho, a Educação Física como disciplina, no lazer, no social, criando estratégias e desconstruindo estereótipos, de certa forma tentando extinguir com esse abuso/violência colonial em tempos contemporâneos ainda muito vivo em nosso meio.

Dessa forma, observo que alunos aprendem através desta proposta, pois conseguem verdadeiramente falar, ensinar e aprender através de seus corpos/alunos, promovendo o reconhecimento a partir de si próprio, do corpo outro e da contextualização propriamente em seu espaço-corpóreo. Esses sujeitos-corpos-lugares não são reconhecidos pelas instituições escolares e pela ciência moderna. Com isso, são gerados conhecimentos e culturas, a partir de uma *construção epistêmica que parte de suas experevivências e suas narrativas, que nem sempre é manifestado por esse corpo/aluno em suas relações com esses lugares*. É necessário que este corpo/aluno tenha seu lugar de fala, (re)existindo a toda opressão. Dessa forma, todos esses corpos chegam ao seu autorreconhecimento, da autorrepresentação de identidade e para ser respeitado a/ou respeito por si próprio em relação ao outro, por dentro ou fora dos entre muros da escola e ou sala de aula.



Imagem 14: Se Autorreconhecer

Acervo do Autor

Na imagem anterior, poderia eu como professor impedir a prática da atividade para os alunos que não vieram vestidos e sem os calçados adequados para a aula? E o que é correto e adequado? Este corpo/aluno que reconhece ter mais habilidades desta maneira, ele está se autorreconhecendo e é capaz, e eu como professor reconheço, aprendendo e respeito-o a partir do seu lugar de fala. O mais interessante é que todos esses que estão jogando descalços

vieram para a escola todos com tênis, mas se identificaram com mais afinidade e destreza no jogo ao jogar descalços. Está certo ou errado? Vou oprimir esse aluno, me impondo sobre ele?

São as demonstrações de suas experiências e suas narrativas de vida, manifestadas por esse corpo a desconstruir esse estereótipo de esporte competitivo implantado na escola. O objetivo principal é, portanto, romper as fronteiras estabelecidas na prática de atividades físicas, artística, teórica e pesquisa que definem a ciência como o único e exclusivo local de produção de conhecimento, ou seja, corpo/sujeitos de conhecimento e cultura válidos se comprovados cientificamente que atendam aos padrões estabelecidos. Corroborando a isso Ramón Grosfoguel assegura que:

Contudo, a análise do sistema-mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento. Sem isto não pode haver uma descolonização do conhecimento nem uma utopística capaz de superar o eurocentrismo. A cumplicidade entre as ciências sociais e a colonialidade do poder na produção de conhecimento e dos desenhos imperiais globais requer novos lugares institucionais e não-institucionais, a partir dos quais o subalterno possa falar e ser ouvido (GROSFOGUEL, 2008, p. 71).

Além disso, a proposta desta pesquisa será/é em observar, conduzir, mediar e ressaltando sempre que este corpo/aluno/dona de casa/corpo social pedagógico também é produtor de cultura e conhecimentos, justamente e precisamente do local onde esses corpos os querem *si-moverem-se* ou não. Pois, é sabido que os conceitos de cultura e conhecimento estão sempre em risco de opressão, compreendidos e estabelecidos pela cultura ocidental eurocêntrica, da mesma forma os padrões e conceitos de corpo, aluno, educador e, porque não, do movimento, dos jogos, da atividade física, já que estamos falando do ensino de Educação Física.

Esse processo possível de (re)significação de corpos *outros* nas aulas, parte, pois, do professor através desses corpos atravessados de saberes nessa transformação, podendo ser mediado/orientado nesse viés das disciplina de Educação Física, e sendo estimulados a *si-moverem-se* (BESSA-OLIVEIRA) demonstrando suas capacidades de construção Geo-Corpo-Cultural, que entendo como um corpo que cria a partir do seu local de fala, através de suas particularidades e especificidades nos locais/espacos da sala/quadra esportiva/lazer na disciplina de Educação Física.



Imagem 15: Jogo do Taco e ou Betis⁶⁸

Acervo do Autor

São tantas possibilidades para construir aulas novas, renovadas e descolonizadas, mas a maioria dos professores assim mesmo se acomoda. Este dia da pesquisa-ação foi para mim um pequeno gigante laboratório de construção de cultura e conhecimento através de um jogo de Betis. Observando que o mover-se de forma *outra* produz habilidades motoras como qualquer outra modalidade, dependendo do objetivo da aula.

⁶⁸ O jogo de taco ou Betis é disputado entre duas duplas. Uma dupla que fica em posse dos tacos (que por definição será chamada Ataque) e a outra dupla que fica em posse da bola (que por definição será chamada Defesa). São riscados no chão 2 círculos com um raio de aproximadamente 20 centímetros. Os círculos devem ficar separados por uma distância que varie entre 25 e 30 metros. Estes círculos são a base do Ataque. Dentro do círculo é colocada a Casinha (feita com uma lata de refrigerante ou material que ocupe um espaço similar). Um integrante da Defesa arremessa a bola em direção à Casinha do lado oposto com o objetivo de derrubá-la. O arremesso deve ser feito atrás da linha imaginária da base. O objetivo do Ataque é impedir que a casinha seja derrubada pela Defesa, rebatendo a bola arremessada.

Habilidades motoras desenvolvidas na prática do Beti
✓ Habilidades motoras básicas – manipulação
✓ Habilidades Manipulativas abrangem movimentos grossos e finos.
✓ Arremessar e lançar
✓ Rebater
✓ Receber
✓ Correr
Habilidades motoras básicas - Locomotoras
✓ Saltar
Habilidades motoras básicas de estabilização
✓ Equilibrar
✓ Flexionar
✓ Coordenação Global
✓ Esquema corporal
✓ Estruturação espacial
✓ Orientação temporal
✓ Lateralidade e a socialização

Pesquisando a BNCC, percebo que não estou equivocado em promover esses diálogos e pesquisas para construção de cultura e conhecimento, sendo que o Ensino Fundamental pela visão da BNCC no que se refere à Educação Física define:

4.1.3. EDUCAÇÃO FÍSICA: A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BNCC, versão final, 2018, p. 483).

Na sequência da versão final da Base Nacional Comum Curricular menciona-se a Educação Física em suas possibilidades e importâncias no ensino médio, que são características a serem desenvolvidas nesses corpos/alunos:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (BNCC, versão final, 2018, p. 484).

