



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS SOCIAIS – CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEdu

**BIANCA VIANA SANTOS SOUZA**

O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS  
CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL

Rio de Janeiro

2015

BIANCA VIANA SANTOS SOUZA

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS  
CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup> Andrea Rosana  
Fetzner

Rio de Janeiro

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS - CCH  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

BIANCA VIANA SANTOS SOUZA

**O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: PERSPECTIVAS  
CURRICULARES PARA UMA EDUCAÇÃO DECOLONIAL**

Avaliado pela Banca Examinadora

Professora Dr.<sup>a</sup> Andréa Rosana Fetzner  
Orientadora – UNIRIO

Professor Dr. Edmundo Drummond Alves Junior  
Membro externo - UFF

Professor Dr. Victor Andrade de Melo  
Membro externo - UFRJ

Professora Dr.<sup>a</sup> Cláudia Miranda  
Membro interno – UNIRIO

Professor Dr. Celso Sanchez  
Membro interno – UNIRIO

Ao meu filho Pedro e à minha mãe Maria Elena.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai Dario, por ser um ótimo pai e sempre estar perto quando precisei.

Aos meus irmãos Daniel e Fabio e as minhas cunhadas Bianca e Renata pelo apoio e o cuidado com meu filho.

A minha orientadora Andréa Fetzner pela confiança e a orientação dedicada a mim.

Aos professores Edmundo e Victor pelo incentivo para que eu investisse na vida acadêmica, pela disponibilidade em participar da banca e contribuir com a pesquisa.

Aos professores da Banca Cláudia Miranda e Celso Sanchez por compartilhar outros saberes que contribuíram com a minha pesquisa.

Às amigas Flávia e Cláudia pela parceria e pelo apoio em momentos difíceis.

A Sílvia Carné e ao grupo Amalúdico que me ajudaram a me manter lúdica.

Aos meus colegas professores de Educação Física que compartilham as angústias e participaram da roda de conversa.

As minhas Diretoras Cristiane e Elizabeth e toda equipe que acreditam na formação continuada do professor e me ajudaram no que foi possível para minha dedicação à pesquisa.

Aos meus alunos, que me inspiram na busca por novas possibilidades.

As minhas amigas orientandas Regina e Andressa por compartilharem das mesmas angústias e a Andréa Tubbs por me acalmar com o mantra.

As minhas amigas do LIPEAD pelo carinho e apoio, em especial Greice Bolgar, Tânia Barreto, Maria Fátima Seibel e Teresa Cristina (em memória).

A minha equipe da disciplina Currículo, minha coordenadora Leila e meu parceiro Fernando Felipe, pelo apoio e parceria.

A Maria José pelo carinho e admiração a mim.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação e Currículo – GEPAC, que fomentam discussões que me estimulam a continuar insistindo em lutar por uma escola pública de qualidade.

*...as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais  
quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes  
quando a igualdade os descaracteriza.  
(SANTOS, 2001, p. 38)*

## RESUMO

SOUZA, Bianca Viana Santos. **O Currículo da Educação Física Escolar: Perspectivas curriculares para uma Educação Decolonial**. UNIRIO, 2015. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro. 2015.

Essa pesquisa procurou identificar a possibilidade de contribuição das orientações curriculares da disciplina Educação Física, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, para as práticas pedagógicas, dentro de uma proposta de Educação Decolonial. Para isso, apresentou estudos que envolvem o Currículo, a Educação Física Escolar e a Decolonialidade, por meio de um levantamento bibliográfico realizado acerca do tema e do diálogo com professores de uma escola da rede pública do município do Rio de Janeiro sobre suas práticas curriculares na Educação Física Escolar e as possíveis relações com a interculturalidade crítica e a Decolonialidade. Nesse sentido, foi realizado um panorama teórico do que vem sendo tratado no campo do Currículo e da Educação Física Escolar e, no caminho teórico – metodológico baseado em uma epistemologia outra, a fim de vislumbrar perspectivas para novas práticas curriculares da Educação Física no contexto escolar. Tendo em vista que refletir sobre o currículo para a Educação Física Escolar é algo complexo, devido a quantidade de conteúdos e a diversidade de saberes que podem e devem estar incluídos nele, diante da relação da Educação Física com a área das Ciências da Saúde, Humanas e Sociais que seus conteúdos contemplam, conclui-se que trazer conhecimentos outros que não sejam somente àqueles impostos pela ideia de atividades físicas e esportivas que exigem técnicas perfeitas, podem ser indícios de que há a intenção de se trabalhar em uma perspectiva decolonial.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Currículo; Interculturalidade; Educação Decolonial.

## ABSTRACT

SOUZA, Bianca Viana Santos. **The curriculum of the school physical education: curricular Perspectives to a Decolonial Education**. UNIRIO, 2015. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro. 2015.

This research sought to identify the possibility of contribution of the discipline physical education curriculum guidelines prepared by the Municipal Secretary of education of the city of Rio de Janeiro, to the pedagogical practices, inside a Decolonial education proposal. Therefore, presented reflections on studies involving the curriculum, the school physical education and the Decolonialidade, through a bibliographical survey conducted on the subject and dialogue with teachers in a public school of Rio de Janeiro on their curricular practices on school physical education and possible relations with interculturality and Decolonialidade. Accordingly, we conducted a theoretical panorama of what's being treated in the field of the curriculum and the school physical education and toured a theoretical path-based methodology in another epistemology, in order to discern prospects for new practices of physical education curriculum in the school context. In order to reflect on the curriculum for the school physical education is a complex thing, due to amount of content and the diversity of knowledge that can and should be included in it, on the relationship of physical education with health sciences, human and social contents include, concluded that bring other knowledge that are not only those imposed by the idea of physical and sports activities that require perfect techniques, may be evidence that there is the intention to work in a decolonial perspective.

Keywords: school physical education; Curriculum; Interculturality; Decolonial Education.

## SUMÁRIO

	Pág.
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>I. INTRODUÇÃO</b> .....	18
1.1. A investigação científica no campo da educação física escolar e o currículo .....	24
1.1.1. Os artigos encontrados na SciELO .....	25
1.1.2. Os trabalhos publicados na ANPED .....	34
1.1.3 Os estudos encontrados nos eventos científicos da Educação Física: o CONBRACE e o FIEP .....	37
1.2. Os caminhos da pesquisa: a abordagem teórico - metodológica .....	45
<b>II. POR UMA EPISTEMOLOGIA OUTRA</b> .....	54
2.1. O campo empírico da pesquisa .....	62
2.2. Os estudos do currículo e a decolonialidade: perspectivas curriculares decoloniais.....	63
<b>III. AS PRÁTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA</b> .....	77
3.1. As orientações curriculares da Educação Física da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro .....	77
3.1.1. Os conteúdos para o ensino da Educação Física .....	83
<b>IV. PERSPECTIVAS PARA NOVAS PRÁTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR</b> .....	88
4.1. Repensando as orientações curriculares da educação física escolar no ensino público da cidade do Rio de Janeiro: o que dizem os professores de educação física sobre as práticas curriculares de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro .....	88
4.1.1. Para início de conversa .....	89
4.1.2. Os professores e suas falas sobre a Decolonialidade e a Educação Física Escolar .....	92
4.1.3 Falando em práticas curriculares: o que dizem os professores .....	96
4.1.4. As Orientações Curriculares da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e a Decolonialidade: Um desafio para os professores.....	101

<b>V. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
<b>Um novo começo .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>130</b>

## APRESENTAÇÃO

Da minha infância até a fase adulta, o movimento corporal sempre esteve presente em minha vida, desde as brincadeiras infantis às práticas esportivas como natação, ginástica artística e outros esportes desenvolvidos nas aulas de educação física escolar do ginásio e do antigo segundo grau, até a formação em balé clássico. Sempre envolvida com a educação corporal, quando tive que escolher o que poderia fazer profissionalmente, a graduação em educação física aparecia para mim, como forte opção a ser seguida.

Interessada em trabalhar com práticas que envolviam o corpo e o movimento, a curiosidade em entender as relações humanas e com minha vontade de lecionar, possivelmente, herdada de minha mãe, que durante muitos anos, foi professora da prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e pesquisadora, sempre em busca de novas possibilidades de ensino, ingressei na Escola de Educação Física e Desportos - EEFD, da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, no curso de Licenciatura em Educação Física, no primeiro semestre de 1992.

Participando da primeira turma do “currículo novo” do curso de graduação em licenciatura em Educação Física, pertencia a um curso que havia acabado de passar por uma reforma curricular necessária para a formação de futuros professores que atuariam nas instituições escolares, já que há muito tempo, a formação era estritamente tecnicista, voltada para as práticas esportivizantes. Entendendo essa prática esportivizante como predominância da “influência do esporte que, no período do pós-guerra, apresenta um grande desenvolvimento, afirmando-se, paulatinamente, em todos os países, sob a influência da cultura européia como elemento predominante da cultura corporal” (CASTELLANI FILHO et al. 2009, p.53), o esporte era o conteúdo determinante nas práticas educativas da disciplina de Educação Física, nas instituições escolares.

Mesmo que, as práticas docentes dos professores de educação física dentro da escola, se distanciassem de uma formação higienista – o eugenismo – fruto ainda de uma educação do período da ditadura, a formação tecnicista, esportivista, voltada para a aptidão física, continuavam voltadas para trabalhos de treinamentos físicos e de rendimento, que levavam, aos alunos, cobranças de *performances* de alto rendimento e uma formação excludente e acrítica socialmente.

Assim, lembro-me dos discursos dos professores da graduação da época, que defendiam a necessidade dessa reformulação curricular, que não mais atendia às expectativas de um grande grupo que almejava a formação de indivíduos mais críticos socialmente, indo

contra as ideias de esportivização e aptidão física que predominavam até então no campo da educação física, regulamentando esse componente curricular, dentro do contexto escolar.

Castellani Filho (1988) explicitava que,

a compreensão da Educação Física enquanto matéria curricular incorporada aos currículos sob a forma de atividade... explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico...mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. Como tal, faz reforçar a percepção da Educação Física aclopada, mecanicamente, à “Educação do Físico”, pautada numa compreensão de saúde de índole bio-fisiológica, distante daquela observada pela Organização Mundial de Saúde, compreensão essa sustentadora do preceituado no §1.º do artigo 3.º do Decreto n.º 69.450/71, que diz constituir a aptidão física, “...a referência fundamental para orientar o planejamento, controle e avaliação da Educação física, desportiva e recreativa, no nível dos estabelecimento de ensino...” (p.108-109)

Dessa forma, com a necessidade de seguir outro caminho, a graduação em licenciatura em Educação Física realizada por mim na Universidade Federal do Rio de Janeiro, nos anos 1990, investia na formação de professores para o ensino da educação física escolar que, segundo a proposta do novo currículo, deveria constituir-se:

numa busca permanente, sendo, para tal, abrangente, crítica e comprometida com o momento histórico e o contexto sócio-cultural. Dessa forma, o curso de Educação Física concebe o seu egresso tanto como educador comprometido com as transformações que ocorrem na sociedade, aliando sua competência técnica a um compromisso político claramente definido em favor da maioria da população, quanto como intelectual capaz de organizar, sistematizar e elaborar o pensamento do grupo social em que se insere. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO, 1992/1994, p.36)

Para o novo currículo do curso de licenciatura em Educação Física, implementado no primeiro semestre de 1992, era também almejada uma visão mais humana e integral, lutando contra a ideia do homem dicotomizado, dividido em corpo e mente que, muitas vezes, ainda prevalece dentro das instituições escolares. Nesse novo currículo, há uma defesa do homem como um ser cultural, “capaz de transformar a natureza conforme suas necessidades existenciais, por meio de uma ação intencional e planificada. A fim de estabelecer as prioridades com relação às necessidades a serem atendidas, o homem precisa escolher os meios e os fins da ação a partir de valores.” (ARANHA, 1996, p.118)

Ainda que a implementação de um currículo “novo” continuava impregnado de práticas tradicionais por parte de muitos professores que lecionavam nessa graduação, assim como alguns que se queixavam de que a prova de habilidades específicas não era mais

realizada e exigida para ingressar no curso, uma parte considerável de professores almejavam e defendiam a reformulação para um novo currículo, influenciando a formação acadêmica de muitos estudantes, inclusive eu, que acreditavam que na sociedade não mais cabiam seres excluídos de sua cidadania.

Portanto, tive uma formação em que as práticas educativas encontravam-se inseridas nos chamados movimentos “renovadores” (CASTELLANI FILHO et al, 2009), surgidos na década de 1980, compreendendo as tentativas de crítica e superação dos pressupostos conceituais e didáticos

Considerando que,

[...] na década de oitenta foi um dos momentos marcantes da história brasileira por constituir um período de transição entre o final de um regime de governo autoritário e um novo momento de redemocratização da sociedade. Desencadearam-se, a partir da vida política, processos de questionamento e de mudança em várias esferas sociais. (MUNIZ; RESENDE; SOARES, 1998, p. 11)

Vislumbrava-se, portanto, a necessidade de formação de indivíduos críticos que questionassem a realidade em que viviam e deslumbrassem que sociedade queria formar. Com a abertura política que se fazia aparecer com o fim da ditadura na década de 80, a educação teria um importante papel a cumprir, na formação de indivíduos críticos e atuantes, que exercessem realmente sua plena cidadania.

É nesse sentido que Muniz, Resende e Soares (1998), tratando sobre as influências do pensamento renovador da Educação Física, relatam que “a formação universitária em educação física viveu um dos períodos mais férteis e singulares no sentido do debate, da formação de uma comunidade acadêmica e do amadurecimento da área”.(p. 11) Amadurecimento que viria com o investimento dos professores em cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, além do aumento em pesquisas, publicações e eventos acadêmicos que surgiam com o desenvolvimento desse pensamento renovador da Educação Física, conforme dizem os autores. Percebe-se que,

...no contexto histórico da década de oitenta a educação física como disciplina curricular tornou-se objeto de profundo questionamento no que diz respeito aos sentidos, aos valores, às diretrizes e aos instrumentos de ação didático-pedagógica norteadores da intervenção do professor. (MUNIZ; RESENDE; SOARES, 1998, p.12)

Dentre os movimentos renovadores da Educação Física, a psicomotricidade se apresentou com muita força nessa época. Nesse sentido, os estudos das obras das teorias da

psicologia do desenvolvimento infantil de Piaget (1985), Vigotsky (1979), Henri-Wallon de Izabel Galvão (1995) e Le Boulche (1987), na área da psicomotricidade, tiveram forte influência nessa formação, principalmente, ao tratar da educação física na infância, para as crianças inseridas no processo de aprendizagem na pré-escola.

Apoiado nos estudos da psicologia infantil e na psicomotricidade, João Batista Freire (1994) abordava a importância da valorização da educação física e dos jogos na primeira infância, diante das características dela nessa fase e acrescentava “se o contexto for significativo para a criança, o jogo, como qualquer outro recurso pedagógico, tem conseqüências importantes em seu desenvolvimento.” (p.21) Na Educação Física escolar, a psicomotricidade se mantém viva até hoje, no que diz respeito ao trabalho voltado para a educação infantil.

Como pensamento renovador, a tendência crítico-superadora, em defesa da existência de propósitos de caracterização e denúncia da realidade conjuntural e proposições de novos fundamentos e instrumentais de intervenção no ensino e aprendizagem da Educação Física, acrescentavam-se as ideias que eram favoráveis à formação mais crítica dos indivíduos, entendendo o homem como ser histórico-cultural, portanto, dotado de uma identidade própria e social, participante e construtor de sua própria história.

Assim, graduei-me em Licenciatura em Educação Física no primeiro período de 1997, acreditando na importância e na contribuição que a educação física escolar poderia ter na formação dos sujeitos para a participação ativa em sociedade, imbuída de uma perspectiva crítica de educação, acrescida com as ideias de Paulo Freire (1996) que acreditava na educação como ato político, portanto, em uma ação de resistência contra o poder hegemônico da classe dominante, a favor da libertação da condição de oprimidos que os menos favorecidos, sociais e economicamente, viviam na sociedade.

Apoiada em propostas pedagógicas contra-hegemônicas, que defendiam os temas da cultura corporal tratados na escola e que expressavam “um sentido/significado onde se interpenetram dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções/objetivos da sociedade”, (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p.62) iniciei meu exercício no Magistério, como professora de educação física, em 1998, na rede pública estadual do Rio de Janeiro e mais tarde, em 2003, na Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Preocupada com a formação dos sujeitos para a vida em sociedade, acreditando em uma prática docente problematizadora (FREIRE, 1987) e uma pedagogia da autonomia (FREIRE, 1996), esbarrei em muitos obstáculos, tamanho eram os confrontos com muitos professores que ainda acreditavam em um modelo mais tecnicista de prática educativa e os

alunos que não estavam acostumados a lidar com uma prática docente mais dialógica na construção do conhecimento dos conteúdos da educação física que envolviam a prática corporal e a reflexão constante do sujeito corporal e cultural que vive em sociedade.

Acostumados com conteúdos voltados somente para a prática de esportes e para o reconhecimento individual por habilidades, performances e índices de rendimentos, muitos educandos ainda não entendiam como lidar com um conhecimento corporal mais libertador, que as atividades de educação física podiam proporcionar, saindo da exclusividade dos treinamentos físicos e dos esportes coletivos de quadra que, apesar de não gostarem muito, eram o que estavam mais acostumados a realizar em suas histórias de educação física escolar.

Nesse momento, percebi que não podia me afastar da vida acadêmica. As discussões teóricas que eram realizadas dentro da universidade eram relevantes para que eu encontrasse caminhos para enfrentar os desafios do meu cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que tinha o compromisso de promover uma educação significativa para os alunos que eu convivia e me relacionava, diariamente, na instituição da rede pública de ensino.

Convidada sempre a refletir e dialogar no decorrer de minha graduação, que me permitiu ter o primeiro contato com projetos acadêmicos e de extensão, com a participação em encontros e congressos, apresentando trabalhos, fazendo parte da monitoria de disciplinas e projetos desenvolvidos na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), tive a oportunidade de desenvolver trabalhos durante grande parte do meu período acadêmico e procurei dar continuidade, ao ingressar no magistério, no curso de Especialização em Educação Física Escolar na Universidade Federal Fluminense (UFF), em 1998.

Assim, o curso de pós-graduação lato sensu na UFF, a Especialização em Educação Física Escolar, possibilitou-me o contato com professores que estimularam minha participação em pesquisas, permitindo que eu continuasse a desenvolver meus trabalhos no meio acadêmico, contribuindo para a construção de minhas práticas educativas no meio escolar. Nesse período, participei de um projeto denominado “Prev-Quedas – Prevenindo as quedas hoje, evitará que o próximo a cair seja você”, desenvolvido no Espaço Avançado na Universidade Federal Fluminense, sob a orientação do professor Dr<sup>o</sup> Edmundo Drummond Alves Junior, onde por meio de atividades físicas lúdicas e prazerosas como a dança e a capoeira, foi realizado um trabalho de Prevenção de Quedas. Também participei de grupo de pesquisa “Lazer e Minorias Sociais”, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sob a coordenação do professor Dr<sup>o</sup> Victor Andrade de Melo, onde estudávamos questões que envolviam o lazer e outras áreas de conhecimento como a educação física escolar.

Após um percurso acadêmico envolvido em pesquisas e práticas educativas que fossem menos excludentes e direcionadas à população de indivíduos que sempre se encontravam em uma posição desfavorecida socialmente, como os idosos e a maioria dos alunos de escola pública do Rio de Janeiro e como professora atuante na rede pública da prefeitura da cidade do estado do Rio de Janeiro, venho buscando, no campo de estudos e pesquisas em educação, práticas pedagógicas possíveis, voltadas para a grande massa da população e não restritas àquelas que favorecem somente uma pequena parcela de indivíduos que estão inseridos na educação escolar.

Acrescento às minhas práticas pedagógicas, a atuação como tutora à distância do curso de Educação à Distância (EAD), do curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (LIPEAD/UNIRIO), desde o segundo semestre de 2005. A experiência e atuação na tutoria à distância da disciplina Currículo, desse curso em EAD, fomentaram as minhas reflexões sobre as práticas curriculares e a educação física escolar no sistema público de Ensino Médio e Fundamental, do qual eu faço parte há dezesseis anos.

Ao vivenciar, cotidianamente, as quadras, os pátios e outros espaços dentro da escola, as práticas pedagógicas que a disciplina Educação Física exige, considerando sua especificidade na linguagem corporal explorada e experimentada pelas mais diversas práticas motores e movimentos corporais, atuo em defesa da ideia de que o processo de ensino-aprendizagem pode acontecer também em outros espaços que não somente nas salas de aula.

Pois, diante de nossa cultura escolar que impõe uma hierarquização de saberes considerados mais importantes para a formação dos indivíduos, outros espaços que não são delimitados por quatro paredes e organizados com carteiras enfileiradas, não são reconhecidos e valorizados como um espaço de possibilidades de ensino-aprendizagem.

Atualmente, a supervalorização de saberes que envolvem a leitura, a escrita e as operações lógico-matemáticas, têm colocado outros campos disciplinares, como aquelas que envolvem a música, as artes e o movimento corporal, em um espaço diferenciado e inferiorizado diante daqueles que são considerados saberes “nobres” para a formação dos indivíduos. Paro (2011), ao discutir o currículo da escola fundamental, indica que este

[...]tem permanecido com a mesma configuração há muitas décadas, mantendo sua forma verbalista e restringindo seu conteúdo às disciplinas tradicionais, adstritas a conhecimentos e informações. A sociedade mudou, novos direitos políticos, civis e sociais foram alcançados ou entraram na pauta de reivindicações, mas a concepção de currículo e daquilo que é necessário para a formação humano-histórica dos cidadãos continua a mesma.(p.487)

Dessa forma, a falta de valorização cultural e a hierarquia de saberes que também fazem parte dessa constituição curricular, sempre acompanharam nossa atuação pedagógica na escola. A discussão do campo disciplinar da Educação Física é vista aqui como disciplina inserida em uma base curricular organizada de acordo com interesses elitistas. Como assinalado por Goodson (2007) quando retrata que “as disciplinas escolares não são definidas de uma forma acadêmica desinteressada, mas sim em uma relação estreita com o poder e os interesses de grupos sociais.” (p.244)

Nessa perspectiva, a disciplina Educação Física é parte integrante de uma área de conhecimento que envolve os estudos do movimento humano inserido em suas diversas formas de manifestações culturais. Tal como área de conhecimento, ocupa no currículo da escola um lugar de componente disciplinar que, mesmo sendo dado um grau menor de importância pelos interesses sociais dos mais favorecidos economicamente, tem seu papel a desempenhar na formação dos sujeitos para a sociedade.

Portanto, aliando-se à ideia de que é necessário perceber as diferentes contribuições que os diversos conhecimentos presentes no currículo têm para a formação dos indivíduos, Paro (2011) alerta que

[...] tal discussão deve iniciar-se pela constatação de que o currículo é um dos aspectos que mostram mais enfaticamente como a escola tradicional tem privilegiado uma dimensão “conteudista” do ensino, que enxerga a instituição escolar como mera transmissora de conhecimentos e informações. Daí a relevância de se pensar em sua reformulação numa perspectiva mais ampla que contemple a formação integral do educando. Certamente, não se pode contestar a importância dos conteúdos das disciplinas tradicionais (Matemática, Geografia, História, Ciências etc.), que são imprescindíveis para a formação humana e não podem, sob nenhum pretexto, ser minimizados. Todavia, conteúdos como a dança, a música, as artes plásticas e outras manifestações da cultura são igualmente necessários para o usufruto de uma vida plena de realização pessoal. ( p.487)

A compreensão do currículo, como se constitui e o que envolve sua construção, torna-se relevante se quisermos entender as diversas práticas educativas que estão nas escolas e, mais ainda, se queremos buscar tantas outras que se coloquem contra o ensino que valoriza somente uma parte desses indivíduos, ao menos é disto que a citação de Paro trata, de uma parte dos conhecimentos que a escola valoriza, não da exclusão de parte da população da escola que, embora seja uma discussão pertinente, é outra discussão.

Entendendo que a discussão curricular é complexa, como indica Fetzner (2009), ao apontar que a reflexão sobre o currículo envolve “a pluralidade do mundo e dos

conhecimentos disponíveis no mundo, associada às ideias que tornam o ser humano como, infinitamente, um ser em desenvolvimento” (p. 24), fez com que os estudos sobre o currículo para a reflexão sobre as práticas pedagógicas da Educação Física dentro da escola fossem trazidos para essa investigação.

As práticas pedagógicas precisam contribuir para a formação dos educandos, em todos os saberes que estão constituídos nas instituições escolares. Nesse sentido, a Educação Física também participa e tem um papel a cumprir no amadurecimento e formação desses indivíduos sociais e ativos socialmente.

Desejando aprofundar os meus estudos na área da Educação Física e Currículo, principalmente nos estudos que envolvem as práticas educativas do campo da Educação Física e Cultura, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, com um grande interesse em práticas educativas que pudessem ser compreendidas como decoloniais.

## I. INTRODUÇÃO

Incentivada pelas observações diárias e por todo o processo de ensino-aprendizagem que estou inserida cotidianamente, como professora de educação física da rede pública da prefeitura da cidade e do estado do Rio de Janeiro, desde 2003 e 1998, respectivamente, penso em quantas questões tenho a ambição de responder, para que seja possível contribuir, realmente, para a formação dos educandos que passarão por mim e estarão juntos comigo em seus processos de ensino aprendizagem.

Em nossas práticas docentes, enfrentamos dificuldades na educação pública desde a desvalorização do profissional até as tensões de sala de aula que pouco tem contribuído para a aprendizagem das crianças, jovens e adultos que fazem parte dessa rede escolar. Nesse sentido, importante se faz a busca no campo de estudos e pesquisas em educação que estejam a favor de práticas voltadas para a grande massa da população e não restritas e possíveis somente para uma determinada classe de favorecidos socialmente. Sendo assim, busco ideias que possam nos ajudar a lidar e a refletir sobre as condições de manutenção e subalternidade que a grande massa popular de trabalhadores e assalariados estão submetidos.

A Educação Física Escolar no Brasil, durante muito tempo, foi influenciada por “vertentes mais tecnicistas, esportivistas e biologistas” (DARIDO, 1999, p.17), onde o homem era visto apenas na sua dimensão biológica e desempenho físico/atlético, ora visando a formação de homens fortes, sadios e aptos fisicamente para serem engajados na força produtiva do trabalho e compor as forças militares em defesa da pátria, ora para alcançar índices altos de treinamento, visando resultados condizentes a esportes de alto nível.

Dentro do percurso histórico dos pensamentos pedagógicos no Brasil, principalmente a partir da segunda metade do século XX, apareceram ideias com perspectivas críticas no campo da educação que foram importantes como movimentos contra-hegemônicos que até os dias de hoje buscam a superação das tendências tradicionais e tecnicistas que ainda são fortemente aceitas e defendidas no contexto escolar brasileiro.

Dessa forma, ao se pensar nas ideias pedagógicas, na segunda metade do século XX, há um marco no aparecimento de novas tendências pedagógicas, com perspectivas críticas que tanto denunciam as práticas educativas que dominam e colaboram para a manutenção das classes sociais hegemônicas, quantas outras que vão além das denúncias e apresentam propostas educativas possíveis, que podem contribuir para transformações sociais.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da república; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação; o incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas. (SAVIANI, 2011, p. 413)

Foi na década de 1980, que a Educação Física Escolar com as tentativas de crítica e superação dos pressupostos conceituais e didático-pedagógicos, até então existentes, possibilitou o surgimento de muitas práticas educativas comprometidas com a formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade nos contextos escolares. Assim, com a necessidade de demonstrar o caráter pedagógico e formativo da Educação Física, em oposição a um entendimento do homem apenas de forma anato – fisiologicamente até então presentes na Educação Física Escolar - iniciaram-se as propostas renovadoras da Educação Física.

Dentre estas propostas, há uma primeira fase em que as críticas estão centralizadas na esfera particular da Educação Física, estabelecendo mediações críticas com o contexto educacional em geral, e já na segunda fase a existência de propósitos de caracterização e denúncia da realidade conjuntural com proposições de novos fundamentos e instrumentais de intervenção no ensino – aprendizagem da Educação Física.

Considerando a segunda fase, percebe-se uma perspectiva crítico – superadora que atenta para a ideia de que intelectuais críticos podem atuar, efetivamente, no processo de conscientização das classes sociais marginalizadas política, econômica, social e culturalmente. Nesta perspectiva, ao depararmos com a nossa “clientela escolar” da rede pública de ensino, acreditamos ser de extrema importância um trabalho de conscientização e participação, visando uma melhoria de vida desta população, com a construção de uma sociedade mais justa.

Sendo assim, “a escola na perspectiva de uma pedagogia crítico superadora” deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdos exigem coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade” (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p.63), considerando que o conhecimento escolar, “é um dos elementos centrais do currículo e que sua aprendizagem constitui condição indispensável para que os conhecimentos socialmente produzidos possam ser aprendidos, criticados e reconstruídos por todos/as os/as estudantes do país”. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.21)

Ao pensarmos nas orientações curriculares da Educação Física da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, na aprendizagem efetiva dos nossos alunos, na seleção desses conteúdos, o que está sendo proposto de conhecimento escolar para eles é um importante fator a ser considerado, principalmente, quando nos voltamos para a realidade, muitas vezes, enfrentada por essas crianças.

Convivendo-se com crianças que possuem várias identidades, que trazem em seus corpos diferentes histórias, mas que dificilmente são reconhecidas na instituição escolar, pois muitas vezes, possuem atitudes e outras formas de linguagem distantes do conhecimento dos professores, conseqüentemente, a falta de compreensão e visualização das diferentes identidades culturais presentes em salas de aula afastam cada vez mais os alunos dos professores, tornando mais difícil a aproximação com a realidade cultural e com o trabalho com interesses que realmente tenham significado para essas crianças.

Assim, como professora de Educação Física e comprometida com o processo de formação dos alunos que estão inseridos na instituição escolar, tanto quanto com os conhecimentos escolares que possam contribuir para a formação desses cidadãos, para que sejam participativos efetivos em nossa sociedade, questiono de que forma podemos repensar as orientações curriculares da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro, da disciplina Educação Física, para que essa aprendizagem seja significativa para esses alunos.

Para Bourdieu e Passeron (1975), a educação sempre esteve voltada para a classe dominante<sup>1</sup>, existindo práticas pedagógicas dentro da escola que apoiam e fortalecem cada vez mais a sociedade capitalista vigente. Apesar de várias tentativas de rupturas e mudanças, por parte de alguns intelectuais críticos, como por exemplo, Freire (1987), Saviani (1985) e outros, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e digna para a maioria da população que corresponde à classe popular, as práticas reprodutivistas ainda predominam, no âmbito da educação, tornando difícil a concretização de mudanças na educação escolar. Podemos perceber tal fato, quando Saviani (1985) descreve a situação da maioria dos educadores no Brasil de hoje.

Imbuído do ideário escolanovista (tendência humanista moderna) ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência humanista tradicional) ao mesmo tempo que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e de outro, a pressão das análises sócio-estruturais da educação (tendência “crítico – reprodutivista”). (p.43)

---

<sup>1</sup> BOURDIEU e PASSERON(1975) abordam o sistema de ensino como reprodução da cultura dominante. Cf. em BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. *A Reprodução – elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves Editora S.A., 1975.

Voltando-se para as salas de aula dentro do contexto escolar, onde lidamos com indivíduos que possuem identidades e histórias diferentes, impregnados de culturas diversificadas, os conflitos e tensões que aparecem, nesse espaço, são frequentes e não são aproveitados como poderiam ser para que houvesse uma aprendizagem significativa para esses educandos. Ao contrário, muitas vezes, são velados, desvalorizando cada vez mais as diferentes culturas, em um esforço de enquadrá-los em um modelo único que perpetua a condição de subalternizados e pouco acrescenta ao ensino-aprendizagem dos indivíduos.

[...] é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.20)

A colonialidade também aparece nos processos educacionais, negando as identidades culturais que não são aquelas valorizadas por uma elite que domina nossa sociedade e/ou mascarando preconceitos e camuflando o verdadeiro significado do processo ensino-aprendizagem nas instituições escolares, tornando os indivíduos, envolvidos no processo educativo, iguais e possuindo as mesmas chances de sucesso na sociedade.

Diante deste contexto, juntando-se às várias tentativas de superação da prática pedagógica vigente, enquanto educadora e professora da disciplina Educação Física, interessa-me a busca de propostas pedagógicas que sejam possíveis e que contribuam para a formação de um indivíduo que seja cidadão e conheça sua identidade na sociedade.

Recorrendo aos autores Oliveira e Candau (2010) sobre “Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil”, que apresentam estudos sobre a colonialidade do poder, do conhecimento e do ser e a importância da decolonialidade como forma de contestação dessas colonialidades, defendo a ideia da relevância da decolonialidade para a formação dos indivíduos que estão envolvidos nos processos educacionais, dentro das instituições escolares do ensino público.

Apoiada, portanto, na ideia que a “decolonialidade é viabilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”, (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.24), apresento a seguinte questão: De que maneira as orientações curriculares da Educação Física Escolar da rede pública do município do Rio de Janeiro, podem contribuir, ou não, para uma educação decolonial? E nesse sentido preocupa-

me também: o que é Pedagogia Decolonial? Como essa pedagogia pode contribuir para o ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina da Educação Física? Que práticas, na educação física escolar, poderiam ser identificadas como decoloniais?

