

PODE SER A EDUCAÇÃO FÍSICA DECOLONIAL?

CAN PHYSICAL EDUCATION BE DECOLONIAL?

Larissa Michelle Lara¹¹Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, Brasil

RESUMO

O presente ensaio propõe-se a levantar reflexões acerca de formas ‘outras’ de pensar a educação física e nela intervir, partindo da seguinte questão: pode ser a educação física decolonial? Por meio de autores/as que problematizam a modernidade e que perspectivam um projeto decolonial com reconhecimento e valorização de corpos diversos, o texto propõe o debate reflexivo acerca da possibilidade de uma educação física justa e comprometida com a superação da subalternidade. Nesse percurso, são levantadas questões acerca da modernidade e sua face segregatória, dos traços decoloniais presentes na educação física brasileira (notadamente na década de 1990) e de perspectivas para uma educação física decolonial por meio de práticas corporificadas.

Palavras-chave: Educação física. Pedagogias. Decolonialidade. Práticas corporificadas.

ABSTRACT

This essay proposes to raise reflections on 'other' ways of thinking about and intervening in physical education, starting with the following question: can physical education be decolonial? Through authors who problematize modernity and envision a decolonial project that recognizes and values diverse bodies, the text proposes a reflective debate on the possibility of a just physical education committed to overcoming subalternity. In this process, questions are raised about modernity and its segregationist aspects, the decolonial traits present in Brazilian physical education (notably in the 1990s), and perspectives for a decolonial physical education through embodied practices.

Key-words: Physical education. Pedagogies. Decoloniality. Embodied practices.

Introdução

A pergunta que orienta a construção deste ensaio – ‘Pode ser a educação física decolonial?’ – reflete preocupações em relação a formas ‘outras’ de pensar a educação física e nela intervir, em diferentes espaços de atuação, considerando questões éticas, estéticas, educacionais e de justiça social. Perguntar pela possibilidade de uma educação física decolonial requer revisões na forma como a área se construiu historicamente e na maneira como diferentes atores sociais delimitaram sua constituição identitária. Esse caminho requer o entendimento de como a educação física está (ou não) alinhada às mudanças sociais e à dinâmica da vida social contemporânea, sobretudo no que se refere ao questionamento e desmantelamento de estruturas de poder e de hierarquias de conhecimento que subjugam saberes, práticas e identidades de povos e culturas que foram marginalizados por processos de colonização em prol de modelos civilizatórios. Dito de outra forma, entendo ser necessário perceber os deslocamentos provocados por mudanças culturais nos últimos anos e que têm acionado modos distintos de operar o cotidiano e as relações interpessoais, bem como produzir conhecimento, realizar a atividade epistemológica e provocar transformações em contextos educacionais diversos.

Mudanças culturais têm ampliado espaços para que pessoas possam falar de seu lugar de fala/enunciação, ou seja, do lugar social que ocupam a partir de experiências singulares. Esses espaços têm favorecido a reafirmação de direitos e o reconhecimento dos marcadores sociais de diferença (raça/etnia, gênero, sexualidade, religião, deficiência, outros), os quais, de modo interseccional, revelam condições de opressão ou privilégio exercidas na sociedade. O que é fascinante nisso, a meu ver, (talvez, revolucionário) é o fato de lugares de fala estarem sendo ocupados hodiernamente por grupos historicamente subalternizados, cujas vozes, antes encobertas, silenciadas, adormecidas ou narradas por pessoas que as representavam (ou que

diziam representá-las), passam a ser ouvidas. Esse movimento tem sido observado no nosso cotidiano por meio das relações sociais, das diferentes mídias e ativismos, bem como em distintas áreas de conhecimento e campos profissionais, provocando deslocamentos na forma como determinados fenômenos precisam necessariamente ser examinados.

No que se refere à educação física brasileira, percebo um movimento bastante promissor que atenta para a valorização da diversidade de expressões e de culturas populares, bem como para a necessidade de questionamento/revisão de sua história hegemônica branca. Esse movimento tem sido evidenciado por meio da participação de pessoas negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, deficientes, transgênero e de matriz africana/afro-brasileira em espaços diversos que antes não lhes eram comuns, resultado, sobretudo, de lutas de grupos organizados, ONGs, de ativismo midiático e de políticas sociais afirmativas, como as cotas raciais em universidades, as cotas para deficientes no setor de trabalho, o Bolsa Família, as políticas de diversidade, entre outras. Apesar disso, esse movimento não se dá sem resistência daqueles/as que se incomodam com essa nova configuração, tentando descredibilizá-lo, sobretudo dos/as que se aportam nos moldes de um fazer científico tradicional.

Tenho observado no meio acadêmico o incômodo de certos/as pesquisadores/as que associam o movimento decolonial a modismo, à falta de racionalidade pelo questionamento da hegemonia de autores/as europeus e que veem o ativismo político como inapropriado ao fazer científico, numa tentativa visível de deslegitimar esse movimento. Há um desconforto que os/as desloca em em seus cânones científicos e os/as põem em situação de insegurança, pois nem sempre estão aptos/as ou desejosos/as a acompanhar a dinâmica social que imputa novas configurações e desafios, inclusive no campo da ciência.