As informações que encontramos junto à BNCC, à LDB e aos PCNs parecem positivas em seus pareceres descritivos, mas apresentam tantas inconsistências, contradições, negacionismo, são normas e leis incoerentes, já que na prática a Educação Física está marginalizada, coagida, está procurando ser assistida, ouvida, ter voz e vez, ou talvez surpreendida por um corpo que a ouça nas semelhanças das diferenças no seu local de fala.



Imagem 16: Jogo do Taco e ou Betis

Acervo do Autor

Já na imagem 16 observamos a motivação e a disponibilidade dos alunos para desenvolver a atividade, o sentimento de tensão e alegria do jogo transpassa esse corpo/aluno, a emoção em fazer a tarefa prática.

Nesse mesmo dia, na turma que está no canto superior da imagem são os alunos que foram dispensados da aula, já que o professor havia se ausentado, razão pela qual a turma saiu para a quadra de esporte. A ocorrência é normal nesta escola – como em qualquer outra –, mas, estavam lá os alunos fazendo toques na bola de vôlei, sem nenhuma motivação.

Os alunos que estavam no Betis, ao contrário, atuavam espontaneamente felizes, sendo que, de forma autônoma e voluntária, desenvolviam habilidades motoras, que são características de práticas de atividades físicas. Segundo Johan Huizinga, o jogo é:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um

sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana' (HUIZINGA, 2007, p. 30).

Partindo dessa perspectiva que busco em desenvolver esta pesquisa, possibilitando esse corpo/aluno em práticas de atividades com regras livremente consentidas, proporcionando alegria, emoção, buscando esse corpo participativo, do corpo despadronizado, dito isso pelo mundo contemporâneo, envolvendo todos os corpos que se acham desprovidos de movimentos ou por algum motivo foram paralisados por corpos da superioridade eurocêntricos capitalistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS – (DES)CONSTRUIR/(DES)COLONIZAR. SUGESTÃO? NÃO. ESSE É O CAMINHO PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA VIVENTE

“Nesse sentido, não basta empregar conceitos advindos de teorização fronteiriça, ou mesmo nomes e sobrenomes de pensadores desse pensamento, entendendo que, agindo assim, estaria pensando descolonialmente. Nada disso. É, mais do que preciso, é necessário a inscrição do corpo e do compromisso teórico, político mesmo desse pesquisador. E tal presença se daria por meio da inscrição de seu bios e de seu lócus ancorando seu lócus enunciativo, mais sua consciência fronteiriça, ou condição mesma de pensar” (NOLASCO, 2019, p. 03).

“É preciso re-formar o pensamento do professor que forma (ou diria deforma) o professor da Educação inicial. Afinal, o professor que está na Educação básica é formado na universidade que tem visão binária, moderna e disciplinar e que hoje está sendo empurrada pelo estado-nação para o lugar tecnicista, de militarização e de homogeneização das diferenças porque causam balbúrdias e não trabalham em prol do serviço público da “Pátria Amada Brasil”! (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 11-12).

Antes de qualquer outra coisa, gostaria de discorrer sobre a linha do tempo da Educação Física e sua construção através de um contexto histórico, que demandou muito esforço para permanecer como currículo no ensino brasileiro. Em seu relato, Everton Rocha Soares (2012) nos apresenta as decorrências históricas:

Brasil colônia, de 1500 a 1822: A mais antiga notícia sobre a Educação Física em terras brasileiras data o ano de sua descoberta, 1500. Tal fato se deve ao relato de Pero Vaz de Caminha, que em uma de suas cartas, que relatam indígenas dançando, saltando, girando e se alegrando ao som de uma gaita tocada por um português (Ramos, 1982). Segundo Ramos (1982), esta foi certamente a primeira aula de ginástica e recreação relatada no Brasil.[...]. **Brasil império, de 1822 a 1889:** Em 1823, Joaquim Antônio Serpa, elaborou o “Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos”. 1882 Rui Barbosa é o primeiro a valorizar a área. Pede a inclusão da ginástica nas escolas e a equiparação de seus professores aos das outras disciplinas. Acredita que é necessário ter um corpo saudável para ativar o intelecto. [...]. **Brasil república, de 1890 a 1946:** 1920, outros estados da Federação, além do Rio de Janeiro, começaram a realizar suas reformas educacionais e, começaram a incluir a Ginástica na escola (Betti, 1991). Leis que a tornam obrigatória no ensino secundário (Ramos, 1982). O higienismo e o militarismo estavam orientados em princípios anátomo-fisiológicos, buscando a criação de um homem obediente, submisso e acrítico à realidade brasileira. [...] **Brasil contemporâneo, de 1846 a 1980:** a Educação Física no período contemporâneo, está a obrigatoriedade da Educação Física/Esportes no ensino do 3º Grau, por meio do decreto lei no 705/69 (Brasil., 1969). [...] **Educação Física na atualidade, a partir de 1980:** [...] atualmente, coexistem na Educação física, diversa concepções, modelos, tendências ou abordagens, que tentam romper com o modelo mecanicista, esportivista e tradicional que outrora foi embutido aos esportes. Em 1996, com a reformulação dos PCNs, é ressaltada a importância da articulação da Educação Física entre o aprender a fazer, o saber por que se está fazendo e como relacionar-se nesse saber (Brasil., 1997). De forma geral, pode-se concluir que a Educação Física vem se desenvolvendo no Brasil a partir de importantes mudanças político-sociais e que atualmente é vista como um elemento essencial para a formação do cidadão Brasileiro.

Por meio desses relatos, percebo que no Brasil por mais de 500 anos, a Educação Física passa por transformações, onde todo esse processo é árduo, requer esforços, foram determinações defendidas por corpos que sofreram no decorrer de todo esse caminho, muitas vezes esses corpos fronteiriços encontrando-se sozinhos, mas, com um objetivo de mudança. Com isso, é necessário enfatizar que esses corpos/sujeitos/alunos/dona de casa/do lazer, necessitam de mover-se.