Dessa forma, esse trabalho tem como objetivo principal analisar, por meio de uma perspectiva de educação decolonial, as orientações curriculares da disciplina Educação Física, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, buscando identificar propostas de ensino-aprendizagem que possam contribuir para o afastamento da Educação Física Escolar de práticas exclusivamente esportivizantes. E, como objetivos específicos:

- identificar, na proposta curricular analisada, a influência de diferentes perspectivas curriculares para o ensino-aprendizagem da educação física;
- elencar aspectos da decolonialidade, do ponto de vista curricular, que podem contribuir no campo da educação física escolar;
- contribuir com a sistematização de práticas escolares, na disciplina de educação física, que tenham como proposta perspectivas decoloniais.

Considerando a intenção de analisar as orientações curriculares da disciplina Educação Física e vislumbrar uma perspectiva de rompimento com práticas exclusivamente esportivizantes, que são excludentes e ainda prevalecem em muitas das instituições de ensino público da cidade do Rio de Janeiro, principalmente pelo seu potencial de reconhecimento pelas conquistas de desempenhos e resultados esportivos, percebo a importância de uma investigação inicial por artigos que estejam preocupados com tal questão.

Dessa forma, esse trabalho é iniciado, com a proposta de visualizar como o campo de pesquisa que compreende o currículo e a Educação Física Escolar está abordando tal tema e que questões têm surgido nessa área de conhecimento mais recentemente, mais especificamente, nos últimos cinco anos e o caminho teórico-metodológico que será percorrido para a continuidade da discussão, nessa área de conhecimento que envolve o Currículo, Educação Física Escolar e a Pedagogia Decolonial.

Após esse momento, será apresentada uma análise, a partir das reflexões iniciais que envolvem as questões curriculares e a interculturalidade<sup>2</sup> na educação física escolar, por meio de um levantamento bibliográfico realizado acerca dos estudos da Educação Física Escolar e o

---

<sup>2</sup> Concordamos com a perspectiva intercultural de Candau (2008): “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 integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade”. (p.52)

currículo, produzindo um panorama das discussões e tendências que se apresentam nesse campo atualmente.

Respondendo às questões que antes foram levantadas nesse trabalho, serão abordados os estudos do currículo e da decolonialidade, apresentando perspectivas curriculares decoloniais que podem fundamentar novas práticas curriculares dentro das instituições escolares. Apoiada nas ideias de Moreira e Candau (2007) que entendem o currículo “como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção de nossos/as estudantes” (p.18), faz-se importante pensar o currículo contextualizado para os alunos da instituição escolar, para que sua aprendizagem seja realmente significativa e não somente números estatísticos para aparecerem como uma forma de sucesso na educação, como tem acontecido com a adoção de avaliações externas para indicar a qualidade da educação, tal como é defendido, permanentemente, pelos governantes atuais de nossa sociedade.

Esse tipo de política educacional, que, segundo Freitas (2012), envolvem uma combinação de responsabilização, meritocracia e privatização, traz como uma das consequências o estreitamento do currículo escolar.

Avaliações geram tradições. Dirigem o olhar de professores, administradores e estudantes. Se o que é valorizado em um exame são a leitura e a matemática, a isso eles dedicarão sua atenção privilegiada, deixando os outros aspectos formativos de fora (Jones, Jones & Hargrove, 2003). Quais as consequências para a formação da juventude? A escola cada vez mais se preocupa com a cognição, com o conhecimento, e esquece outras dimensões da matriz formativa, como a criatividade, as artes, a afetividade, o desenvolvimento corporal e a cultura. (FREITAS, 2012, p.389)

Seguindo com a pesquisa, serão discutidas as questões curriculares da educação física escolar no ensino público da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, por meio de uma revisão bibliográfica em seus documentos, nas Orientações Curriculares da Educação Física e as observações no cotidiano escolar, pertinentes ao tema, pela própria pesquisadora e autora desse trabalho.

Ao analisar as orientações curriculares da disciplina Educação Física, sugeridas pela prefeitura do Rio de Janeiro, serão apresentadas possibilidades de novas práticas curriculares na educação física escolar, por meio do diálogo com as opiniões de professores de educação física dessa rede, que trabalham em uma escola pública municipal, sobre suas práticas curriculares em uma escola pública da Cidade do Rio de Janeiro, finalizando com a possibilidade de aproximação com uma educação decolonial.

Nesse caminho, entende-se que essa pesquisa pode contribuir para o campo de estudos da Educação Física Escolar envolvidos com uma das maiores questões de nossa contemporaneidade que é a diversidade cultural presente em nossas classes de aula. Aliando-se às discussões que envolvem práticas pedagógicas com perspectivas de interculturalidade, no contexto escolar, o currículo da Educação Física também pode apoiar-se nas práticas contra-hegemônicas, diminuindo as forças daquelas que ainda insistem em prevalecer nas instituições escolares até os dias de hoje.

### **1.1 A investigação científica no campo da educação física escolar e o currículo**

Diante da proposta de buscar uma abordagem teórico-metodológica que pudesse contribuir com a construção teórica da pesquisa, foi realizado um levantamento por artigos mais recentes e que houvesse relação com autores que poderiam contribuir para o referencial teórico construído nesse trabalho, ao mesmo tempo em que apresentassem um panorama dos estudos que estão sendo realizados no campo dos estudos curriculares e da educação física escolar.

A busca de compreensão do campo científico que nos é pertinente, já trilhado por antecessores e contemporâneos, nos alça a membros de sua comunidade e nos faz ombrear, lado a lado com eles, as questões fundamentais existentes, na atualidade, sobre nossa área de investigação. (MINAYO, 1994, p.19-20)

Dessa forma, não houve como continuar a pesquisa sem o reconhecimento do que está sendo apresentado na área do conhecimento da educação física. Importante para a construção desse trabalho de pesquisa, entender inicialmente como os estudiosos e pesquisadores da área têm refletido sobre tais conhecimentos que serão abordados aqui. Nesse sentido, será apresentado um levantamento bibliográfico para a construção desse trabalho de pesquisa.

Para essa investigação científica inicial, a busca bibliográfica realizada em um primeiro momento, se deu pela procura de artigos recentes em uma “biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros”, na SciELO (2013) e nos trabalhos publicados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), evento científico de referência para a área de educação.

Seguiu-se também de uma busca por trabalhos publicados em eventos científicos promovidos pelo campo da Educação Física, nas produções dos Anais do Congresso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), evento de referência em produção acadêmica da área da Educação Física e da Federação Internacional de Educação Física

(Fédération Internationale d'Éducation Physique - FIEP), um Congresso Internacional que é famoso na área pelo seu apelo mercadológico, mas que também apresenta indícios das intenções pesquisadas no campo.

Portanto, considerando a importância de uma investigação inicial sobre o currículo na Educação Física Escolar e, mais especificamente, aqueles que poderiam estar relacionados com uma proposta curricular com possibilidades de contribuir com práticas pedagógicas para a Educação Física Escolar que superem as ideias tecnicistas, foi realizado o levantamento bibliográfico com uma busca pelos artigos publicados nos últimos cinco anos na SciELO, na ANPED, no CONBRACE e na FIEP.

### 1.1.1 Os artigos encontrados na SciELO

Diante da possibilidade de uma pesquisa de fácil acesso sobre artigos completos e periódicos no Brasil e o compromisso com a investigação bibliográfica no campo do currículo da Educação Física escolar que pudesse estar relacionado com a interculturalidade, primeiro foi realizado uma busca por artigos publicados na SciELO que pudessem acrescentar à construção desse trabalho e no entendimento de como esse assunto vem sendo tratado pelos professores e estudantes pesquisadores nos últimos cinco anos.

Ao realizar a busca por artigos publicados nos últimos cinco anos, inicialmente, foram utilizados os termos Educação Física Escolar, Currículo e Interculturalidade, sem possibilidades de sucesso. Somente ao utilizar os termos Educação Física Escolar e Currículo (Tabela 1), dentro de um vasto número de artigos nesse campo e após várias tentativas de combinações dessas palavras, foram encontrados, distribuídos em dez periódicos, dezenove artigos publicados, de 2009 a 2013.

**Tabela 1 – Artigos encontrados na SciELO - Educação Física Escolar e Currículo.**

Periódicos	Ano	Quant.
Motriz: Revista de Educação Física	2013, 2012, 2011 e 2010	5
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2011 e 2012	3
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2012 e 2009	3
Revista da Educação Física / UEM	2012 e 2011	2
Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil	2010	1
Pro - Posições	2011	1
Jornal de Pediatria	2011	1
Interface – Comunicação, Saúde e Educação	2010	1
Revista Brasileira de Educação	2011	1
Revista Brasileira de Educação Médica	2010	1
	<b>Total</b>	<b>19</b>

Fonte: Dados da pesquisa – Levantamento de artigos em 2013 e 2014.

Porém, mesmo que a busca realizada tenha utilizado os termos Educação Física Escolar e Currículo, a palavra Currículo não apareceu nas palavras-chave dos dezenove artigos encontrados, indicando que nem todos os artigos tratavam do currículo da Educação Física relacionada ao contexto escolar. Dessa forma doze, dentre os dezenove artigos, foram descartados, pois não abordavam o currículo escolar, aspecto que seria pertinente ao tema estudado.

Os doze artigos, que não foram selecionados, envolviam propostas de conteúdos e intervenções pedagógicas voltados para uma educação para a saúde (ENNIS, 2013; KILLOUGH et al., 2010; NOBREGA-THERRIEN; FEITOSA, 2010; SILVEIRA J. et al., 2011); tratavam de relações de gênero e práticas pedagógicas (SILVEIRA V. et al., 2011); questões de corpo e corporeidade (ARANDA et al., 2012; OLIVEIRA; LINHALES, 2011; SANTOS; MATTHIESEN, 2012); sobre propostas específicas de conteúdos de ensino para educação física escolar (BARELA, 2013; PEREIRA; CESARIO, 2011; SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2010) ou tratavam de lazer e esporte (RAMOS; ISAYAMA, 2009). Portanto, foram selecionados, somente sete artigos para esse campo de investigação, que tinham em suas palavras-chave a palavra Currículo, conforme quadro abaixo (Quadro 1).

**Quadro 1 - Artigos selecionados na SciELO – Educação Física Escolar e Currículo -  
Palavra chave: currículo**

<b>Artigos - Periódicos</b>	<b>Ano</b>	<b>Palavras - chave</b>
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2012	Educação Física Escolar; <b>Currículo</b> ; Formação Docente.
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2012	Livro didático; Princípios de ensino; <b>Currículo</b> .
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2012	Educação Infantil; formação de professores; Educação Física; <b>currículo</b> .
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2011	Estudos culturais; educação física; <b>currículo</b> ; cultura.
Motriz: Revista de Educação Física	2011	Esportes; Educação Física; <b>Currículo</b> .
Pro - Posições	2011	Escola; <b>currículo</b> ; disciplinas curriculares; legitimação pedagógica.
Interface – Comunicação, Saúde e Educação	2010	Educação física, <b>Currículo</b> ; Cultura.

Fonte: Dados da pesquisa – Levantamento de artigos em 2013 e 2014.

Nos artigos selecionados, apareceram estudos que envolviam novas possibilidades de propostas pedagógicas e de organização curricular, contra as práticas esportivizantes e tecnicistas para a Educação Física Escolar no ensino fundamental (NEIRA; NUNES, 2011; NEIRA, 2010; ROSÁRIO; DARIDO, 2012); a relação entre os saberes escolares e o currículo (JUNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011); o esporte escolar e o currículo (NETO; FERREIRA; SOARES, 2011) e as discussões do currículo na formação docente do professor de educação física para atuar na educação infantil (COSTA; LACERDA, 2012) e no ensino fundamental (FERRAZ; CORREIA, 2012).

Dessa forma, diante das discussões curriculares que apareceram nos sete artigos selecionados, inicio a reflexão dessa investigação abordando como vem sendo defendida, nos estudos no campo da educação física escolar nos últimos cinco anos, a importância de novas propostas pedagógicas na Educação Física Escolar que vislumbrem uma formação crítica dos educandos e, ao mesmo tempo, a democratização do ensino da educação física. Ressalta-se, que é apresentada, nos artigos selecionados, a intenção de romper com as práticas pedagógicas que consideram os esportes e seus treinamentos, como o saber, se não o único, mais importante na disciplina da educação física na escola. Portanto, percebe-se uma defesa de formação crítica para os educandos e a democratização de aprendizagens na Educação Física Escolar, contra uma prática seletiva e elitizada com os esportes de competição.

O artigo de Neto, Ferreira e Soares (2011) indica que ao se trabalhar na proposta pedagógica uma “formação esportiva para todos os alunos [esta] acaba suprimida em função das vitórias esportivas....” Dessa forma, “tal proposta não oferece oportunidades de democratizar novas aprendizagens para aqueles que almejam participar das equipes, mas não são escolhidos.”(p.422)

Observou-se então, em primeira análise, que os autores dos artigos levantados reconhecem a necessidade de novas propostas pedagógicas da educação física em instituições escolares, que possam romper com as excessivas práticas esportivizantes permanentemente valorizadas dentro da escola e uma maior aproximação com práticas que sejam reconhecidas como significativa para os educandos (NEIRA; NUNES, 2011; NEIRA, 2010; ROSÁRIO; DARIDO, 2012). É nesse sentido que apresentam a importância da discussão e do entendimento curricular, no processo de ensino-aprendizagem, dos educandos e educadores inseridos nesse contexto.

Os artigos de Costa e Lacerda (2012) e Ferraz e Correia (2012) procuram responder se os currículos do curso de Licenciatura em Educação Física oferecem subsídios para atuação dos futuros professores de educação física escolar; Neira (2010) e Neira e Nunes (2011);

repensam a pedagogia da cultura corporal e o currículo da educação física, a partir dos estudos culturais; Neto, Ferreira e Soares (2011) investigam sobre como os jogos estudantis se inserem no processo de construção social do currículo da educação física em uma determinada escola e, por fim, Rosário e Darido (2012) que vislumbram como a Educação Física pode organizar os seus conteúdos, do 6º ao 9º ano, de forma integrada à proposta político pedagógica da escola. Em todos os artigos selecionados, a discussão dos saberes do currículo, por meio da ideia de currículo como construção social e responsável pela construção de identidades dos educandos, foi observada.

Dessa maneira, ao tratar sobre o currículo, Ferraz e Correia (2012), apoiados em Silva (2009), consideram que o currículo

[...]é muito mais do que um programa escolar e um rol de disciplinas. Ele é uma ação pedagógica coletiva que se fundamenta numa concepção de homem e de sociedade, implicando em atitudes frente às relações sociais e políticas. Percebe-se que, para além das questões de conhecimento, o currículo se relaciona com a noção de identidade, ou seja, naquilo que somos e naquilo que nos tornamos e, portanto, com as noções de identidade e subjetividade. (p.533)

É possível identificar que as preocupações, em torno da seleção e organização dos conteúdos da disciplina de Educação Física, para que atendam às necessidades e a formação dos alunos, ao mesmo tempo em que legitimem essa disciplina, pela sua importância nos processos de aprendizagem dos indivíduos que estão no percurso escolar, apareceram frequentemente na leitura desses artigos. As discussões, a partir das tensões e conflitos que envolvem a decisão curricular, no campo da educação física, visto que abrangem um vasto número de conhecimentos que englobam vertentes biológicas, psicomotricistas, atlético-esportivas, sociológicas, antropológicas e culturais, são apresentadas a todo o momento no campo de estudos que envolvem o currículo e a Educação Física Escolar.

Recorro à Silva (2007), para retratar que a noção de “construção social” no currículo ainda é importante e atual, pois encontra continuidade, “por exemplo, nas análises do currículo que hoje são feitas com inspiração nos Estudos Culturais e no Pós-estruturalismo” (p.70); isso pode ser entendido, nos estudos de Neira (2010) e Neira e Nunes (2011), quando propõem uma construção curricular a partir dos Estudos Culturais.

Assim, Neira e Nunes (2011) abordam que a decisão curricular é um território de disputas para a seleção de saberes, lembrando que

o currículo é um artefato cultural, pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu “conteúdo”, uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que operam para construir determinada proposta curricular e não outra, onde se incluem determinados conhecimentos e não outros. (p.681-682)

A construção de um currículo da educação física escolar, em uma nova perspectiva, é claramente defendida por Neira (2010) e Neira e Nunes (2011), ao apresentarem uma proposta de currículo para a educação física escolar, apoiada nos estudos culturais. “Os Estudos Culturais alertam que a possibilidade da transformação social passa necessariamente pelas políticas de identidade, ou seja, pela prática de possibilitar ao outro, ao diferente, a oportunidade para construir sua própria representação na cultura e divulgá-la.” (p. 681)

Propondo a construção de um currículo cultural na Educação Física, Neira (2010) ao se referir sobre “o grupos desprovidos do poder”, sugere condições para construir “uma agenda crítica preocupada com a cultura e suas conexões com o poder, reconhecer-se enquanto portadores e produtores de conhecimento, validar suas vozes, rejeitar o elitismo e entender a necessidade da constante elaboração de um projeto democrático para a sociedade.” (p. 5)

É importante ressaltar que Neira (2010), ao relatar a dificuldade encontrada para construir e implementar um currículo escolar de educação física voltado para as teorizações culturais apresentadas nos discursos dos professores que optaram por estudar e construir esse currículo, mostra o quanto é necessário a desconstrução de um saber sobre cultura escolar apresentada somente sobre um único modo de valorizar aquilo que é determinado como cultura.

Além disso, outra preocupação diz respeito à falta de participação dos professores na construção do currículo, dificultando a aproximação com as práticas pedagógicas realizadas dentro da escola. Os estudos de Ferraz e Correia (2012) abordam que as disciplinas que compõem as licenciaturas da educação física estão distantes do cotidiano escolar e Junior, Santiago e Tavares (2011) se preocupam com a construção pedagógica da disciplina que vem sendo diferente da realidade escolar, alertando para a distância que existe entre os currículos que são construídos e os que são praticados durante as aulas de educação física escolar.

Foi sinalizado também por Costa e Lacerda (2012); Ferraz e Correia (2012); Junior, Santiago e Tavares (2011), que há falta de aproximação do que é defendido enquanto saberes da Educação Física escolar com a realidade de ensino dos educandos. Nesse sentido, alertam para falta de aproximação entre as propostas curriculares da educação física e o contexto

social dos alunos. Completam com a defesa da importância da participação dos professores na construção do currículo no contexto escolar, desde a formação docente para a atuação nas instituições de ensino.

Enquanto disciplina curricular da escola básica, como é reconhecida pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (2013), em seu Artigo 26, parágrafo terceiro - “§3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica...” (BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 2013, p.19) - foi legitimada e a partir de então disciplina obrigatória em todos os níveis de escolarização da educação básica que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. No entanto, esse reconhecimento não garantiu que essa disciplina fosse compreendida como parte integrante do processo de aprendizagem na formação dos sujeitos inseridos no contexto escolar.

Nesse sentido, foi percebida, em alguns artigos, a defesa da legitimidade da disciplina Educação Física, que apesar de ser prescrita na LDB, é pouco reconhecida e valorizada como importante para os processos de ensino-aprendizagem que fazem parte da vida dos indivíduos que estão dentro da escola (LACERDA; COSTA, 2012; ROSÁRIO; DARIDO, 2012). Diante dessa preocupação em legitimar a disciplina da Educação Física, como componente curricular relevante para a formação dos indivíduos na escola, alguns autores sentem falta de uma organização de conteúdos e sistematização de conhecimentos (ROSÁRIO; DARIDO, 2012) para que se efetivem suas práticas e, ao mesmo tempo, ser uma forma possível de ajudar a legitimar seus saberes para o reconhecimento de uma disciplina valorizada pelos indivíduos que estão dentro da escola e os que fazem parte da comunidade escolar.

Dessa maneira, trazem à reflexão, como se constituem e quais os saberes da educação física escolar que são relevantes para o currículo no ensino fundamental (JUNIOR; SANTIAGO; TAVARES, 2011; NETO; FERREIRA; SOARES, 2011; ROSÁRIO; DARIDO, 2012) e na formação de professores para a Educação Infantil (LACERDA; COSTA, 2012) e para o ensino fundamental (FERRAZ; CORREIA 2012).

Encontrada a discussão sobre a importância de organização de conteúdos na disciplina Educação Física, como facilitador do processo ensino-aprendizagem que envolve alunos e professores e como forma de reconhecimento dessa disciplina no componente curricular de educação física, conforme Rosário e Darido (2012) voltam-se a atenção para o fato de que apesar da grande quantidade de conteúdos que envolvem a cultura corporal de movimento, é encontrada uma concentração dos conteúdos curriculares, relacionados, principalmente, aos esportes, em todo percurso escolar dos alunos.

Nesse sentido, observamos que muitos autores, que vem escrevendo e realizando pesquisas nessa área, acreditam que o conteúdo da educação física escolar compreende a cultura corporal de movimento (FERRAZ; CORREIA, 2012; ROSÁRIO; DARIDO, 2012), como saber da disciplina curricular da educação física, considerando-o um conteúdo de resistência às práticas esportivizantes e tecnicistas que ainda se fazem muito presentes no ensino da educação física nas instituições escolares.

Considerando que toda prática pedagógica encontra-se diretamente relacionada com o momento histórico em que ela está inserida, ou seja, nas normas e valores daquele determinado tempo histórico, a cultura de uma determinada sociedade também impõe as práticas pedagógicas que predominarão no “espaço escolar”. Deste modo, a Educação Física enquanto prática pedagógica, também é entendida em diferentes momentos históricos, de acordo com as necessidades sociais concretas daquele tempo histórico. (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p.50)

Assim, observamos que aparecem nos estudos no campo da educação física escolar, a preocupação com o homem atual, que está cada vez mais dividido em partes, com seu corpo instrumentalizado para o aumento de produção e dominado por uma classe minoritária, mas que detém os modos de produção (CASTELLANI FILHO et al, 2009). De uma maneira geral, desacreditado e solitário, o homem encontra-se cada vez mais egoísta, pensando mais individualmente, com poucas preocupações com o próximo e poucos interesses em buscar o verdadeiro sentido das coisas, seus valores e seus significados.

Ao fundamentar como objeto de estudo da disciplina Educação Física as atividades que configuram uma ampla área da cultura, provisoriamente denominada de cultura corporal, o coletivo defendeu a visão histórica que traz a atividade prática do homem, o trabalho e as relações objetivas materiais reais dos homens com a natureza e com outros homens, para o centro do sistema explicativo. (CASTELLANI FILHO et al., 2009, p. 124)

Dessa maneira, o termo cultura corporal, na época com a forte intenção de romper com práticas pedagógicas da educação física escolar, excessivamente esportivistas, foi construído nas referências do Materialismo Histórico<sup>3</sup> Marxista.

Como já apresentado anteriormente, lidamos com pessoas que possuem histórias e identidades de diferentes culturas, que precisam ser apresentadas, pois a valorização de um

---

<sup>3</sup> “o materialismo histórico designa uma visão do desenrolar da história que procura a causa final e a grande força motriz de todos os acontecimentos históricos importantes no desenvolvimento econômico da sociedade, nas transformações dos modos de produção e de troca, na conseqüente divisão da sociedade em classes distintas e na luta entre essas classes.” (ENGELS *apud* BOTTOMORE, 1988, p.260)

conhecimento escolar de elite, como muitas vezes é perpetuado em nossos currículos, torna o processo ensino-aprendizagem cada vez mais difícil, contribuindo somente para a manutenção das classes sociais, do atual sistema capitalista vigente.

Nessa perspectiva de encontrar propostas curriculares na educação física escolar que sejam contra-hegemônicas, encontramos nos estudos de Neira e Nunes (2011) e Neira (2010), a importância de agregar as questões sobre interculturalidade ao campo do currículo da educação física escolar, aliados ao desenvolvimento de novas propostas curriculares que são próximas às ideias de uma pedagogia decolonial. Em ambos os estudos, os autores defendem a inserção das contribuições do campo teórico dos estudos culturais na construção de um currículo da educação física escolar, para a formação de identidades e ensino mais democrático. Trata-se, portanto, da valorização dos saberes que fazem parte da vida dos educandos de cada comunidade escolar a qual pertencem e da importância de praticar uma “política da diferença”, como forma de trabalhar, verdadeiramente, com a diversidade cultural vivida em nossas instituições escolares.

Neira e Nunes (2011) propõem que o currículo da educação física valorize os conhecimentos oriundos da própria comunidade. Que seja pensado um currículo por meio dos conhecimentos populares, refletindo sobre tudo que é realizado até hoje e utilizado nas práticas curriculares da educação física.

Sendo assim, Neira (2010) trata do currículo cultural da Educação Física relatando que,

[...] é de se esperar que o currículo cultural da Educação Física organize situações em que os alunos sejam convidados a refletir acerca da própria cultura corporal e do patrimônio disponível socialmente, bem como da bagagem veiculada por outros grupos. Evidentemente, essas finalidades implicam a busca permanente pela explicitação das possibilidades e limites oriundos da realidade socio-político-cultural e econômica enfrentada pelos cidadãos no seu cotidiano, e que condiciona e determina a construção, permanência e transformação das manifestações da cultura corporal. (p.788)

Completando a busca por artigos publicados na SciELO, desde 2009 a 2013 e, considerando a relação do currículo com a Interculturalidade e a Pedagogia Colonial, foram encontrados quinze artigos, distribuídos em quatro periódicos utilizando-se os termos: Educação Física Escolar e Cultura (Tabela 2). Nos quinze artigos encontrados, dois também apareceram quando utilizamos os termos Educação Física Escolar e Currículo (FERRAZ;

CORREIA, 2012; SOUZA JUNIOR; DARIDO, 2010) e como já fizeram parte da discussão levantada anteriormente nesse trabalho, não cabe aqui mencioná-los novamente.

**Tabela 2 – Artigos encontrados na SciELO – Educação Física Escolar e Cultura.**

Periódicos	Ano	Quant.
Educar em Revista	2013 e 2009	3
Motriz: Revista de Educação Física	2012, 2011 e 2010	5
Revista Brasileira de Ciências do Esporte	2012, 2011 e 2010	4
Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	2012, 2011 e 2009	3
	Total	15

Fonte: Dados da pesquisa - Levantamento de artigos em 2013

Nos artigos restantes, encontramos discussões acerca do reconhecimento social dos professores de Educação Física (FARIA; MACHADO; BRACHT, 2012); do campo acadêmico e científico da Educação Física (SOUZA; MARCHI JUNIOR, 2011); de algumas práticas corporais específicas como propostas pedagógicas da educação física (ARMBRUST; LAURO, 2010; LEVORATTI, 2010; SANTOS; NISTA-PICCOLO, 2011; SENA; LIMA, 2009); de práticas pedagógicas para o ensino da educação física no ensino fundamental, por meio de uma cultura digital (BARACHO; GRIPP; LIMA, 2012); sobre a repercussão da mídia nos jovens estudantes em grandes eventos esportivos e a responsabilidade pedagógica do professor de educação física (MEZZAROBA; PIRES, 2011); da formação de professores (BOMBASSARO; VAZ, 2009; CORRÊA, 2013); da importância da disciplina educação física para a educação infantil (CAVALARO; MULLER, 2009); de uma proposta para uma Educação Física inclusiva (SOUTO et al., 2010) e a reflexão acerca da cultura corporal como objeto de estudo da Educação Física, na perspectiva crítico-superadora (SOUZA JUNIOR et al, 2011).

Sem o envolvimento com as discussões que foram apresentadas nesses artigos citados, encontramos no estudo de Souza Junior et al (2011), a reflexão que acrescenta à discussão com os temas até então abordados, ajudando com o esclarecimento a respeito do conceito de cultura corporal, como saber a ser considerado na área da Educação Física escolar, que foi construído em resistência às práticas tecnicistas e esportivizantes, até hoje utilizado para representar práticas contrárias a essas práticas. Souza Junior et al (2011), apoiado nos estudos de Taffarel; Escobar (1987); Castellani Filho (1988); Soares (1996) e Almeida (1997), esclarecem que

[...] o conceito de cultura corporal começa a ser usado em meados da década de 1980, num contexto nacional de abertura política e num contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira, sob forte influência de intercâmbios entre Brasil e Alemanha. (*apud* SOUZA JUNIOR et al, 2011, p.395)

### 1.1.2. Os trabalhos publicados na ANPED

Dando continuidade à investigação científica no campo da Educação Física Escolar e Currículo e como ele está dialogando na esfera mais ampla, que compreende a Educação, foi realizada uma busca pelos trabalhos publicados e apresentados nas Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), dos últimos cinco anos, da 32ª reunião até a 36ª reunião de 2013. Considerando os Grupos de Trabalho (GTs) que compõem a ANPED e o tema que vem sendo abordado nessa pesquisa, a investigação foi realizada nos GTs de Currículo (GT 12) e o Ensino Fundamental (GT 13).

No GT do Ensino Fundamental, não encontramos nenhum trabalho relacionado à Educação Física Escolar e no GT de Currículo, dentro de um total de noventa e sete trabalhos publicados desde a 32ª até a 36ª reunião, encontramos cinco trabalhos que eram direcionados à Educação Física Escolar e Currículo, conforme tabela abaixo:

**Tabela 3 - Artigos encontrados na ANPED (32ª – 36ª) - GT Currículo**

Reunião Anual da ANPED	Ano	Quantidade de trabalhos	Trabalhos currículo e Educação Física
36ª	2013	17	0
35ª	2012	18	0
34ª	2011	29	2
33ª	2010	15	1
32ª	2009	18	2
	Total de trabalhos:	<b>97</b>	<b>5</b>

Fonte: Dados da pesquisa - Levantamento de artigos em 2013 e 2014.

Ao analisar os cinco artigos encontrados que envolvem a Educação Física e o Currículo, foram percebidas discussões interessantes no campo, completando a construção do campo teórico do que vem sendo discutido nesses últimos cinco anos, a respeito da Educação Física Escolar, Currículo e Cultura.

A pesquisa com cotidiano de Copolillo (2010 e 2011) traz a reflexão acerca dos sentidos e os usos dos corpos no processo de escolarização na Educação Física Escolar. O corpo “como potência capaz de desestabilizar as raízes de uma racionalidade ocidental que pretensiosamente desejava aprisioná-lo, dicotomizá-lo e docilizá-lo.” (COPOLILLO, 2010, p.2)

Sendo assim a autora, ao visualizar os usos dos corpos como possível capacidade de libertar-se da racionalidade que lhes é imposta, cotidianamente, em muitas das práticas escolares, como a exigência de certos comportamentos e ações, influenciadas predominantemente pela cultura de uma civilização<sup>4</sup> européia, vai contra a ideia da negação do homem enquanto sujeito, por não possuir valores sociais correspondentes a um determinado tipo de sociedade.

Essa negação do sujeito pode ser entendida aqui como uma colonialidade do ser, quando Oliveira e Candau (2010) ressaltam, com as palavras de Walsh (2005) que recorda Fanon (1983), para relacionar o “colonialismo à não existência”:

Em virtude de ser uma negação sistemática de outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou? (WALSH, *apud* OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.21)

Contrária à ideia de negação dos corpos, Copolillo (2010) apresenta a importância de atentar-se para o currículo praticado, aquele que pode ser instituído nas relações dos sujeitos e o uso dos seus corpos no contexto escolar. Dessa forma, problematiza a ideia de currículo,

[...]apenas como um documento oficial a ser seguido, como uma prescrição. São pelas redes de conhecimentos tecidas pelos sujeitos praticantes nas escolas que brotam produções coletivas de saberes e fazeres que vão mostrando pluralidades de caminhos e multiplicidades de processos que se

---

<sup>4</sup> “O conceito de civilização refere-se a uma grande variedade de fatos: ao nível da tecnologia, ao tipo de maneiras, ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às idéias religiosas e aos costumes.(...)Rigorosamente falando, nada há que não possa ser feito de forma civilizada ou incivilizada. Daí ser sempre difícil sumariar em algumas palavras tudo o que se pode descrever como civilização. Mas se examinarmos o que realmente constitui a função geral do conceito de civilização, e que qualidade comum leva todas essas várias atitudes e atividades humanas a serem descritas como civilizadas, partimos de uma descoberta muito simples: este conceito expressa a consciência que o ocidente tem de si mesmo (...) a sociedade ocidental procura descrever o que lhe constitui o caráter especial e aquilo de que se orgulha: o nível de sua tecnologia, a natureza de suas maneiras, o desenvolvimento de sua cultura científica ou visão do mundo, e muito mais. (ELIAS, 1990, p.23)

efetivam criando currículos outros que se realizam no cotidiano da escola apesar do instituído.(COPOLILLO, 2010, p.9)

Nos trabalhos de Duarte (2009) e Goes e Mendes (2009), encontramos a discussão sobre a seleção de saberes no currículo para a Educação Física Escolar. O currículo é posto como um “espaço de produção e de criação de significados”, importante de ser discutido e praticado por sujeitos envolvidos na educação (DUARTE, 2009).

Considerando a hierarquia dos saberes escolares no currículo, bem como a tensão existente entre hierarquia e a tentativa de superá-las, “problematiza-se de que forma o conhecimento específico da educação física é tratado, abordado, exposto por meio das, assim chamadas, capacidades interdisciplinares” (GOES; MENDES, 2009, p.2)

Então, nos deparamos com o trabalho de Macedo (2011) que chama a atenção para a importância de refletir sobre o esporte na educação física escolar, que foi tão criticado como conteúdo curricular na educação física com as perspectivas marxistas de currículo, mas que o Ministério do Esporte tem aproveitado, como um espaço legítimo, para fomentar as práticas esportivas, distanciando as práticas esportivas das perspectivas educacionais.