Ao longo de vinte anos, tenho buscado, juntamente com o Grupo de Pesquisa Corpo, Cultura e Ludicidade (GPCCL/CNPq/UEM) – engajar-me em ações para uma educação física diversa, inclusiva, ampla culturalmente, que reconheça formas distintas de existência, sobretudo de pessoas que, historicamente, viveram processos de exclusão e invisibilidade. Nesse percurso, procuramos direcionar esforços para ações e produção de conhecimento que questionassem as relações de poder, que problematizassem os marcadores sociais de diferença e que potencializassem e materializassem uma educação física decolonial. Algumas de nossas ações recentes incluem o projeto de pesquisa ‘Desafios decoloniais em cultura física: atravessamentos étnico-raciais, de gênero e classe social’, financiado pelo CNPq (Edital Universal), com participação de pesquisadores/as nacionais e internacionais, assim como a ‘I Conferência Internacional Desafios decoloniais em cultura física’. Essas ações têm nos levado a desenvolver experiências práticas e investigações com mulheres e outros grupos invisibilizados, algo que tem propiciado aprendizados enriquecedores. Algumas produções estão ainda em curso e outras sinalizam para abordagens decoloniais iniciais, mas que têm nos impulsionado a leituras, análises, descobertas e decolonização da nossa próxima existência e da nossa ação docente, a exemplo de Lara¹, Marques e Lara², Marani e França³. Entendo que temas como ‘projeto decolonial e modismo’, ‘modernidade/colonialidade versus pós-modernidade/decolonialidade’, ‘modernidade como projeto inacabado’, ‘quebra da hegemonia de referenciais europeus em prol dos latino-americanos, africanos e asiáticos’ são alguns dos nós a serem desatados nessa nova configuração. Tais desafios levam-me a tecer algumas reflexões: a) até que ponto temas como a decolonialidade, a luta antirracista e sexista, as políticas identitárias, se tomadas como *mainstream* na ciência, devem ser referendadas como ‘modismo’, ou seja, há na constituição do projeto decolonial uma materialidade passageira, sujeita às intempéries do tempo?; b) seria a modernidade a pulsão originária da colonialidade?; c) é possível/desejável uma pedagogia crítica decolonial na educação física?; d) que papel ocupa o corpo no projeto decolonial? Essas questões orientam a construção desse ensaio e procuram acionar reflexões acerca da questão que orienta esse texto, desdobrada pela pergunta: pode ser a educação física decolonial?

Este ensaio está organizado em três partes basilares. Na primeira, trago elementos para pensar a construção da colonialidade e sua ancoragem no projeto moderno, com o esvaziamento do corpo e de seus afetos como efeitos de um tipo de pedagogia que assimila esses valores e essa intencionalidade. Para tanto, tomo como referência central a obra ‘Negritude sem identidade’, do pesquisador Érico Andrade⁴ – filósofo, professor na Universidade Federal de Pernambuco e ex-presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. Na segunda e terceira, discorro acerca de traços históricos decoloniais na educação física brasileira, a partir da década de 1990, da possibilidade de uma educação física decolonial e suas práticas corporificadas para uma existência possível e justa, notadamente para grupos historicamente subalternizados. Espero, com isso, trazer provocações e insights acerca da questão orientadora deste ensaio.

Modernidade e sua face colonial

Em 2024, escrevi um capítulo para o livro ‘Estudos culturais físicos e diálogos decoloniais: desafios que atravessam a relação corpo, cultura e poder’⁵, em coautoria com Janete Cristina da Silva, ex-orientanda, mestra pelo Programa de Pós-graduação Associado em Educação Física UEM-UEL. O intuito desse capítulo foi problematizar a questão da negritude e da branquitude a partir de nossos lugares de fala/enunciação e da relação que estabelecemos – eu, mulher branca, pesquisadora, orientadora; ela, mulher negra, professora, bailarina e estudante. O título do nosso capítulo começa com as seguintes perguntas: Que violência você pratica? Que privilégios você exerce? É com esse questionamento que inicio esse tópico, movida pela intenção de refletir acerca da colonialidade, do nosso lugar de enunciação e do papel social que exercemos em uma sociedade que enaltece a branquitude, a heteronormatividade, o patriarcado e que violenta corpos que fogem a certos padrões.

Ao me reconhecer como mulher branca, cisgênero, oriunda de família de classe média baixa que apoiou os meus estudos (afetiva e financeiramente) e me deu suporte para que eu me formassem profissionalmente, e ao ser incentivada por professores/as e amigos/as em meu projeto de vida profissional, percebo minha construção histórica alocada em situação de privilégio. Embora marcada pela condição de ser mulher numa sociedade patriarcal (vivendo a desigualdade de gênero, de oportunidades e de liberdade em relação a muitos homens), não vivi o racismo. Tive acesso à universidade e não precisei, em nenhum momento, pensar como iria me vestir para ir ao supermercado e para comprar algo na venda da esquina para que não fosse vigiada em estabelecimentos. Ainda, não tive que me perguntar se poderia ocupar dados espaços sociais, salvo pela condição financeira (estudante), e também não precisei trabalhar para estudar – realidade bastante comum no cotidiano de alunos/as.