Com esta pesquisa, a perspectiva foi esclarecer que o corpo pedagógico em construção para o autorreconhecimento de cultura e conhecimento reforçou, numa maneira simples, a construção de saberes *outros*, dialogando culturalmente entre seus pares e a partir de seu *locus*. Sendo a escola um lugar para transversalizar e com cruzamentos de culturas, e onde os assuntos culturais não devem ser incógnitos pelos educadores. E foi partindo do princípio de que é possível (re)escrever, (re)pensar, (re)fazer e (re)significar, ancorados na lógica descrita, a nossa história e nossa cultura – até para nós mesmos –, fazendo reverberar a nossa voz enquanto sujeitos subalternizados para transpor as fronteiras da marginalização.

Ao término desta dissertação, foram muitas reflexões, discussão, pesquisa-ação, em que estive amparado por vários teóricos latino-americanos/brasileiros, entre outros, cercado de análises de texto que me fizeram e fazem inquietar, imagens de corpos que querem ser aceitos, uma disciplina que para ciência não ensina, problemáticas de políticas públicas que irão se manter em problemas sem soluções “sempre”, bordões para a mesma disciplina que querem aplicar, como, (descanso para os alunos, só irão jogar bola, passa tempo etc). Em todo esse processo de desenvolvimento da pesquisa, perceberam-se corpos em uma segregação de valores: do que é ciência, do que é útil ou não, do que é padrão, do qual e somente produz conhecimento.

Com isso, querem entender-se que os melhores valores cientificados e disciplinares, são as disciplinas que não produzem movimentos, são elas das “escritas e das contas”, pois as esportivas, artísticas e das linguagens corporais não são reconhecidas como formadora de cultura e conhecimento. Que país é esse?

Esta dissertação refere-se a esse corpo não refletido no corpo perfeito imposto, e sim com credibilidade a partir do seu local de construção, de um corpo que é visto/analizado com inferioridade, permitindo-se agora contribuições iguais a todos os outros corpos das diferenças.

No entanto, que é possível mudar e (re)significar o que foi (forçado) imposto. Walter Mignolo nos mostra o caminho para a transformação através das lentes do pensamento e da

gnose liminar. Em sua contribuição, percebemos que esse comportamento observado nos professores é totalmente coerente com o que Quijano chama de “colonialidade do poder”, que Mignolo identificou como causa significativa das diferenças coloniais, acrescentando ainda: Só podemos tomar essa ideia de descolonização que vem da consciência da nossa condição.

A partir deste parecer e com base em nossos fundamentos teóricos e em nossas propostas epistemológicas descoloniais, podemos propor as mudanças educacionais e sociais de que precisamos para implementar nossas apresentações, que foram apagadas pelo mundo moderna.

Saliento ainda que é necessário descolonizar a instituição escolar, partindo da identidade docente educacional, pois, todo o nosso sistema de ensino é eurocêntrico e capitalista. Será necessário problematizar esse sistema que hoje e sempre estabeleceu as hierarquias de saberes, exemplos esses, com disponibilidades de inúmeras aulas de Português e Matemática e em contra partida poucas disponíveis para a Educação Física, e agora rígida em lei de caráter facultativo para algumas etapas do ensino básico, a exemplo anterior na BNCC (2017). Portanto, compreender esse corpo/sujeito integral permite não apenas conexões, pensando nos alunos através de uma educação que considere seu corpo, seu saber, seu desejo nesse corpo atravessado e demarcado de cultura e conhecimentos.

Em suma, há uma necessidade urgente de quebrar as fronteiras colonialistas dentro desse corpo, com uma prática docente anti-moderna, que retira a centralidade da relação ensino/aprendizagem dos aspectos biológicos e físicos. É necessário apresentar esse corpo do/em movimento, porque é através deste mesmo corpo que esses sujeitos conseguem adentrar formas outras de compreender o seu lócus e o mundo, atravessados por ações de realizar e perceber significados/sentidos para e em seus meios cultural e social.

Esse caminho surge de uma prática pedagogia descolonial, para que deixemos de pensar e reproduzir como o colonizador e tenhamos a capacidade em ter voz e vez. Quando proponho que se pense uma Educação Física de forma descolonial, nesse caminho *outro*, é preciso um compromisso prático didático e pedagógico, como destaca Paulo Freire (2002, p. 14): “É tão importante saber o que está disponível quanto sabemos o que está em aberto, capaz de produzir conhecimento que ainda não existe”. Aqui acrescento, não apenas para produzir e receber novos saberes/conhecimentos, mas para lançar luz sobre os que foram negligenciados, ignorados e rejeitados pelo pensamento moderno e o modo cartesiano, que de uma forma ou outra busca a dominação e poder, de certa forma vem fragmentando esses corpos e afastando esses sujeitos na produção de cultura e conhecimento. É preciso olhar a Educação Física com todas as características inclusivas em termos de conteúdo/conhecimento,

inclusiva no sentido de que todos participem, independente de gênero, altura, cor, magros ou com sobre peso e classe social.

Nesse sentido, o objetivo foi e será demonstrar/descortinar as diferenças, mas nunca permitindo que sejam tratadas de forma desigual. Isso exigirá que os professores tenham atenção desde o planejamento das aulas, partindo do conhecimento prévio de suas turmas e a disposição de priorizar as múltiplas experiências/expervivências do sujeito, a estrutura corporal histórica, e articular possibilidades outras para os alunos por meio de nosso currículo.

A partir desses princípios de construção, desconstrução e (re)construção, mesmo sendo eu uma gota no oceano, uma agulha do palheiro, uno força em mim mesmo ao concretizar esta pesquisa no aprender para um desaprender para um reaprender *outro*, será a satisfação e ao mesmo tempo uma inquietação para finalizá-la, atribuindo sua contribuição e importância para o campo escolar/acadêmica/social/lazer. Mostrar-lhes que os sinais de diferença não são apenas esculpidos pela biologia, mas também feitos pela/na cultura, por isso é preciso (re)pensar nossas vivências e experiências. Como apontou Paulo Freire (2002), não há como transplantar experiências, apenas recriá-las, e é nesse sentido corporal que (re)existimos, (re)representamos e sentimos a necessidade de compartilhar nossas expervivências, nesse processo de atravessar as barreiras da imposição colonial/moderna para vivenciar integralmente a descolonialidade em sua totalidade.