O trabalho de Macedo (2011) torna-se interessante em nossas discussões para nos esclarecer que quando defendemos um rompimento com as práticas esportivizantes, não estamos contrários à prática de esportes na Educação Física Escolar, pois “não se pode reduzir a Educação Física escolar ao esporte, mas não podemos negar a potencialidade cultural do esporte para o currículo escolar, ainda mais quando falarmos em currículos centrados na cultura.” (MACEDO, 2011, p.10)

A discussão em torno dos esportes e a Educação Física Escolar sempre estiveram presentes diante do desafio, dentro das práticas pedagógicas escolares, de uma aproximação maior com seu potencial cultural, minimizando forças ao seu entendimento como desempenho de melhores resultados e *performances* atingidas em competições e torneios que incentivam essas práticas. Cabe abordar aqui que, nesse aspecto, as práticas esportivizantes ganham força e se mantêm valorizadas em sua maioria, pela representatividade que carrega perante muitos professores, aos alunos e inclusive à sociedade, que reconhece e legitima a educação física, quando tratamos das atividades físicas e saúde, principalmente, pela demonstração de resultados que a participação e as competições em diversas modalidades esportivas podem enaltecer determinada escola, bairro, cidade e até mesmo um país, de acordo com o desempenho alcançado.

Portanto, é observado que em todos os artigos relacionados às práticas curriculares da educação física, há preocupação em buscar novas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar que façam sentido para os educandos. Nesse sentido, percebeu-se que é necessário repensar muitas ações pedagógicas que têm sido desenvolvidas nas aulas de educação física escolar e que vem perdendo significado para os educandos e pouco tem contribuído para a formação da grande maioria dos indivíduos que participam da vida escolar.

### **1.1.3. Os estudos encontrados nos eventos científicos da Educação Física: o CONBRACE e o FIEP.**

Prosseguindo com a investigação, relevante se fez também uma busca por estudos em Congressos na área. Nesse sentido, primeiramente foram observadas as produções dos Anais do Congresso do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), evento que acontece de dois em dois anos e tem forte representatividade na área acadêmica da Educação Física, e nas produções do Congresso Internacional da Educação Física – o FIEP.

O Conbrace é um evento científico nacional do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), que, segundo publicado em seu sítio, compreende,

[...] uma entidade científica que congrega pesquisadores ligados à área de Educação Física/Ciências do Esporte. Organizado em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos, liderados por uma Direção Nacional, possui representações em vários órgãos governamentais, é ligado à Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência e está presente nas principais discussões relacionadas à área de conhecimento. (2014)

Dessa forma, assim como a importância da Anped para as discussões sobre a área acadêmica da educação, o CBCE também tem um grau de relevância nas produções acadêmicas na área da Educação Física Escolar, que a partir de 2003, o evento passa a ser realizado em conjunto com o Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE).

Realizando a busca por estudos nos últimos cinco anos, foram levados em conta os Anais de 2009, 2011 e 2013. Considerando os Grupos de Trabalho<sup>5</sup> (GTs) que compõem o

---

<sup>5</sup> Atualmente, 13 GTT's compõem o CONBRACE, sendo eles: GTT 01 - Atividade Física e Saúde; GTT 02 - Comunicação e Mídia; GTT 03 - Corpo e Cultura; GTT 04 – Epistemologia; GTT 05 – Escola; GTT 06 - Formação Profissional e Mundo do Trabalho; GTT 07 - Gênero GTT; 08 - Inclusão e Diferença; GTT 09 - Lazer e Sociedade; GTT 10 - Memórias da Educação Física e Esporte; GTT 11 - Movimentos Sociais; GTT 12 - Políticas Públicas; GTT 13 - Treinamento Esportivo.

CONBRACE/CONICE e o tema tratado nessa pesquisa, a investigação foi realizada no GT (03) Corpo e Cultura e no GT (05) Escola.

Utilizando o termo Currículo e observando os títulos e os resumos dos trabalhos publicados nos GTs 3 e 5, foram encontrados 12 trabalhos: 1 trabalho no GT(03) Corpo e Cultura, entre um total de 136 trabalhos, e 11 trabalhos no GT(05) Escola, entre um total de 256 trabalhos publicados nos Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte de 2011 e nos Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte de 2009 (Tabelas 4 e 5).

**Tabela 4 - Artigos encontrados no CONBRACE/CONICE (2009, 2011 e 2013) – GT(03) Corpo e Cultura**

Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte	Ano	Quantidade de trabalhos	Trabalhos currículo e Educação Física
XVIII	2013	34	0
XVII	2011	56	0
XVI	2009	46	1
	Total de trabalhos:	<b>136</b>	<b>1</b>

Fonte: Dados da pesquisa - Levantamento de artigos em 2013 e 2014.

**Tabela 5 - Artigos encontrados no CONBRACE/CONICE (2009, 2011 e 2013) – GT(05) Escola**

Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e Congresso Internacional de Ciências do Esporte	Ano	Quantidade de trabalhos	Trabalhos currículo e Educação Física
XVIII	2013	128	7
XVII	2011	55	2
XVI	2009	69	2
	Total de trabalhos:	<b>252</b>	<b>11</b>

Fonte: Dados da pesquisa - Levantamento de artigos em 2013 e 2014.

Os trabalhos encontrados apresentavam reflexões que podem contribuir com práticas pedagógicas na Educação Física escolar. Dentro da realidade conflitante que vem se apresentando no contexto escolar, o compromisso com a busca por saberes da disciplina de

Educação Física que, de fato, tivessem significado na formação escolar desses indivíduos e as discussões sobre as implementações curriculares que têm acontecido na área nos últimos anos, são recorrentes e percebido nos estudos publicados.

Nesse sentido, encontramos reflexões acerca da formação de professores em defesa de uma maior proximidade ao contexto escolar (LUIZ, 2011); a organização curricular da educação física inserida na proposta de ciclos (TERRA et al, 2013; GOMES; ANDRADE, 2011); as práticas de lazer e a relação com o currículo (SANTOS, 2009); as possibilidades de inserção dos saberes populares às práticas curriculares da educação física escolar (CÔRTEZ, 2009) e o impacto nas práticas pedagógicas com a implementação das orientações curriculares da educação física escolar que tem acontecido nos últimos anos, visualizadas em produções recentes (TRAMONTANA, et al., 2013) e a partir da observação das práticas dos professores (DAOLIO; ROCHA, 2013 e DESSBESELL; GONZÁLEZ, 2013).

Também encontramos discussão sobre as lutas esportivas no conteúdo da educação física na rede estadual de ensino curricular (COUBE, SANTOS e RUFFONI, 2013); a apresentação de uma possibilidade de ensino dos conteúdos da Educação Física, nas perspectivas críticas: crítico superadora e emancipatória, apoiados nos conteúdos da Cultura Corporal (FARIAS, ANDRADE e SANTOS, 2013); a intenção em conhecer e estudar as transformações que estão ocorrendo nas práticas pedagógicas escolares em Educação Física, no atual contexto histórico brasileiro, a partir de uma análise documental-etnográfica com os estudos publicados sobre o assunto (SALOMÃO e NEIRA, 2013) e, por fim, o trabalho de Neira (2009), autor já citado anteriormente, encontrado também entre os artigos da SciELO, que discute as representações dos professores de Educação Física na construção e no desenvolvimento de um currículo inspirado na teorização cultural.

Diante desses estudos, foi relevante perceber que as discussões referentes à implementação de um referencial curricular para a Educação Física no país, e como os professores têm aproveitado as orientações em suas práticas pedagógicas, têm angustiado professores e pesquisadores da Educação Física Escolar, instigando-os a refletir sobre o assunto, como pode ser observado nos estudos de Daolio e Salomão (2013), Dessbesbel e Gonzáles (2013) e Tramontana (2013), com pesquisas sobre a implementação e o impacto nas práticas curriculares nos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro, respectivamente.

Daolio e Rocha (2013) apresentaram um trabalho com o objetivo de “compreender o impacto da adoção do referencial curricular paulista, a partir da prática educacional de uma professora no trato com o conteúdo “capoeira””. (p.2)

Observando que a prática curricular percebida foi influenciada tanto pelas referências curriculares do estado, quanto das experiências vividas pela professora, o estudo reforça a ideia que o professor tem um papel principal nas questões curriculares, que não pode deixar de ser considerado, ao se refletir sobre os referenciais curriculares que tem sido construídos nos diversos estados do Brasil. Nesse aspecto, Moreira (2008) defende que

o papel do professor é fundamental. Ele é responsável por uma série de decisões a respeito do currículo. Portanto, ele precisa estar permanentemente refletindo sobre o currículo, sobre os conhecimentos que ele está selecionando, sobre como organizar esses conhecimentos, sobre como melhor trabalhar com esses conhecimentos na sala de aula, que experiências deve organizar, como deve desenvolver o processo de avaliação. Penso que isso tudo já mostre como o professor tem, com certeza, um papel importantíssimo no processo curricular. Ele não é absolutamente alguém que executa. Ele é alguém que reflete, que concebe e que decide. (ENTREVISTA)

Dessbesell e González (2013), assim como os estudo de Tramontana et al (2013), também apontam o que vem acontecendo na última década sobre a produção de materiais curriculares em diferentes estados e também querem saber qual a compreensão dos sentidos atribuídos ao referencial curricular da educação física pelos professores. Enquanto Tramontana et al (2013) tem a preocupação em saber como andam os processos de implementação curricular, a partir de produções recentes sobre o assunto, Dessbesell e González (2013) preocupam-se como isso está sendo compreendido pelos professores sobre o referencial curricular apresentado, no estado do Rio Grande do Sul.

Dessa maneira, há de se entender como a compreensão e as práticas curriculares dos professores, que estão inseridos nos contextos escolares, necessitam ser consideradas. Mesmo que os estudos direcionem para vários caminhos, a preocupação com o processo de ensino-aprendizagem do componente curricular da educação física, de forma que alcance uma aprendizagem mais significativa para os alunos, aparecem muito nos trabalhos publicados.

Terra et al (2013) abordam a preocupação em superar “uma concepção e prática da educação física restrita aos conteúdos hegemonicamente aplicados nas aulas”, para proporcionar variadas práticas corporais para os alunos, a partir de uma reestruturação curricular advinda do referencial curricular da cidade de Niterói, que propõe uma organização curricular em ciclos com a “perspectiva multicultural e cidadã”. (p. 2)

O estudo, como pesquisa-ação, teve a preocupação de dialogar, construir e de atuar, junto com os professores de educação física que estão nas escolas de Niterói, com práticas

pedagógicas possíveis de superação de práticas tradicionais e resistentes a perspectivas contra-hegemônicas. Os autores defendiam como imprescindível, para essa superação, entender que “organizar um currículo, é compreendê-lo como um território em que se travam lutas por objetivos e modos diversos de encarar o mundo e a sociedade, não sendo neutro e nem universal” (TERRA et al, 2013, p.1)

Foi percebida, também, a importância do diálogo e do espaço de formação continuada, para que os professores pudessem continuar a trabalhar em uma perspectiva multicultural de currículo, em oposição às práticas tradicionais recorrentes nas aulas de educação física. Segundo os autores, a visibilidade da discussão nessa rede, acarretou em esforços para que um espaço de diálogo sobre as práticas pedagógicas e o currículo inserido nesse contexto continuasse. O trabalho demonstrou que a educação física pode ter práticas mais significativas para o ensino e aprendizagem, quando possibilita que o professor se aproprie do entendimento sobre o que significa o currículo e possa problematizar sobre os conteúdos possíveis que devem fazer parte dele.

Gomes e Andrade (2011) e Terra et al (2013), abordam sobre uma implementação curricular organizada em ciclos, no estado de MS e na cidade de Niterói no estado do RJ, reforçando a importância do diálogo e da construção coletiva com os professores da rede para que seja possível esse tipo de estruturação curricular.

Os estudos apresentados demonstram a busca pela aproximação das práticas pedagógicas com o currículo escolar. É nítida, a preocupação com a necessidade de uma sistematização do conhecimento da disciplina Educação Física. Percebe-se que é um ponto que incomoda e precisa ser esclarecido, principalmente frente a novas concepções que são contra as práticas tradicionais e tecnicistas de ensino e a favor de práticas mais emancipatórias que despertem a consciência crítica dos educandos e estejam mais próximas do contexto do alunado que participa da vida escolar.

O Congresso Internacional de Educação Física, um evento da Federação Internacional de Educação Física (Fédération Internationale d'Éducation Physique - FIEP), é realizada anualmente desde 1986, na cidade de Foz do Iguaçu no estado do Paraná e também foi fonte para a busca de estudos que estivessem relacionados à Educação Física Escolar, Currículo e Cultura.

O FIEP foi fundado no dia 02 de Julho de 1923 em Bruxelas – Bélgica, com a intenção de difundir a Educação Física do Esporte na perspectiva da educação, em vários países do mundo. Como uma das ações da FIEP no Brasil compreende “promover eventos a nível local, Estadual, Nacional e Internacional”. Em janeiro de 1986, foi realizado o 1º Congresso

Internacional de Educação Física, dessa entidade na cidade de Foz do Iguaçu/PR, no Brasil. Desde então, o evento tem sido realizado com a participação de congressistas em número cada vez maior.

Deixando as críticas em relação a esse tipo de evento de lado, pelo apelo mercadológico que se impõe, encontramos em seus trabalhos científicos nos últimos anos, dentre os mais variados temas, um trabalho que se faz importante sinalizar nessa pesquisa, pois aborda uma discussão curricular da Educação Física Escolar, a luz do multiculturalismo crítico. (SOUZA FILHO; CORREIA, 2012)

Com o objetivo de “discutir a necessidade de se efetivar uma prática educativa da educação física escolar voltada para a democratização de um ensino que valoriza as diferentes manifestações culturais dos alunos” (SOUZA FILHO; CORREIA, 2012), o estudo também dialoga com os artigos discutidos nessa pesquisa, apontando para a importância de pensar e discutir novas propostas pedagógicas para a educação física escolar, que realmente contribuam para a formação dos indivíduos e não sejam seletistas e exclusivas somente para um grupo que alcance *performances* de movimentos com desempenhos técnicos esportivos ideais e deixem de projetar somente uma minoria de indivíduos ao sucesso esportivo.

Dessa forma, o estudo citado anteriormente alia forças nessa corrente que se posiciona contra as práticas educativas excludentes e acrescenta a discussão curricular da educação física escolar ao debate emergente, que corresponde às discussões no campo da interculturalidade. Sendo assim, Souza Filho e Correia (2012), apoiados no multiculturalismo crítico de Mc Laren (2000), indicam que “para que haja práticas de pluralismo é necessário que se faça uma profunda relação dos acontecimentos pedagógicos com as explorações capitalistas em suas múltiplas facetas” (MC LAREN, 2000 *apud* SOUZA FILHO e CORREIA, 2012). Defendem a ideia da relevância em trabalhar com os alunos por meio da cultura do movimento, oportunizando a reflexão crítica de ser no mundo, considerando as experiências e identidades culturais dos educandos.

Nesse contexto, é relevante no campo disciplinar da educação física, oportunizar, aos alunos, maiores experiências motoras tanto quanto possível, ao mesmo tempo que aproximar suas experiências motoras ao contexto do aluno. É também fato que diante da ampla diversidade de movimentos que existem, é desafiante escolher quais serão aqueles que serão apresentados e experienciados pelos alunos, no ano letivo da instituição escolar.

Para Souza Filho e Correia (2012),

isso significa pressupor uma democracia dos conteúdos selecionados para o aprendizado do aluno, por meio da intervenção de um currículo multicultural o qual ostenta valores anti-persuasivos/fragmentadores, anti-hegemônico/excludentes, anti-preconceituosos quanto ao gênero, etnia e sexo, anti-discriminatórios e opressivos. Tal superação pressupõe que o espaço escolar (conflituoso e político) se descentralize e liberte-se de amarras ideológicas estigmatizadoras, e que sejam enaltecidos os valores de solidariedade, respeito às diferenças, inteligibilidade e aceitação dos limites do “outro” e de si próprio, fazendo com que cada um saiba reconhecer e valorizar seu trajeto histórico o qual o “corpo” necessita.(p.5)

As pesquisas encontradas na discussão da abordagem curricular da Educação Física Escolar e tudo que foi investigado no campo científico sobre o currículo, a educação física escolar, a cultura, a interculturalidade e a educação decolonial, trazem à tona a reflexão de que poucos trabalhos permeiam esse caminho que envolve a educação física escolar em relação à cultura. Porém, a discussão tem aparecido, mesmo que em menor número, em alguns estudos recentes (SOUZA FILHO; CORREIA, 2012; NEIRA; NUNES, 2011 e NEIRA, 2010) que envolvem a educação física escolar e as questões culturais, fato que não pode deixar de ser considerado.

Portanto, diante desse levantamento de estudos realizado no campo curricular da Educação Física no contexto escolar, foi possível identificar, nos trabalhos investigados, que ainda há uma grande busca por novas propostas de práticas curriculares nesse componente de ensino. A preocupação é voltada para que as práticas educativas não fiquem restritas somente aos esportes de competição, que acabam por ser excludentes, reforçando a ideia de que os saberes legitimados dessa área escolar são para os poucos que têm condições de alcançarem altos desempenhos nas práticas esportivas. Nesse sentido, observou - se, nos trabalhos, a defesa de um currículo como construção social, de um currículo cultural e de um currículo praticado, nas reflexões sobre a necessidade de novas práticas pedagógicas na Educação Física Escolar.

A fundamentação das práticas curriculares como construção social, apareceu nos trabalhos ao entender que há relações de poder na organização e seleção de saberes na formação curricular, ao mesmo tempo, que representa uma forte influência na formação de identidades dos sujeitos. Essa reflexão é observada em muitos estudos (FERRAZ; CORREIA, 2012; ROSÁRIO; DARIDO, 2012; NEIRA; NUNES, 2011; NEIRA, 2010), que observam, na construção curricular, a compreensão que há uma disputa de poder que vai determinar, desde quais conteúdos devem fazer parte do processo ensino-aprendizagem da Educação Física

Escolar até sua maneira de organização enquanto disciplina que deve ser oferecida aos educandos.

Partindo dessa perspectiva, os trabalhos de Neira (2010), Neira e Nunes (2011) e Souza Filho e Correia (2012) apresentam uma perspectiva cultural do currículo. Neira (2010) e Neira e Nunes (2011) vão trabalhar em cima da proposta de um currículo cultural, baseado nos Estudos Culturais (EC), retratando que “nas análises dos EC, o currículo é um campo cultural sujeito à disputa e à interpretação, no qual os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia e projetar as identidades desejáveis (p.681). Souza Filho e Correia (2012) voltam-se para importância de democratizar o ensino, utilizando os pressupostos do multiculturalismo crítico (McLaren, 2000) para argumentar a favor da valorização de diferentes manifestações culturais no currículo da Educação Física.

Copolillo (2011) apóia-se nas práticas reais do cotidiano nas aulas de Educação Física, interpretando-as como o uso dos corpos se dão verdadeiramente no contexto escolar. Dessa forma, a autora conclui que os currículos oficiais não são os únicos a determinar as propostas pedagógicas realizadas nas aulas, “eles são permeados, trançados e, conseqüentemente, burlados por fios que criam movimentos e possibilitam à realização de outros currículos tecidos porcom as ações de praticantes que dão vida a esses *espaçostempos*.” (p.19)

Dentro dessas concepções curriculares, se apresenta a grande preocupação com os saberes que compreendem a Educação Física Escolar. Além das interferências dos campos das ciências biológicas e humanas que ela abrange e a vasta opção de práticas físicas que ela abraça, os estudos no campo da Educação Física Escolar apontam para uma grande questão que envolve a seleção de saberes desse componente curricular na escola. Há um discurso forte a favor de práticas que contribuem para uma democratização de ensino contra aquelas excludentes, que ainda tem maior força de legitimidade entre a maioria dos professores, alunos e toda a comunidade escolar.

Observa-se então que a Cultura Corporal do Movimento enquanto conhecimento da Educação Física Escolar ainda é o que continua fundamentando a construção de conteúdos de ensino nos currículos de Educação Física nos contextos da escola. Dentro, então, desses conteúdos, as diversas práticas físicas e as diferentes manifestações culturais, sejam no campo dos esportes, dos jogos, das lutas, das danças e das ginásticas, são defendidas nos trabalhos como forma de trabalhar com as identidades dos sujeitos e para a formação de cidadãos críticos.

Nesse aspecto, a questão sobre a multiculturalidade e interculturalidade aparece timidamente nos estudos do currículo como uma das mais recentes discussões que o campo da

Educação Física vem tentando abraçar, diante da necessidade cada vez mais presente de valorizar a diversidade cultural presente nas salas de aula.

No entanto, a visão de uma perspectiva decolonial ainda não foi apresentada nos campos dos estudos em relação ao currículo e a Educação Física, verificados nessa pesquisa. Desse modo, essa perspectiva ajuda a refletir e acrescentar novos saberes à educação física escolar que ainda é desafiadora no campo. Se ela vem ganhando força nos estudos latinos pode-se fortalecer ainda nos diferentes campos disciplinares, inclusive no que diz respeito à Educação Física Escolar.

Nesse sentido, voltando à intenção de aproximar as práticas curriculares da Educação Física Escolar aos estudos da decolonialidade, a análise realizada até o momento aponta, principalmente, as ideias que os professores tem sobre a escolha de saberes na educação física escolar que precisam ser desconstruídos, para que seja construído um currículo para interculturalidade.

A proposta de interculturalidade crítica, em que permite uma atuação epistêmica e pedagógica dentro do contexto escolar, pode contribuir ao pensar em um currículo para interculturalidade e, nesse sentido, os estudos de uma educação decolonial pode ser um forte aliado para a desconstrução da cultura hegemônica de uma elite que domina e distancia as relações com os nossos educandos.

## **1.2. Os caminhos da pesquisa: a abordagem teórico-metodológica**

A educação física é marcada pelo pouco tempo semanal de trabalho em cada turma e pela desvalorização da mesma pelos professores de outras disciplinas que tendem a não vê-la como espaço de contribuição para os processos de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa é resultado das reflexões docentes provocadas por este contexto de menos valia.

Sem entrar na discussão em defesa de sua legitimidade enquanto disciplina curricular, como foi observada em alguns dos estudos encontrados em uma investigação inicial no campo (LACERDA; COSTA, 2012; ROSÁRIO; DARIDO, 2012), me deparo constantemente, com desafios inerentes aos professores, seja qual for a disciplina em que atuam, que se preocupam com práticas pedagógicas que estejam voltadas para todos os alunos que estejam nas instituições escolares, que tenham o direito a aprender e a se construírem como sujeitos histórico - sociais.

Considerando que a pesquisa compreende “a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade” (MINAYO, 2001, p.17), os questionamentos que surgem, nessas práticas escolares, nos levam ao encontro do nosso compromisso com a construção e intervenção na realidade em que atuamos e que gostaríamos de modificar. A pesquisa assim se apresenta e, ao se deparar com indagações, acredita-se que, dessa forma, pode-se enriquecer o campo em que atuamos e refletir sobre uma possível construção de uma nova realidade.

A pesquisa apresenta um caminho possível de se percorrer, ao mesmo tempo em que precisa ser garantida a sua relevância no campo de saber em que está inserida e a comunidade que vai abarcar, no caso, professores de educação física e outros participantes da instituição pública de ensino. Dar voz aqueles que também almejam a educação voltada para uma discussão emergente, que compreende a diversidade cultural e a interculturalidade, tem sido um constante desafio que venho tentando trilhar. Nesse sentido, esse estudo apoia-se em uma pesquisa qualitativa que

[...] se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p.21-22)

Nesse caminho, faz-se necessário refletir por meio de alguns conceitos que ajudarão a percorrer uma linha de estudos que fundamentou a continuidade da pesquisa. Entendendo que, de acordo com Minayo (2008), “toda construção teórica é um sistema cujas vigas mestras estão representadas por conceitos”(p.176), são apresentados conceitos para a compreensão dos estudos que envolvem essa pesquisa.

Um dos saberes que constitui o sujeito é o movimento corporal, importante para o seu crescimento e amadurecimento. Dotados de possibilidades de interagir com o mundo os seres humanos se identificam e são identificados por um fazer corporal, que permite que se relacionem com os objetos, os seres e o mundo que os rodeiam. A violência, os conflitos e as tensões entre os corpos são frequentemente visíveis quando os alunos são ocupados com atividades em que o contato corporal é inevitável e as ações corporais extrapolam à imobilidade das salas de aulas em que, muitas vezes, são submetidos por horas dentro da escola.

Diante do compromisso de lecionar uma disciplina dentro do contexto escolar e do entendimento que a discussão curricular precisa ter um sentido para escola, iniciei uma reflexão em minhas práticas escolares, começando pelo estudo das propostas curriculares do sistema público municipal de ensino. Escutamos muitas histórias e experiências que acompanham a vida desses alunos, cada maneira de viver diferente da outra e de nós mesmos, como podemos exigir um mesmo comportamento diante de tantas formas de existir no mundo?

Direcionando o olhar para as diversas maneiras em que os alunos se movimentam, se expressam falando, brincando, sozinhos ou em grupos, as construções individuais e coletivas, que muitas vezes geram conflitos e discussões, carregados de identidades próprias, me fizeram refletir sobre como ajudá-los a descobrirem-se possuidores de identidades próprias. Em relação ao movimento corporal, ajudar o sujeito a compreender que não existe um modelo de movimento a ser seguido e que não tem problema cada um realizar do seu jeito, assim como respeitar o jeito do outro, apareceu como um desafio.

Dessa forma, a pesquisa aqui apresentada vem da vida prática, e, como indica Minayo (2001), “embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.” (p.17) Voltando o olhar para o cotidiano vivido nas aulas, em uma escola pública do município do Rio de Janeiro, na observação das atitudes e comportamentos dos alunos que ali estavam, mais especificamente, nas aulas de educação física, iniciei a busca por um caminho que pudesse encontrar respostas e me ajudar a entender a realidade em que atuo.

Professores regentes de outras disciplinas tentam entender porque determinados comportamentos são tão difíceis de acontecer, como por exemplo, sentar de maneira correta, permanecer cada qual em seu lugar, usar um determinado vocabulário para falar e dirigir-se ao professor. Nas aulas de Educação Física, da escola em que sou professora, nas diferentes brincadeiras, constantemente solicitadas pelos alunos, muitas vezes aparece conflitos que são levados a resolver sempre com agressões físicas e verbais. Na educação física, existem estudos a partir da psicologia, da psicomotricidade e das ciências biológicas, que procuram entender nossos alunos. Nesse sentido, considero a perspectiva da cultura, muito discutida, mas pouco vista, reconhecida e inserida nas discussões, no campo da Educação Física Escolar.

Considerando a importância do movimento para o desenvolvimento e amadurecimento da criança, não se deve deixar de considerar, também, as questões culturais e sociais como

aspectos fundamentais para esse amadurecimento. Concordando com Freire (1994), que defende a importância do movimento corporal para a aprendizagem da criança, apoiado nos estudos de psicomotricidade e nas ideias de Piaget (1985), ele também não se esquece de considerar que outros aspectos são fundamentais para o seu amadurecimento que são exteriores. Portanto, não se defende aqui a ideia de uma padronização de movimentos e sim de uma “organização de movimentos construídos pelos sujeitos, em cada situação, construções essas que dependem, tanto dos recursos biológicos e psicológicos de cada pessoa, quanto das condições do meio ambiente em que ela vive” (FREIRE, 1994, p.22)

Os atos motores das crianças vão existindo na medida em que vão interagindo com o mundo que está a sua volta, completando e dando significado a sua existência. Assim, o ser humano se constitui historicamente, pois ele vai agir no seu tempo e de acordo com os padrões culturais em que vive. Considerando que todo ser humano é um sujeito histórico e cultural, recordo Laraia (2000) que se referindo “ao ofuscamento dos institutos humanos pelo desenvolvimento da cultura”, em relação às crianças, aborda que desde “muito cedo, tudo o que fizer não será determinado por instintos, mas sim pela imitação dos padrões culturais da sociedade em que vive”. (p.51)

Entendendo que escolhi um caminho em que traz à tona a questão da cultura à educação física escolar, não é a intenção de determinar o que é cultura, concordando com Sodré (2005) que “cultura designará o modo de relacionamento com o real, com a possibilidade de esvaziar paradigmas de estabilidade do sentido, de abolir a universalização das verdades, de indeterminar, insinuando novas regras para o jogo humano.” (p.10)

Como não trazer, então, a questão cultural à educação física escolar, principalmente, vislumbrando uma nova perspectiva de práticas que contemplem a dimensão humana do indivíduo,

[...] daí a importância e a necessidade de considerar a atuação da Educação Física Escolar como prática cultural. Qualquer abordagem de Educação Física que negue a dinâmica cultural inerente à condição humana, correrá o risco de se distanciar do seu objetivo último: o ser humano como fruto e agente de cultura. Correrá o risco de se desumanizar. (DAOLIO, 2005, p.224)

Para continuar, trago à discussão Gomes (2003) quando acrescenta que

a cultura, seja na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. Ela diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos seres humanos ao longo do processo histórico e social. (p.75)

Dessa forma, não podemos deixar de deixar de lado esse aspecto que faz parte da formação desses alunos que estão dentro da escola, assim como todos os saberes e experiências que são vivenciadas no cotidiano escolar contribuem para as produções culturais e construção dos sujeitos históricos-sociais. As experiências motoras que podem ser proporcionadas pelas aulas de educação física também são relevantes para a construção desses sujeitos construídos histórico e socialmente sem deixar de considerar as identidades culturais a que pertencem.

A cultura corporal é um conceito que surgiu em meados da década de 80, como crítica à esportivização e voltado para a democratização das práticas curriculares em educação física. Consciente de que existem várias críticas e questionamentos em relação a esse conceito, como relatado por Escobar (2009) na segunda edição da obra em que o conceito foi apresentado, ele ainda é o termo mais utilizado nos programas dos currículos de Educação Física Escolar até os dias de hoje.

Este nome, cultura corporal, levantou muitas críticas no país. Dizia-se que, se havia uma cultura corporal, então haveria uma cultura intelectual ou mental. Na realidade aquela crítica não estava bem fundamentada porque estávamos falando da cultura numa outra dimensão. Mas, de qualquer maneira nós podemos dizer que ao longo de todo o livro nós defendíamos uma visão que nos ligava aos interesses da classe trabalhadora. Quer dizer, com essa maneira de abordar a prática de atividades culturais que chamamos de Educação Física, ou às vezes de Esporte, estaríamos instrumentalizando os alunos para uma leitura mais concreta, mais profunda da realidade. (ESCOBAR, 2009, p.125)

Tendo sido chamado de cultura corporal de movimento, cultura corporal ou cultura de movimento, o fato é que esse conceito tem representado, na atualidade, uma expressão de movimento da educação física que defende a democratização do ensino e a formação crítica, contra a *performance* e os altos rendimentos que uma prática excessiva esportivizante proporciona, perpetuando uma formação acrítica e elitista que ainda encontramos em muitas de nossas escolas.

Recorrendo à leitura dos artigos encontrados na investigação teórica inicialmente realizada nessa pesquisa, todos os estudos utilizavam o termo Cultura Corporal do Movimento ao tratar dos saberes e conteúdos da disciplina da Educação Física Escolar, assim como aparece nas orientações curriculares da Secretaria Municipal de Educação, que compreende a disciplina Educação Física:

Como um plano de intervenção que atua na área da educação, na fomentação do lazer humanizado, na orientação preventiva à saúde, na valorização do conhecimento do movimento contextualizado, manifestado através dos jogos, dos esportes, das danças, dos movimentos gímnicos e das lutas, busca, em última instância, oportunizar aos alunos se apropriarem de seus corpos como possibilidade de comunicação e expressão. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.6)

Dessa maneira, quando o documento defende a valorização do movimento manifestado através dos jogos, dos esportes, das danças, das ginásticas e das lutas, traz, em seus conteúdos, os elementos que se constitui da cultura corporal de movimento humano, para que os alunos se reconheçam em seus corpos, dotados de uma identidade própria e com possibilidade de expressão com outro e com o mundo.

Portanto, a utilização do termo Cultura Corporal do Movimento será utilizada no decorrer do trabalho, entendendo que,

[...]cultura corporal, cultura de movimento, ou cultura corporal de movimento? O autor afirma que qualquer um desses termos pode embasar uma nova construção do objeto da Educação Física, desde que seja colocado o peso maior sobre o conceito de cultura, necessário para a “desnaturalização” do nosso objeto, refletindo a sua contextualização social e histórica e redefinindo a relação entre Educação Física, natureza e conhecimento. (BRACHT, 2005 *apud* SOUZA JUNIOR et al, 2011, p.396)

Acrescenta-se com a ideia de Neira e Nunes (2009) que,

[...]a cultura corporal assume a dimensão de um território de conflito expresso na intencionalidade comunicativa do movimento humano. Não fosse assim, todas as práticas corporais (produtos da cultura) seriam igualmente representadas, legitimadas e validadas no currículo escolar (lugar de confronto de culturas). (*apud* NEIRA; NUNES, 2011, p.678)

Voltando o foco para o currículo, destaca-se que os artigos selecionados, todos eles, apresentaram uma concepção de currículo que fundamentasse uma proposta pedagógica no campo da educação física escolar. Observou-se, então, que a reflexão de práticas pedagógicas da educação física em instituições escolares, não pode deixar de levar em conta a importância do currículo nesse processo de ensino-aprendizagem dos educandos e educadores inseridos nesse contexto.