A carência de condições mínimas para o exercício da vida é, certamente, uma forma de violência, a qual se expressa de várias maneiras: pelo olhar, pelo desprezo, pelo gesto da face, pela invisibilidade da presença do/a outro/a, pela naturalização da hierarquia, do racismo e da desigualdade; pelo discurso da meritocracia, pelo enquadramento moral, pela negação do corpo em sua forma de ser/existir, entre outras. Os privilégios de ser branco, ser homem, cisgênero, dominar a língua inglesa, ser jovem, ser fértil, ter acesso ao saber sistematizado e ter recursos financeiros para operar o cotidiano, o estudo e o tempo de lazer precisam ser repensados em sociedades desiguais que excluem aqueles/as que não cabem nesses enquadramentos. Isso não significa deixar de ‘ser’ ou ter determinadas qualificações ou atributos, mas entender que as nossas experiências, em geral, na sociedade de privilégios, contribuem diretamente para estruturar a sociedade de opressão⁶.

Essa análise, necessária como ponto de partida, pretende contribuir para que nós não assumamos como naturais determinados discursos ou práticas que tentam deslegitimar vozes invisibilizadas, sobretudo quando defendem narrativas como: ‘decolonialidade é tema da

moda'; 'agora todo mundo está falando de preto e se assumindo como preto'; 'indígena tem que parar de falar língua que ninguém entende e se adequar à sociedade'. É preciso, sim, descortinar o tema em questão e democratizar o acesso a esse debate. A incursão por determinadas leituras orientadas pelo questionamento aos binarismos (mente/corpo; branquitude/negritude; teoria/prática, colonialidade/decolonialidade, entre outros) em prol de respostas para a construção de caminhos pautados em democracia e justiça social é essencial nesse processo de entender como o poder opera socialmente e contribui para o estabelecimento de hierarquias e desigualdades.

A obra 'Negritude sem identidade: sobre as narrativas singulares das pessoas negras', de Andrade⁴, publicada em setembro de 2023 pela N-1 Edições, enseja o debate acerca da negritude como experiência subjetiva, da modernidade e da criação do negro na filosofia, do racismo na constituição da experiência subjetiva da negritude e da subjetividade reenegrecida e singularizada. O corpo está bastante presente nessa obra como afeto e materialidade, embora tenha sido esquecido/invisibilizado na construção do pensamento moderno, como o próprio autor argumenta.

Andrade^{4;31} nos leva a pensar no que chama de "cor branca do bom senso" e lembra o início e o desenvolvimento desse pensamento na história da filosofia ocidental, haja vista que não teriam sido poucas as linhas, pelo menos a partir de Platão, que se propuseram, de algum modo, a separar a alma do corpo. Contudo, explica o pesquisador, a separação de corpo e alma, na modernidade, tem algo diferente de outras épocas – tem um certo ineditismo. "Ele repousa na construção de um sujeito que se firma enquanto tal na medida em que se reconhece como ser pensante"^{4;32}. O exercício meditativo proposto por Descartes, como observa Andrade, reforça a separação corpo e alma, assim como a radicalidade da dúvida faz com que Descartes conclua, na sua segunda Meditação, que "[...] ele existe mesmo que não tenha certeza sobre a existência de seu próprio corpo"^{4;33}. Logo, no pensamento cartesiano, argumenta o pesquisador, se não podemos nos livrar de nosso próprio corpo (porque somos seres encarnados), não devemos nos subordinar aos sentidos que a ele se ligam e que, por vezes, nos enganam.

A identidade como idealidade é refletida por Andrade^{4;35} a partir do pensamento cartesiano, sendo entendida como "[...] abstração das particularidades das pessoas para lhes reter algo invariável; sem matéria, uma espécie de fantasma [...]", palavra utilizada pelo pesquisador em muitas passagens da obra analisada. Mas, a que ele se refere quando fala em fantasma? Para ele, fantasma é a formatação, o enquadramento de pessoas "[...] numa ideia sem corpo que, paradoxalmente, tem a força de padronizar a conduta humana"^{7;35}, ou seja, corpo comandado pelo pensamento. Com suas análises do pensamento cartesiano, somadas a outras leituras, Andrade apresenta como a modernidade edificou-se em meio à ruptura com o corpo e, notadamente, com o corpo negro.

Nas tradições afro-ameríndias brasileiras, lembra Andrade, o corpo não é reduzido à experiência da motricidade, mas envolve "[...] todas as dimensões espirituais da vida humana e os próprios afetos"^{4;36}. Esse exemplo, somado a outros, leva-nos ao entendimento de que a construção cartesiana é falha porque não é possível um padrão identitário racional a ser atribuído aos diferentes povos e comunidades, com simbologias e imaginários ditintos. Como adverte Andrade^{4;36}, "[...] não é possível pensar sem o corpo" e não é possível um sujeito que se defina apenas pelo desejo de identificação com a razão. A identidade moderna, nessa lógica, funcionaria como uma espécie de ideologia que classifica os sujeitos conforme se aproximam ou se distanciam dessa identidade. O sujeito moderno seria um 'sujeito segregatório' ao traçar critérios identitários para dividir, demarcar, separar, diferenciar os humanos, e o faz por meio do corpo. O que foge aos critérios de humanidade – que está associada ao uso que se faz da razão (e não do corpo) – é classificado como sub-humano.