Para finalizar todos os conceitos e definições para o autorreconhecimento do corpo, conluo minhas considerações com o relato da professora de balé Claudiely Cristina Ferreira:



Imagem 15: Sou capaz e me autorreconheço - Claudielly

Acervo do autor

Nesta pesquisa, consigo realmente uma história desse corpo que se autorreconhece como esse corpo *outro*, semelhante nas diferenças, principalmente em ser vivente, construindo sua história, nas perfeições imperceptíveis pela ótica moderna.

Essa história é de Claudielly Cristina Ferreira, professora de balé, Hip hop na cidade de Maracaju, MS, e também já lutou *taekwondo*, relatando sobre seu autorreconhecimento como produtora de cultura e conhecimento, suas batalhas, angústias e identificação através de seu corpo.

Claudielly começa com uma frase “Eu posso ser o que eu quiser, eu posso estudar o que eu quiser, qualquer profissão, eu sou esse corpo da dança, do balé e da luta, existe algo específico que cada corpo existe para fazer”. Porque é uma questão de identificação (de se autorreconhecer), pois desde criança eu gostei de dançar, só que nem imaginava que seria

algo profissional para mim no futuro. Então eu imaginava que seria professora, mas quando conheci o balé, eu me identifiquei, e foi isso que trouxe para a minha vida profissional até hoje. Há mais de treze anos estou desenvolvendo a prática do Balé. Foi uma questão de identificação e de reconhecimento pelo Balé. E com isso, afirmo, eu posso ser o que eu quiser, mas não serei feliz em outra profissão, já trabalhei em outras funções, fui diarista, secretária, vendedora, porém nunca me identifiquei com nenhuma delas.

Além dessa identificação e reconhecimento, é importante transmitir para os alunos esses mesmos valores, sentimentos e emoções, vivenciados em todos esses anos, alguns alunos se identificam com essa história de vida e superação, e querem aquilo para eles. Quando me refiro a corpo, biotipo e padrões, me referindo ao meu corpo, nunca tive corpo de bailarina, sempre fui uma mulher encorpada, pois, esse corpo imposto pelo balé é aquela magreza que eu nunca possuo, e assim mesmo, sempre obtive mais destaque do que muitas bailarinas que tinha esse corpo padrão do balé, tenho muita flexibilidade⁶⁹, hipermobilidade⁷⁰ em toda parte do corpo é um corpo elástico. Por muitas vezes as pessoas após as apresentações comentavam, quando me deparei com você no palco, não imaginava que você tivesse tanta fluidez, como dança bem e nem parece. Era algo que ofendia e ao mesmo tempo elogiava. Através da minha dedicação ao balé, a professora me ajudava comprando as roupas e sapatilhas, pois não tinha condições naquele momento. Com isso, fui me identificando tanto com o balé que me tornei professora aos dezessete anos, superando as demais meninas.

Até o momento eu me deparo com críticas ao meu respeito, como por exemplo: “e essa menina gorda dançando balé”. Hoje eu entendo, de ter um corpo legal pela minha função de professora de balé e dança, e quando falo desse corpo legal é em relação a saúde corporal.

⁶⁹ Para Dantas (2005), **flexibilidade** pode ser definida como: Qualidade física responsável pela execução voluntária de um movimento de amplitude angular máxima, por uma articulação ou conjunto de articulações, dentro dos limites morfológicos, sem risco de provocar lesões (DANTAS, 2005 p. 57).

⁷⁰ A síndrome de hipermobilidade articular é uma condição na qual ocorre frouxidão ligamentar e das articulações, assim, a pessoa consegue realizar facilmente movimentos não habituais, acima da faixa normal de amplitude da articulação, como por exemplo ser capaz de encostar as palmas das mãos no chão facilmente, sem dobrar os joelhos. Articulações hipermóveis tendem a ser herdadas, ou seja, há fatores genéticos envolvidos, geralmente por uma deficiência da produção natural de colágeno pelo organismo.



Imagem 16: Dança Hip Hop - Claudielly

Acervo do autor

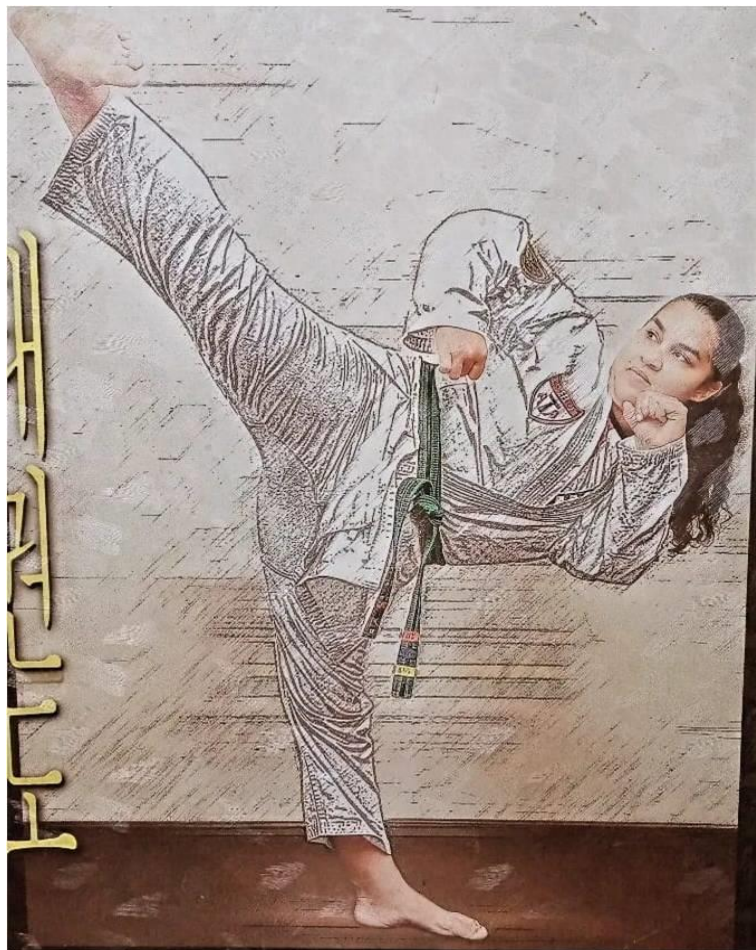


Imagem 17: Luta do Taekwondo - Clauduely

Acervo do autor

Ela relata, ainda, que esse corpo dela, constituído hoje, são situações vividas anteriormente, devido à depressão profunda⁷¹, narcolepsia⁷² e catalepsia⁷³, e o “que me ajudou dar a volta por cima foi a dança, o balé e principalmente a luta do *taekwondo*, pois depois de toda esse processo e trajetória, eu me identifico e me reconheço profissionalmente, sendo que