O currículo, tema integrante de investigação que será tratado nesse trabalho, apresentou questões que apareceram muito frequentemente nos estudos abordados sobre

Currículo e Educação Física Escolar, que ajudaram a selecionar categorias<sup>6</sup> de análise que pudessem ter relações com o que pretendo investigar na pesquisa e o que pode estar contribuindo para a continuidade desta.

Nesse sentido, a proposta curricular, a organização dos conteúdos da educação física, a cultura corporal e o currículo cultural da educação física, são categorias importantes que me ajudaram a visualizar como andam as reflexões sobre interculturalidade e o currículo da educação física escolar e me permitiram entender os conceitos que necessitam ser esclarecidos e construídos para que continue na defesa de uma nova perspectiva para o currículo da Educação Física Escolar, voltada para a Decolonialidade.

Nesse contexto, busco uma reflexão para entender como o currículo da Educação Física molda os sujeitos, esperando que eles sigam determinadas atitudes e comportamentos, no caso do movimento, padrões motores, que estejam enquadrados na perspectiva do que são valorizados socialmente, excluindo dessa maneira, todos os outros que não são visualizados e nem reconhecidos para tal. Como aparece nos estudos de Neira e Nunes (2011),

em se tratando da Educação Física, o que importa saber é como o currículo, suas práticas e sistemas simbólicos, instam os sujeitos a assumirem determinadas posições, afirmando as identidades projetadas como as ideais para compor o quadro social e enunciando a diferença, para aqueles que precisam ser corrigidos, transformados ou, caso resistam ou não consigam adaptar-se, marginalizados. (p.680)

Recorrendo às aulas de Educação Física Escolar, o que constantemente acontece com os alunos é que não se reconhecem e também não são reconhecidos pelo professor e/ou pelos seus amigos de turma, possuidores de “habilidades” para determinadas práticas esportivas, que são deixados à margem da participação das aulas, negando assim, a aquisição de saberes importantes para sua formação em toda a sua dimensão. Acontecendo, muitas vezes, “por meio de uma longa imersão na cultura esportiva, os estudantes são levados a valorizar as técnicas esportivas e a admirar aqueles que as executam de acordo com a norma.” (NEIRA; NUNES, 2011, p.681)

Nesse caminhar da pesquisa, compartilho com as críticas de Paulo Freire (1987), sobre a valorização de uma cultura que se diz dominante e que é imposta aos educandos, como forma de opressão e manutenção da estabilidade da classe dominante. Não é possível, para

---

<sup>6</sup> De acordo com Minayo (2008), “categorias são conceitos classificatórios. Constituem-se como termos carregados de significação, por meio dos quais a realidade é pensada de forma hierarquizada. Todo ser humano classifica a sociedade e os fenômenos que vivencia. O cientista faz de maneira diferenciada: cria sistemas de categorias buscando encontrar unidade na diversidade e produzir explicações e generalizações.”(p. 178)

uma educação voltada para a libertação, que os sujeitos fiquem aprisionados na condição da existência de uma única cultura e que precisam “adquiri-la” para garantir sua inserção na sociedade.

Para se libertarem, os sujeitos precisam fazer sua leitura da realidade e não aceitar a realidade que é apresentada como ideal por aqueles que oprimem. Precisam perceber-se como seres históricos e de identidades, nesse sentido, carregados de cultura própria que podem ser comuns e/ou diferentes em determinados ou outros grupos sociais.

Freire (1987), mais do que valorizar, parte da “cultura popular” dos educandos, para que os processos de ensino-aprendizagem se tornem efetivos para a formação dos indivíduos participativos em sociedade, considera que, “na proporção em que discutem o mundo da cultura, vão explicitando seu nível de consciência da realidade, no qual estão implicados vários temas.” (p.118)

Considerando as palavras de Silva (2007): “Numa era em que o tema do ‘multiculturalismo’ ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam a “nova ordem mundial”.(p.62)

Nessa busca por novos paradigmas, tenho a intenção de acrescentar ao campo da Educação Física Escolar, novas perspectivas que serão aliadas no propósito de enxergar a Educação Física na esfera cultural. Concordando com Daolio (2005), sobre a Educação Física, “se antes era definida como disciplina escolar responsável pelo ensino de técnicas esportivas, atualmente é considerada componente curricular responsável pelo trato pedagógico de conteúdos culturais”. (p.215)

Oliveira e Candau (2010), concordando com a ideia de Catherine Walsh, que afirma que “a denominada pedagogia decolonial poderia servir no campo educativo para aprofundar os debates em torno da interculturalidade”(p.28), apresentam a importância dessa pedagogia como resistência às práticas educativas repressoras, assim como o seu papel enriquecedor na construção de ações no campo da interculturalidade e educação.

Nesse aspecto, defendem a “interculturalidade crítica”, aquela que não é...

compreendida somente como um conceito ou termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações...”, [mas concebida em uma perspectiva que represente] “a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.27)

Nesse sentido, acredita-se numa perspectiva intercultural, para contribuir tanto no campo de investigação quanto na possibilidade de acrescentar conhecimentos que se façam significativos para as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar. Refletindo sobre a pesquisa, entre as diversas possibilidades epistemológicas no campo da educação, mais especificamente na Educação Física Escolar, buscar conhecimentos no campo da interculturalidade, torna-se cada vez mais necessário, para que haja a aproximação com os alunos que participam desse processo educativo e partir para novas propostas de superação das práticas excludentes que ainda perpetuam na educação escolar.

## **II. POR UMA EPISTEMOLOGIA OUTRA**

Entendendo que o pesquisador não é neutro, pois ele também carrega uma identidade que é construída historicamente e de acordo com o contexto em que vive, suas ações também são permeadas por suas ideologias e intenções que o faz constituir-se no mundo, que são atribuídas às questões de que sujeito quer ser nesse mundo e para qual mundo se quer viver. Sendo assim, considera-se que “a epistemologia, a educação e a prática docente não são produtos de forças do além e nem portadoras de qualquer neutralidade. São produções humanas e históricas, comprometidas politicamente, tenhamos ou não consciência disso.” (DALAROSA, 2008, p.349) Angústias que são frequentemente apresentadas, diante de um mundo contemporâneo em que o valor do mercado tem ditado quase todas as regras de como ser no mundo.

Dentro do contexto escolar não é diferente; lidamos com seres humanos cada vez mais próximos da lógica do mercado e pouco próximos uns dos outros. Almejar o padrão do outro, a cultura do outro, é algo que se faz presente e cada vez mais os distancia de suas identidades e de seus valores enquanto seres construtores de suas próprias histórias. É nessa perspectiva que há intenção de fazer ciência no campo da educação. A escolha é buscar diversas formas de epistemes, que possam romper com paradigmas que fortalecem a cultura europeizada, reservando, aos que estão fora dela, a condição de subalternos e sem cultura.

Nesse sentido, recorre-se à Boaventura de Sousa Santos (1987) que, com “Um Discurso sobre as ciências”, faz uma crítica à epistemologia da ciência moderna e aponta para a construção de um novo paradigma que supere a visão da existência de um conhecimento ocidental, único e verdadeiro e que contribua para as investigações e legitimidade científica, principalmente, no campo das ciências sociais. O autor, que percorre o campo das epistemologias que voltam os olhares para “pensamentos outros”, tem contribuído fortemente para dar visibilidade a diferentes conhecimentos, que ainda são invisibilizados por uma ciência positivista e dominante.

Com a intenção, nesse trabalho de pesquisa, de entrar no campo da interculturalidade, mais especificamente a “interculturalidade crítica” defendida por Walsh (2009) e a educação, atrelada ao estudo curricular na Educação Física Escolar, apoiada nas ideias da decolonialidade, que se vislumbra para novas tendências no campo das ciências que legitimem a produção acadêmica, que aqui tem a intenção de se construir. Concorda-se com Walsh (2009) que ao

falar de uma política epistêmica da interculturalidade mas também de epistemologias políticas e críticas poderia servir, no campo educativo, para colocar os debates em torno à interculturalidade em outro nível, transpassando seu fundo enraizado na diversidade étnico-cultural, e

focalizando o problema da “ciência” em si; isto é, a maneira através da qual a ciência, como um dos fundamentos centrais do projeto da modernidade/colonialidade, contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da histórica e atual ordem hierárquica racial, na qual os brancos, e especialmente os homens brancos europeus, permanecem em cima. Permite considerar a construção de novos marcos epistemológicos que pluralizam, problematizam e desafiam a noção de um pensamento e conhecimento totalitário, único e universal partindo de uma política e ética que sempre mantém como presente as relações de poder às quais foram submetidos estes conhecimentos. (WALSH, 2009, p.11)

A ideia que a ciência moderna tem em sobre o homem possuir o poder sobre a natureza e pode controlá-la, portanto, de que todos os “objetos” podem ser quantificados e classificados, para serem legitimados cientificamente, foi muito tempo vista como a única forma de fazer ciência. Santos (1987), ao expor essa ideia positivista que fundamenta a ciência moderna, ressalta a consequência de um reducionismo que limita a possibilidade de saberes do mundo, o “método científico assenta na redução da complexidade.” (SANTOS, 1987, p. 15)

Apesar da importância da apropriação das ciências naturais para que se legitimasse o campo das ciências sociais, em um primeiro momento, para o campo da educação e das relações humanas, é cada vez mais necessário que haja olhares para outros tipos de conhecimento, aqueles não reconhecidos na concepção de ciência moderna, para que se comece a dar conta da complexidade de pensar os sujeitos no mundo. Dessa forma, a construção de um paradigma emergente, contra essa ideia dominante de se fazer ciência, torna-se relevante para o campo das ciências sociais.

Nesse sentido, Santos (1987) acredita que estamos diante de uma crise de paradigmas, mais especificamente, a crise do paradigma dominante, que “é o resultado interactivo de uma pluralidade de condições.” (p.24)

[...]a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente). (SANTOS, 1987, p.37)

Ao refletir na pós-modernidade, sem entrar na discussão que envolve o termo, pode-se observar que, em muitas questões da ciência, há críticas ao paradigma dominante que prevalece nas epistemologias até os dias de hoje, pois, “os grandes cientistas que

estabeleceram e mapearam o campo teórico em que ainda hoje nos movemos viveram ou trabalharam entre o século XVIII e os primeiros vinte anos do século XX.” (SANTOS , 1987, p.5). Concorda-se com Chizzotti e Ponce (2008) que,

a pós-modernidade é um termo genérico para uma ampla gama de autores que põem em questão os pressupostos da racionalidade moderna, sugerindo a superação de uma cosmovisão paradigmática que dominou o pensamento centro-europeu e se estendeu como a concepção hegemônica do pensamento universal. (p.4)

Assim, todo o conhecimento e os saberes que são reconhecidos como legítimos no mundo ocidental hoje, digo também na sociedade em que vivemos, vêm impregnados de uma cultura eurocêntrica que “disfarçadamente”, passa pelos nossos modos de ser e viver socialmente, que é difícil de ser percebido como uma cultura que nos é imposta e almejada como uma melhor forma de vida. Ao tratarmos da educação, onde a formação de indivíduos é o ponto central, lidamos, a todo momento, nessa dimensão que ronda nossos anseios do que seja uma educação de qualidade.

Em relação à decolonialidade, Oliveira e Candau (2010) apresentam estudos sobre a colonialidade/modernidade, recorrendo à ideia de Mignolo de que “a colonialidade é constitutiva da modernidade” e que “a modernidade e a colonialidade são as duas faces da mesma moeda” (*apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010,p.17). Dessa forma, “graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente.” (idem p.17)

Há de se ter cuidado, portanto, com os processos de ensino-aprendizagem que são impostos aos alunos, já que educadores e educandos vivem imersos nesse contexto colonial, que contribui para a forma de desejar o mundo que, em sua maioria, prevalece o mundo idealizado por um modelo europeu e dominante, que não faz parte da realidade dos indivíduos que estão fora desse local europeizado.

Utilizando-se também da explicação apresentada por Quijano (2007) e Maldonado Torres (2007) sobre colonialidade e colonialismo, Oliveira e Candau (2010) destacam que

o colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação de um império...a colonialidade se refere a um padrão de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial

e da ideia de raça...apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao capitalismo...Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade constantemente.(p.18)

Dessa forma, a colonialidade sobrevive, mesmo depois da “descolonização e emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas nos séculos XIX e XX”(OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.18). A colonialidade é emergida do colonialismo, mas está objetiva e subjetivamente nas relações sociais do mundo, nas ideologias que apostam em uma visão eurocêntrica de mundo, valorizando tudo aquilo que são importantes para os países colonizadores.

Quijano (*apud* OLIVEIRA e CANDAU, 2010) apresenta o conceito de colonialidade do poder, que vai operar na naturalização do imaginário do invasor europeu, seduzindo os colonizados para a sua cultura, subalternizando os sujeitos que acreditam que a cultura do outro (europeu) é a melhor.

A colonialidade do poder reprime todo o conhecimento e produção que não sejam europeus. Observa-se que essa ação perpetua os trabalhos de opressão e dominação sobre os sujeitos que se reservam a almejar a se constituírem como seres dotados de uma cultura que não compreenderá a sua essência. Nessa condição, em nada, irá ajudá-los seres livres de criação e de identidades próprias, restando-lhes copiar e imitar o que já é valorizado socialmente.

Freire (1987) já nos alertava que os opressores desenvolviam uma série de recursos através dos quais propiciavam uma “ad-miração” das massas conquistadas e oprimidas para um falso mundo. Desse modo, “a falsa “ad-miração” não pode conduzir à verdadeira práxis, pois que é a pura espetação das massas, que, pela conquista, os opressores buscam obter por todos os meios.”( p. 136)

Dessa forma, Freire (1987) abordava sobre uma ação antidualógica, que atua no desejo da conquista, convidando os sujeitos a se ajustarem ao mundo. De forma alienante, os sujeitos acreditam que o mundo que existe é um mundo ideal e que eles precisam ser enquadrados nesse mundo, pois assim, serão considerados humanos de valores e respeito sociais. Nesse sentido, há necessidade de apresentar um “falso mundo”, que não é aquele que faz parte da realidade dos indivíduos, mas aquele que eles gostariam de fazer parte. Um mundo dissociado da realidade que não os ajuda no processo de libertação para a transformação social e sim perpetua a ideia de que o mundo que vale é aquele em que toda lógica de pensamento está de acordo com os opressores e colonizadores de uma sociedade.

No caso de uma sociedade colonizada, a lógica do pensamento europeu é que tem reinado, assim como ajudado a perpetuar a condição de subalternos e produtores e produtos de uma cultura que é considerada aquém de uma sociedade civilizada e desenvolvida socialmente. Portanto, tudo que é produzido e criado nessa sociedade, se não for condizente com a lógica de uma ciência moderna, não poderá ser considerada como ciência. Fato, que é difícil aceitar, até mesmo entre pesquisadores professores atuantes na área, que não acreditam que podem realizar pesquisa, se os dados não forem quantificados para serem comprovados.

No artigo, “Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes”, Santos (2007) acrescenta a crítica da epistemologia dominante da ciência moderna e argumenta que “o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal”. (p.3)

Pensamento abissal consiste “num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o “outro lado da linha”. (SANTOS, 2007, p.3)

Portanto, considerando “deste lado da linha”, todo conhecimento produzido sob a hegemonia da classe que domina, entendemos, “os conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses, ou indígenas do outro lado da linha.” (SANTOS, 2007, p.5) Sendo assim, o abismo que se faz entre esses dois universos de conhecimentos, mais que tornar inviável o diálogo entre eles, faz com que aqueles que estão “deste lado da linha” fiquem visíveis e fortalecidos, diante da invisibilidade dos “pensamentos outros”, que não são reconhecidos como saberes legítimos.

Nesse sentido, assim como o paradigma emergente apresentado por Santos (1987) em “Um discurso sobre as ciências”, como uma perspectiva de outros olhares epistêmicos, diferente daqueles privilegiados na ciência moderna, o autor, ao denunciar um pensamento abissal que é excludente e nega a existência da diversidade cultural no mundo, defende um pensamento “pós-abissal”, aquele que precisa ser construído e assumido para entender outras formas de fazer ciência e, nesse sentido, dando vozes a outros sujeitos no mundo que são invisibilizados e que precisam ser ouvidos.

Dessa maneira, “o pensamento pós-abissal parte da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e que esta diversidade continua desprovida de uma epistemologia adequada. Por outras palavras, a diversidade epistemológica do mundo continua por construir.” (SANTOS, 2007, p. 21).

Ao tratar da decolonialidade, é intenção seguir essa corrente de permitir-se trilhar por novos campos de conhecimentos, novos paradigmas e tendências que superem a visão

eurocêntrica que ainda é desafiante a ser desconstruída na área da educação, assim como, na educação física escolar, acrescentando-os à diversidade epistemológica. Apoiar-se novamente em Walsh (2009) quando se refere à decolonialidade, que diz ser

um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos. (WALSH, 2009, p.11)

A colonialidade do poder, do saber e do ser, que sobrevivem nas sociedades colonizadas e também nas ideias daqueles que são oprimidos, são perversamente perpetuadas na condição de que existe uma cultura privilegiada que domina e, assim, é necessário adquiri-la para que haja uma valorização e uma ascensão do indivíduo dentro da sociedade a qual faz parte. Aliás, estar na condição de opressores e, nesse caso, na cultura que é determinada por eles, é a falsa garantia da qual se apropria os oprimidos para obterem uma ascensão social que os libertem da condição de oprimidos e subalternizados. (FREIRE, 1987)

Mignolo (2005) faz a abordagem do mundo moderno/colonial, a partir do processo de constituição da civilização ocidental e da construção do imaginário, de acordo com uma visão estrangeira de colonizadores. Esse processo foi fundamental para o colonialismo, sobrevivendo ainda na colonialidade.

A imagem que temos hoje da civilização ocidental é, por um lado, um longo processo de construção do “interior” desse imaginário, desde a transição do Mediterrâneo, como centro, à formação do circuito comercial do Atlântico, assim também como de sua “exterioridade”. (...) A partir do século XVI, com o triplo fato da derrota dos mouros, da expulsão dos judeus e da expansão atlântica, mouros, judeus e ameríndios (e com o tempo os escravos africanos), todos eles passaram a configurar, no imaginário ocidental cristão, a diferença (exterioridade) no interior do imaginário. (MIGNOLO, 2005, p.33)

Assim, a dominação se faz presente e se configura de maneira eficaz, tornando difícil a luta pela resistência contra essa opressão, garantindo a estabilidade dos invasores. “É importante, na invasão cultural, que os invadidos vejam sua realidade com a ótica dos invasores.(...) Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o conhecimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca.” (FREIRE , 1987, p.150)

A colonialidade também aparece nos processos educacionais, negando as identidades culturais que não são aquelas valorizadas por uma elite que domina nossa sociedade e/ou pior ainda, mascarando preconceitos e camuflando o verdadeiro significado do processo ensino-aprendizagem nas instituições escolares, tornando os indivíduos, envolvidos no processo educativo, iguais, fazendo-os acreditarem que sua inserção social dependerá, unicamente, de suas chances de vitória na apropriação de conhecimentos e valores que são impostos a esses sujeitos.

Os lares e as escolas, primárias médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuros “invasores”. (FREIRE, 1987, p.152)

Compartilhando com as críticas de Freire, sobre a valorização de uma cultura que se diz dominante e que é imposta aos educandos, como forma de opressão e manutenção da estabilidade da classe dominante, não é possível, para uma educação voltada para a libertação, que os sujeitos fiquem aprisionados na condição da existência de uma única cultura e que precisam “adquiri-la” para garantir sua inserção na sociedade.

Para se libertarem, os sujeitos precisam fazer sua leitura da realidade e não aceitar a realidade que é apresentada como ideal por aqueles que oprimem. Precisam perceber-se como seres históricos e de identidades, nesse sentido carregados de cultura própria que podem ser comuns e/ou diferentes em determinados ou outros grupos sociais.

Freire (1987), mais do que valorizar, parte da “cultura popular” dos educandos, para que os processos de ensino-aprendizagem se tornem efetivos para a formação dos indivíduos participativos em sociedade. “Na proporção em que discutem o mundo da cultura, vão explicitando seu nível de consciência da realidade, no qual estão implicados vários temas.” (p.118)

Voltando-se para o campo da pesquisa, para as discussões dentro de um contexto escolar, não é possível olhar para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos se houver uma imposição de cultura de mundo que não faça parte da história desses indivíduos. Refletir a partir de uma realidade idealizada, não contribuirá para que os indivíduos se percebam existentes e tão pouco atuantes no mundo.

[...] a proposta de uma pedagogia decolonial e de interculturalidade crítica requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da intelectualidade brasileira quanto a afirmação de novos espaços de

enunciação epistêmica nos movimentos sociais. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 36).

Ao direcionar para uma perspectiva de pedagogia decolonial, como resistência à colonialidade fortemente presente no campo educacional, podemos percebê-la também como possibilidade de ação educativa possível dentro do espaço escolar, que possa romper com a ideia de uma cultura hegemônica, que nega a existência das diferentes identidades que fazem parte do contexto escolar. A proposta de uma pedagogia decolonial propõe uma ação política educacional no campo da produção de conhecimento que supere a colonialidade presente nas práticas educativas dos sujeitos subalternizados e desfavorecidos socialmente.

Sensibilizar-se às novas tendências epistemológicas e, ao mesmo tempo, manter-se atento às suas contribuições para a Educação, supõe não perder de vista os avanços, mesmo contraditórios, que a teoria e prática do currículo têm realizado na história da escola o mundo contemporâneo. (CHIZZOTTI; PONCE, 2008, p.1)

Investigar em um currículo uma perspectiva para uma educação decolonial, a partir das reflexões sobre as orientações curriculares da disciplina Educação Física proposta pela prefeitura do Rio de Janeiro, compreende uma tarefa que encontra as novas possibilidades de práticas pedagógicas desse campo disciplinar. No entanto, é relevante, ao entrar em campo, que a pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2008) é “o recorte espacial que diz respeito à abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação.” (p.201)

Nesse sentido, para entender como essa perspectiva é vislumbrada, ou não, por outros professores de educação física que atuam em uma escola da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, houve interesse em dialogar com as opiniões desses professores de educação física sobre as práticas curriculares das escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro e suas ideias em relação à escola e à cultura na formação dos indivíduos que estão inseridos nesse processo de ensino-aprendizagem.

## **2.1. O campo empírico da pesquisa**

Considerando que “o trabalho de campo constitui-se numa etapa essencial da pesquisa qualitativa” (MINAYO, 2008, p.202), para a realização dessa pesquisa fez-se necessário, também, escutar os profissionais que atuam com a educação física da rede pública de ensino da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, buscando práticas que estão realizando no contexto escolar.

Inicialmente, havia a intenção de realizar entrevistas com os cinco professores que atuam com alunos do ensino fundamental da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, em uma escola no bairro de Jacarepaguá, entre os meses de dezembro, final do ano letivo de 2014 e fevereiro, no início do ano letivo de 2015, considerando que

[...] o que torna o trabalho interacional um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais é a possibilidade que tem a fala de ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e, ao mesmo tempo, ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, as representações grupais, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas. (MINAYO, 2008, p.204)

No entanto, na submissão do trabalho à banca de qualificação, foi proposto por um dos professores avaliadores, que uma roda de conversa com os professores caberia muito bem nessa pesquisa, que ele entendia como um ponto a ser considerado, diante das inquietações pontuais da autora e pesquisadora desse trabalho.

Portanto, com a intenção de colher informações para uma análise em que buscará mostrar os sistemas de valores com os quais os professores atuam em direção a suas escolhas metodológicas, a roda de conversa sugerida foi aceita para a entrada no campo empírico da pesquisa.

Concordando com Moreira e Lima (2014) que apresentam a roda de conversa como um possível “instrumento de produção de dados da pesquisa narrativa”, (p.98) considerou-se esse instrumento como,

[...] uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para discussão. É, na verdade, um instrumento que permite a partilha de experiências e o desenvolvimento de reflexões sobre as práticas educativas dos sujeitos, em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo. (MOURA; LIMA, 2014, p.99)

Com esse entendimento, realizou-se de uma roda de conversa, com a intenção de identificar as condições estruturais e as concepções com as quais os professores trabalham, encontrando indícios de práticas que possam contribuir com abordagens decoloniais no campo da educação física.

## **2.2. Os estudos do currículo e a decolonialidade: perspectivas curriculares decoloniais**

Para a continuidade da construção do campo teórico dessa pesquisa, os estudos do currículo e da decolonialidade precisam ser abordados, a fim de que perspectivas curriculares decoloniais sejam apontadas nesse trabalho. Perspectivas essas que servirão de auxílio para fundamentar a reflexão das práticas curriculares em discussão. Nesse caminho de reflexão, que primeiramente é apresentada a compreensão de currículo que aqui será defendida, para que seja vislumbrada a aproximação das práticas curriculares das instituições de ensino com a perspectiva da decolonialidade.

Observa-se que há alguns anos, a palavra currículo tem feito parte das ações pedagógicas da escola e dos professores que atuam nela, assim como, o aumento das discussões em torno de sua importância para o processo de ensino aprendizagem para os indivíduos que estão inseridos nas instituições de ensino. Nesse sentido, percebe-se uma questão principal que sempre acompanha essas discussões, que está diretamente ligada a quem o currículo serve e para quem ele realmente deveria servir.

Segundo Fetzner (2009), o currículo “deve ser visto como tema fundamental para a compreensão das práticas escolares” (p.30), que englobam desde as questões relacionadas aos conteúdos que devem ser abordados, as disciplinas escolares até as formas de organização espacial e temporal da escola, assim como, as formas de comunicação e os diálogos que são utilizados e os que possam aparecer no contexto escolar.

Considerando que os indivíduos passam a maior parte de suas vidas nos espaços escolares e todas as experiências vividas nesse espaço influenciarão em sua formação como seres sociais, o conhecimento escolar e todas as ações que ocorrem dentro da escola, são relevantes para o processo de formação dos indivíduos que estão imersos nesse cotidiano. Nesse sentido que, o que é abordado nas propostas curriculares está diretamente relacionado com o ensino aprendizagem dos alunos.

O currículo, portanto, implica processos relativos ao conhecimento escolar que atuam no âmbito axiológico (referente aos valores), no âmbito epistemológico (referente aos conhecimentos), ou ainda, no âmbito dos procedimentos: tudo o que diz respeito ao que se ensina, como se ensina, para que e para quem se ensina, mantém relações com os estudos sobre currículo.(FETZNER, 2009, p.28)

Moreira e Candau (2007) entendem que o currículo “associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.” (p.18) Dessa forma, pode-se compreender que todos os esforços pedagógicos estarão relacionados com as práticas de processo ensino-aprendizagem, assim como tudo que é realizado dentro da escola, que vai interferir tanto na área do conhecimento, nos valores e nas ações que são praticadas nesse espaço, são importantes para a formação dos indivíduos como seres participativos na sociedade em que vivem.

As funções que um currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização, são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através das quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (SACRISTÁN, 2000, p.16)

Acreditando que o currículo não se limita somente às escolhas de conteúdos e a organização curricular, como vem sendo muito presente nos estudos que envolvem as discussões curriculares na área da educação física escolar, de acordo com Macedo (2011), é preciso compreender que as questões subjetivas da formação de identidades, também estão inseridas em tais decisões, ao se construir um currículo escolar. Afinal, os indivíduos que passam pela escola não vivenciam somente experiências ligadas ao saberes de conteúdos, mas, em toda relação vivenciada na escola, com professores, alunos, funcionários e gestores que farão parte de sua formação.

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar também que existe um currículo oculto, que não está formalmente registrado em um documento, mas faz parte do cotidiano escolar e vai interferir também em sua formação. Assim, Silva (2000) aborda que, “o currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. (p.78) Portanto, o currículo oculto compreende as atitudes, os comportamentos, as relações entre professores e alunos. Ações que estão presentes no ambiente escolar, que

fazem parte das práticas pedagógicas, mas não se encontram de maneira explícita no currículo.

Segundo a visão crítica do currículo, ao repetir determinados comportamentos, como a forma de lidar com os alunos e a maneira de arrumação em salas de aulas, são ações que tem contribuído para perpetuar as condições de subordinação das crianças desfavorecidas economicamente, já que reforça uma cultura que é valorizada por uma elite dominante. De acordo com a perspectiva crítica, “entre outras coisas, o currículo ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo.” (SILVA, 2000, p.78)

Dessa forma, a reflexão sobre o currículo oculto pode ser uma aliada na busca por mudanças nas condições sociais dessas crianças, se percebermos sua existência e explicitamos aquilo que está implícito. A partir do momento que detectamos determinadas atitudes e comportamentos no dia a dia escolar, que estão fazendo com que as crianças desempenhem um papel de subordinação e se mantendo na subalternidade, é necessário abordar tais questões, lidar com esses conflitos para que seja possível reverter essa situação. Ao invés de deixar camuflado, é importante se trazer à tona, questionando porque determinadas atitudes têm que ser de um jeito imposto e não poderia ser de outro.

Sejam nos âmbitos epistemológico, axiológico e dos procedimentos, como Fetzner (2013) aborda, o currículo fará parte da formação do aluno no contexto escolar, assim como, o que está compreendido no currículo oculto. E nesse sentido, importante se faz refletir que o ser humano está inserido em um meio social, dotado de uma identidade própria, que vive em relações com outras e que precisa desse coletivo, para se reconhecer como tal e conviver em sociedade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da Educação Básica (2013),

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre as pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos inscritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (p.24)

Então, a reflexão sobre o currículo é relevante nas instituições escolares, considerando que as escolas também possuem um compromisso de formação desses indivíduos, a fim de tornarem-se cidadãos. Assim, Silva (2000) reforça que, “o conhecimento que constitui o

currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade.” (p.15)

Ao pensar nas possibilidades de uma relação entre currículo e cultura, Sodré (2005), ao abordar sobre a genealogia do conceito de cultura diz que:

Para as modernas sociedades ocidentais, a cultura implica, portanto, uma prática diferenciada regida por um sistema, que se entende como o conceito das relações internas típicas da realidade de produção, pelos indivíduos, do sentido que organiza suas condições de coexistência com a natureza, com os próprios membros de seu grupo e com outros grupos humanos. (p.11)

Portanto, não se pode esquecer que a cultura faz parte da identidade dos indivíduos e essa identidade é construída e formada pelo ser e pelo meio em que vive. Ao acreditar que o currículo tem um importante papel a desempenhar na formação desses seres humanos, tudo que os envolve também está atrelado à cultura. Então, os conhecimentos que farão parte do currículo também fazem parte da cultura. É e nesse sentido, que não se pode ser descartada e sim considerada e valorizada no processo ensino aprendizagem dos alunos.

Moreira e Silva (2002) sinalizam que

o currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Já se pode falar agora em uma tradição crítica do currículo, guiada por questões sociológicas, políticas, epistemológicas.... Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. (p.7)

Sendo assim, entende-se que ao tratar do currículo, não se deve aceitá-lo como algo pronto e acabado, que se limita em um documento que deve ser seguido e atendido por todos que são inseridos nessa estrutura de ensino, pois há de se ter o conhecimento de que ele foi construído em determinada época e para determinados interesses. Sempre voltado para a ideia de qual sociedade era importante formar (mas precisamente manter) e que tipos de indivíduos precisam fazer parte dela, não se deve acreditar que o currículo é algo neutro e imutável.

Sacristán (2000) também relata que

os currículos são a expressão de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso, querer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o

currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. ( p.17)

Canen (2005) acrescenta a ideia que “a noção de currículo como artefato meramente técnico, neutro, foi desafiada pela teorização crítica, que evidenciou as relações de poder à base das “escolhas” curriculares e da seleção de conhecimentos escolares.” (p.177) Dessa forma, a questão do poder, não está separada da questão de currículo.

Tratando de currículo, o poder deve ser entendido como aquele que

[...] se manifesta nas relações de poder, isto é, em relações sociais em que certos indivíduos ou grupos estão submetidos à vontade e ao arbítrio de outros. Na visão crítica, o poder se manifesta através das linhas divisórias que separam os diferentes grupos sociais em termos de classe, etnia, gênero etc. Essas divisões constituem tanto a origem quanto o resultado de relações de poder. (MOREIRA; SILVA, 2002, p.28/29)

Portanto, partir para práticas curriculares, também é conscientizar-se que as ações pedagógicas estão permeadas por uma série de interesses, que poderão estar de acordo com uma classe que domina ou com a classe que é dominada. Dessa forma, a opção fica em estar do lado de se manter um domínio, de resolver e ditar o que faz parte da cultura e o que deve ser ensinado na escola, ou estar lado a lado com aqueles que detêm uma condição de dominação, sem voz e sem espaço para uma participação ativa na sociedade.

Observam-se, nessa situação, muitos alunos que hoje estão matriculados na rede pública de ensino que, em sua maioria, são compostos por negros e pobres, condições estas que já os colocam em uma posição de subalternidade, por fazerem parte de uma população que sempre está sendo alvo de preconceitos e atitudes discriminatórias. Desse modo, vivendo à beira da marginalização social, como confiar totalmente em um currículo que vem impregnado de uma ideia de cultura dominante e naquele que é responsável pelas ações e relações com esses alunos, sem se dar conta do que está sendo imposto e o que precisa ser reformulado.