Krenak^{6;11} reflete acerca da colonização e da construção de um padrão de humanidade que vai ao encontro das reflexões de Andrade. O escritor entende que "[...] a ideia de que os

brancos europeus podiam sair colonizando o resto do mundo estava sustentada na premissa de que havia uma humanidade esclarecida que precisava ir ao encontro da humanidade obscurecida [...]. O chamado para a dita civilização fora justificado pela ideia de verdade (ou uma concepção de verdade) que passa a orientar as escolhas das pessoas, lançando-as “[...] nesse liquidificador chamado humanidade”^{6;14}, que suprime a diversidade, as existências e os hábitos. Cria-se, com isso, nas palavras de Krenak, uma ‘humanidade zumbi’. É justamente a problematização da homogeneização do entendimento de civilização e humanidade – ao desconsiderar o diferente, o diverso e o corpo não branco – que precisa ser acionada como caminho possível para a mudança.

Andrade^{4;41} pretende mostrar como “[...] a criação de um sujeito racional serviu na modernidade de fronteira para subalternizar os humanos por suas diferenças corpóreas” e a identificar as pessoas negras como aquelas que não desejam as atividades do espírito. Ao fazê-lo, Andrade incursiona por filósofos modernos que incentivaram a construção do pensamento racista, a exemplo de Kant, Hume, Voltaire e Montesquieu. O autor observa que os estudos de Kant acerca da estética e da religião, especialmente na obra ‘Da diferença das raças’ (e que são referendados por sua teoria da raça) contêm passagens violentas em relação às pessoas negras. Tal constatação, entre outras deflagradas da análise de obras de filósofos, notadamente, Descartes, leva o pesquisador à seguinte tese: “[...] sustento que a construção da raça no seio da filosofia acontece em concomitância com a divisão cartesiana entre espírito e corpo. Essa construção tem como fim principal reputar às pessoas negras uma identidade estritamente corporal”^{4;45}. O autor lembra, ainda, como o corpo negro aparece desenhado na história da filosofia: “[...] O negro é apenas corpo abstraído do seu espírito; um corpo sem alma, um animal, ao passo que o branco encerra a raça responsável por levar a cabo a tarefa da humanidade”^{4;45}.

Por esse caminho, Andrade pretende evidenciar que o discurso filosófico da modernidade passou a produzir justificativas para objetivar o racismo e difundir-lo mundialmente, exaltando a Europa e diminuindo as culturas de povos africanos e daqueles classificados como selvagens e distantes do modelo europeu civilizatório. A corporeidade negra constitui-se, no discurso filosófico da modernidade, como incapaz de celebrar um contrato social, sobretudo porque não é governada pela razão e por não ter as condições para sentir as expressões do belo e do sublime. O racismo passou a ter sua dimensão epistêmica, o corpo negro passou a ser visualizado como o lugar da humanidade deficitária e a cultura europeia foi desenhada como o “farol para a humanidade”^{4;45}.

No Brasil, constata Andrade, segue-se a mesma ideia de raça como algo inferior no discurso filosófico da modernidade, embora com uma nova roupagem que desemboca no racismo. A lógica orientadora é a da segregação racial, cujo foco de marginalização é o corpo negro. Passou-se a entender, nesse contexto, que retirando o negro do espaço público e proibindo as suas manifestações (a exemplo do que ocorreu com a capoeira, os batuques, o candomblé e outras práticas afro-brasileiras) seria possível construir a representação do seu não lugar, legitimando a hegemonia branca em diferentes espaços que invisibilizam o corpo negro. Para Andrade^{4;80} “[...] o racismo organiza a concepção de modernidade no Brasil, produzindo uma posição quase consensual, no discurso hegemônico, de que a negritude é inapta para a modernidade na mesma medida em que a modernidade é um projeto para as pessoas brancas”. O autor adverte que o processo de racialização cria uma experiência singular da negritude construída com base na corporeidade.

Os argumentos de Andrade e as incursões histórico-filosóficas que realiza nos possibilitam perceber como o projeto moderno edificou-se pelo enaltecimento da razão (ligada à branquitude) e pelo distanciamento e negação do corpo (ligado à população negra), deflagrando rupturas, racismos e desigualdades. Daí ser necessário que a superação do estado de colonialidade seja construída a partir da revisão do projeto moderno. Isso não significa

entender a modernidade como sinônimo de colonialidade, mas reconhecer falhas no projeto moderno e sua ação direta na construção da subalternidade, o que se aplica também à educação física, cuja história hegemônica encontra-se atrelada a práticas e conhecimentos ocidentais, notadamente europeus.

Traços decoloniais na educação física brasileira?