⁷¹ A depressão profunda é uma progressão da depressão, ou seja, seu estado mais crítico e perigoso, por isso o que pode levar até esse estado seria a falta de tratamento ou tratamento com início tardio, até mesmo outras doenças em comorbidade à depressão que dificultam o quadro. Disponível em: <https://www.gruporecanto.com.br/blog/depressao-profunda>

⁷² A narcolepsia é um distúrbio do sono caracterizado por sonolência excessiva durante o dia e por frequentes ataques de sono, mesmo quando a pessoa dormiu bem à noite. Disponível em: <https://www.minhavidacom.br/saude/temas/narcolepsia>

⁷³ A catalepsia é uma condição caracterizada pela paralisação dos membros e da cabeça, além da incapacidade de falar, com uma tendência do paciente a se manter em uma posição imóvel. Em alguns casos, os eventos de catalepsia podem ser confundidos com a morte, pois a respiração também é afetada. Disponível em: <https://www.minhavidacom.br/saude/temas/catalepsia>.

nesse caminho profissional me ocasionou muitas conquistas e felicidades, e estou muito bem com meu corpo.

Por meio da biografia de Claudiely, venho reforçar que a Educação Física/Esporte/Atividade Física, está além do físico, demonstra que o esporte e a atividade física são grandes e importantes aliados no tratamento como um antidepressivo, porque seu baixo custo e suas propriedades preventivas contra as doenças da depressão e o estresse. “Estudos ligam a atividade física à depressão. Foi confirmado que corpos/indivíduos que praticam atividade física regularmente, reduzem os sintomas de depressão de forma significativa” (SHARKEY, 1998).

São nessas “histórias locais” (MIGNOLO, 2003), como a da Claudiely, relatando sobre esse corpo que se autorreconhece como produtor de cultura e conhecimento que faz confirmar que a Educação Física está para além desse corpo físico.

REFERÊNCIAS

ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre Arte, Cultura e Literatura**. Trad. Lyslei Nascimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006, p, 29.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio, “**Pedagogias das diversidades – apontamentos iniciais**, (2019, p, 2).

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antonio, ARTE-EDUCAÇÃO DESCOLONIAL: FORMAÇÃO DE PROFESSOR DE ARTE PARA UM TRABALHO DOCENTE MEDIADOR MORTARI, Claudia, WITTMANN, Luisa Tombini, Organizadoras DIÁLOGOS SENSÍVEIS: PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE SABERES DIVERSOS, Florianópolis, SC Rocha Gráfica e Editora Ltda. 2020, p. 242, 243, 248.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio, **BIOGEOGRAFIAS ARTÍSTICAS COMO EXTERIORIDADE DOS FAZERES – corpos latinos fronteiriços**. (2019, p. 113). Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7772>. Acesso: 18 de agosto de 2021.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio, COMIDA É ARTE, CULTURA É ARTE, CONHECIMENTO TAMBÉM É ARTE: PRIMEIROS PASSOS PARA UM ESBOÇO DE ARTE, GASTRONOMIA E EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA ALMA, **Revista Latino-Americana de História**, vol. 08, nº. 22 – ago./dez. de 2019 ISSN 2238-0620. p. 5. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l_8AAGQKjoQJ:revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/download/1016/386544/387209+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso: 20 de março de 2021.

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!” 2019 p. 92-93-100.

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, 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. “O corpo que habito: esse não é o corpo da sala de aula, do museu, nem o corpo da academia!”. In: **SIAEBE - Simpósio Internacional Arte na Educação Básica**. Universidade Federal da Bahia (UFBA), de 04 a 06 de dezembro de 2017, Salvador, BA, p. 1-16.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte e Cultura de Mato Grosso do Sul no Ensino de Artes: ser, sentir e saber. In: **NAV(r)E – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Arte na**

Universidade: artista, professor, pesquisador / BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio (Org.) – Campo Grande, MS: Life Editora, p. 267-284, 2018.

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura, Educação, COVID-19 & o Pensamento Descolonial Crítico Biogeográfico Fronteiriço: por uma Pedagogia/Filosofia da Libertação de corpos, almas e fazeres culturais, 2021, p. 1973. Disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8662003/26684>. Pdf. Acesso em: 15 fevereiro de 2022.

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

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. **AS FRONTEIRAS QUE ESbarram AS PRODUÇÕES CULTURAIS DA EXTERIORIDADE**. ANAIS – 13º CICLO DE INVESTIGAÇÕES EM ARTES VISUAIS – PPGAV/CEART/UDESC. 2018.p. 80.

BESSA-OLIVEIRA. Marcos Antônio. A BNCC, NO ENSINO SUPERIOR E NO BÁSICO, NÃO É EDUCAÇÃO EM POLÍTICA! Acervo do autor, 2019, p. 1-27.

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.

BONETTO, Pedro Xavier R. **A “escrita-curriculo” da perspectiva cultural de Educação Física: entre aproximações, diferenciações, laissez-faire e fórmula**. 2016. 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo, 2016.

BORGES, C. **O professor de educação física e a construção do saber**. Campinas: Papyrus, 2003.

BRASIL, **Secretaria de Educação Fundamental**. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Brasília: MEC/SEF. 2001, p. 46.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017/2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 Março 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018, p. 483-484. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf.

Acesso em: 25 de Abril de 2022.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica.** Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, p. 21.

BRASIL. Lei 10.793, de 01 de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que "estabelece as diretrizes e bases da educação nacional", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 02 de dezembro 2003.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília-DF, 17 de fevereiro 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf/>. Acesso em 20 março 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.v.1.