Nesse contexto, acredita-se que é importante dar voz aqueles que são na maioria silenciados, tanto na escola como na sociedade, refletindo-se assim que “o uso de currículos no nível escolar pode ser bastante diferente dos currículos produzidos e distribuídos originalmente, pode servir as finalidades que seus criadores não previram e até inspirar lições e resistências imprevistas” (APPLE; BURAS, 2008, p. 32).

Entendendo que existe uma colonialidadedo poder, do saber e do ser, que estão presentes em muitas práticas educacionais e a compreensão, de acordo com Silva (2000), de

que o currículo é uma questão de poder, saber e identidade, essa reflexão é relevante para que apareça outra perspectiva de construção curricular. Nesse sentido, tratar da decolonialidade poderia contribuir para que possamos enxergar os “conceitos” que nos prendem a práticas curriculares eurocêntricas e vislumbrar novas posturas de agir educativamente.

Voltada para essa questão, percebe-se que as práticas curriculares estão imbuídas de saberes que são legitimados por meio de uma ideia que foi construída de uma visão de mundo, que tinha a Europa como centro de referência para tudo que podia ser explicado cientificamente. Dessa maneira, os saberes, hoje, são perpetuados de acordo com uma legitimidade científica, que vem impregnada de uma ciência moderna, como já levantada por Santos (1987).

Considera-se a ideia de Mignolo (2005) quando retrata que

[...] o imaginário do mundo moderno/colonial surgiu da complexa articulação de forças, de vozes escutadas ou apagadas, de memórias compactas ou fraturadas, de histórias contadas de um só lado, que suprimiram outras memórias, e de histórias que se contaram e se contam levando-se em conta a duplicidade de consciência que a consciência colonial gera. (p. 38)

A maneira como a história será contada, a seleção de saberes e os conteúdos de cada disciplina que compreende o currículo escolar, assim como o grau de importância dado a cada uma delas, têm a ver com tudo aquilo que é considerado legítimo e valorizado enquanto cultura, em relação aquilo que é desprezado e lançado às margens dos saberes socialmente produzidos pelos indivíduos.

Segundo Candau e Oliveira (2010), “apesar do colonialismo tradicional ter chegado ao fim, para os autores do grupo “Modernidade/Colonialidade” as estruturas subjetivas, os imaginários e a colonização epistemológica ainda estão fortemente presentes.” (p.19) Dessa forma, a colonialidade do poder atua reprimindo todo o conhecimento e produção que não seja da lógica do europeu. A colonialidade do poder vai operar na naturalização do imaginário do invasor europeu, fazendo com que os sujeitos subalternos acreditem que a cultura do invasor é a melhor. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010)

Essa lógica ainda muito presente em nossa sociedade, é bastante observada nas atitudes e comportamentos dos alunos nos contextos escolares. É comum, escutarmos o vislumbre em adquirir produtos e marcas estrangeiras, como sinônimo de poder entre o meio em que vivem. Por exemplo, em uma situação de aula, o aluno implica com o outro,

afirmando que sua camisa era da “Nike” e por isso era melhor e ele se identificava como melhor, enquanto o outro só usava roupa do brechó.

Situações essas que estão dentro de nossas salas de aula e são suficientes para gerar conflitos, que perpetuam a ideia de que é preciso estar relacionado com o poder e que o que é valorizado como melhor vem externamente a sua identidade, portanto é preciso consegui-lo para ter uma identidade valorizada. Dessa maneira, em uma perspectiva decolonial, os olhos se voltam para esses conflitos e em vez de camuflá-los é trazido à tona, para que possam ser desmistificados. Refletimos com Quijano (2010):

No capitalismo eurocentrado, é sobre a base da “naturalização” da colonialidade do poder que a cultura universal foi e continua a ser impregnada de mitologia e de mistificação na elaboração de fenômenos da realidade...A naturalização mitológica das categorias básicas da exploração/dominação é um instrumento de poder excepcionalmente poderoso. (p.125)

Dessa forma, os indivíduos negam e/ou perdem suas identidades, na tentativa de construir uma falsa identidade que é considerada adequada e normal, dentro das regras sociais que lhes são impostas por uma classe de indivíduos que se mantém em uma posição de dominação. Pode-se recorrer a Freire (1987), ao trazer a invasão cultural como característica fundamental da teoria da ação antidialógica que também serve à conquista, sendo um ponto de relevância para continuar com a força opressora, que aliena a grande massa popular e de indivíduos oprimidos, imersos na colonialidade do ser.

“Desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.” (FREIRE, 1987, p.149)

Dessa forma o homem, na modernidade, será negado enquanto ser humano, que não tem valores sociais, já que não pertence à nação europeia e tudo aquilo de cultura que vem atrelado a essa nação. Ao abordar sobre a teoria da ação antidialógica, Freire (1987), apresenta características como: a conquista, dividir para manter a opressão, a manipulação e a invasão cultural, que fortalecem o propósito opressor da teoria antidialógica, que agem em cima de uma ideologia da colonialidade. Freire (idem) propõe resistir para uma teoria dialógica, com propósito revolucionário e libertador.

Ao apresentar a análise da conquista, “o antidialógico se impõe ao opressor para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido

conquistado sua palavra, sua expressividade, sua cultura.” (FREIRE, 1987, p.136). Essas ideias de Freire comungam com a concepção de colonialidade do poder, pois...

[...] se a colonialidade do poder criou uma espécie de fetichismo epistêmico (ou seja, a cultura, as ideias e os conhecimentos dos colonialistas aparecem de forma sedutora, que se busca imitar), impondo a colonialidade do saber sobre os não-europeus, evidenciou-se também uma geopolítica do conhecimento, ou seja, o poder, o saber e todas as dimensões da cultura definiam-se a partir de uma lógica de pensamento localizado na Europa. (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.21)

Muitos saberes que fazem parte do processo ensino aprendizagem, até os dias de hoje, são determinados, muitas vezes, pela ciência, enquanto saber comprovado cientificamente e pela história como é contada, de um só ponto de vista. E assim, influenciado pela colonialidade do poder, do saber e do ser, os saberes que compreendem determinado currículo escolar, estarão presentes na formação das identidades dos sujeitos.

“Com base no pressuposto de que é função da escola transmitir os saberes sociais legitimados, entendidos como garantidores da formação cultural das gerações mais novas, é desenvolvida a restrição do conhecimento escolar às relações com o conhecimento científico.” (LOPES, 2007, P.187) conhecimento esse, que estará de acordo com interesses sociais e econômicos, que reforçam a manter o poder nas mãos de quem já está e deixando a condição de subalternos para quem já se coloca nesse lugar.

Assim, a escola perpetua essas condições e os currículos escolares são construídos para isso e que assim permaneçam nessa condição, decidindo e limitando saberes, determinando que conhecimento seja válido e qual pode ser descartado. Suas práticas persistem em seguir um modelo fundamentado nos conhecimentos eurocêntricos. Lembrando que, “o eurocentrismo não é exclusivamente, portanto, a perspectiva cognitiva dos europeus, ou apenas dos dominantes do capitalismo mundial, mas também do conjunto dos educados sob a sua hegemonia.” (QUIJANO, 2010, p.86).

Conscientes de que a instituição escolar tem em suas demandas curriculares práticas que perpetuam tais condições, há de se apoiar em uma proposta de decolonialidade em nossas práticas curriculares. Como aponta Miranda (2013):

Os muros da instituição escolar são interpretados como um dos mais importantes obstáculos nos processos de descolonização do conhecimento. Assumidamente, o que propomos são bases teórico-metodológicas que nos permitam experiências curriculares expedicionárias capazes de influir nas “desaprendizagens” que, na atualidade, empurram as portas das instituições educacionais sustentadas, ainda, por orientações eurocêntricas das práticas pedagógicas. (p. 103)

Diante de uma população que convive diariamente sendo influenciada por várias tendências ditadas pela mídia, pelas ideias do que é belo, do que é ter um corpo perfeito, de uma vida perfeita, as atitudes e os comportamentos exigidos para o indivíduo viver em uma sociedade, muitas vezes estão condizentes com um mundo que está distante do real de para muitos dos indivíduos que estão matriculados na rede pública do município do Rio de Janeiro. É possível imaginar o que significa para essas crianças conviverem com um ideal de beleza, que é reforçado na sociedade e acaba sendo também nas práticas educativas que vem carregada de intenções dessa mesma sociedade, tentando construir suas próprias identidades. Será que essas identidades serão criadas ou impostas? Não temos as respostas, mas podemos deixá-los refletir sobre isso e ajudá-los de fato a expor suas próprias, de maneira verdadeira, sem precisar se esconder em moldes realizados por alguém, se não delas próprias.

A todo o momento se vêem como um reflexo no espelho, um auto-retrato acompanhado de desejos de um ideal que nunca é atingido e amarrado a uma concepção de ser humano que nem sempre é real. Ficam, então, confusos e cada vez mais inferiorizados ou, quando ganham algum empoderamento, querem repetir aquilo que lhes foi ensinado como certo e assim, perpetuam a condição de subalterno, na ilusão de que atingiram status e reconhecimento social.

Condição de subalternidade essa, perpetuada por uma “colonialidade do ser”<sup>7</sup> que nega o homem enquanto ser humano, ignorando-o seus valores sociais e suas identidades, quando impõe determinados saberes de uma cultura que se intitula nobre e necessária para tornar o indivíduo socializado. Fanon (2008) traz à tona o quanto essa condição é marcada quando aborda que, “todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana.” (p. 34)

Refletindo sobre o conceito da colonialidade do ser, como uma força explícita da colonialidade do saber e poder, Walsh (*apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010), fundamentada em Frantz Fanon (1983), relaciona colonialismo a não-existência: “em virtude de ser uma negociação sistemática da outra pessoa e uma determinação furiosa para negar ao outro todos

---

<sup>7</sup> “O conceito de colonialidade do Ser surgiu no decurso de conversas tidas por um grupo de acadêmicos da América Latina e dos Estados Unidos, acerca da relação entre a modernidade e a experiência colonial [...] Foi com base nestas reflexões sobre a modernidade, a colonialidade e o mundo moderno/colonial que surgiu o conceito de colonialidade do Ser. A relação entre poder e conhecimento conduziu ao conceito de Ser.” (MALDONADO-TORRES, 2010, p.410; p.415)

os atributos de humanidade, o colonialismo obriga as pessoas que ele domina a perguntar-se: em realidade quem eu sou?” (p. 21).

Freire (1987), ao tratar da condição de opressores e oprimidos, defende a superação dessa relação, apoiando-se na ideia de que só os oprimidos podem livrar-se dessa condição e que todos os homens têm possibilidades para serem livres. Uma práxis educativa para a libertação, que deverá ser feita pelos próprios oprimidos. “Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela” (FREIRE, 1987, p.31)

Acompanhando as reflexões de Oliveira e Candau (2010) sobre a possibilidade de desenvolver uma “pedagogia decolonial, intercultural e antirracista na educação brasileira hoje” (p.29), apresentam-se indícios nos documentos curriculares da educação brasileira que fomentam uma visão teórica e epistemológica não-eurocêntrica, mas que não acompanham a realidade teórica e epistemológica que se encontra inserida nas práticas de ensino da maioria dos docentes. Portanto, além de incluir temáticas de conhecimento curriculares, “trata-se de ampliar o foco dos currículos para o reconhecimento da diferença. Mais do que uma inclusão de determinadas temáticas, supõe repensar enfoques, relações e procedimentos em uma perspectiva nova.” (p.33)

Ao voltar-se para os DCNs da Educação Básica (2013), dentre as diretrizes curriculares que compreendem as etapas da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, há também aquelas que abrangem modalidades de ensino como a Educação Escolar Indígena e a Educação Escolar Quilombola. Percebe-se, assim, que as preocupações em dar atenção para sujeitos invisibilizados, por uma colonialidade do poder, saber e do ser, têm-se apresentado nos dias de hoje. Mesmo que haja a proposta de uma educação básica comum, demonstra-se a necessidade de um olhar para o processo de ensino aprendizagem, em que sejam respeitadas as culturas de sujeitos que possuem outras histórias, diferente daquela que sempre foi contada partir de uma visão central europeia.

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. (BRASIL, 2013, p.27)

Nesse sentido, também é exposto, no documento, que a escola tem um papel socioeducativo a desempenhar, baseada no respeito e na valorização das diferenças, mas que

esbarra muitas vezes na dificuldade apresentada pelos próprios alunos que querem imitar modelos e não ressaltar suas identidades. Há muita dificuldade em pensar diferentemente da lógica de conhecimento que não seja dominante, quando os alunos estão acostumados à cópia e à reprodução daquilo que é valorizado socialmente, geralmente, advindas pela cultura que lhes são impostas e não as que realmente pertencem.

É assim que, sutilmente, é exercida uma forma de poder sobre a construção das identidades daqueles que se encontram desvalorizada socialmente. A cultura que é dita como “a melhor” torna-se tão natural entre os indivíduos, que não se percebem em suas próprias identidades. Silva (2007) aponta para o perigo da normalização, como “um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e diferença.” (p.83) E explica que

normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. (SILVA, 2007, p.83)

Há necessidade dos professores reconhecerem as diferenças que existem dentro das salas de aulas, para ajudar na construção das identidades dos sujeitos. Nesse aspecto, a escola, não deve continuar com a padronização e o discurso de que todos são iguais, colaborando com a condição de uma elite dominadora, determinando as condições de subalternidade em que o outro vive. A condição do outro sempre almejar ser o que a elite é, pode fazer com que se calem e continuem negando sua verdadeira e real existência no mundo.

Em vez de preservar uma tradição monocultural, a escola está sendo chamada a lidar com a pluralidade de culturas, reconhecer os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto, abrir espaços para a manifestação e valorização das diferenças. É essa, a nosso ver, a questão hoje posta. A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161)

Nesse sentido, buscamos um caminho para perspectivas curriculares decoloniais, que se almejam tanto nesse trabalho. Talvez, acompanhando os estudos de Moreira e Candau (2003), quando propõem uma construção de um currículo na visão multiculturalista, percebiam-se indícios de que devemos abrir os olhos para novas direções, adotar novas

posturas e se desligar de conceitos enraizados que nos acompanham durante a nossa vivência social.

Sendo assim, para a construção de um currículo multiculturalmente orientado, os autores, citados anteriormente, apontam para a importância da superação de um daltonismo cultural, valorizando todas as diferentes culturas que permeiam o espaço escolar e a busca por estratégias pedagógicas que possam lidar com a heterogeneidade presente nesse espaço. Estratégias que são inesgotáveis, como a necessidade de reescrever o conhecimento a partir das diferentes raízes étnicas, mais especificamente, a partir das experiências vividas dos educandos, contextualizar sempre os conteúdos de conhecimento, permitindo entender como foi construído historicamente e a promoção de um espaço de crítica cultural, possibilitando questionar tudo aquilo que é considerado normal e natural como cultura.

Nesse aspecto, Moreira e Candau (2007) apresentam sete princípios necessários para a construção de currículos multiculturalmente orientados, sendo eles:

- a necessidade de uma nova postura, onde os professores devem estar abertos à diversidade cultural;
- o currículo: como um espaço em que se reescreve o conhecimento escolar, onde os interesses ocultos no conteúdo das disciplinas e/ou outros conhecimentos da escola sejam identificados;
- como um espaço em que se explicita a ancoragem social dos conteúdos, possibilitando aos educandos entender em que contexto social um determinado conhecimento surge;
- o currículo como espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais, em que os educandos e todos que estão na instituição escolar sejam conscientes de suas raízes culturais;
- o currículo como espaço de questionamento de nossas representações sobre os outros, compreendendo as representações que temos sobre os diferentes;
- o currículo como um espaço de crítica cultural, dando abertura as diferentes manifestações da cultura popular;
- o currículo como um espaço de desenvolvimento de pesquisas, com o compromisso dos estudos para posicionar-se politicamente. (p.31- 43)

Princípios que podem ser levados em nossas reflexões sobre as práticas curriculares voltados para uma pedagogia decolonial, considerando que necessitamos enxergar as relações de poder contidas no currículo, principalmente com a seleção dos saberes e quais comportamentos e atitudes diante deles devemos ter, para que novas posturas sejam adotadas nas práticas curriculares almeçadas.

Dessa forma, venho trazendo Walsh (2009) ao abordar sobre a interculturalidade e a relação com a pedagogia decolonial, “la interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas. Me refiero a este proceso de lucha cuando uso el término “decolonial”.<sup>8</sup> (p.14)

É nessa corrente que seguimos em frente, acreditando na pedagogia decolonial, como uma vertente de luta para a construção de novas propostas curriculares. Fato que precisa ser repensado, pois

desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que elegeram a pluralidade cultural como um dos temas transversais (Brasil, Ministério da Educação, 1997), o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional, para as escolas Indígenas, com as políticas afirmativas das minorias étnicas, com as diversas propostas de inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais,... (FLEURI, 2003, p.16)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apresentam-se com uma preocupação para um ensino de qualidade para a sociedade e compreende assim que há uma demanda social em atingir os diferentes sujeitos, que todos possam ter acesso à participação educativa no país. Dessa maneira, os PCNs querem propor,

[...] uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p.27)

Mesmo que os PCNs sejam vistos como uma formação a serviço de seres que sejam respeitados em sua individualidade e cultura, caminhamos ainda contra, se pensarmos nas avaliações externas, nos cadernos pedagógicos que as prefeituras têm oferecido aos professores e, mais ainda, nas concepções que vêm atreladas com as práticas de muitos professores. Nesse ambiente controverso e confuso, estudos resistentes e que caminham para diversidade têm tomado mais força.

Além disso, acrescentam Oliveira e Candau (2010), “como aplicar um dispositivo legal, que traz uma fundamentação teórica e epistemológica não-eurocêntrica, numa realidade

---

<sup>8</sup> [...] a interculturalidade apaga horizontes e abre portas que enfrentam o colonialismo ainda presente, convidando a criar posturas e condições, relações e estruturas novas e diferentes. Refiro-me a este processo de luta quando eu uso o termo "de-colonial". (Tradução minha)

em que enfoques teóricos e epistemológicos eurocêntricos vêm tradicionalmente fundamentando a prática de ensino da maioria dos docentes?” (p.33)

Acredita-se então em uma educação decolonial, como possibilidade de atuação em práticas curriculares que querem trabalhar com essa diversidade e não de esconder as diferenças e sim torná-las transparentes e dialógicas entre si, como alcance do verdadeiro respeito e amadurecimento enquanto seres humanos.

### III. AS PRÁTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 3.1. As orientações curriculares da Educação Física da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

As orientações curriculares (OC) para o ensino de Educação Física, apresentadas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2010, foram elaboradas por uma “equipe de apoio pedagógico da Coordenadoria de Educação da Secretaria Municipal de Educação, com a colaboração de professores da Rede Municipal de Ensino e sob a orientação de um consultor.” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.3). Esse documento foi produzido, assim como o das outras disciplinas escolares, a fim de contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro. Sendo elas, até o momento, encontradas como o documento oficial de currículo dessa rede de ensino.

As orientações foram elaboradas, segundo a Secretaria Municipal de Educação para “assegurar a excelência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, considerando como missão a formação de um perfil de aluno autônomo e habilitado a se desenvolver profissionalmente e como cidadão.” (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 6)

Dessa forma, fundamentado na “Multieducação”, que propunha a formação de indivíduos inseridos em um contexto cultural, o “princípio da inclusão social e do respeito à diversidade cultural e social dos alunos” como está posto no documento é a base da compreensão de uma formação do aluno para o “crescimento humano em sua integralidade”. (p.6)

Na parte inicial do documento é percebido que a formação do ser humano almejada no currículo é voltada para a formação de ser humano integral e a preocupação com a identidade dos indivíduos aparece com o compromisso em abordar a diversidade cultural. Desse modo, o documento, em seus diversos momentos, apontará para a importância de trazer o contexto cultural dos alunos para as práticas pedagógicas escolares, como também, a questão da inclusão social, alertando para que as propostas pedagógicas também sejam propostas de inclusão e não de exclusão.

No entanto, mesmo que a diversidade venha à tona no documento, que parece um bom sinal para, pelo menos, entendermos que há uma compreensão importante e necessária que precisa ser trazida para dentro da escola, ele aborda o “respeito à diversidade cultural do aluno” e, neste sentido, precisamos ter cuidado, pois ao focar apenas o respeito, as ações

podem limitarem-se somente à tolerância. Quando voltamos para a diversidade cultural, nos deparamos com ações pedagógicas que vão para além do respeito. É preciso se colocar no lugar do outro.

Nesse sentido, Silva (2000) alerta que “a perspectiva liberal ou humanista enfatiza um currículo multiculturalista baseado nas ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas” (p.88) Dessa forma, aponta que a partir de uma perspectiva crítica essas ideias mantêm “as relações de poder que estão na base da produção da diferença”. (p.88)

O documento, portanto, apesar de apresentar argumentação em defesa do respeito à diversidade cultural do aluno, e demonstrar, de certa forma, preocupação com a formação e o desenvolvimento de diferentes identidades, permanece no intuito de manter as relações de poder já existentes, perpetuando as condições de subalternidade dos indivíduos em relação a sua cultura e o seu modo de ser. Para isso, há de se ter cuidado quando lidamos com a ideia de multiculturalismo restrita ao desenvolvimento do sentimento de respeito ao outro. Procura-se seguir para outra direção, quando apoiamos um currículo multiculturalista crítico, por exemplo, abordado por Silva (2000).

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada em permanentemente em questão. (SILVA, 2000, p. 88-89)

Portanto, nas OC da Educação Física, numa perspectiva em que as vozes dos subalternos sejam de fato relevadas e incorporadas ao currículo, deveríamos ir além, por mais que as preocupações com a diversidade cultural dos alunos tenham aparecido no documento como um importante fator a ser revelado ao desenvolvimento das práticas pedagógicas da disciplina Educação Física para a formação dos educandos.

Assim, as orientações curriculares da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro da Secretaria Municipal de Educação (2010), compreendem a educação física,

como um plano de intervenção que atua na área da educação, na fomentação do lazer humanizado, na orientação preventiva à saúde, na valorização do conhecimento do movimento contextualizado, manifestado através dos jogos, dos esportes, das danças, dos movimentos gímnicos e das lutas, busca, em última instância, oportunizar aos alunos se apropriarem de seus corpos como possibilidade de comunicação e expressão. (p.6)

Dessa forma, a disciplina utiliza os conteúdos dos elementos da cultura corporal de movimento humano, para que os alunos se reconheçam em seus corpos, dotados de uma identidade própria e com possibilidade de expressão com o outro e com o mundo.

Como visto em estudos anteriores, que acreditam em uma formação que seja crítica e democrática aos indivíduos, a defesa é baseada no indivíduo como um ser integral e não dividido em partes, como corpo *versus* mente, como ainda é enraizado no cerne do aprendizado e da educação. Ainda que ao longo da história, o homem tenha apresentado várias concepções sobre ele mesmo, na evolução histórica do corpo, no pensamento filosófico ocidental, a concepção de homem sempre foi marcada por uma visão dualista de corpo (corpo *versus* alma, corpo *versus* mente), como aborda Gonçalves (1994) quando escreve que a “civilização ocidental, com suas raízes na antiguidade grega, tem em seu cerne a tendência de uma visão dualista do homem como corpo e espírito.” (p.16)

Assim, ao longo da história, a existência é sempre de uma tendência, onde se valoriza o pensamento racional em detrimento ao intuitivo e da razão em relação ao sentimento, que, mesmo com as tentativas de mudança para uma visão de totalidade muito discutida atualmente, ainda continua predominante em nossa sociedade capitalista, numa concepção fragmentada de homem.

Agora, vivemos um momento em que entendemos que assim como o ser humano é visto de maneira integral, ele também não se limita a ser entendido a partir de um único conhecimento. Relevante entender que os conteúdos da disciplina são construídos com a contribuição de várias ciências, não somente por uma ou por outra, o que restringe o conhecimento e a apropriação de conceitos por parte dos alunos, que sejam significativos e contextualizados com a realidade social em que vivem.

Nesse sentido, encontra-se explícito no documento que

a Educação Física, contextualizada no universo da Escola, busca, através das diversas contribuições das Ciências Físico-Biológicas, das Ciências Humanas e das Ciências Sociais, compreender o corpo como linguagem passível de ser compreendida e assumida como forma de comunicação e expressão por parte dos seus alunos, através do ensino de conteúdos universalmente reconhecidos na história da humanidade: os jogos, os esportes, as danças, os movimentos gímnicos e as lutas. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.7)

A compreensão então de que a formação precisa estar voltada para o ser humano integral, também apoia a ideia, muito defendida na área da Educação Física, da superação da

visão dualizada entre corpo e mente, predominante nas aulas de educação física no contexto escolar. “Ao final dos anos 1980 e início dos anos 1990, a compreensão do homem dentro do seu contexto social começa a ser estruturada. Nessa concepção, o homem influencia e é influenciado por determinações da realidade.” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p.42)

A compreensão dos saberes, por meio da contribuição de conhecimentos de diversas áreas, é creditada a favor de um ensino que deve fazer sentido aos seres humanos, tentando romper com a ideia de que o conhecimento é fragmentado. A interdependência dos conhecimentos está exposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), quando aborda que “o tratamento da área e de seus conteúdos integra uma série de conhecimentos de diferentes disciplinas, que contribuem para a construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos” (p.62). O entendimento é de que a construção de determinado conhecimento depende de outros para sua formação em seu sentido mais amplo, ajudando assim, a apropriação de conceitos pelos alunos na aprendizagem escolar.

Veiga-Neto (1997) aborda um movimento pela interdisciplinaridade, como tentativa de superar a fragmentação do conhecimento fundamentada pela ciência moderna. Daí que a percepção na educação que um determinado tipo de conhecimento, por uma tendência crítica, não dá conta de contextualizar o ensino, pois

[...] esse movimento tem o objetivo de apontar metodologias de trabalho pedagógico que se ocupam em tentativas de recuperar uma totalidade de pensamento, a qual teria sido perdida pelo fracionamento que a ciência moderna trouxe tanto à nossa “maneira de pensar” quanto ao próprio mundo. Na medida em que discute conteúdos e metodologias de ensino, esse movimento é curricular. (VEIGA-NETO, 1997, p.67)

Dessa forma, observa-se, constantemente, essa influencia nas relações de poder entre os conhecimentos escolares, dentro de uma seleção de conteúdos de uma mesma disciplina e conhecimentos considerados relevantes que sempre vem valorizando uma disciplina em relação à outra, muito bem visualizada nas cargas horárias diferenciadas entre as disciplinas, por exemplo.

Voltando-se para a área disciplinar da Educação Física na escola, a seleção dos conteúdos é sempre uma questão a ser repensada, haja vista sua abrangência, mas que, no entanto, os conteúdos permanecem em torno das atividades esportivas dos jogos mais reconhecidos universalmente, como aqueles que fazem parte dos esportes olímpicos, mesmo

que o documento aponte para as diversas manifestações da cultura corporal do movimento humano.

Apresenta-se, então, a preocupação em como são tratados os conhecimentos da educação física nas práticas curriculares, ressaltando que, “não é mais possível pensar os conhecimentos de que trata a educação física sem que possamos minimamente organizá-los em um grau crescente de complexidade em função das necessidades e das possibilidades dos alunos...” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.8). Assim, o documento aborda para o fato de que os conteúdos nas aulas da educação física não podem ser ministrados para crianças que estão no 1º ano do ensino fundamental, de maneira igual, para aquelas do 9º ano do ensino fundamental.

Nesse sentido, o documento alerta para um fato que é comum nas práticas curriculares da educação física: apesar de existir um amplo leque de atividades que podem fazer parte dos conteúdos da disciplina de Educação Física, é muito recorrente as aulas preservarem os mesmos conteúdos e de forma inalterada para todos os graus de ensino, como apresentado no trabalho de Rosário e Darido (2012), que “mesmo com tantas possibilidades, o que se encontra nas aulas de Educação Física na escola são apenas os esportes tradicionais: futebol, voleibol, basquete e handebol.” (p.693)

Nesse sentido, as Orientações Curriculares acreditam na importância da progressão com os conhecimentos dos jogos, dos esportes, das danças, dos movimentos das ginásticas e das lutas. Portanto, além de enfatizar que há uma abrangência de conteúdos a serem ministrados que não sejam só os esportes, alertam para o fato de que eles precisam estar sistematizados considerando uma progressão de complexidade...

[...] através da demarcação das faixas etárias, subsidiada pelos fundamentos motores e psicomotores, dos estudos do desenvolvimento da inteligência, do desenvolvimento da formação moral, dos conhecimentos que tratam da construção da afetividade, da socialização, da interação social, dos aportes ideológicos e filosóficos de se pensar o movimento, da dimensão antropológica e histórica de se pensar o corpo e suas manifestações de sentidos com o intuito de apontar uma perspectiva orientadora que, ao mesmo tempo, respeite as possibilidades do aluno do ponto de seu desenvolvimento e de sua história de vida. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.8)

Dessa forma, as orientações curriculares estão direcionadas às crianças de um grupo etário que compreende os estudantes de 4 aos 14 anos, da Educação Infantil, do Ensino Fundamental I, que contemplam do 1º ao 5º ano e do fundamental II, compreendendo do 6º ao

9º ano, propondo uma organização curricular em blocos de conteúdos dispostos pelos 4 bimestres do ano letivo.

Observa-se, nesse aspecto que, apesar das escolas do município do Rio de Janeiro estarem, atualmente, organizadas em séries, a organização curricular da disciplina da Educação Física tem a inspiração de uma organização curricular em ciclos<sup>9</sup>, influenciada pela proposta metodológica do ensino da Educação Física, elaborada por um grupo de professores-pesquisadores em meados da década de 80, “num contexto nacional de abertura política, perante as disputas de projetos sociais e num contexto específico de crítica à esportivização da Educação Física brasileira, sob forte influência de intercâmbios entre Brasil e Alemanha.” (ETHNÓS-LAPED-ESEF-UPE, 2009, p.119)

Dessa forma, essa proposta metodológica foi inserida dentro de uma organização curricular em ciclos, tratando os conteúdos de ensino da educação física simultaneamente, “constituindo-se referências que vão se ampliando no pensamento do aluno de forma espiralada, desde o momento da constatação de um ou vários dados da realidade, até, interpretá-los, compreendê-los e explicá-los.” (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p.36)

Situando-nos que essa proposta metodológica para Educação Física em ciclos, elaborada por esses professores-pesquisadores, encontrava-se inserida na nova proposta curricular da Secretaria de Educação de Pernambuco, durante o governo de Miguel Arraes (1987-1990) em um “esforço de teorização que privilegia a organização curricular em ciclos de Escolarização Básica e aponta para a necessidade de se rever o sistema de seriação.” (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p.35)

Sendo assim, o documento das Orientações Curriculares (2010) apresenta a educação física como um “corpo de conhecimento socialmente referenciado, universalmente valorizado e significativamente mobilizador dos comportamentos e das paixões humanas de maneira geral.” (p.4), entendendo que as práticas corporais possuem presença marcante na sociedade, fortalecendo sua cultura e a consolidação das identidades do grupo social.

Por meio dos jogos, dos esportes, das danças e das ginásticas apresentadas no bloco de conteúdos como propostas de ensino da disciplina da Educação Física na escola, e das experiências corporais trazidas pelos alunos, seria possível a eles a maior vivência corporal possível, dentro das possibilidades individuais, determinadas pela faixa etária e características

---

<sup>9</sup> Os ciclos compreendem uma forma de organização escolar que prioriza a organização etária, em que a turma escolar é organizada com base na idade dos alunos e as propostas de atividades são adequadas e mais próximas de seus interesses. “O conteúdo escolar não é, nos ciclos, previamente definido (em cada sala ou ciclos); definem-se os conteúdos a serem trabalhados, considerando as necessidades, os conhecimentos e os contextos de idade dos alunos [...] nos ciclos, a reprovação escolar é evitada. (FETZNER, 2010, p. 33)

próprias, para que possam descobrir e construir suas próprias linguagens e variadas maneiras de se expressarem corporalmente no mundo. Assim, seria disposto o conhecimento da cultura corporal do movimento nas orientações curriculares da disciplina da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro.

### **3.2.1. Os conteúdos para o ensino da Educação Física**

Nos conteúdos de ensino da educação física, o documento elege o jogo, o esporte, a ginástica e a dança, tal como já foi citado anteriormente nesse trabalho. Baseado “na *cultura corporal do movimento*”, essas atividades deverão ser trabalhadas em diferentes níveis de ensino em uma proposta espiralada, com um grau de menor para maior complexidade, compreendendo as características etárias e individuais de cada grupo atendido, sejam pertencentes à mesma série ou não, dependendo das características das turmas contempladas.

Em nenhum momento no documento é indicado que os conteúdos sejam de forma espiralada, no entanto, ao apresentar os blocos de conteúdos nos bimestres, com os mesmos conteúdos em diferentes níveis de ensino, lembramos o fato de que é ressaltada a importância de que os conteúdos sejam tratados de acordo com as características do grupo etário atendido, dado também que é apontado na proposta em que esse tipo de organização de conteúdos foi baseado.