A genealogia do pós-colonialismo foi tratada por Ballestrin⁷ a partir de dois entendimentos considerados centrais: a) o primeiro aborda a decolonização do ‘terceiro mundo’ a partir da metade do século XX, com foco na independência e na libertação de sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo, notadamente, nos continentes africano e asiático; b) o segundo volta-se às contribuições teóricas dos estudos literários e culturais, os quais passam a ganhar ressonância em universidades na Inglaterra e nos Estados Unidos. Apesar dessas reflexões, o foco da pesquisadora recai no surgimento do Grupo Modernidade/Colonialidade, ao final dos anos 1990, a partir da ruptura de pesquisadores/as com os chamados estudos subalternos (latino-americanos e indianos), estudos culturais e estudos pós-coloniais. O referido grupo, explica a pesquisadora, realizou um movimento voltado para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina, com a radicalização do argumento pós-colonial por meio do giro decolonial, “[...] termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres em 2005 e que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da modernidade/colonialidade”^{7;105}

O argumento pós-colonial não foi “[...] prerrogativa de autores diaspóricos ou colonizados das universidades periféricas”, argumenta Ballestrin^{7;91}, com base na publicação de Marcel Merle e Roberto Mesa, de 1972, intitulada ‘El anticolonialismo europeo’. A autora explica que expressões anticoloniais estiveram presentes em pensadores europeus, europeístas ou eurocêntricos. Em suas reflexões acerca do pós-colonialismo como um movimento epistêmico, intelectual e político, aciona Franz Fanon, Aimé Césaire, Albert Memmi e Edward Said; menciona também a formação do Grupo de Estudos Subalternos (no sul asiático), na década de 1970, com a liderança de Ranajit Guha. Ballestrin observa que, na década de 1980, os estudos subalternos ganharam corpo para além da Índia, especialmente com as contribuições dos indianos Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakrabarty Spivak. Segundo a pesquisadora, a crítica literária e os estudos culturais passaram a assumir o debate pós-colonial na Inglaterra e nos Estados Unidos, representados, fortemente, por Homi Bhabha, Stuart Hall e Paul Gilroy. Em 1992, explica a pesquisadora, um grupo formado por “[...] intelectuais latino-americanos e americanistas fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos”^{7;94}, com inspiração no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, cuja demarcação se dá com a publicação do chamado Manifesto Inaugural do Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos, em 1993, em língua inglesa e, em 1998, em espanhol.

A vinculação do semiólogo argentino Walter Mignolo ao Grupo Latinoamericano de Estudos Subalternos é mencionada por Ballestrin ao lembrar a crítica que ele faz ao imperialismo dos estudos culturais e dos estudos pós-coloniais e subalternos por não realizarem a ruptura com autores eurocêntricos e por se espelharem apenas em argumentos indianos e americanistas, invisibilizando a América Latina. A crítica de Mignolo estaria centrada na ideia de que o grupo não foi capaz de romper com uma episteme estadunidense e indiana, nem tampouco de se libertar de pensamentos centrados em Michel Foucault, Jacques Derrida, Antonio Gramsci e Ramachandra Guha, inviabilizando os estudos subalternos. Dadas as divergências teóricas, o grupo foi dissolvido em 1998 e, a partir de então, alguns membros desse grupo começaram a se reunir e, posteriormente, junto a outros pesquisadores/as, formaram o Grupo Modernidade/Colonialidade, o qual passa a ser estruturado gradativamente por meio de vários encontros e apoio de novos/as pesquisadores/as⁷.

O Grupo Modernidade/Colonialidade propõe entender e dismantelar formas de poder, de conhecimento e dependência cultural e político-econômica instaurados no período colonial e continuados após a superação desse estágio. Esse grupo foi formado na década de 1990 por pesquisadores/as latino-americanos (em sua maioria) de diferentes áreas do conhecimento, como sociologia, estudos culturais, semiótica, filosofia, educação, entre outras. Alguns dos integrantes desse grupo são o peruano Aníbal Quijano, os argentinos Walter Dignolo e Enrique Dussel, os porto-riquenhos Ramón Grosfoguel e Nelson Maldonado-Torres, a norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o venezuelano Edgardo Lander e o colombiano Arturo Escobar.

Embora não seja o foco desse estudo investigar a genealogia dos estudos decoloniais, a contribuição de Ballestrin⁷ ao fazê-lo, mesmo que de forma breve (como anuncia a pesquisadora), contribui para o entendimento de parte desse movimento. Logicamente, a incursão por obras escritas pelos próprios membros do Grupo Modernidade/Colonialidade é algo que viabiliza a imersão no tema, em sua complexidade e nuances singulares que personificam argumentos e teorias de cada um de seus membros. Lembro, aqui, entre várias, algumas publicações de Grosfoguel⁸, Dignolo⁹, Quijano¹⁰⁻¹², Santos e Meneses¹³, Walsh¹⁴ e Maldonado-Torres¹⁵. Para além de autores/as que integram o grupo Modernidade/Colonialidade há certamente pesquisadores/as que, ao problematizarem direta ou indiretamente a colonialidade, estão engajados/as na valorização de saberes locais, na legitimação de conhecimentos historicamente excluídos ou invisibilizados, no dismantelamento das relações de poder que geram hierarquias e exclusões, na erradicação da sociedade patriarcal, na construção do pensamento feminista e nos estudos étnico-raciais, de gênero e classe social. Destaco, aqui, as contribuições de Bernardino-Costa¹⁶, hooks¹⁷, Davis¹⁸, Butler^{19,20}, Ribeiro²¹, Hollanda²², Gonzalez²³, Carneiro²⁴ e Bispo dos Santos²⁵. Avalio que essas contribuições teóricas tiveram implicações no campo prático e, muitas delas, contribuíram para que a América Latina, até então invisibilizada como produtora de conhecimento, passasse a assumir espaços de protagonismo e busca de autonomia. Nesse movimento, encontram-se pessoas que foram empoderadas por esse movimento e passaram a construir a sua própria história, reconhecendo seu valor em diferentes contextos sociais, o que inclui a educação física.