CANDAU, Vera Maria.. MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Multiculturalismo diferença culturais e práticas pedagógicas.** 10. ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2013.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte,** Campinas, v. 27, n. 2, p. 149-164, 2006.

CORTES, M. **Reencantando a infância com cantigas, brincadeiras e diversão.** Disponível em: <https://docplayer.com.br/3307888-Reencantando-a-infancia-com-cantigas-brincadeiras-e-diversao.html>. Acesso em: 25 abril. 2022.

DABASHI, Hamid. **¿Podemos pensar los no-europeos?.** Buenos Aires: Del Signo. 2018, p. 69-120.

DARIDO, S. C. et al. **Práticas corporais: Educação Física-6º aos 9º anos**. Manual do professor. São Paulo: Moderna, 2018. FEITAL, D.;

DUSSEL, Enrique D. **Filosofia na América Latina**. Filosofia da libertação. Tradução Luiz João Gaio. São Paulo: Edições Loyola; Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1982.

FARIA Juliano Ribeiro, BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio, **Meu/Nosso Corpo estranho, o que temos é dele/nele que somos: cultura, bios, educação**. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8655077/21506>. Acesso em 26 de Março de 2020 (2019, p 1-7).

FORTIN, Sylvie; VIEIRA, Adriane; TREMBLAY, Martyne. “**A experiência de discursos na dança e na educação somática**”. *Movimento*, vol. 16, núm. 2, abril-junio, 2010, pp. 71-91. Escola de Educação Física Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1153/115316043004.pdf>. Acesso em 28 de abril de 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1997, p. 25.

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

GALLO, S. (sd). Conhecimento, Transversalidade e Currículo. Disponível em<<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T2-4SF/Akiko/13-Transversalidade.doc>>. Acesso em 14/09/2015.

GOLDENBERG, M. (Org.) **Nu & vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 3ª ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Fernando Jaime González e Maria Simone Vione Schwengber; ilustrações de Eloar Guazzelli. Erechim: Edelbra, 2012.

GREINER, Christine. Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte. In: **Conceição I Concept**. Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 10-21, jul./dez.2017. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/issue/view/1417/showToc>. Acesso em: 14/02/2022.

GROSFUGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de

Inês Martins Ferreira. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 80 / 2008, p. 41-91. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697> - Acesso em: 15/02/2020.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. “Fronteiras da transdisciplinaridade moderna” In: HISSA, Cássio Eduardo Viana. (Org.). **Saberes ambientais: desafios para o conhecimento disciplinar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 15-32. (Humanitas).

HISSA, Cássio Eduardo Viana. Org. **Conversações de Artes e de Ciências**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2011, p. 18-22.

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.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 30.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 45. 1994.

LAHIRE, B. **O homem plural: os determinantes da ação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Lazer na Favela. Disponível em < <https://brasil.estadao.com.br/blogs/estadao-rio/mesmo-poluido-rio-que-passa-por-favela-vira-opcao-de-lazer-no-rio/>> Acesso em 01 fev 2021

LOPES. Alice Casemiro. Teorias Pós-críticas, política e currículo. **Revista Educação, Sociedade & Culturas**, nº 39, 2013, p. 7-23.

LORCA, Javier. “**O controle dos corpos e dos saberes**. Entrevista com Walter Mignolo”. Tradução: André Langer. In: **Página/12**, 08 de setembro de 2014, p. 1-3. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/noticias/533148ocontroledoscorsposedossaberesentvistacomwaltermignolo?tmpl=component&print=1&page=>. Acesso em: 19 março 2020.

LOURENÇO FILHO, M. B. **A pedagogia de Rui Barbosa**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.

MARQUES, Isabel. **Corpo, dança e educação contemporânea: Pro-posições – Vol. 9 N° 2** (26) Junho de 1998.

MELLO, Alexandre Moraes. **Jogos Tradicionais e Brincadeiras Infantis**. Atlas do Esporte no Brasil. Rio de Janeiro. CONFEF, 2006.

MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Traduzido por: Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF**: Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 1o sem, 2007, 2008. Disponível em: <www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/traducao.pdf>. Acesso em: 08 set. 2018.

MIGNOLO, Walter D. **Desafios Decoloniais Hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu/PR, 2017, p, 12-32.

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* "Página/12." 2014 Disponível: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html> Acesso: 11 de abril de 2020.

MIGNOLO, Walter D.; TLOSTANOVA, Madina. Habitar los dos lados de la frontera/teorizar en el cuerpo de esa experiencia. Revista IXCHEL. Volúmen I, San José, Costa Rica, 2009, p. 1-22. Disponível em: http://www.revistaixchel.org/attachments/047_Habitar%20los%20dos%20lados%20art_%20Walter%20Mignolo.doc%29.pdf. Acesso em: 29 janeiro 2022.

MIGNOLO, Walter. **'Si, podemos'**. In: AGUER ET AL (org.). 2018, p. 121 – 159.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica, pensamiento independiente y libertación decolonial**. Buenos Aires: Del signo 2011. p. 153 – 186.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la decolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança? Dança e educação somática para adultos e crianças**. São Paulo, Summus, 2012.

MOREIRA, J. A. **Perspectiva histórico-contemporânea da Educação Física em Portugal**. A formação profissional docente. Santo Tirso: Defacto Editores, 2013

MORENO, Montserrat et al. **Temas transversais em Educação: Bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática, 1998.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física cultural: inspiração e prática pedagógica**. 2ª Edição. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**: São Paulo: Phorte, 2009.

NOLASCO, Edgar C. Perto do Coração selbaje da crítica fronteiriça. 2013, pag. 85 – 107. Cáp. 4, Paisagens periféricas.

NOLASCO, Edgar César. “A (des)ordem epistemológica do discurso fronteiriço”. In: BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio; NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano; FREIRE, Zélia R. Nolasco dos S.. (Orgs.). **Fronteiras Platinas em Mato Grosso do Sul (Brasil/Paraguai/Bolívia): biogeografias na arte, crítica biográfica fronteiriça, discurso indígena e literatura de fronteira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, p. 65-93.