Com a proposta de uma organização didático-pedagógica do ensino da Educação Física na escola, o documento lança a necessidade de “demarcar minimamente os conteúdos ou os conhecimentos que teremos que desenvolver ao longo do processo ensino aprendizagem”. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.10)

Em relação à denominação de conteúdos de ensino, o documento se apoia em Libâneo (1990) que acredita que

[...] os conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida [...] retratam a experiência social da humanidade no que se refere a conhecimentos e modos de ação, transformando-se em instrumentos pelos quais os alunos assimilam, compreendem e enfrentam as exigências teóricas e práticas da vida social. (p.128-129)

Dessa forma, os conteúdos estão externos à realidade dos alunos, mas são advindos de conhecimentos culturais supostamente universalizados, que devem ser reconhecidos pelos alunos. São conhecimentos que precisam ser entendido por eles para que possam intervir e participar no meio em que vivem. Nesse contexto, apontam para cinco conteúdos que devem ser desenvolvidos nas aulas de Educação Física na escola: os jogos, os esportes, as danças, as lutas e os movimentos gímnicos ou ginásticos.

O jogo – A abordagem sobre o jogo vem fundamentada nos estudos de Huizinga (2012), que retrata o jogo como,

[...] 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 quotidiana”. (p.33)

Dessa maneira, o jogo enquanto fenômeno social, segundo as orientações curriculares (2010), possui a intenção de convidar as crianças frequentemente ao processo criativo, dando-lhes ferramentas para construção e transformação da realidade. “Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo tornar-se consciente das suas escolhas e decisões. (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 65)

Nas diversas maneiras de vivenciar os jogos, a dimensão lúdica é bastante presente, além do resgate das memórias individuais e coletivas que são levadas em consideração ao vivenciar essa prática, possibilitando, de maneira lúdica e prazerosa, a valorização de uma identidade própria e a do grupo a quem pertence, fortalecendo a ser ele mesmo.

O Esporte – Em relação ao esporte, o documento defende que “o esporte é a institucionalização do jogo, também podendo ser considerado como um jogo esportivizado.” (RIO DE JANEIRO, 2012, p.11) Nesse sentido, é voltado para o esporte institucionalizado que compreende o esporte no modelo universalizado, com regras rígidas e voltado para a competição.

Como se apresentam nas orientações curriculares, os esportes voltados para a competição, tal qual é proposto em parte das OC de Educação Física Escolar, não é coerente com parte do mesmo documento, a qual prevê “o princípio da inclusão e do respeito à diversidade cultural e social dos alunos” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.6). É também incoerente quando apontam, no bloco de conteúdos, as habilidades requeridas e as sugestões de atividades, que propõem a contextualização dos esportes trabalhados na disciplina.

Ao entrar na organização dos blocos de conteúdos nos diferentes níveis de ensino, com um quadro indicando os objetivos, os conteúdos, as habilidades e as sugestões de atividades por cada bimestre, o enfoque volta a ser direcionado para a ideia inicial do documento da “valorização do conhecimento do movimento contextualizado” e o compromisso pedagógico para a formação do aluno enquanto “sujeito social ativo, crítico, reflexivo, atuante e capaz de autonomamente se pensar e pensar o mundo como realidade em permanente construção” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.6)

Essa ideia encontra-se mais próxima de uma abordagem do esporte da escola, em que

[...] o programa de esporte se apresenta a exigência de “desmitificá-lo” através da oferta, na escola, do conhecimento que permita aos alunos criticá-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico-político-cultural. Esse conhecimento deve promover, também, a compreensão de que a prática esportiva deve ter significado de valores e normas que assegurem o direito à prática do esporte. (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 70)

A Ginástica – Também incoerente com o que inicialmente é defendida no documento, pois aparece sendo tratada quanto à origem do termo. De acordo com Soares (1994 apud RIO DE JANEIRO, 2010) o termo “ginástica surge como oposição ao movimento livre e espontâneo realizado no circo.” (p.11) Dessa forma, a ginástica se fortalece com a intenção de disciplinar os corpos, instrumentalizá-los, preparando os homens para as demandas e as necessidades do trabalho industrial. Assim a ginástica aparece no documento, “enquanto movimento portador também de um significado social, se afirma como a arte de disciplinar o corpo para que seus movimentos possam ser realizados com eficiência técnica e, conseqüentemente, com menos dispêndio de energia inútil.” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.12)

Portanto, a ideia de corpo útil e saudável parece reforçar a necessidade de impor uma disciplina e padronização aos sujeitos para que continuem em uma condição de subalternidade, distanciando-se da ideia da diversidade cultural que, atualmente, tenta se apresentar como orientação à educação física escolar. Diferentemente de quando se apresenta uma abordagem em que se observa que “a tradição histórica do mundo ginástico é uma oferta de ações com significado cultural para os praticantes [...] permitindo aos alunos darem sentido próprio às suas exercitações ginásticas” (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p.76)

A Dança – Esse conteúdo é um dos que se apresenta como uma forte possibilidade de expressão livre do ser humano, que permite ao indivíduo se ligar intimamente com o mundo do sensível, exercitando seu processo de criação livre, que permite variadas formas de se expressar no mundo com seu corpo, sem a necessidade de uma comunicação verbal.

Através da dança podemos identificar traços profundos e marcantes de um povo, de uma comunidade ou mesmo de um país, pois ela tematiza fatos, gestos e movimentos no contexto em que foi gerada. Trata-se também de um conhecimento universal, presente em todas as culturas e nas diversas formas de organização societária. (RIO DE JANEIRO, 2010, p.12)

A Luta – A luta é o último conteúdo a ser apresentado no documento das Orientações Curriculares e é também o menos mencionado no documento, com uma fundamentação bastante atrelada ao que foi defendido no esporte, mas com um único diferencial que é a “necessidade do contato físico entre opositores e no esporte o embate se dá mediado por objetos ou mesmo sem o uso deles.” (RIO DE JANEIRO, 2010, p.12)

Nesse aspecto, a luta é entendida como disputa e forte modalidade presente no âmbito da competição. Também se volta para preparação técnica e o treinamento, ao lembrar que as lutas eram “uma modalidade praticada em diversas celebrações e fazendo parte integrante da preparação técnica no treinamento dos soldados”. (idem)

Portanto, após a apresentação dos cinco conteúdos de ensino como uma proposta didática – pedagógica para que o conhecimento da Educação Física seja trabalhado nos diversos níveis de ensino, que compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o documento mostra através de um quadro (Anexo 1), a organização desses conteúdos de ensino em blocos, nos quatro bimestres do ano letivo.

Segue – se então, para uma organização curricular, apontando os objetivos, os conteúdos, as habilidades e as sugestões, distribuídos nos quatro bimestres, para cada um dos níveis de escolaridade, divididos da seguinte forma: Educação Infantil e 1º ano; 2º e 3º anos e a partir do 4º ano até o 9º, dispostos separadamente. (Exemplo no anexo 2)

Com objetivos distintos, de acordo com o nível de escolaridade, os conteúdos de ensino elencados são organizados de forma que as habilidades esperadas caminham para um maior grau de complexidade, a medida do amadurecimento que as crianças se encontram. Dessa maneira que os jogos, assim como todos os outros conteúdos serão trabalhados diferencialmente, de acordo com os graus de ensino que os alunos estão inseridos.

É importante lembrar que o documento também se apresenta como uma orientação, com a intenção de contribuir com as práticas pedagógicas dos professores que estão atuando nas escolas. Nesse sentido, coloca-se de maneira flexível e aberta para que seja utilizado de acordo com a proposta pedagógica da escola e com as características do meio em que vai ser trabalhado.

Tal informação vem sinalizada no início do documento, onde há uma carta direcionada aos professores de Educação Física dessa rede de ensino, que ressalta que “os conteúdos, objetivos e habilidades presentes nessas orientações podem e devem ser ampliadas” de acordo com a memória lúdica e os interesses das crianças e dos jovens da escola (RIO DE JANEIRO, 2010, p. 5), assim como, as modalidades esportivas e sua disposição nos bimestres podem ser alteradas de acordo com a realidade da escola e o interesse de seus participantes.

Assim, as OC formuladas em 2010, mantêm – se até hoje como currículo oficialmente apresentado para orientar as práticas pedagógicas das escolas da cidade do Rio de Janeiro.

#### **IV. PERSPECTIVAS PARA NOVAS PRÁTICAS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Com a proposta de finalizar a pesquisa, respondendo à questão: De que maneira as orientações curriculares da Educação Física Escolar da rede pública do município do Rio de Janeiro, podem contribuir, ou não, para uma educação decolonial?, serão apresentadas reflexões acerca das Orientações Curriculares elaboradas e indicadas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro (PCRJ), vislumbrando novas possibilidades de práticas pedagógicas que podem surgir com o olhar voltado para outra perspectiva, de uma educação decolonial.

##### **4.1. Repensando as orientações curriculares da educação física escolar no ensino público da cidade do Rio de Janeiro: o que dizem os professores de educação física sobre as práticas curriculares de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro.**

Para compreender, em uma escola, as práticas curriculares na educação física, especialmente em suas potencialidades interculturais, foi proposto um diálogo com os cinco professores de Educação Física que lecionam na rede pública da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, lotados em uma escola do município do Rio de Janeiro, localizada na zona oeste da cidade, no qual também atuo como professora de Educação Física. Todos eles ministram as aulas para as crianças matriculadas na educação infantil, ensino fundamental I, que correspondem a turmas que são do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental e o ensino fundamental II, compreendendo as turmas do sexto ao nono ano.

A escola atende aproximadamente 1500 alunos, com turmas nos turnos da manhã, da tarde e da noite, porém, a roda de conversa limitou-se aos professores que atuam em 35 turmas com aulas de educação física no ano letivo de 2014, da Educação Infantil até ao Ensino Fundamental II, no horário diurno, não cabendo o noturno, onde não há a oferta da disciplina educação física para esses estudantes.

Dessa forma, questioná-los e promover discussões em torno dos conhecimentos em relação às orientações curriculares que são propostas, hoje, para a Educação Física nas escolas do município do Rio de Janeiro, seus olhares em relação à proposta e suas práticas curriculares para uma perspectiva decolonial, foi o tema para que a roda de conversa fosse realizada.

Desejando que os professores falassem sobre perspectivas curriculares decoloniais e entendendo a complexidade do termo, foram apresentados os conceitos sobre Decolonialidade e Interculturalidade crítica, na intenção de trazer dados para a discussão que foi realizada. Portanto, a roda de conversa com os professores da escola referida foi realizada, a partir da apresentação de um conceito sobre a interculturalidade crítica e decolonialidade e de um roteiro de perguntas (Apêndice 2), para que o tema fosse discutido com os outros professores atuantes na escola. E foi a partir daí que a conversa aconteceu com a discussão desses conceitos.

Os conceitos trabalhados na roda de conversa já foram citados anteriormente nesse trabalho, mas são repetidos aqui para facilitar a leitura. Dessa forma, foram apresentados os conceitos de acordo com o trabalho de Oliveira e Candau (2010) onde a Decolonialidade “é viabilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”. (p.24) e a Interculturalidade Crítica, como “um novo espaço de construção do conhecimento que inclui os saberes “subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.” (p.27)

Os professores provocados pelos termos apresentados demonstraram muito interesse em contribuir com suas impressões e opiniões sobre o tema, e as práticas curriculares da Educação Física Escolar da escola em que trabalham.

#### **4.1.1 – Para início de conversa**

Entrando no campo empírico da pesquisa, esse trabalho que tinha como proposta inicial a realização de uma entrevista, individualmente, com os cinco professores de Educação Física que lecionam na mesma escola em que também sou professora, se realizou em uma roda de conversa com quatro professores de Educação Física dessa escola do município do Rio de Janeiro. Esses professores serão identificados, neste trabalho, pelas letras A, B, C e D.

Sendo assim, a partir de um roteiro de perguntas (Apêndice 2), para que o tema sobre a decolonialidade e as perspectivas curriculares para a educação física escolar, fosse discutido com os outros professores atuantes na escola, iniciou-se o desafio de encontrar um horário comum para que a roda de conversa fosse realizada. Com a vida profissional igual da maioria dos professores I, que possuem mais de uma matrícula e/ou fazem dupla regência na rede pública de ensino e/ou complementam a renda em atividades profissionais fora do contexto

escolar, como academias e clubes, por exemplo, encontrar um horário comum a todos, foi o primeiro obstáculo esbarrado pela pesquisadora, para que fosse realizada a roda de conversa.

Após várias tentativas de encontros, que não se efetivavam, fazendo até com que a pesquisadora começasse a pensar na realização de uma pesquisa individual como estava proposto nesse projeto de pesquisa, surgiu à oportunidade, com o apoio da direção da escola, que fosse realizado essa roda de conversa no Centro de Estudos Geral que iria acontecer na referida escola.

O Centro de Estudos Geral da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro compreende um espaço de tempo com duração de 4 horas e meia, referente a um turno de aula, realizado 2 vezes em cada semestre, destinado ao encontro de todos os professores da unidade de ensino, para estudos e reflexão das práticas pedagógicas inseridas na escola e/ou que precisam ser construídas ou reformuladas, para a melhora do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Esse espaço em que as aulas são suspensas, disponibilizando a participação dos professores nessa reunião, é uma ótima oportunidade para que haja o diálogo e a troca de conhecimentos com todos os professores da unidade escolar.

Diante da oportunidade de encontrar com todos os professores de Educação Física no dia do Centro de Estudos Geral, foi solicitada permissão, para a direção, para a conversa com os professores em outro espaço da escola, fora da reunião de estudos. Assim sendo, com a permissão da Diretora da unidade escolar, após o primeiro momento de informes na referida reunião, reuni os professores de educação física em uma sala da escola para a realização da roda de conversa que teve a duração de uma hora.

Reunida com quatro professores, em vez de cinco como era previsto, devido à falta de uma professora que não compareceu devido a compromissos médicos no horário, iniciei a roda de conversa com os professores. E aí, que esbarrei com mais um desafio, que era realizar a conversa com os professores na escola sem interrupção. Mesmo que os alunos não estivessem presentes na escola, uma das professoras de Educação Física é integrante do Conselho Escola Comunidade<sup>10</sup> (CEC), portanto, toda hora era procurada para tratar sobre questões da escola que tinham que ser resolvidas, interrompendo com a realização de diálogo que a roda de conversa propunha.

---

<sup>10</sup>O Conselho Escola-comunidade, criado no início dos anos 1980 com a finalidade de promover o debate sobre as questões educacionais, surgiu devido a situação política e social na qual o Brasil estava inserido, ou seja: o projeto de (re)democratização do país, ressignificando assim, o sentido da palavra “democracia”. Impregnada de novas tendências e ideologias, tornou-se necessário a criação de espaços, no interior da escola que permitissem às pessoas o exercício da cidadania. (ZARGDISKY, 2005, p.1)

No entanto, após algumas interrupções e outras que ainda aconteceriam no decorrer da conversa, a roda de conversa aconteceu. Seguindo um roteiro de questões, após a coleta dos dados pessoais, foram apresentados os conceitos sobre Decolonialidade e Interculturalidade crítica, utilizados na pesquisa. E a partir daí, a conversa aconteceu, partindo de uma discussão desses conceitos.

Nesse sentido a roda de conversa foi seguida com perguntas abertas, baseadas na ideia de “entrevista aberta ou em profundidade” e na “entrevista projetiva”, apresentada pela Minayo (2008) que relata

[na] entrevista aberta ou em profundidade [...], o informante é convidado a falar livremente sobre um tema e as perguntas do investigador, quando são feitas, buscam dar mais profundidade às reflexões...[e]entrevista projetiva, que usa dispositivos visuais, como filmes, vídeos, pinturas, gravuras, fotos, poesias, contos, redações de outra modalidade. Essa última modalidade constitui um convite ao entrevistado para discorrer sobre o que vê ou lê. É geralmente utilizada para se falar de assuntos difíceis de serem tratados diretamente. (p. 262)

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se seguiu com perguntas abertas, que possibilitavam aos entrevistados expressarem suas compreensões e práticas, permitindo ao pesquisador dialogar com a realidade que está inserida nas práticas curriculares da educação física escolar e a condição real de vislumbrar novas perspectivas para esse campo disciplinar, dentro do contexto escolar, era preciso também que conhecessem dois conceitos que estavam direcionando o trabalho de pesquisa.

Assim, além da complexidade do tema apresentado e a falta do conhecimento desses termos por professores que trabalham nessa unidade escolar, como já previsto, e na necessidade de escutá-los sobre novas possibilidades de ações pedagógicas na educação física escolar, precisava que primeiramente fosse discutido o tema, para depois desenvolver um diálogo em que suas compreensões sobre as práticas fossem apresentadas, para que houvesse a reflexão do tema em questão.

A fala inicial dos professores participantes da roda de conversa demonstrou que os termos decolonialidade e interculturalidade eram complexos: *Bom, são dois temas complicados, interculturalidade crítica, decolonialidade...*, seguido da fala do professor D: *...acho o termo bem complexo é... talvez precise de um esclarecimento maior, em que linha realmente vamos seguir para o aprofundamento nesse tema?! vai partir também para uma questão, vamos dizer assim...em cima do termo...vai..tentar criar algo novo? Ou se é apenas tentar entender o que é que é isso, porque eu acho que é o maior enigma é entender o sentido desse termo, para partir para uma questão mais ampla ...*

Foi possível perceber que os professores ficaram confusos quanto ao objetivo da conversa: entender os termos ou falar sobre as práticas curriculares que poderiam ser identificadas por eles, ao que foi necessário recolocar o objetivo de refletir sobre as Orientações Curriculares da Prefeitura do Rio de Janeiro e as práticas pedagógicas realizadas nas aulas de educação física, a partir da ideia de decolonialidade que foi entendida pelos professores que ali estavam.

Ressaltou-se que realmente era uma discussão muito complexa, mas que fosse refletido a partir do entendimento que teriam nesse momento, levando em consideração a leitura dos conceitos apresentados e a interferência da pesquisadora na discussão, a fim de esclarecer o assunto proposto. Sendo assim, a continuidade da roda foi possível com um pouco mais de tranquilidade em relação ao compromisso com as falas que fossem aparecendo.

#### **4.1.2. Os professores e suas falas sobre a Decolonialidade e a Educação Física Escolar**

Desconhecendo o termo sobre a Decolonialidade, os professores, já sinalizando para a complexidade que envolvia o termo, iniciaram a discussão tentando compreender pela construção e desconstrução da palavra Decolonialidade, como sugerida pela professora C: *Em relação essa palavra, o que seria colonialidade dentro do contexto, ou seja, o que a gente entende de colônia, Brasil colônia? Toda essa situação, beleza... Mas e no nosso contexto? A gente tá criando o quê, sei lá, culturalmente, futuramente uns cidadãos politicamente corretos ou não, pra quê, pro mundo continuar como está, ou seja, não muda nada?...Colônia?*

Nesse caminho, então, entendeu-se que a Decolonialidade seria a desconstrução da colonialidade, com ajuda dos conceitos apresentados, do sentimento de colonialidade que nos condiciona a uma condição de subalternidade e dessa forma a decolonialidade seria um movimento de resistência contra esse sentimento. Assim, foi completado pelo professor D: *se libertar de alguns conceitos...*

Nesse primeiro momento de entendimento do conceito Decolonialidade e Interculturalidade Crítica, iniciou-se a discussão sobre a importância de trabalhar com outras culturas para desmistificar conceitos que trazemos enraizados conosco.

No entanto, a fala da professora C já nos mostra que, mesmo sabendo da importância de lidar e valorizar as diferentes culturas demonstra a ideia de que há tipos hierarquizados de

culturas, dividindo a cultura dos alunos e dos professores. De acordo com a professora C: *A cultura local do aluno, com certeza distingue muitas das vezes da nossa, dele da nossa... Da mesma forma a nossa distingue da deles... O fato de você trazer aqui, apresentar à eles uma ópera ou alguma coisa, um balé clássico e você “visualizar” que eles não tiveram contato, eles rejeitam isso, e quando você leva pro outro lado [o lado que as pessoas rejeitam] o outro lado também rejeita os conhecimentos deles, dessa forma a professora estava tentando abordar a questão de respeito que se deve à cultura dos alunos, mas que quando fala em apresentar-lhes uma ópera ou um balé clássico como cultura, não escapa da ideia de que “as variadas definições de cultura em circulação no mundo acadêmico não escapam à postura etnocentrista clássica.” (SODRÉ, 2005, p.33)*

Porém, a mesma professora relata uma possível forma de desmistificar alguns conceitos já estabelecidos, explicando: *eu fiz um trabalho com os alunos, botei um vídeo [em que apresentava um concurso de talentos] com um garoto dançando o lago dos Cisnes. O garoto [quando entrou para se apresentar] estava todo de preto, e um homem, e o lago dos cisnes, nada mais é uma bailarina branca, toda de branco, ou seja, o contrário [do que uma banca de concurso esperava ver, só que ao final da apresentação] todo mundo achando que ele [ia ser] criticado, quando o cara terminou de dançar o break, uma dança com [a música e interpretação] o lago dos Cisnes de Tchaikovsky, ficaram emocionados [os jurados da banca]. Dessa forma, a professora tinha a intenção de que os alunos compreendessem que, muitas vezes, determinados conhecimentos são recusados, por acreditar que eles só podem ser apresentados de uma única maneira. No caso, se era o ballet “O lago dos Cisnes”, só poderia ser representado por um ou uma bailarina clássica e não de outra forma.*

Assim, os professores estavam entendendo a importância de trazer a cultura local dos alunos para as aulas, assim como apresentar-lhes outras “culturas” através de manifestações artísticas e culturais, como a Dança, que fazem parte do nosso currículo.

Outro fator que apareceu nas falas foi a questão da importância de valorizar a cultura dos estudantes, contribuindo para que o processo de ensino-aprendizagem tivesse sentido para eles, pois a discussão foi se complementando com a seguinte fala: *...eu acho que é imprescindível que qualquer processo de aprendizagem parta daquilo que o aluno traz consigo, para eu poder, desdobrando e alinhavando ou podia estar acrescentando, ampliando, mas se eu não buscar a partir do que ele tem, vai sempre ter “gap”, sempre ter um abismo...(Professora A)*

Essa fala teve eco na roda de conversa com a professora C, ao dizer que: *o que você tá trazendo tem que ter um significado, se não tiver esse significado, não vai ter o porquê dele*

*fazer, não vai ter o porquê dele aprender e a professora B: E tirar também aquela coisa que eu, por muitas vezes, enquanto estudante, sempre me questionei muito...pra quê eu estou aprendendo isso? Pra quê eu quero saber isso?* E o sinal de aprovação do professor D.

Essa questão é unânime entre os professores: para a aprendizagem ser significativa, tem que partir daquilo que o indivíduo traz consigo. Também é a preocupação de muitos professores-pesquisadores da área, como visto anteriormente, que procuram refletir sobre práticas pedagógicas que possam ser significativas e que possam alcançar todos aqueles que estão inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Para isso defendem que deve haver maior proximidade do professor na construção curricular e no projeto político pedagógico da escola e a inserção da cultura corporal do movimento nas práticas educativas dos alunos.

Os professores acreditam que levar em consideração a cultura dos alunos é fundamental para que os conteúdos de ensino possam ser compreendidos e aceitos por eles. Nessa perspectiva, sinalizou o professor D, quando propõe que seja feita sempre um diagnóstico com os alunos. Ele disse: *É importante sempre, fazer um diagnóstico pra saber em que ponto esse aluno se encontra e aquilo que a gente vai tentar trazer de novo possa também ser contextualizado por ele, que ele possa absorver isso. Eu acho que essa, como se fosse uma anamnese diária, tem que continuar a fazer... Com a característica da comunidade...*

É nessa linha de pensamento que esse professor enxergou uma perspectiva do trabalho voltado para a ideia da decolonialidade, acrescentando à sua fala: *em relação a essa coisa da descolonização, decolonialidade, eu acho que a nossa disciplina trabalha demais isso, que a gente procura o tempo todo tá passando algo não só dos conhecimentos técnicos que a gente tem, mas as questões também do lado social, com o planejamento, o mundo com a escola, com o que o mundo tá oferecendo...*

Tal qual preconiza Neira (2010), o currículo da Educação Física Escolar, desde uma perspectiva cultural, valoriza a reflexão crítica sobre as práticas da cultura corporal dos alunos. Dessa forma, através de uma prática que seja identificada pelo aluno, ela pode ser aprofundada e ampliada com o diálogo e a troca de experiências entre as diversas formas de manifestações corporais vivenciadas pelos indivíduos.

Os professores da escola ao refletir sobre possíveis práticas decoloniais entendem que primeiro é importante conhecer os alunos, compreender melhor o meio em que eles vivem, para poderem trabalhar com os novos e outros conceitos, que acreditam serem necessários para a formação escolar dos alunos. Esse aspecto parece ser um bom caminho para pensar as práticas decoloniais que podemos realizar, mesmo com dúvidas em relação ao que os

professores estão entendendo dessas práticas, na fala do professor D: *A gente tem que gerar informação dentro do que eles têm no nível de conhecimento, a partir dali a gente tenta inculcar uma coisa nova, passar alguns valores nele.*

Tais dúvidas aparecem quando é mencionado há necessidade de passar alguns valores para os alunos, dando a impressão de que os valores que são trazidos por eles são desconsiderados, contrariando as perspectivas de um trabalho voltado para decolonialidade que poderiam ser apontado pelos professores de Educação Física da escola.

No trabalho desenvolvido por Neira (2010), buscou-se esclarecer a importância da formação continuada e formativa para a construção e implementação de um currículo voltado para os Estudos Culturais no campo da Educação Física Escolar, diante da dificuldade dos professores de se desligar de conceitos pré estabelecidos sobre a hierarquização de culturas, considerando que, “na visão dos participantes, nota-se que somente os conteúdos extraídos da cultura dominante poderão mudar as condições de vida dos alunos.” (p. 792).

Assim, o autor critica o fato de que o conhecimento só produzirá saber para os alunos, se forem àqueles advindos da cultura dominante. Nesse aspecto, Neira (2010) reforça a necessidade de, antes de qualquer coisa, desconstruir a ideia do que é considerada cultura pelos professores ao trabalhar em uma perspectiva cultural com os conteúdos da Educação Física Escolar.

Silva (2007) retrata essa lógica ao citar que “para Bourdieu e Passeron, a dinâmica da reprodução social está centrada no processo de reprodução da cultura.” (p.34) Dessa forma, a ideia é que o “capital cultural” está relacionado aos valores, gestos, costumes, hábitos, modos de se comportar e de agir das classes dominantes, pois essa cultura possui um valor social, que possibilitará vantagens materiais e simbólicas à pessoa que a possui. O capital cultural é reconhecido de acordo com que a classe dominante valoriza. Dessa maneira, a lógica para muitos professores é pensar que para o aluno ter condições de igualdade na sociedade é possibilitar-lhe uma cultura que é privilegiada no mundo. Porém, essa ideia, muitas vezes, distancia e dificulta a aprendizagem dos alunos que não possuem “capital cultural”, desvalorizando-os e os excluindo cada vez mais do acesso ao ensino-aprendizagem.

Romper com determinadas formas de pensar que orientam as ações é um grande desafio que se impõe, ao pensar nas práticas decoloniais. Considerando que a Educação Física, ainda possui uma grande discussão entre os pesquisadores em torno de quais saberes são pertinentes nesse campo de conhecimento, a questão é complexa e ampla.

#### 4.1.3. Falando em práticas curriculares: o que dizem os professores.

Na tentativa de fazer com que os professores dialogassem mais sobre suas práticas pedagógicas nas aulas de Educação Física e nas possibilidades de trabalharem baseados em uma proposta de pedagogia Decolonial, foi proposto, durante a conversa, que eles falassem mais sobre essas possibilidades e como enxergavam isso dentro de suas práticas.

Com as falas sobre a importância de trabalhar a partir da vivência dos alunos, entrou-se em uma discussão que compreende um dos grandes “nós” da educação física escolar, sobre que saberes privilegiar em uma perspectiva decolonial, pois, como exposto pela professora C: *eu acho que a nossa matéria, ela é “ampla”, não tem uma especificidade, ou seja, você tem coisas de biologia que você trabalha, tem coisas sociais que você pode trabalhar, tem coisas técnicas que você pode trabalhar, você pode trabalhar coisas do teatro, de música, porque quando você trabalha ritmo, você também trabalha música, quando você trabalha interpretação você trabalha gestos, movimentos corporais, faciais, então você tem uma gama, uma infinidade, vamos dizer assim, de material para poder trabalhar, não só a parte do material do futebol, da bola, dentre outros do próprio desporto também, um “enxovalheu”, de coisas que você vai trabalhar...*

Os professores de Educação Física se vêem muitas vezes assim, perdidos nessa questão, diante da amplitude de saberes que envolvem um campo de conhecimento que vai tratar do corpo e do movimento e entendendo esse corpo em sua integralidade, em constante relação com o outro e com o meio que o cerca.

“Os professores, de uma maneira geral, têm muita dificuldade em sistematizar os conteúdos. Quando ensinar, o que ensinar e para que ensinar em cada uma das séries.” (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, P.51) No caso da Educação Física Escolar, alguns autores apontam que essa dificuldade vem da falta de uma sistematização de conhecimentos que outras disciplinas possuem (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010), como por exemplo, com o apoio dos livros didáticos que a Educação Física não tem e da falta de mais elementos que possam contribuir para que os professores reflitam “sobre a sistematização dos conteúdos, sobretudo pensando numa Educação Física voltada à formação do cidadão crítico, que inclua as dimensões atitudinais e conceituais nos seus planos de trabalho.” (ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p. 692)

Rocha Junior (2005) também relata que,

A educação física, por tradição, sempre buscou identificar e definir conceitualmente as diferentes modalidades de intervenção que seu campo profissional abarca. É constante a luta que trava por argumentos que lhe fundamentem científica e/ou pedagogicamente, seja do ponto de vista acadêmico, profissional ou educacional. (ROCHA JUNIOR, 2005, p. 69)

Nesse desafio constante que os professores têm uma necessidade de buscar elementos que possam contribuir para suas práticas curriculares durante as aulas de educação física, elegendo quais saberes são mais importantes e significativos para os alunos que ali estão se formando. Nesse caminho a professora C completou: *é um amplo, currículo, muito grande, muito vasto e os indivíduos que trabalham dentro, no caso, na área, cada um tem suas, vamos dizer assim, suas afinidades né, pessoais, até suas preferências... Então fechar o currículo dentro da educação física, eu acho muito complexo, até porque as pessoas são, os professores são individuais, tem suas especializações, tem seus gostos pessoais também...*

Nesse momento, os professores começaram a concordar que não é possível delimitar um currículo para a Educação Física com a escolha dos conteúdos que devam fazer parte dele e discordar sobre a ideia de que o professor deve escolher os conteúdos a partir de seus interesses e afinidades com as atividades físicas que existem.

Com essa preocupação a professora A, alertou: *Eu já acho que não é muito por aí não, eu acho que a vivência, a experiência que eles têm já de, aí vai entrar um pouco da cultura, eles já têm essa organização muito latente, porque é uma vivência muito “extra escola”, então eles já têm uma organização muito boa né, eles já trazem isso com eles dentro do repertório, a única coisa que eu concordo com essa é, esse currículo vasto, essa demanda, esse cardápio que a gente tem aí de opções para trabalhar com a Educação Física, mas a minha única preocupação é que às vezes pode, por conta disso será que é assim, que deve funcionar, por eu não ter afinidade com dança, meu aluno não vai vivenciar a dança, né, como é que a gente vai trabalhar isso? Por que eu preciso, oferecer isso pra ele, eu acho importante a dança, como eu acho importante a capoeira, como eu acho importante o esporte, como eu acho importante o jogo, e aí como é que a gente é..., fica aberto demais às vezes, tão aberto que a gente acaba se perdendo...*

Acontece que o papel do professor deveria ser imprescindível na construção curricular, considerando que os educadores são responsáveis para que o currículo seja aplicado em sala de aula. Moreira e Candau (2007) consideram que “o papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula.” (p.19) Dessa forma, chamam a atenção para a importância do educador no processo de ensino-aprendizagem, na

construção dos saberes e formação dos alunos que estão nas instituições escolares. Entre as questões importantes para o processo de ensino-aprendizagem, que o professor precisa saber, está o reconhecimento dos saberes dos alunos e a inclusão destes como parte relevante do conhecimento escolar.

Nas aulas de Educação Física, com um amplo repertório que compõe as atividades físicas e culturais, o que normalmente ocorre é que os professores elegem como conteúdos práticas físicas que são familiares e de interesse mais para os educadores, do que para os alunos. Por exemplo, quando um professor foi ex atleta de vôlei, na maioria das vezes, ele dará maior prioridade trabalhar com essa prática esportiva em detrimento de outras, não importando se os alunos gostariam de estarem aprendendo outras de movimento corporal.

Nesse ponto, ficou uma discussão sobre essa real condição, muitas das vezes encontradas na hora de elencar os conteúdos escolares para suas turmas. Ao mesmo tempo em que os professores que ali estavam diziam não possuírem esse hábito, a discordância ocorreu com a preocupação da professora, que argumentava que ao se pensar dessa maneira, corria-se o risco de limitar as experiências que os alunos poderiam vivenciar, restringindo conhecimentos que poderiam alcançar.