Nas reflexões iniciais desse texto, afirmei perceber na educação física brasileira um movimento promissor que atenta para a diversidade de corpos, práticas e para a necessidade de revisão de sua história branca, sobretudo nos últimos anos. Contudo, tal observação não desconsidera a contribuição de pesquisadores/as brasileiros/as que lançaram sementes para o descortinamento de uma educação física hegemonicamente branca, o que pretendo destacar. Esses/as pesquisadores/as impulsionaram olhares, na década de 1990, para formas de produzir conhecimento que transcendessem práticas usuais no campo da educação física. Tais ações/produções provocaram deslocamentos na forma como a educação física brasileira era configurada, embora ainda tímidos, haja vista que seus ecos tiveram pouco alcance, sobretudo em meio aos 'sons' predominantes na grande área e às relações de poder que levaram a comunidade científica a valorizar determinados conhecimentos em detrimento de outros.

Embora assumo o risco de, eventualmente, deixar de fora estudos da década de 1990 que contribuíram para a construção dos traços decoloniais na educação física brasileira (mesmo quando esse termo ainda não era conhecido ou apropriado), elenco algumas pesquisas que identifico como propulsoras desse momento histórico. Algumas dessas pesquisas fizeram parte, inclusive, das investigações que eu realizava à época, focadas no corpo que dança em terreiros de candomblé²⁶. Logo, as pesquisas que aqui relaciono não têm a pretensão de serem as únicas que anunciam traços decoloniais iniciais na educação física brasileira, mas são as que, de alguma forma, demarcam meu contato com uma educação física que se abre a diferentes corpos e possibilidades no âmbito da cultura. Essas pesquisas revelam também alguns dos caminhos que escolhi percorrer na educação física brasileira.

Em 1997, iniciei minha dissertação de mestrado na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a qual foi defendida em 1999 com o título ‘As danças do sagrado no profano: transpondo tempos e espaços em rituais de candomblé’, publicada posteriormente na forma de livro²⁷. O estudo discute o corpo, a dança, a história do negro, os mitos e a religiosidade afro-brasileira. Por meio da pesquisa de campo em terreiros de candomblé na cidade de Campinas-SP, problematizo os modelos exemplares na dança a partir da representação gestual dos orixás e aponto, ainda, intenções rito-educacionais por meio da transposição das danças do terreiro para o setor educacional, dada a sua riqueza gestual, mitológica e cultural. Em 2000, dei continuidade à temática da dança e da cultura afro-brasileira, também na Unicamp, embora na Faculdade de Educação, defendendo, em 2004, a tese de doutorado intitulada O sentido ético-estético do corpo na cultura popular²⁸, publicada posteriormente em livro²⁹. A tese aborda a construção do sentido ético-estético do corpo na cultura popular, utilizando, para tanto, de uma investigação empírica com a manifestação afro-brasileira maracatu, em Recife, Pernambuco. O intuito foi entender como as práticas corporais nas comunidades de cultura popular são normatizadas coletivamente e como elas se tornam parte de uma teia complexa de relações sociais.

Durante meus estudos de mestrado na Unicamp, deparei-me com a obra ‘Ginástica Afro-aeróbica’, de José de Anchieta, publicada pela Shape, em 1995³⁰. Formado em educação física, Anchieta tornou-se conhecido por inovar no campo das práticas de academia ao criar um método de trabalho orientado pela cultura afro-brasileira. O livro aborda a história, os princípios e os elementos técnicos básicos dessa modalidade, oferecendo uma variedade de técnicas corporais que visam melhorar a saúde cardiovascular, a coordenação motora, o ritmo e a expressão corporal. O autor traz elementos da cultura africana e das danças de orixás para o tempo-espaço das academias, descaracterizando o sentido temerário que, historicamente, foi atribuído às práticas da cultura afro-brasileira. Sua obra me foi inspiradora nos momentos finais de meus estudos da dança em terreiro de candomblé, quando intentava problematizar a transposição dessas danças para o contexto educacional.