NOLASCO, Edgar César. “Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplinas.” Acervo do autor. p. 1-22, 2019, texto no prelo. (Acervo do autor).

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

NOLASCO, Edgar César. Perto do coração selvagem da crítica fronteriza. **CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS**. Campo Grande, MS, v.4, n.7, p. 35-51, jan/jun. 2012.

NOLASCO, Edgar César. **Paisagens da Crítica periférica**. In: CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS: fronteiras culturais. Campo Grande – Ms, vol.4, nº 8, p. 1-20, 2012.

NOLASCO, Edgar César. Por uma gramática pedagógica da Fronteira-Sul: exterioridades. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, MS, v. 1, p. 9-29, jan./jun. 2019.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, p. 417-437, ano 2019, no 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em 13 de setembro de 2021.

PALERMO, Zulma. **Para una pedagogia decolonial**. 1ª ed- Ciudad Autonoma de Buenos Aires. Del Signo, 2014.p.

QUIJANO, Aníbal. “Colonialidade, poder, globalização e democracia”. In: **NOVOS RUMOS**. Ano 17, nº 37, 2002, p. 4-28. Disponível em:

<http://www.bjis.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2192> – acessado em: 14 de janeiro de 2021.

REZER, R. **Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física: pontos de vista.** *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 28, n. 19, p. 38-62, Jul. 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo.** São Paulo: Cortez, 2010. p. 181 – 190.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Corpos, conhecimentos e corazonar**, p. 135- 157. In: SANTOS, O fim do império cognitivo, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Montevideu: Ed. Trilce, 2010. P. 11-27.

SANTOS, Boaventura, **O fim do império cognitivo: a afirmação da epistemologia do Sul** – 1º edição – Belo Horizonte : Autêntica Editora. 2019, p,138-139.

SHARKEY, B. J. **Condicionamento físico e saúde.** 4ª edição. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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,p. 13)

SKLIAR, Carlos. “A escrita na escrita: Derrida e Educação”. In: SKLIAR, Carlos. (Org.).**Derrida & a Educação.** 1. ed.. 1 reimp.. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 9-33.

SOARES, Carmem Lúcia... [et al.]. **Metodologia do ensino de educação física.** 2ª. ed. Revisada , São Paulo : Cortez, 2009 .p. 173.

SOARES, Everton Rocha. **Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais.** Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em 24 de Abril de 2022.

SUBIRATS, J. “Educação: responsabilidade social e identidade comunitária”. In: GÓMEZGRANELL & VILA (org.). **A cidade como projeto educativo.** Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 76.

TORRES, Vera Lúcia Amaral. **Cognição em Diálogo.** *Motrivivência*, Florianópolis, n. 16, p. 01-06, mar. 2001. Disponível em :

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4975/5138> Acesso : 07 de Junho de 2020.

TURINO, Célio. “Prefácio”. In: BAZÁN, Iván Nogales. La descolonización del cuerpo: arte que se hace abrazo. Fundación Cultural BCB, La Paz, Bolivia, 2013.

UNESCO. **Situação na Educação no Brasil (por região/estado – novembro 2021)**. 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasi>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2022.

ANEXOS**Anexo 1: Autorização para Realização da Pesquisa****Autorização para realização da pesquisa**

Eu, Katiane Silva de Souza, diretor da escola Estadual Cambarai, localizada no município de Maracaju, Mato Grosso do Sul, autorizo a execução da pesquisa do Mestrando Marcio Rogerio Bresolin, intitulado “Um corpo pedagógico em construção para o autorreconhecimento como produtor de cultura e conhecimento na Educação Física”, que se realizará nesta unidade de ensino.

Maracaju, 06 de Setembro de 2021.

Marcio Rogerio Bresolin

Assinatura do Pesquisador

Katiane Silva de Souza
Diretora
RESOLUÇÃO Nº965 de
02/04/2020-30 10067-31/12/2022

Assinatura do Diretor

Nome completo do pesquisador: Marcio Rogerio Bresolin

Telefone para contato: (67) 99849-5705 E-mail: marcio.bresor9@gmail.com

Para sanar dúvidas a respeito da Ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética com Seres Humanos da UEMS, fone: 3902-2699 ou cesh@uems.br.

Anexo 2: Projeto de Intervenção

Proposta de intervenção

1. INTRODUÇÃO

Como determinação do Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação – PROFEDUC devemos propor uma intervenção educacional referente à problemática que abordamos em nossa pesquisa. Neste caso, nossa Proposta de Intervenção, que ora descrevo, já fora aplicada e está em análise durante a escrita do 3º Capítulo da Dissertação.

A intervenção aconteceu em Agosto de 2021, porém, a intenção não é que ela ocorresse apenas neste momento, pois ficará como intenção para o pesquisador dar continuidade em seu trabalho docente, e será disponibilizada no banco de dissertações do Programa de Pós-Graduação junto à pesquisa, para que outros profissionais ligados à educação (especialmente da Educação Física) também possam realizá-la como instrumento em palestras, seminários, congressos, formações continuadas e nas salas de aula.

A proposta é a realização/reconhecimento/descoberta desse corpo pedagógico que se autorreconhe e produz cultura e conhecimento na Educação Física, ministrada aos alunos do 6º ano do ensino fundamental na Educação Básica.

2. JUSTIFICATIVA

A pesquisa “O corpo pedagógico em construção para o autorreconhecimento como produtor de cultura e conhecimento na Educação Física”, da qual esta proposta faz parte, vem discutir e demonstrar/mostrar que somos/temos esse *sujeito/corpo estranho*, um corpo carregado de informações e saberes transmitidos/adquiridos que, por sua vez, são desqualificados como conhecimentos e classificados como sujeitos subalternos pelo processo colonizador. De modo bem claro, a pesquisa dessa proposta de intervenção trata dessa questão mais detidamente, por ora, nos limitamos apenas em situar o leitor que se atenha exclusivamente na proposta.