Nesse caminho que o professor D acrescentou a discussão: *E os alunos também têm essa escolha, tem um que vai ter maior absorção da parte de conhecimento em relação à parte social e vai ter aluno que vai adorar aquela parte técnica, que quer no futuro ser um jogador de vôlei, pode ser que entre em alguma escolinha e vai ter o indivíduo que vai apenas entender aquilo da maneira social...*

Ressaltou-se dessa forma, a importância também da participação dos alunos nas construções das práticas curriculares, como maneira de aproximá-los das atividades realizadas durante as aulas. E insistiram que quando há uma limitação dos conteúdos que podem fazer parte das aulas de Educação Física, corre-se o risco de não atender os alunos em sua totalidade, pois, deixará de lado, alguns saberes que para uns são mais importantes que outros.

A professora C, assim falou: *então a gente tem uma gama de conhecimento, uma infinidade de possibilidades e fechar isso, eu acho que é delimitar muito a Educação Física, ela vai perder, entre aspas essa indagação [sobre as perspectivas de trabalhar voltado para a decolonialidade], você tem que dar futebol, vôlei, basquete, tem que, cara é complicado e às vezes não é isso que o aluno precisa, muitas vezes é o que ele até quer, agora, 90% do nosso alunado faz escolinha de futebol quando menino, aí você vai ensinar o quê para ele?*

Nesse momento, mais uma polêmica, mais uma vez houve concordância sobre a questão do currículo amplo e difícil de ser limitado pelos professores e discordância sobre a

ideia de que o conhecimento trazido pelo aluno não pode ser ampliado com outros saberes apresentados pelas práticas curriculares no contexto escolar. Como foi exemplificado com o futebol, escorregando para a ideia que só serve como conteúdo para a Educação Física o esporte ensinado como preparação desportiva, com suas técnicas e regras pré-estabelecidas.

Nesse momento, recorre-se a Moreira e Candau (2007) que concebem o conhecimento escolar “como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola” (p.22), dessa forma, não basta reproduzir o conhecimento aprendido em outro contexto, de forma igual na escola. “A atividade escolar, portanto, supõe uma ruptura com as atividades próprias dos campos de referência.” (p.23)

Nesse sentido os mesmos autores exemplificam,

A prática do desporto apresenta, em locais de treinamento de atletas profissionais, características bem diferenciadas das experiências oferecidas ao (à) estudante nas aulas de Educação Física. Torna-se sem sentido, portanto, qualquer tentativa de transformar tais aulas em momentos de preparação de futuros atletas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.23)

Portanto, o conhecimento escolar não pode se restringir ao conhecimento construído fora dos muros da escola, ele pode ser contextualizado a partir desse. “O conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento.” (p.22)

A professora B indicou que as diferentes vivências nas aulas de Educação Física dos alunos também podem ser experimentadas pelos diferentes professores que deverão estar com os alunos durante sua vida escolar. Pois, no decorrer de sua formação, os alunos terão contato com diferentes professores, dessa maneira, por mais que um professor esteja voltado para uma determinada prática, eles poderão experimentar outras no decorrer de sua formação. Assim, a professora B falou: *E também você não vai ser o único que estará com aquele grupo, você está com um grupo que não esteve com você no ano passado, então vivenciou o meu momento, então vivenciou o momento seu... que é diferente o seu estilo do meu, então vai ser diferente, de formas diferentes... eu não posso ter a pretensão de tentar resolver tudo...*

Com a concordância dos outros professores da roda, a professora A acrescentou: *Mas se a gente conseguisse... Foi mais ou menos o que a gente procurou no início do ano fazer um currículo, pensando o que o sujeito vai perpassar ao longo dos anos, a gente vai garantir à ele, pelo menos via planejamento, que ele passe por todas as experiências.*

A professora A ressaltou a importância da participação do grupo de professores na construção de um currículo, mas precisamente o nosso papel na elaboração do planejamento

da disciplina Educação Física na determinada unidade escolar<sup>11</sup>. Já sinalizado por outros pesquisadores da área (COSTA; LACERDA, 2012; FERRAZ; CORREIA, 2012; JUNIOR, SANTIAGO; TAVARES, 2011), a falta de aproximação das práticas educativas à realidade dos alunos em seus contextos escolares, também estão relacionados a falta de participação dos professores que atuam nas escolas, nas construções curriculares, distanciando as propostas curriculares das práticas pedagógicas das escolas.

No entanto, se o professor é o principal responsável pelas práticas curriculares, pois é ele quem está cotidianamente atuando com os alunos, ele pode direcionar suas práticas para o lado que lhe interessaria. Portanto, as práticas vão estar intimamente ligadas ao que os professores acreditam enquanto formação para os alunos, ao contexto escolar em que se encontram inseridos e às disputas de poder que estão engajados. “Na verdade, toda decisão pedagógica envolve escolhas por parte do professor e nenhuma decisão poderá ocorrer sem considerar a sua formação e qualificação.” (ROSÁRIO; DARIDO, 2012, p.702)

Então, todos reconhecendo a relevância do planejamento em conjunto, a discussão nesse momento voltou-se novamente à importância de valorizar a cultura do aluno para que os possíveis conhecimentos escolares fossem apresentados, sempre a partir de alguma vivência já adquirida por eles. Entendendo assim, por eles que isso também faz parte da cultura e não deve ser esquecido. “Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem.” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.27)

Nesse sentido, a fala da professora A, que atua com as turmas de Educação Infantil, destacou a importância da observação das brincadeiras das crianças para o entendimento das culturas que são compartilhadas por elas. A professora se utiliza de uma metodologia da psicomotricidade: *uma coisa mais eficiente que venho trabalhando com a Educação Infantil, principalmente com a coisa da construção, é do brinquedo, que fica bem claro, dentro da sala da psicomotricidade, que é de dentro da realidade deles, então, por exemplo, sai muito construção de carroça, sempre tem uma carroça, um condutor, a corda vira um chicote, tem muita festa infantil, onde tem aquele que distribui o refrigerante, já tomou o refrigerante?!*

---

<sup>11</sup> No ano início do ano letivo de 2015, na unidade escolar em que os professores atuam, na primeira semana de fevereiro destinada a capacitação para professores da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, os professores se reuniram em um dia para elaboração de um planejamento da disciplina de Educação Física nessa escola. Inserida na proposta pedagógica da escola do ano de 2015 que têm como tema: Nome da escola, Simples assim, com objetivo de trabalhar a identidade com a comunidade local com atitudes possíveis de serem realizadas. O planejamento foi elaborado da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, percorrendo do primeiro ao quarto bimestre, por uma valorização da identidade, passando pela construção do sujeito individual e sua relação com o outro, com sua comunidade e com o mundo, através das diferentes atividades físicas e manifestações da cultura corporal do movimento.

*Você vê até na fala, é muito interessante, a questão da casa..., dos cômodos da casa, eu vejo claramente os alunos cuidando desse fazer dessa cama, porque o lençol muitas vezes é bem esticado, a boneca organizada, uma coisa assim incrível, como esse conceito da cultura tá bem latente ali dentro do brincar...*

Com essa fala na roda, os professores foram concordando em relação da importância da observação das brincadeiras das crianças, como elas se organizam e como elas falam umas com as outras, dessa forma, como podemos interferir no processo de ensino-aprendizagem, a partir desse campo riquíssimo de saberes, em que diálogos e conflitos aparecem.

Lembra-se então, de Moreira e Candau (2007) ao ressaltar sobre a influência dos “currículos vividos” pelas crianças e adolescentes em outros espaços sócio-educativos, como shoppings e outros grupos informais de convivência, por exemplo, diferente do espaço escolar, mas que “se fazem sentir com intensidade muitos dos complexos fenômenos associáveis ao processo de globalização que hoje vivenciamos.” (p.29)

Dessa forma,

nesses outros espaços extra-escolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexismo e etnocentrismo possam entrar em acirrada competição com outras metas, visadas por escolas e famílias. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p.29)

Nesse desafio tenta-se junto com os autores o diálogo entre o currículo escolar e as vivências dos alunos que fazem parte de um “currículo” vivenciado por eles, mas que não pode ser ignorado, pois fazem parte de suas identidades e de suas culturas compartilhadas. E aí refletindo em cima das orientações curriculares da Educação Física, que essa rede de ensino apresenta, a conversa tentou resgatar as reflexões novamente em cima das práticas curriculares dos professores, das OC que são apresentadas e as possibilidades de práticas que estejam voltadas para uma pedagogia decolonial.

#### **4.1.4. As Orientações Curriculares da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro e a Decolonialidade: Um desafio para os professores.**

Com a continuidade da conversa e ainda na tentativa de se falar em práticas curriculares mais concretas voltadas para decolonialidade e o currículo, resgatou-se as propostas das OC que são sugeridas pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, para que houvesse falas sobre o tema principal que foi levantado na conversa. Desse modo, a

pesquisadora questionou se havia possibilidade de aproximação das OC com o trabalho na perspectiva da decolonialidade.

Diante dessa questão o professor D falou: *eu acho que tem coisas que ela está dentro, que tem como trabalhar... Mas eu acho também que tem coisas que estão completamente fora da realidade... Essa realidade aqui... [para ser mais claro] tem haver com perfil do aluno...Uma orientação curricular em uma escola municipal da Barra [outro bairro da cidade], eu acho que aquilo ali tá dentro do que você possa passar como... Aqui tem um equilíbrio, há uma questão social da providência, de criar outras oportunidades para os alunos, devido há limitações que ele apresenta, do tipo de convívio que ele tem em casa, todas essas questões que a gente tá colocando aqui, então, acho que são universos diferente....*

Nesse aspecto, o professor aponta para a dificuldade de seguir uma orientação curricular para todas as escolas de rede, se há diferentes características entre as comunidades do bairro em que pertencem. Os anseios, os comportamentos, as atitudes das crianças e adolescentes de determinadas regiões não são iguais a outras que moram em outros bairros, portanto, o professor entendia que não tem como indicar um único currículo para todos, mesmo que esteja morando na mesma cidade.

Além disso, foi levantado pela professora C: *E aí entra a questão do material. Como é que eu vou dar uma aula de técnica com uma bola, com 45 alunos, como? Impossível? Como? Não dá! Uma bola, por modalidade, não dá...*, Lembrando que as práticas pedagógicas da Educação Física também dependerão da estrutura física e material que a escola possui. Como, por exemplo, abordar os conteúdos em relação aos esportes, sem instrumentalizá-los para a participação em um jogo? Não que seja apontado nas habilidades sugeridas das OC, o treino e a preparação com técnicas desportivas, que também não diz respeito ao esporte na escola, mas é fundamental ao abordar sobre o esporte que as crianças vivenciem de maneira lúdica tais esportes, necessitando para isso condições físicas e materiais para fazê-lo.

Tal situação não corresponde em um problema atual, a falta de condições físicas e materiais que acompanham há muito tempo o sistema de educação pública em nosso país, é um problema que educadores e a comunidade que se preocupa com a educação vivem constantemente lutando e os que se encontram inseridos nesse contexto, alguns acomodados e outros não, vivem fazendo trabalhos que possam interferir nessa realidade que é precária.

Como não deixou de vir à tona para discussão pela professora A: *Eu acho que isso sempre foi uma questão da prefeitura, foi a questão de material, a ausência de material, anos*

*e anos e anos e anos.. Isso é histórico né?* Ainda mais, direcionado para a Educação Física, que não é considerada uma disciplina “nobre”, como português e matemática. Dessa forma, há falta de recursos e quando chega algum investimento na escola, primeiro atende a necessidades de outras disciplinas, para então chegar às disciplinas de Artes e Educação Física, por exemplo.

Então ao trazer à tona a reflexão sobre as OC com os professores dessa unidade, as perspectivas decoloniais, ainda ficam difíceis de serem apontadas pelos professores, há tantos problemas que assolam as práticas educativas e quando os professores se reúnem todos querem expor as dificuldades para o coletivo, que a pesquisadora teve dificuldade de interromper e direcionar para o tema que realmente pretendia ser investigado. O fato é que se conseguiria com as Orientações Curriculares apresentada pela prefeitura pensar em práticas educativas que estivessem voltadas para uma pedagogia decolonial?

De acordo com os professores a possibilidade de trabalhar baseado em uma proposta de decolonialidade existe, mas acreditam que se deva ainda enfrentar barreiras para que essas práticas aconteçam, além da falta de espaço físico e materiais, que afeta qualquer que seja a perspectiva curricular adotada para Educação Física. Nesse sentido, apontam também como um forte obstáculo, os próprios alunos que vêem a Educação Física como uma mera reprodução das atividades físicas e dos jogos que já realizam fora da escola e que só pode ensiná-los a execução das atividades e a aprendizagem de como jogar os esportes.

Assim foi colocado pelas professoras:

*Eu tento, não é que eu consiga sempre, até porque a resposta do seu aluno, as vezes, não é a resposta que você está esperando. O aluno olha pra você, vê uma bola. (professora C)*

*Eles querem a bola... Eles criam uma resistência muito grande, principalmente os maiores... (professora B)*

Indagações como: Professora a gente vai pode jogar bola hoje? Hoje vai ter futebol? É muito comum quando o professor chega para dar sua aula de Educação Física. Essas indagações na maioria das vezes, vinda dos meninos é um dos muitos obstáculos enfrentados pelos professores para que haja uma abertura para dialogar com outros saberes que não seja a prática esportiva do futebol. E quando há um questionamento, sobre o que eles gostariam de aprender nas aulas de Educação Física, além do futebol, aparece em primeira instância o vôlei, o basquete, o handebol. E após explicá-los que existem muitos outros esportes que não sejam somente os jogos coletivos de quadra, aparecem muito as lutas, principalmente aquelas

as lutas das Artes Marciais Mistas (MMA<sup>12</sup>). Mas a resistência é comum, afinal como afirmou a professora A: *É o que eles conhecem...*

É claro que não há problemas nenhum com o futebol e qualquer outro esporte que seja lembrado pelos alunos, a dificuldade, neste caso, é de apresentá-los em outro contexto que não seja da competição e que as experiências corporais não fiquem somente atreladas aos esportes coletivos de quadra.

Portanto,

o esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como esporte “na” escola. (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p.70)

Dessa forma o esporte é um conteúdo integrante do currículo escolar da Educação Física que não deve ser ignorado, mas deve-se refletir como pode ser abordado dentro do contexto escolar, mas especificamente nesse trabalho, voltado para uma perspectiva decolonial. É observado que ao se falar sobre cultura, mais sobre a interculturalidade, facilmente elencam-se conteúdos pertencentes às diversas manifestações da cultura corporal relacionado às danças, aos jogos populares e a capoeira enquanto luta, no entanto, em relação aos esportes, dificilmente é visto de outra forma, tanto pelos professores quanto pelos alunos, se não aqueles institucionalizados.

Será que se consegue um trabalho voltado para práticas decoloniais dentro do campo da Educação Física quando alcançamos somente alguns conteúdos, esse será o caminho? Baseando-se nas OC, será que ainda é possível? Com muitas dúvidas e poucas respostas seguiu-se para o encerramento da roda de conversa. Referindo - se às OC da Educação Física, a Professora B falou: *Aí não tem muito como se prender muito a ela, porque justamente não vai haver o que você tava dizendo antes, não vai haver a troca, não vai respeitar o que ele traz...*

E assim os professores se colocaram diante das Orientações Curriculares da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, com muitas possibilidades diante do vasto conhecimento que a

---

<sup>12</sup> MMA é a sigla para Mixed Martial Arts, traduzindo para o português significa artes marciais mistas. “No Brasil, inspirado nas competições de vale-tudo, o MMA surge por volta dos anos 1980 , com a popularização do jiu-jitsu. O MMA - fruto de uma histórica tensão entre a busca pelo mais forte e a tolerância à violência socialmente aceita - tem se tornado extremamente popular no Brasil, sendo alvo de debates também entre crianças e adolescentes.” (VASQUES; BELTRÃO, 2013, p. 280,292) C.f em VASQUES, Daniel; BELTRÃO, José. MMA e Educação Física Escolar: a luta vai começar. *Movimento*, Porto Alegre, v. 19, n. 04, p. 289-308, out/dez de 2013. Disponível em < <http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/37713/27455> > Acesso em: 12 jul. 2015.

Educação Física pode contemplar, mas que não têm como segui-lo sempre, dependendo das características da turma que está participando, dos anseios e dos conflitos que as permeiam, principalmente, se levar em conta um currículo voltado para uma pedagogia Decolonial.

No entanto, mesmo que se tenha enxergado possibilidades de trabalhar nessa perspectiva, ainda é preciso construir práticas pedagógicas que possam concretizar essa proposta no processo de ensino-aprendizagem. Apesar dos professores sentirem-se animados com a reflexão sobre essa nova abordagem, se sentem fracos para legitimá-los na Educação Física Escolar, apontando como é difícil mudar uma lógica frente a uma hierarquia de saberes, em que a Educação Física, é tida como pouca influência para a formação escolar do aluno, formação esta que é centrada no que ele precisa saber: ler, escrever e fazer contas, para realizar uma boa avaliação e aí poder afirmar que esse aluno alcançou a aprendizagem.

*E que ninguém derruba isso, muitas vezes até por falta de conhecimento mesmo, essa manutenção de status quo de matemática e português serem nobres, é porque as outras não conseguiram derrubar isso, se ficar só no mundo das ideias, nada é possível, tem que ser, tem que ter uma luta pra isso, quem tá disposto pra lutar, que uma coisa é você reclamar, levantar, outra coisa é você lutar, você tá em outro nível e a gente não tem esse nível de luta ainda... (Professora A)*

A fala da professora A referiu-se à posição dos professores dessa unidade escolar, que ainda caminha para mostrar à comunidade escolar a importância dos diferentes saberes presentes na escola para a formação dos alunos. Por mais que se encontra apoio da gestão e de muitos professores na escola para o trabalho de Educação Física, ainda esbarramos nos Centro de Estudos e nos Conselhos de Classe, com o entendimento dos professores que é preciso para melhorar sua aprendizagem um enfoque maior em português e matemática e mais provas escritas para que possam melhorar seu desempenho nas avaliações impostas pela rede de ensino do município do Rio de Janeiro.

Dessa forma, a professora A acredita que *estamos especialistas em detectar os problemas, a gente sabe direitinho pontuar o que acontece, mas a solução pra isso, sempre aparecem poucas e as que aparecem? São sempre muitas vezes emperradas pelo sistema. Então fica bem claro a ideia de se manter a coisa como está!* Completado pela professora C: *O fato do colonialismo...*

É observado na fala dos professores que lhes faltam elementos para que possam construir práticas curriculares interculturais para uma educação decolonial ser vislumbrada. Por isso, encontramos trabalhos que apresentam estudos de pesquisa-ação, que tem o compromisso em dialogar e construir com os professores de Educação Física, de uma rede de

ensino, práticas pedagógicas diferentes das práticas tradicionais (TERRA et al, 2013) e que expõem a importância da formação continuada e formativa para a construção e implementação de um currículo cultural para a Educação Física. (NEIRA, 2010)

Concorda-se que,

como professores(as)/ intelectuais que atuamos na escola, precisamos enfrentar esse desafio, tornando-nos pesquisadores(as) dos saberes, valores e práticas que ensinamos e/ou desenvolvemos, centrando nosso ensino na pesquisa. Nesse processo, poderemos aperfeiçoar nosso desempenho profissional, poderemos nos situar melhor no mundo, poderemos, ainda, nos engajar na luta por melhorá-lo. (MOREIRA; CANDAU, 2007, P.43)

Sabe-se da importância da pesquisa para os professores, para se instrumentalizarem a fim de trabalharem com práticas pedagógicas que julgam importante lutar. Essa condição é unânime entre eles, que acreditam que é necessário se fortalecer para adotar novas posturas que os mantenham na luta pela qualidade de ensino e para a democratização dele. Um dos princípios defendido por Moreira e Caudau (2007) para a construção de um currículo multiculturalmente orientado, consiste em considerar o currículo em cada escola, “um espaço de pesquisa”, portanto não se pode deixar de lado os estudos e as pesquisas, que são relevantes e necessários para que novas propostas sejam adotadas.

No entanto, após os discursos sobre as tentativas de sempre estar buscando conteúdos que possam ter significado para os alunos que freqüentam a escola e as lamentações que pontuam muitos obstáculos que são enfrentados para alcançar algo de significativo com os alunos, reconheço que práticas curriculares decoloniais são possíveis quando o grupo acha necessário trazer diferentes manifestações da cultura corporal para dentro das aulas de Educação Física.

Nessa perspectiva, a insistência em trabalhar com conteúdos da capoeira, das diferentes danças trazidas por eles, dos jogos populares, os jogos cooperativos até com a discussão sobre as práticas esportivas que existem, ajudam os alunos no reconhecimento de que existem um leque de opções de atividades corporais, que podem fazer parte das aulas de Educação Física, considerando que cada indivíduo se identificará com umas ou outras práticas, e cada um se relacionará com elas de maneira diferente, mas todas devem ser valorizadas enquanto saberes das aulas de Educação Física.

As práticas físicas evidenciam os conflitos, o contato corporal que é inevitável em quase todas as atividades físicas, desmascaram atitudes, que muitas das vezes estão camufladas em salas de aula, com os alunos sentados cada um em suas carteiras de maneira

enfileirada. Dessa forma, uma educação para Decolonialidade é não esconder os conflitos que surgem e deixá-los de lado por uma questão de regra em que um não pode agredir o outro, mas ir além, entender de onde gerou o conflito e problematizar para que os envolvidos junto com a turma os solucione, para que assim, possam valorizar seus saberes e trocar experiências, permitindo um espaço de aprendizagem entre seus pares.

A prática observada na atuação docente permite observar que racismo, discriminação, exclusão aparecem o tempo inteiro nas práticas físicas, em jogos, esportes, lutas, seja chamando o colega de “burro”, “macaco” a um aluno negro, por não conseguir segurar uma bola quando necessário, ou “viadinho” quando um menino não quer jogar futebol ou “sapatão” quando uma menina sabe jogar futebol. Seja excluindo de um grupo por considerá-lo fraco para a atividade ou apelidando com nomes que os inferiorizam ou usando nomes como “macumbeira”, “paraíba”, “favelado” ou “seu preto”, como forma de xingamentos, é comum aos ouvidos, durante a realização das atividades físicas na escola.

Comportamentos e atitudes que são vivenciados em outros espaços fora da escola são reproduzidos o tempo inteiro nas aulas, como foi retratado por Moreira e Candau (2007), ao abordar que

nesses outros espaços extra-escolares, os currículos tendem a se organizar com objetivos distintos dos currículos escolares, o que faz com que valores como padronização, consumismo, individualismo, sexismo e etnocentrismo possam entrar em acirrada competição com outras metas, visadas por escolas e famílias. (p.29)

Nesse sentido, que uma postura voltada para a decolonialidade não vai ter como ignorar essas situações e sim buscar meios para desmistificar tais ideias, que se encontram escondidas em cada julgamento estereotipado, em cada agressão verbal e na falta de respeito com seus parceiros de turma. E aí que refletir sobre a decolonialidade permitiu-se outros olhares e vislumbrar novas perspectivas para as práticas curriculares da Educação Física, desde as escolhas dos conteúdos e seleção de saberes, até a forma de lidar com os conflitos e problematizar ações, esclarecendo conceitos e transformando julgamentos.

Entende-se que apenas trabalhar com manifestações artísticas e culturais na educação física escolar não garante que os alunos valorizem saberes outros que não estão acostumados a ver dentro da escola, assim como a troca de experiências entre eles são necessária para a construção de espaços que permitam o diálogo entre seus saberes. Dessa forma, a decolonialidade, implica no entendimento do professor de que ele precisa estar interagindo e interferindo junto com os alunos, para que ele não fique apenas no comando de como as

crianças devem executar determinadas atividades e sim como elas podem descobrir maneiras próprias de agir diante dos desafios que lhes são propostos.

Nesse sentido, a interculturalidade crítica defendida por Walsh (2009), é refletida aqui como um caminho possível para uma pedagogia decolonial, considerando que “a interculturalidade crítica exige uma pedagogia e uma aposta em práticas pedagógicas que retomam a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para construir e afirmar processos, práticas e condições diferentes. (Walsh, 2009, p.12)

Portanto, é preciso estar atenta às práticas curriculares na educação física escolar, refletindo sobre as experiências corporais vivenciadas pelos alunos, com o cuidado para não continuar perpetuando conhecimentos que já são reproduzidos em outros contextos, que intensificam estereótipos e falsos julgamentos, mas sim acrescentar aos conhecimentos desses alunos novos conceitos que os fazem ter novas percepções de si mesmo, de sua relação com os outros e com o meio, questionando sua condição de subalternizado, a fim de reescrever suas histórias.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### Um novo começo....

Chego às considerações finais com a sensação de que estou iniciando a pesquisa agora. A realização da pesquisa me fez ter outros olhares em relação ao mundo e às práticas educativas que estão inseridas nas escolas. Estudar e escrever sobre a decolonialidade fortaleceu meus argumentos no contraponto a muitos preconceitos e pré-julgamentos para que possamos lidar com os nossos alunos, revendo decisões que acreditamos como as melhores para a vida deles, mas que nem sempre condizem com o que eles precisam.

A pesquisa partiu da necessidade de buscar por ferramentas pedagógicas que pudessem contribuir com práticas curriculares que atendessem as diferentes identidades dos indivíduos que convivem em um mesmo espaço, de forma significativa para o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos inseridos nesse contexto escolar. Nesse sentido foi encontrado nos estudos de Oliveira e Candau (2010), sobre “pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil”, uma fundamentação que pudesse auxiliar nas reflexões sobre as questões curriculares da Educação Física e as tensões muito frequentes no cotidiano escolar com a convivência entre as crianças de diferentes identidades.

Percorrendo os estudos desenvolvidos pelos intelectuais, predominantemente da América Latina, participantes do grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010), a pesquisa procurou analisar, por meio de uma perspectiva de educação decolonial, inspirada nos estudos sobre Decolonialidade de Quijano, Mignolo, e outros e a interculturalidade crítica de Walsh, as Orientações Curriculares da disciplina Educação Física, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, buscando identificar propostas de ensino-aprendizagem que pudessem contribuir para o afastamento da Educação Física Escolar de práticas exclusivamente esportivizantes.

Dialogar com os estudos que foram desenvolvidos nos últimos cinco anos na área do Currículo e Educação Física Escolar e com professores que estão inseridos no contexto escolar da rede de ensino do município do Rio de Janeiro, também foram relevantes para elencar pontos necessários ao entendimento sobre currículo da Educação Física e a relação com a educação Decolonial.

Após o caminho percorrido, nessa pesquisa, foram evidenciadas mais dúvidas e incertezas além das expectativas esperadas, a serem alcançadas ao final desse trabalho. As propostas de ensino – aprendizagens, que estivessem baseadas em uma perspectiva decolonial, foram pouco identificadas pelos professores, assim como nas OC sugeridas pela rede de ensino do município do Rio de Janeiro, diante da dificuldade de vislumbrar perspectivas decoloniais.

Refletir sobre o currículo para a Educação Física Escolar foi um desafio, pois, assim como os outros professores e outros estudiosos da área da Educação Física Escolar, há dificuldades em construir um currículo, organizá-lo e sistematizá-lo, tendo em vista a quantidade de conteúdos e a diversidade de saberes que podem e devem estar incluídos nele, diante da relação da Educação Física com a área das Ciências da Saúde, Humanas e Sociais que seus conteúdos contemplam.

Então, o que têm se apresentado como práticas curriculares nas aulas de Educação Física, dependem das estruturas de trabalho encontradas pelos professores, como as condições físicas e materiais disponíveis no ambiente em que irão desenvolver suas práticas pedagógicas, além da formação e dos interesses dos professores e o compromisso com a formação dos indivíduos que estão inseridos na escola.

No meio escolar, muitos acreditam em uma formação esportiva, desde aquela que é baseada nas técnicas e regras desportivas voltada para competição até como forma de lazer, recreação e inclusão. Há alguns que vislumbram novas práticas que não estejam centradas somente no circuito dos esportes coletivos de quadra, enfim, há uma série de enfoques que afirmam a permanente disputa de poder na seleção dos saberes que podem estar inseridos no currículo escolar.

A pesquisa sobre os estudos que vêm sendo realizados na área de Currículo, Educação Física Escolar, Cultura e a Interculturalidade, apresentada no início desse trabalho, contribuiu muito para acrescentar elementos, como a importância do papel do professor na construção curricular, a necessidade de considerar os saberes dos alunos ao conhecimento escolar, a discussão em torno do conhecimento da cultura corporal de movimento, me ajudando a refletir sobre novas propostas curriculares da Educação Física Escolar. Assim como os diversos trabalhos encontrados que anseiam por novas propostas pedagógicas contra aquelas que excluem muitos alunos das possibilidades de adquirirem novos conhecimentos e/ou permitem descobrir suas histórias. Novos estudos se delinearam, não possíveis de alcançar nesse trabalho, mas que me remeteram a, em um outro momento, apresentar a visão sobre as

práticas curriculares, a partir dos alunos, assim como suas posturas e considerações diante de novas práticas pedagógicas na educação física escolar.

A proposta desse trabalho, em apresentar uma abordagem do currículo para Educação Física, com uma perspectiva para educação Decolonial, concorda com outros estudos que propõem trazer os elementos da cultura e visões multiculturalistas para o componente curricular da Educação Física. No entanto, esses estudos esbarraram com as dificuldades impostas por um sistema educacional que pouco tem contribuído para uma formação crítica de uma grande parte da população.

Em meio às dúvidas, em como as OC podem contribuir para uma educação decolonial, ficou a certeza de que para alcançar uma proposta, nessa perspectiva, necessário se faz “descolonizar-se”, querendo dizer com isso que é preciso mudar a visão de mundo de quem sempre esteve na condição de subalternizado, entre estes, dos professores de educação física.

Grosfoguel (2010), ao distinguir “lugar epistêmico” de “lugar social”, declara que “o facto de alguém se situar socialmente no lado do oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir de um lugar epistêmico subalterno.” (p.459) Assim, atrevo-me a ressaltar que, ao pensar no currículo para uma educação decolonial, não basta estar ao lado dos subalternizados e sim colocar-se no lugar do outro, para construir conhecimentos, a partir desse lugar.

Com a contribuição de Santos (2007) que se refere ao pensamento “pós-abissal” para entender outras formas de fazer ciência, propondo uma construção epistemológica baseada em uma “ecologia de saberes”, ressalto a relevância de conhecimentos que são desconsiderados, mas que têm significado para o meio em que determinados grupos estão inseridos. Dessa forma, de acordo com Oliveira e Candau (2010), uma pedagogia decolonial requer a superação de “padrões epistemológicos hegemônicos”. Pensar a partir de outra epistemologia, para construir novos espaços que possibilitem uma pedagogia decolonial.

Walsh (2009) nos ensina que a interculturalidade crítica pode ser uma ferramenta pedagógica para uma pedagogia decolonial. Dessa forma, repensar as práticas curriculares da Educação Física, à luz da interculturalidade crítica, podem possibilitar outras formas de lidar com as práticas corporais, evidenciando as diferenças, proporcionando um espaço de diálogo e articulação entre diferentes formas de ser, de pensar e de viver, legitimando novos saberes, enaltecendo o respeito e criando outras formas de movimentar-se na sociedade.

Portanto, essa pesquisa se viu diante desse desafio de apresentar as práticas curriculares que pudessem estar inseridas nessa perspectiva decolonial, enxergando como caminhos, para tais práticas, trabalhos baseados em propostas da interculturalidade. Para isso,

foi aberta a proposta aos outros professores para que houvesse uma leitura nas práticas que acontecem na escola e tentativas de identificá-las à luz dessas possibilidades.

No diálogo com o grupo de professores realizado nesse estudo, foi identificado que essas práticas acontecem quando se insiste na importância das práticas de capoeira, diferentes danças e nos jogos populares. Entenderam que dar importância a esses conteúdos de ensino, assim como apresentá-los, compreende uma oportunidade de valorizar saberes advindos de outras manifestações do movimento corporal que não seja somente atrelado aos esportes, além da troca de experiências que podem ser estimuladas em um espaço de convivência em que os alunos apresentam suas próprias vivências culturais.

Trazer outros conhecimentos que não sejam somente àqueles impostos pela ideia de atividades físicas e esportivas que exigem técnicas perfeitas, podem ser indícios de que há a intenção de se trabalhar em uma perspectiva decolonial, só que não basta se não atrelar essas vivências aos conhecimentos que permitem se posicionarem diante das injustiças sociais e transformarem suas relações a que estão acostumados a conviver. Dessa maneira, reconhecer seu papel social e sua importância para construção do meio em que vive, desligando-se da ideia de que só terão lugar no mundo apropriando-se de condutas, atitudes e comportamentos de quem já estão na posição de dominante.

O grupo de professores que participaram da roda de conversa concorda que é necessário trazer a cultura dos alunos para dentro das aulas de Educação Física, mesmo que ainda falem elementos para que essas práticas sejam fortalecidas, como a falta de tempo para pesquisar sobre suas próprias práticas em espaços de diálogo e estudos entre os professores da escola, além da falta de estrutura física e material que tem acompanhado, há anos, as atividades escolares, dessa escola do município do Rio de Janeiro.

Na roda de conversa, a professora B tocou no assunto sobre a aula livre: *um primeiro momento eu vou dirigir a aula, vou propor alguma coisa diferente e num segundo momento ok, vamos lá vocês querem, vou dar a descontração de vocês. E eu percebo que muitos estão começando a pegar alguns jeitos de realizar as atividades físicas...*

Mesmo que alguns utilizam a “aula livre” como um “prêmio”, uma aula em que eles escolhem as atividades que vão realizar e são organizados no espaço de maneira em que possam ser realizadas várias atividades ao mesmo tempo, esse recurso pode ser aproveitado para que os professores possam ministrar uma aula mais diretiva, apresentando conhecimentos que podem ser acrescentados às suas experiências corporais, com a colaboração maior dos alunos que ficam interessados em partir para as atividades mais livres.