Em 1995, Edilson Fernandes de Souza³¹ defendeu a dissertação de mestrado ‘Representações sociais da cultura negra através da dança e de seus atores’ junto à Universidade Gama Filho. O pesquisador investigou as representações da cultura negra na sociedade brasileira, notadamente, de atores da dança afro no município do Rio de Janeiro por meio de entrevista. Ele procurou entender como esses atores constroem a sua identidade e consciência social na experiência com a dança e buscou, ainda, subsidiar uma proposta de inclusão da dança afro no currículo da licenciatura em Educação Física. Nessa direção, foram fundamentais reflexões relacionadas a identidade e consciência social de pertencimento desses atores, especialmente no que se refere a um dado contexto da cultura corporal do negro. No final da década de 1990, Souza iniciou seus estudos de doutorado na Unicamp, momento em que nos encontramos em temas comuns de interesse. Ele defendeu a tese em 2001, cuja pesquisa almejou contribuir com o conhecimento da “[...] cultura afro-brasileira a partir das práticas de batuques – atividades lúdicas de caráter religioso e que envolviam canto, dança e incorporação de divindades africanas”^{32;112} no contexto da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro, no século XIX.

Somente após concluir meus estudos de doutorado é que conheci o trabalho de Luiz Cirqueira Falcão. O pesquisador defendeu a dissertação ‘A escolarização da vadiação: a capoeira na fundação educacional do Distrito Federal’³³ junto à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Essa dissertação analisa as ações e concepções dos sujeitos envolvidos no programa de capoeira da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) e identifica as tendências da Educação Física predominantes no programa, considerando o entendimento de alunos, professores e diretores. Em 2000, o autor dá continuidade à investigação da capoeira com a tese de doutorado ‘O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana’³⁴,

defendida em 2004 junto à Universidade Federal da Bahia. Nesse percurso, Falcão propõe elementos teórico-metodológicos para o trato com a capoeira no currículo de formação profissional em espaços educacionais formais e não-formais, no Brasil e no exterior. O autor entende a capoeira como práxis qualificada e articula os fundamentos da pesquisa-ação com possibilidades pedagógicas.

Na temática indígena, registro a dissertação de mestrado intitulada ‘Memórias do guerreiro, sonhos de atleta: jogos tradicionais e esporte entre jovens Kadiwéu’, de Marina Vinha³⁵, iniciada em 1997 e defendida em 1999, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Fomos contemporâneas em nossos estudos nessa instituição. A autora realizou pesquisa de campo orientada por procedimentos etnográficos a partir de sua inserção no cotidiano do grupo por períodos intercalados, com análise subsidiada pela Análise de Discurso/AD. Seus estudos no doutorado continuaram na temática indígena com a tese ‘Corpo-sujeito Kadiwéu: jogo e esporte’³⁶, defendida também na Unicamp, em 2004. A autora objetivou registrar o estado da arte dos jogos tradicionais Kadiwéu, a emergência do esporte e as relações entre cultura corporal e esporte. O estudo teve caráter teórico-empírico e ocorreu em uma aldeia das Terras Kadiwéu, Mato Grosso do Sul, envolvendo idosos, adultos, atletas, técnicos esportivos e lideranças esportivas.

Em 1999, Beleni Salete Grando iniciou sua dissertação de mestrado também na temática indígena, estudo que teve progressão direta para o doutorado. Não a conheci naquele momento, mas apenas na década seguinte, quando tivemos a oportunidade de trabalhar juntas durante uma das edições do Prêmio Brasil de Esporte e Lazer de Inclusão Social, do Ministério do Esporte. Em 2004, ela defendeu a tese ‘Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais Bororo em Meruri-MT’³⁷, na Universidade Federal de Santa Catarina. A autora partiu da formação de professores indígenas em Mato Grosso para entender as relações entre os Bororo e a sociedade, assim como entre eles e os missionários salesianos presentes no Território Indígena de Meruri-MT. A pesquisa foi realizada na Aldeia de Meruri, com foco nas práticas corporais cotidianas. O estudo aponta para perspectivas de educação intercultural entre a cultura bororo e a cultura não indígena, com possibilidades de interação e de educação.

Esses exemplos atentam para pesquisadores/as que contribuíram para o desenho de traços decoloniais na educação física brasileira. Eles sinalizam que temas da cultura afro-brasileira e indígena foram, na década de 1990, desenvolvidos por pesquisadores/as brancos/as, negros/as e não indígenas que significaram pautas ainda pouco visibilizadas na academia. Suas pesquisas e, após, sua inserção em campos profissionais de formação foram essenciais para estimular novos estudos relacionados a temas pouco aceitos na área, sobretudo pelas relações de poder que determinavam quais corpos e conhecimentos eram superiores e passíveis de existir. Esses/as pesquisadores/as também possibilitaram espaços de formação para que estudantes negros/as e indígenas pudessem estudar, pesquisar e contar sua própria história e a história de suas comunidades.

Vale notar que há pesquisadores/as negros/as que são reconhecidos atualmente por suas contribuições em temas que envolvem a negritude e as lutas antirracistas – embora escolha não os nominar aqui – mas que, na década de 1990, não assumiam esses temas como viés investigativo. Isso ocorre porque o ‘embranquecer-se’ era o caminho menos tortuoso para que espaços sociais reservados a brancos/as fossem, de alguma forma, ocupados por negros/as, sobretudo na academia, e porque as ações afirmativas, as lutas de movimentos negros e as políticas identitárias ainda não tinham alcançado grandes proporções em termos de empoderamento e valorização da negritude.