Esta pesquisa se traduzirá no exercício epistêmico por uma tarefa de manifestar ao sujeito como dono de um corpo, ou preso em um corpo sem capacidade de reivindicação na autoria ou autonomia, mostrando a disposição de transformação corporal, cultural e artística e também como forma de articular experiências, ciência, existência, escola, comunidade, meio-ambiente, etc, quando esse corpo é compreendido por meio de uma construção epistêmica *outra*, a partir de uma perspectiva epistemológica descolonial. Logo, não estaremos propondo

um trabalho de corpo – seja na prática esportiva ou no reconhecimento corpóreo, seja no reconhecimento do corpo da dona de casa – a partir da ideia de corpo construída pelo pensamento moderno que limitou nossa noção de corpo à morte em declínio da alma.

3. OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Esta pesquisa-ação tem como objetivo desenvolver uma prática didático-pedagógica e fornecer conhecimento epistêmico por meio de um estudo do corpo pedagógico contemporâneo como transmissor de conhecimentos, movimentos e cultura, por meio da disciplina de Educação Física, tanto na escola como na academia ou na sociedade.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desenvolver uma proposta em articulação com a disciplina de Educação Física, seja na escola, na academia, ou seja em outros espaços sociais, para uma perspectiva de autoconhecimentos culturais, conscientizando e construindo o corpo epistêmico.
- Discutir o processo descolonial e a possibilidade de uma desconstrução das modalidades esportivas e dos jogos ocidentais europeus na academia e em sala de aula.
- Desenvolver propostas práticas de atividades multidisciplinares para uso de professores de Educação Física da educação básica e de profissionais da Educação Física em Academias de Ginásticas.
- Oportunizar, por meio da construção de atividades físicas e discussões reflexivas, diálogos entre escola e academia ou academia e escola para promover a construção de conhecimentos *outros* entre estudantes/professores/escolas/profissionais.

4. METODOLOGIA

Este projeto de intervenção tem como proposta (re)verificar epistemologicamente os saberes e culturas por meio do corpo pedagógico a partir de uma prática-didático-pedagógica Descolonial. Para consecução desta proposta e objetivos, traçamos uma metodologia que vai além de um “método” posto pelo modelo cartesiano, mas se dará como um saber não-disciplinar para produzir uma investigação-interventiva desse corpo pedagógico no ambiente

escolar como uma forma de produzir cultura e conhecimento por meio das práticas das aulas da disciplina de Educação Física.

Para que acontecesse a pesquisa-ação, primeiramente realizei um diálogo com a direção e a coordenação da Escola Estadual Cambarai, pontuando as etapas da pesquisa. Por ser um ano atípico, em função da pandemia, causada pela Covid-19, os alunos estavam retornando de um ensino remoto. Em sequência, como estava atuando como professor na escola e o currículo me ajudou a desenvolver a proposta em relação aos jogos, elaborei um questionário para os alunos, para verificar a correlação deles com os jogos culturais, trazendo a relação familiar de avós, tios com a práticas dos jogos em suas infâncias, procurando observar qual seriam suas buscas por uma Educação Física diferenciada (*outra*) e qual a participação atual em relação a atividade física.

Foi proposto, para que os alunos reinventassem jogos a partir de suas experiências com os mesmos, foram observados esses corpos que se autorreconhecem através de suas experiências e suas narrativas de vida, manifestadas por esse corpo a desconstruir esse estereótipo de esporte competitivo implantado na escola. Recolhi também um depoimento como biografia de vida, de Claudiely Cristina Ferreira, professora de balé, Hip hop na cidade de Maracaju, MS, que também já lutou taekwondo, relatando sobre seu autorreconhecimento como produtora de cultura e conhecimento, suas batalhas, angústias e identificação através de seu corpo. E em decorrência final da proposta dessa pesquisa-ação, alcançamos diferentes resultados conseguidos como um laboratório de construção de cultura e conhecimento através de um jogo de Betis. Observando que o mover-se de forma *outra* produz habilidades motoras como qualquer outra modalidade, dependendo do objetivo da aula.

Pois, tendo como propósito (re)verificar epistemologicamente os corpos na disciplina de Educação Física a possibilidade de promover ao corpo/sujeito subalterno o autorreconhecimento de produtor de conhecimentos gerados a partir de si mesmo, propondo então pensar/repensar o seu próprio corpo, a partir de uma perspectiva descolonial, por meio de revisão dos conceitos de corpo, movimento, cultura, educação, forma corporal e conhecimento.

Nesta pesquisa-ação foram desenvolvidas atividades em conjunto com a escola, estudantes e a academia de ginástica a fim de proporcionar a produção de conhecimentos por meio de saberes originários de seus cotidianos, na perspectiva descolonial, para construir o conhecimento por meio de propostas oriundas do próprio estudante, relacionando práticas ativas para desenvolvimento de movimentos, de formas corporais e da cultura como construção de conhecimentos, observando a necessidade de provocar esse corpo/aluno com

atitudes e com expectativas de mudanças, afirmado que existe a ideia de um corpo que escuta; aqui penso no corpo que fala, ainda que tentem o impedir de falar a partir de si.

Prontamente, esta pesquisa apresenta um apoio de modelo epistemológico contramoderno europeu de investigação, pois não se apegara a sistemas homogeneizadores cartesianos, já que quer fazer valer na perspectiva de conhecimentos *outros* de movimento, forma e cultura gerados pelo/por meio do próprio corpo/aluno como construtor epistêmico.

5. CRONOGRAMA

ATIVIDADES	2020	2021	2022
Escrita do Projeto de Intervenção	Novembro		
Aplicação da Intervenção		Agosto	
Defesa da Dissertação			Junho

6. REFERÊNCIAS

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, 2018.

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

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 “Página/12”. 2014 Disponível: <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html> Acesso: 11 de abril de 2020.

NOLASCO, Edgar César. “Descolonizando a pesquisa acadêmica: uma teorização sem disciplinas.” Acervo do autor. p. 1-22, 2019, texto no prelo. (Acervo do autor).

REZER, R. **Relações entre conhecimento e prática pedagógica no campo da Educação Física**: pontos de vista. Motrivivência, Santa Catarina, v. 28, n. 19, p. 38-62, Jul. 2007.

SOARES, Carmem Lúcia... [et al.]. **Metodologia do ensino de educação física**. 2^a. ed. Revisada, São Paulo : Cortez, 2009 .p. 173.

SOARES, Everton Rocha. **Educação Física no Brasil**: da origem até os dias atuais. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em 24 de Abril de 2022.