A aula livre também foi lembrada como uma excelente oportunidade de aprender com os alunos, observando comportamentos e atitudes, como suas diferentes formas de organização, suas atitudes discriminatórias, ou não, e os diálogos entre eles. Identificado como um momento riquíssimo para perceber em que processo de ensino-aprendizagem do aspecto corporal e social as crianças se encontram, é possível identificar até onde devemos interferir no seu desenvolvimento motor, melhorar relações, desconstruir mitos e preconceitos, que muitas vezes são reproduzidos na participação das aulas de educação física, com atividades livres em que não há uma proposta de atividade física feita pelo professor. Experiência relatada pela professora A: *quando tem às vezes (as aulas livres), aquele momento daquela descontração é quando você tá avaliando o aluno, se ele tá se enturmado, aquele aluno que tá obedecendo às regras, eles estão criando regras, você observa...*

Dessa forma, com a concordância entre os professores, esses momentos foram assinalados como significativos, se forem observados e aproveitados por eles para a continuidade de suas aulas de Educação Física. Sendo assim, outro ponto que pode ser levado para a perspectiva da decolonialidade, diz respeito à importância do momento de livre criação dos alunos, em alguns momentos das aulas, sem que haja atividades diretivas dos professores. No entanto, há de se ter cuidado, pois se não houver a percepção dos professores sobre as práticas que estão sendo realizadas, se eles não aproveitarem esse momento e criar espaços de diálogo e troca de experiências entre os alunos da turma, continuarão reproduzindo o que fazem sempre, em outros contextos fora da escola.

Para interferir no processo de ensino - aprendizagem é preciso problematizar, com os alunos, suas ações e os comportamentos tomados durante suas brincadeiras e práticas físicas escolhidas nas aulas, como, por exemplo, em situações de conflito que aparecem em uma aula de proposta livre em que, se não houver o cuidado de interferir, podemos fortalecer ideologias que já são reproduzidas socialmente. Ilustrando essa situação, narro a seguir uma aula orientada por mim.

Um dia de aula livre com uma turma do 6º ano, os meninos, ao chegarem na quadra da escola, quadra coberta com as balizas para os esportes que usam traves para fazerem gol, já começam a tomar posse da quadra e falam: - *a quadra é nossa né, para quem quer jogar o futebol, para as meninas e quem não quer pode ficar lá na parte de lá...*

(A parte de lá é uma parte na lateral da quadra, descoberta, só com a rede de proteção, baixa, sem altura para a bola ser jogada por cima, com um piso desnivelado, mas que é utilizado para algumas atividades e brincadeiras que podem ser realizadas ao ar livre).

Antes de se falar qualquer coisa, as meninas já se pronunciavam: Por que a quadra é deles professora? Algumas falam: Eu também quero jogar futebol!

Alguns meninos reclamam; Eu não quero jogar futebol, quero jogar queimado!

Eu falo: Turma, vamos sentar aqui no círculo primeiro (no meio da quadra) para podermos combinar as atividades livres de hoje. Vocês já sabem que temos de dividir o espaço e o material, todo mundo têm o direito de participar, então temos que resolver isso.

Inicia-se uma discussão sobre o porquê os meninos têm mais direito que as meninas, que as meninas não podem jogar bola, que é coisa para meninos, que os meninos que não querem jogar bola e querem dividir a quadra para jogar outra coisa são “viadinhos”, enfim, um conflito já gerado para que uns se sintam no direito de agredir o outro, uns se acharem que têm mais direito sobre o outro e uns se permanecem calados e alheios ao conflito.

Nesse momento, poderia-se dizer: - Vai ser assim, a quadra vai ser dividida ao meio, quem quiser jogar futebol fica desse lado, quem quiser jogar queimado fica do outro lado e quem quiser pular corda e brincar com outras atividades, fica na lateral da quadra. Ou, então, pediria - se para que todos se acalmassem, que o tempo estaria passando e assim nada seria resolvido. E lança - se para o grupo, por que só os meninos podem usar a quadra? Por que as meninas não podem jogar futebol com os meninos? Vem respostas do tipo: - Porque é assim; - Porque os meninos são mais fortes; - Porque as meninas não sabem; - Por que as meninas vão se machucar... Na contra resposta: Não é assim nada... nada a ver.... São as respostas típicas que aparecem no círculo, ao serem questionados.

Pergunta - se sobre o que as mulheres e os homens fazem atualmente, se nas suas vidas profissionais têm executado funções iguais. Fala - se também que existe seleção feminina de futebol, começando a aparecer vários exemplos entre eles, até que digo que os argumentos machistas não são válidos e que temos que nos organizar, se quisermos realizar as atividades sugeridas por eles.

Após várias possibilidades de divisão do espaço e material que contemplem os alunos, é decidido, pela maioria, que é melhor dividir a quadra para que os grupos possam participar das atividades que querem realizar de maneira igual. Assim, a atividade segue naquele dia e, em outra aula livre, um novo conflito aparece e novas ideias serão compartilhadas e novas decisões tomadas. Logo, práticas interculturais podem ser desenvolvidas por meio de diferentes conteúdos e atitudes, que envolvam o estímulo à participação ativa e crítica na formulação de espaços e relações mais solidários.

Há uma série de situações diárias de aulas em que, constantemente, é preciso trabalhar com diferentes enfoques, mas pelo prazo de encerramento da pesquisa, não puderam ser

abordadas nesse trabalho. Destaco que os estudos da decolonialidade contribuem para que os olhares se voltem para situações que, muitas vezes, não são percebidas pelos educadores e que poderiam ser deixadas de lado, mas que, quando percebidas, correspondem a um espaço rico de ensino e aprendizagem que deve ser considerado e, para além disso, seu reconhecimento contribui para que haja construção de mais espaços em que as diferenças apareçam e possam ser valorizadas para as relações de respeito mútuo e de um convívio enriquecedor, dentro dos espaços escolares.

Este trabalho pretendeu contribuir com professores de Educação Física que anseiam por práticas pedagógicas, que atuem contra a exclusão e que estejam voltadas para uma democratização de ensino de fato. Para um próximo trabalho, fica a necessidade observada, de, considerando a visão dos alunos, identificar saberes que têm significados para eles.

Nesse momento, quando retorno para minha questão principal, que tinha a intenção de refletir sobre “de que maneira as orientações curriculares da Educação Física Escolar da rede pública do município do Rio de Janeiro, podem contribuir, ou não, para uma educação decolonial”, sou levada a acreditar que a reflexão teve que girar em torno de como essas Orientações Curriculares podem ser repensadas, a partir de uma educação decolonial. Nesse sentido, questões como de que forma a pedagogia decolonial poderia contribuir para o ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina da Educação Física e que práticas, na educação física escolar, poderiam ser identificadas como decoloniais, não foram respondidas a contento e me acompanharão em um próximo estudo.

Mas, desde que fui apresentada aos estudos sobre a decolonialidade e a interculturalidade, minhas reflexões sobre os conflitos que sempre apareciam nas minhas práticas pedagógicas ficaram mais aguçadas, provocando-me um movimento de ação que até então era pouco aproveitado para as transformações que gostaria de alcançar. Sem a presunção de conseguir achar respostas para todos os problemas que acontecem durante as aulas, especialmente àqueles resultantes de uma situação social mais ampla, que extrapola as possibilidades de ação da escola, considero que “alimentar” o campo da Educação Física Escolar com uma perspectiva decolonial, pode ser mais um caminho a favor de uma educação para todos os que estão nesse processo de formação, professores e alunos, contribuindo para que tenham uma posição mais crítica e política diante das injustiças sociais que assolam aqueles que são colocados em uma classe e/ou posição mais subalternizada.

## REFERÊNCIAS

ARANDA, Rafael Assad et al. A concepção de corpo dos estudantes de graduação em Educação Física. *Motriz: revista de educação física*, Rio Claro, vol.18, n.4, p. 735-747, 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n4/a12v18n4.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 1997.

ARMBRUST, Igor; LAURO, Flávio Antônio Ascânio. O Skate e suas possibilidades Educacionais . *Motriz: rev. educ. Fis.*, Rio Claro, vol.16, n.3, p. 799-807, 2010. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a28v16n3.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

BARACHO, Ana Flávia de Oliveira; GRIPP, Fernando Joaquim e LIMA, Márcio Roberto de. Os exergames e a educação física escolar na cultura digital. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol.34, n.1, p. 111-126, Florianópolis, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a09.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

BARELA, José Angelo. Fundamental proficiência habilidade motora é necessária para a inclusão da atividade motora das crianças. *Motriz: rev. educ. fis.*, Rio Claro, vol.19, n.3, p. 548-551, 2013. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n3/03.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

BIANCHETTI, Lucídio. 30 anos do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte: os desafios para uma associação científica e os dilemas dos intelectuais institucionalizados. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 3, p. 13-30, Campinas, maio 2009. Disponível em< <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/544/381>> Acesso em: 15 mar.2015.

BOMBASSARO, Ticiane and VAZ, Alexandre Fernandez. Sobre a formação de professores para a disciplina Educação Física em Santa Catarina (1937-1945): ciência, controle e ludicidade na educação dos corpos. *Educ. rev.*, Curitiba, n.33, p. 111-128, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n33/08.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DISEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares da Educação Básica. Brasília: MEC, SEE, 1997.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 8.ed. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 24 ago. 2014.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flavio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai/jun/jul/ago de 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n23/n23a11.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2012.

CANEN, Ana. Sentidos e Dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. (Orgs). *Currículo: debates contemporâneos*. (série cultura, memória e currículo, v.2). 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005. (pp. 174-195)

CANDAU, Vera. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, jan./abr., 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>> Acesso em 09 dez. 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. *Educação Física no Brasil: A história que não se conta*. Campinas: Papirus, 1988.

CASTELLANI FILHO, Lino et al. *Metodologia de ensino de educação física*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma Realidade almejada, *Educar em revista*, Curitiba, n.34, pp 241-250, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/15.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

CHIZZOTTI, Antonio; PONCE, Branca Jurema. Epistemologia e Currículo: “Novos Paradigmas”. In: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 31ª reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, Caxambu/MG, 2008. *Anais da 31ª reunião anual da ANPED*. 2008. Disponível em <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT12-4122--Int.pdf>>. Acesso em: 15 maio. 2013.

COPOLILLO, Martha Lenora Queiroz. Física pensando os usos dos corpos e os currículos realizados no cotidiano escolar: fotografias narradas com professoras de educação. In: Educação e Justiça Social, 34ª reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, Natal/RN, 2011. *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED*. 2011.

Disponível em <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-950%20int.pdf>>  
Acesso em: 28 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Corpos, cotidianos escolares e imagens: fios que movimentam as redes que tramam os processos curriculares. In: Educação no Brasil: O balanço de uma década, 33ª reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, Caxambu/MG, 2010. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED*. 2010. Disponível em<<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT12-6701--Int.pdf>> Acesso em: 28 out. 2014.

CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. Cultura, material escolar e formação de professores: como disciplinar o corpo – imagens e textos. *Educar em revista*, n.49, p.183-205, 2013. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/er/n49/a11n49.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. A escolarização dos Saberes Populares e a influência dos Currículos Escolares. *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. 2009. Disponível em <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/803>>  
Acesso em: 28 out. 2014.

COSTA, Martha Benevides da; LACERDA, Cristiane Guimarães de. Educação Física na Educação Infantil e o Currículo da formação inicial. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n2/a06v34n2.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

COUBE, Roberta Jardim; SANTOS, Felipe Lameu; RUFFONI, Ricardo. As lutas no currículo da educação básica das escolas da Rede Estadual do Rio de Janeiro. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Ago/2013. Disponível em<<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5431/4>>  
Acesso em: 13 mar. 2015.

DALAROSA, Adair Angelo. Epistemologia e Educação: Articulações Conceituais. *Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes*, v. 16, n. 2, 2008. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/651>> Acesso em: 15 maio. 2013.

DAOLIO, Jocimar. A Educação Física Escolar como Prática Cultural: Tensões e Riscos. *Pensar a Prática* 8/2: 215-226, jul/dez, 2005. Disponível em<[www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/download/32374/17268](http://www.revistas.ufg.br/index.php/feff/article/download/32374/17268)> Acesso em: 20 mar. 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. *Educação Física na Escola: questões e reflexões*. Araras, SP: Topázio,1999.

DA SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DESSBESELL, Giliane; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Referencial curricular de educação física da rede estadual de ensino do rio grande do sul – 2009: sentidos atribuídos pelos professores da região da 36ª coordenadoria de educação. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Ago/2013. Disponível em <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5045/277>> Acesso em: 13 mar. 2015.

DUARTE, Cátia Pereira. A diversidade de teorias e práticas dos professores de Educação Física na construção de saberes. *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*. 2009. Disponível em <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5534--Int.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

ELIAS, Nobert. *O Processo Civilizador - Uma História dos Costumes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

ENNIS, Catherine D. Reimaginando a Competência do Profissional de Educação Física. *Motriz: rev. educ. fis.*, Rio Claro, vol.19, n.4, p. 662-672, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v19n4/a01v19n4.pdf> > Acesso em: 03 set. 2013.

ESCOBAR, Micheli Ortega. Coletivo de autores: a cultura corporal em questão. In: CASTELLANI FILHO, Lino et al. *Metodologia de ensino de educação física*. 2ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

FARIA, Bruno de Almeida; MACHADO, Thiago da Silva e BRACHT, Valter. A inovação e o desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar: uma leitura a partir da teoria do reconhecimento social. *Motriz*, Rio Claro, v.18 n.1, p.120-129, jan./mar. 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v18n1/v18n1a13.pdf>.> Acesso em: 17 mar. 2014.

FARIAS, Jucilandia Soares; ANDRADE, Uilliam das Neves; SANTOS, Uildeli Nascimento. Relato de experiência das metodologias crítica com o trato da cultura corporal. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Ago/2013. Disponível em <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5343/257>> Acesso em: 13 mar.2015.

FERRAZ, Osvaldo Luiz ; CORREIA, Walter Roberto. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. *Revista brasileira de educação física e esporte* [online]., vol.26, n.3, pp. 531-540, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n3/18.pdf>.> Acesso em: 03 set. 2013.

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

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro. Teoria e prática da educação física*. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em< <http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 mar. 2013.

FETZNER, Andréa Rosana. *Currículo*. V.1. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

GALVÃO, Isabel. *Henry Wallon – Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GÓES, Flávia Temponi e MENDES, Cláudio Lúcio. Currículo e hierarquia dos saberes escolares: onde está a educação física? In: *Anais da 32ª Reunião Anual da ANPED*. 2009. Disponível em< <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT12-5571--Int.pdf> >. Acesso em: 28 abr. 2014.

GOMES, Luciane de Almeida; ANDRADE, Éderson. A construção das políticas curriculares de educação física para o estado de mato grosso. *Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. 2011. Disponível em<[http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/paper/view/3360/1492](http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3360/1492)> Acesso em: 28 out. 2014.

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e Educação. *Revista Brasileira de Educação*. Nº 23 maio/jun/jul/ago 2003.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação*. Campinas: Papirus, 1994.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

JÚNIOR, Marcílio Souza; SANTIAGO, Eliete; TAVARES, Marcelo. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 183-196, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n1/14.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

KILLOUGH, Gregory et al. "Pausa-2-Play": um Programa Piloto escolar de Prevenção de obesidade. *Rev. Bras. Saude Mater. Infant.* [online]. 2010, vol.10, n.3, pp. 303-311. ISSN 1519-3829. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbsmi/v10n3/v10n3a03.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura – Um Conceito Antropológico*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEVORATTI, Alejo. La educación física en políticas socio-educativas destinadas a los jóvenes. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, vol.32, n.1, pp. 109-125, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v32n1/v32n1a08.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e Epistemologia*. Ijuí: Unijuí, 2007.

LUIZ, Angela Rodrigues. Educação Física no Ensino Médio: espaço de formação de professores e elaboração de currículo. *Anais do XVII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IV Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. 2011. Disponível em [http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII\\_CONBRACE/2011/paper/view/3236/1490](http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/view/3236/1490) > Acesso em: 28 out. 2014.

MACEDO, Fernando Corrêa de. Ministério do esporte e ministério da educação: esporte, educação física, currículo e discursos hegemônicos. In: Educação e Justiça Social, 34ª reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, Natal/RN, 2011. *Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED*. 2011. Disponível em <<http://34reuniaio.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-573%20int.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

McLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionário: pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MALDONADO – TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e a colonialidade. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

MEZZARROBA, Cristian; PIRES, Giovani de Lorenzi. Os jogos Pan-Americanos Rio/2007 e o agendamento midiático-esportivo: um estudo de recepção com escolares. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*, Florianópolis, vol.33, n.2, p. 337-355, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/05.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, setembro, 2005. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar>>. Acesso em: 12 ago. 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) et al. *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MIRANDA, Cláudia. Currículos Decoloniais e outras cartografias para a educação das relações étnico-raciais: desafios político-pedagógicos frente a lei nº10.639/2003. *Revista da ABPN*, v. 5, n. 11, jul.- out. 2013, p. 100-118.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. Currículo: Conhecimento e Cultura [outubro, 2008]. Salto para o futuro, *Canal do Ministério da Educação*, Brasil, 15 outubro 2008. Publicação eletrônica (ISSN 1982-0283). Disponível em <<http://tvescola.mec.gov.br/tve/salto/interview?idInterview=8151>> Acesso em: 2 fev. 2014.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, Conhecimento e Cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra; DO NASCIMENTO, Aricélia. (Orgs.). *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p.17 – 48, 2007.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (pp.7-37)

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, v.23, n.1, p. 98-106, jan.-jun. 2014. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338/11399>> Acesso em: 24 mar. 2015.

MUNIZ, Neyse Luz; RESENDE, Helder Guerra de; SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? *Artus – Rev. Ed. Fis. Desp.*, v. 18, n. 1, p. 11-26, 1998. Disponível em<[http://www.lisane.com.br/DISCIPLINAS/AnaliseFilosofica/Artigos/UnidadeII/pensamento\\_pedagogicorenovado.pdf](http://www.lisane.com.br/DISCIPLINAS/AnaliseFilosofica/Artigos/UnidadeII/pensamento_pedagogicorenovado.pdf)> Acesso em: 09 jan.2015.

NEIRA, Marcos Garcia. Análises das representações dos professores sobre o currículo cultural da Educação Física. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. v.14, n.35, p.783-95, out./dez, 2010. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/icse/2010nahead/2710.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Anacronismo e Neocolonialismo: distorções do Currículo Cultural da Educação Física. *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. 2009. Disponível em <<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/618>> Acesso em: 28 out. 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o Currículo da Educação Física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul / set. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n3/a10v33n3.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

NETO, Alvaro Rego Millen; FERREIRA, Alexandre da Costa. e SOARES, Antônio Jorge Gonçalves. Políticas de esporte escolar e a construção social do currículo de Educação Física. *Motriz*. Rio Claro, v.17, n.3, p.416-423, jul./set, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n3/05.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

NOBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; FEITOSA, Laura Martins. Ação formativa e o desafio para a graduação em saúde. *Revista Brasileira Educação Médica*, vol.34, n.02, p. 227-237, 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbem/v34n2/a06v34n2.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

OLIVEIRA, Luiz Fernando de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26. n.01, abr. 2010, p. 15-40.

OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; LINHALES, Meily Assbú. Pensar a educação do corpo na e para a escola: indícios no debate educacional brasileiro (1882-1927). *Revista Brasileira de Educação*, vol.16, n.47, p. 389-408, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a07.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria (Orgs). *Educação Física e a Organização Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio*. 2 ed. Londrina: Eduel, 2010.

PARO, Vitor Henrique. O currículo do ensino fundamental como tema de política pública: a cultura como conteúdo central. *Ensaio: aval.pol.públ. Educ. [online]*, vol.19, n.72 [citado 2012-09-25], p. 485-508, 2011. Disponível em<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010440362011000400003&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440362011000400003&lng=pt&nrm=iso) . ISSN 0104-4036. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362011000400003>> Acesso em: 30 nov. 2012.

PEREIRA, Ana Maria; CESARIO, Marilene. A ginástica nas aulas de educação física: o “aquecimento corporal” em questão. *Rev. educ. fis. UEM [online]*. 2011, vol.22, n.4, pp. 637-649. ISSN 1983-308. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/refuem/v22n4/a14.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Forense/Universitária, 1985.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (orgs.). *Epistemologias do sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

RAMOS, Renata; ISAYAMA, Hélder Ferreira. Lazer e esporte: olhar dos professores de disciplinas esportivas do curso de educação física. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*, São Paulo, v.23, n.4, p.379-91, out./dez. 2009. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16738/18451>> Acesso em: 03 set. 2013.

RIO DE JANEIRO. Orientações curriculares: áreas específicas. Educação física. *Secretaria Municipal de Educação*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em <[http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104949/O\\_C\\_Ed\\_Fisca.pdf](http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4246634/4104949/O_C_Ed_Fisca.pdf)> Acesso em: 02 ago. 2013.

ROCHA JUNIOR, Coriolano P. A organização do campo da educação física: considerações sobre o debate. *Arquivos em Movimento*, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 69-78, julho/dezembro, 2005.

ROCHA, Robinson Luiz Franco da; DAOLIO, Jocimar. A prática pedagógica de educação física no currículo de São Paulo. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*.

Ago/2013. Disponível em <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4955/2534>>  
Acesso em: 13 mar.2015.

ROSÁRIO, Luís Fernando Rocha; DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da Educação Física na escola. *Revista Brasileira Educação Física e Esporte*. São Paulo, v.26, n.4, p. 691-704, out./dez, 2012. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n4/v26n4a13.pdf>. >  
Acesso em: 03 set. 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo, uma reflexão sobre a prática*. 3ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SALOMÃO, Alexandre França; NEIRA, Marcos Garcia. Práticas pedagógicas escolares em educação física: diálogos etnográficos e curriculares. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*. Ago/2013. Disponível em <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/4950/3>>  
Acesso em: 13 mar. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N78. Outubro, 2007. p.3-46.

\_\_\_\_\_. *As Tensões da Modernidade*. Fórum Social Mundial, Biblioteca das modernidades, 2001. Disponível em <[http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284\\_As%20tens%C3%B5es%20da%20ModerniMode%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf](http://www.susepe.rs.gov.br/upload/1325792284_As%20tens%C3%B5es%20da%20ModerniMode%20-%20Boaventura%20de%20Sousa%20Santos.pdf)> Acesso em: 31 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. *Um discurso sobre as ciências*. 11ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1987.

SANTOS, Ivan Luis; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Orientação sexual e educação física: sobre a prática pedagógica do professor na escola. *Rev. Educ. Fis/UEM*, v. 23, n. 2, p. 205-215, 2. trim. 2012. Disponível em <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/14266/9655>> Acesso em: 03 set. 2013.

SANTOS, Marco Aurelio G. N. dos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. *Revista brasileira educação física e esporte*, vol.25, n.1, p. 65-78, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v25n1/08.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

SANTOS, Romilson Augusto dos. Educação, Lazer e Cultura Juvenil: investigando práticas de lazer em cenários de organização e expressão de culturas juvenis urbanas contemporâneas e suas relações com os “atos de currículo”. *Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte*. 2009. Disponível em <

<http://www.rbceonline.org.br/congressos/index.php/CONBRACE/XVI/paper/view/1485/536>  
Acesso em: 28 out. 2014

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação Brasileira. In: Mendes, Dermeval T. *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p. 19 – 47.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online. São Paulo. Brasil, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/?lng=pt>> Acesso em: 08 ago. 2013.

SENA, Silvio; LIMA, José Milton de. O Jogo como precursor de valores no contexto escolar . *Revista brasileira educação. IF. Esporte*, vol.23, n.3, p. 247-262, 2009. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v23n3/v23n3a06.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.), HALL, Stuart. WOODWARD, Kathryn. *Identidade e Diferença – A perspectiva dos Estudos Culturais*. 7ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SILVEIRA, Jonas AC et al. A efetividade de intervenções de educação nutricional com base nas escolas para prevenir e reduzir o ganho excessivo de peso em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática . *J. Pediatria. (Rio J.)* [online]. 2011, vol.87, n.5, pp. 382-392. ISSN 0.021-7.557. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/jped/v87n5/v87n05a04.pdf>> Acesso em: 03 set. 2013.

SILVEIRA, Viviane Teixeira et al. Escola de formação de “professoras”: as relações de gênero no currículo superior de educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n. 4, p. 857-872, out./dez. 2011. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n4/a05v33n4>> Acesso em: 03 set. 2013.

SODRÉ, Muniz. *A verdade seduzida – Por um conceito de cultura no Brasil*. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOUTO, Maria da Conceição Dias, et al. Integrando a Educação Física ao Projeto Político Pedagógico: Perspectiva para uma Educação Inclusiva . *Motriz: revista de educação física*, Rio Claro , vol.16, n.3, p. 762-775, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n3/a25v16n3.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

SOUZA, Juliano; MARCHI JUNIOR, Wanderley. Por uma sociologia da produção científica no campo acadêmico da Educação Física no Brasil. *Motriz: revista educação física*, Rio

Claro, vol.17, n.2, p.349-360, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v17n2/14.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

SOUZA FILHO, Bento Nunes de; CORREIA, Mesaque Silva. Educação Física à luz do multiculturalismo crítico. *FIEP bulletin*, vol.83, special edition, article 1, 2013. Disponível em <<http://fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/2835/5525>> Acesso em: 30 ago. 2014.

SOUZA JUNIOR, Marcílio et al. Coletivo de Autores : uma Questão los corporal Cultura . *Revista Brasileira Educação Física e Esporte (Impr.)*[online]. vol.33, n.2, pp 391-411, 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbce/v33n2/08.pdf>.> Acesso em: 17 mar. 2014.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escola. *Motriz: revista educação física*, Rio Claro, vol.16, n.4, p. 920-930, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/motriz/v16n4/a12v16n4.pdf>> Acesso em: 17 mar. 2014.

TERRA, Dinah Vasconcelos et al. Currículo e Planejamento na Educação Física Escolar. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*.Ago/2013. Disponível em <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5223/276>> Acesso em: 13 mar.2015.

TRAMONTANA, Juliana Martins et al. Impactos de Orientações Curriculares no Ensino da Educação Física Escolar. *Anais do VIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*.Ago/2013. Disponível em <<http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/conbrace2013/5conice/paper/view/5218/55>> Acesso em: 13 mar.2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Centro de Ciências da Saúde. Escola de Educação Física e Desporto. *Catálogo de Graduação – Educação Física*. 1992/1994.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Antídoto, 1979.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (De) coloniales de nuestra época*. Equador: Abya-Yala, 2009.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: In-surgir, Re-existir e Re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*, 2009, p.12-42. Disponível em <<https://skydrive.live.com/view.aspx?cid=F7451EDDB7D4EE77&resid=F7451EDDB7D4EE77%21292&app=WordPdf&wdo=1>> Acesso em: 05 set. 2013.

ZARGIDSKY, Daniel de Souza. A Participação do Conselho Escola - comunidade na gestão escolar colegiada. Rio de Janeiro: UFRJ/ FL, 2005. Dissertação (mestrado) – UFRJ/ Faculdade de Educação/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2005.

## ANEXOS

### ANEXO 1

#### As orientações Curriculares da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro

#### Educação Física

#### Bloco de Conteúdos/Bimestre

	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
<b>E.I</b>	<b>Jogo, Ginástica, Dança, Lutas</b>			
<b>1º Ano</b>	<b>Jogo, Ginástica, Dança, Lutas</b>			
<b>2º Ano</b>	<b>Jogo, Ginástica, Dança, Lutas, Esportes</b>			
<b>3º Ano</b>	<b>Jogo, Ginástica, Dança, Lutas, Esportes</b>			
<b>4º Ano</b>	<b>Jogo Ginástica</b>	<b>Lutas Esporte</b>	<b>Jogo Dança</b>	<b>Dança Ginástica</b>
<b>5º Ano</b>	<b>Jogo Ginástica</b>	<b>Ginástica Dança</b>	<b>Dança Esporte Coletivo</b>	<b>Esporte Coletivo Lutas</b>
<b>6º Ano</b>	<b>Jogo Esporte Coletivo (Handebol/Futebol)</b>		<b>Ginástica (Escolar Olímpica) Dança Esporte Individual (Atletismo/Badminton/Tênis...)</b>	
<b>7º Ano</b>	<b>Esporte Coletivo (Basquete/Voleibol) Ginástica (Rítmica/Olímpica)</b>		<b>Esporte Individual (Atletismo/Badminton/Tênis...) Lutas</b>	
<b>8º Ano</b>	<b>Esporte Coletivo (outras modalidades) Danças</b>		<b>Lutas, Ginásticas, jogos</b>	
<b>9º Ano</b>	<b>Esporte Lutas Danças</b>		<b>Esporte (Várias modalidades) Dança</b>	

Fonte: Rio de Janeiro, 2010, p. 13

## ANEXO 2

### Orientações Curriculares para o Ensino de Educação Física no 5º ano

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	HABILIDADES	BIMESTRES				SUGESTÕES
			1º	2º	3º	4º	
Valorizar, apreciar e desfrutar das diferentes manifestações da cultura corporal, adotando uma postura não preconceituosa ou discriminatória por razões sociais, sexuais ou culturais.	Jogo	Experimentar jogos e brinquedos cantados de outras regiões e com outras terminologias.	X				Jogos e brinquedos cantados, valorizando a diversidade da cultura lúdica infantil.
	Esporte	Vivenciar de maneira adaptada outras práticas esportivas comumente não desenvolvidas em nosso país.			X	X	Jogos e atividades esportivas.
	Ginástica	Experimentar a ginástica realizada na escola, na academia e em outros espaços de sua manifestação.	X	X			Vivência de movimentos codificados dentro da academia, em programas de participação popular comunitária e no cotidiano da própria vida como, correr, saltar...
	Dança	Conhecer as danças típicas regionais, brasileiras e de outras nacionalidades, para enriquecimento dos movimentos corporais.		X	X		Atividades de pesquisa, utilizando a sala de leitura/internet, sobre as danças típicas regionais e de outras nacionalidades e vivências das mesmas.
	Lutas	Criar possibilidades de outros golpes e movimentos considerando a natureza de determinadas lutas.				X	Simulação de lutas que não foram ainda tema de trabalho desenvolvido nas aulas.

Fonte: Rio de Janeiro, 2010, p. 30

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH  
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado

#### TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Documentos, Registros e Entrevistas

Bianca Viana Santos Souza, aluna do PPGEduc - UNIRIO, desenvolve a pesquisa “o currículo da educação física escolar: perspectivas curriculares para uma educação decolonial” que tem como objetivo principal: analisar, por meio de uma perspectiva de educação decolonial, as orientações curriculares da disciplina Educação Física, elaboradas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, buscando identificar propostas de ensino-aprendizagem que possam contribuir para o afastamento da Educação Física Escolar de práticas exclusivamente esportivizantes, sob a orientação da professora Dra. Andréa Rosana Fetzner.

A professora Bianca Viana Santos Souza compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que os participantes venham a ter através do e-mail biaviana@yahoo.com.br ou telefones (021) 2440-2868 ou (21)964363014.

Após ter sido devidamente informada dos objetivos desta pesquisa, eu \_\_\_\_\_, **concordo em participar da pesquisa**, autorizando a professora utilizar o material descrito na pesquisa, relatórios e publicações decorrentes desse estudo.

Sobre a identificação da(o) cedente do material descrito nos relatórios e publicações da pesquisa, a mesma é opcional ao entrevistado e seu consentimento em ceder o material não é afetado pela sua opção em ser ou não identificada(o) nas divulgações e publicações associadas a este trabalho:

( ) Concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

( ) Não concordo com a minha identificação na utilização das informações em relatórios referentes a esta pesquisa.

Rio de Janeiro, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Assinatura do entrevistado

Documento: \_\_\_\_\_

E-mail e telefone: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2

### Roteiro – Roda de conversa

#### Parte 1 – Dados dos entrevistados:

1. Idade e formação:
2. Quantos anos de magistério?
3. Todos já trabalharam com todos os anos de escolaridade do ensino fundamental? E atualmente?

#### Parte 2

Após a coleta dos dados pessoais, serão apresentados os conceitos sobre Decolonialidade e Interculturalidade crítica, que também foram utilizados na pesquisa. E a partir daí, a conversa se dará a partir de uma discussão desses conceitos.

#### **Decolonialidade:**

....“é viabilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas”. (OLIVEIRA E CANDAU, 2010, p.24)

#### **Interculturalidade Crítica:**

Um novo espaço de construção do conhecimento que inclui os saberes “subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária.” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p.27)

1. A partir da leitura desses conceitos o que vocês entenderam?
2. Vocês acham que é possível trabalhar nessa perspectiva nas aulas de E.F.? Como?
3. Na opinião de vocês, suas práticas pedagógicas levam em consideração essas ideias sobre a decolonialidade e a interculturalidade crítica? De que forma?
4. Conhecendo as O.C da prefeitura para a Educação Física, na opinião de vocês as O.C contribuem ou pode contribuir para a decolonialidade?
5. Finalizando nossa entrevista, alguém gostaria de acrescentar ou abordar algo mais sobre o Currículo da Educação Física?