Ao observar que a história da educação física foi, majoritariamente, contada por pesquisadores homens, brancos, com formação orientada por viés europeu, não pretendo negar sua contribuição histórica, pedagógica e social, sobretudo se lembrarmos do difícil momento vivido com anos de tolhimento da liberdade e democracia em função da ditadura militar e das

mudanças necessárias à educação física em períodos de redemocratização do país. Contudo, cabe ressaltar que uma nova conjuntura social se ergue e prima por um *modus operandi* que reconheça outras configurações e lutas sociais. Tais lutas envolvem formas coletivas de resistência e de projetos em prol de comunidades, populações e pesquisadores/as subalternizados/as, invisibilizados/as (sobretudo na academia), e que, nos últimos anos, têm reivindicado fortemente espaços e direitos na educação física. Destaco, aqui, a criação do GTT Relações étnico-raciais, no CBCE, no ano de 2021, como importante ação de reconhecimento e valorização da diversidade e dos direitos de estudantes e pesquisadores/as oriundos de povos e comunidades subalternizadas/os. Esse fato representa abertura legítima e visível de espaços acadêmicos para que pesquisadores/as negros/as, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, outros/as, passassem a ser representados/as de forma ativa.

Como diretora científica do CBCE (2017-2021), fui responsável por coordenar os trabalhos da comissão nomeada pela Portaria n. 04/2020-CBCE para análise do pedido de criação do GTT Relações Étnico-raciais³⁸. Os argumentos que balizaram a criação do GTT e que foram apresentados por seus proponentes mencionam o aumento da produção acadêmica na educação física voltada às questões étnico-raciais; o aumento do número de trabalhos apresentados no Conbrace; o aumento do número de pesquisas com temáticas étnico-raciais cadastradas no CNPQ; a “atual dispersão do tema das relações étnico-raciais em comunicações e pôsteres de vários GTTs”; a construção identitária étnico-racial de pesquisas da Educação Física e Ciências do Esporte; a ação urgente de enfrentar a “‘lógica nefasta’ da democracia racial brasileira que inviabiliza o desenvolvimento de temáticas relacionadas à escravidão e racismo na epistemologia brasileira e, de modo particular, na educação física”^{38;3}

O parecer emitido pela Comissão de análise do pedido de criação do GTT, em seu parágrafo final, indica que ao incluir em sua política científica as questões étnico-raciais, o CBCE “[...] torna-se o principal meio de construção, acesso e visibilidade das pesquisas e trabalhos voltados à temática no campo da Educação Física e do Esporte, democratizando as epistemologias e posicionando-se a favor do antirracismo”^{38;15}. O parágrafo final do relatório considera que a criação desse grupo de trabalho pode “[...] favorecer ações de visibilidade social de saberes, fazeres e conhecimentos voltados às resistências históricas silenciadas pelos grupos dominantes”^{38;15} no sentido da criação de espaços para a produção de conhecimentos no próprio CBCE e para além dele.

A criação do GTT Relações Étnico-raciais foi um passo fundamental para que a educação física brasileira ampliasse olhares para temas ainda invisibilizados no interior da área e para que as questões étnico-raciais ocupassem de vez as pautas da educação física e ciências do esporte. Logicamente, a criação do GTT Relações étnico-raciais não se deu sem resistências daqueles/as que entendem que sua criação contribui para ampliar a fragmentação dos GTTs do CBCE, pois esses temas permeiam outros GTTs, como ‘Corpo e Cultura’, ‘Gênero e Sexualidade’ e ‘Movimentos Sociais’. Há, ainda, aqueles/as que entendem que o discurso global (e não particular) já abrange as diferenças e que ele seria suficiente e legimitador, não sendo necessárias novas fragmentações. O referido GTT tornou-se materializado no Conbrace/Conice realizado em Fortaleza, em 2023, e segue seus trabalhos com contribuições singulares e potentes para a construção de uma educação física aberta, diversa, marcada por histórias próprias e enriquecedoras que possam impactar a formação de pessoas, sobretudo no contexto educacional. No que se refere a publicações, observo pesquisadores/as que têm contribuído para o projeto de uma educação física decolonial, como Mattos e Monteiro³⁹; Sousa et al.⁴⁰; Bins e Molina Neto⁴¹; Santos Júnior et al.⁴²; Palma et al.⁴³; Coelho et al.⁴⁴; Chiés⁴⁵, para citar apenas alguns/as. Tais publicações têm impulsionado o debate na área, de forma responsável e qualificada, em uma miríade de temas que perfazem seu amplo, complexo e multifacetado campo. Contudo, ainda temos muito a avançar no sentido de reconhecimento e valorização de práticas corporificadas e de um projeto decolonial para a educação física.

Educação física decolonial e práticas corporificadas

Nessa parte do ensaio, discorro acerca dos desafios da relação entre educação física decolonial e práticas corporificadas. Como abordei anteriormente, a colonialidade se traduz em dominação epistêmica, eurocêntrica e hierárquica que destitui os sujeitos de suas narrativas e de sua história. Tal dominação revela-se em formas de subalternidade que se inscrevem no corpo, as quais destituem os sujeitos de seu potencial crítico, criativo e libertador, em especial, do corpo não branco. Logo, é fundamental pensar em uma produção própria, singular, valorizada em seus constructos locais e formas de manifestação popular, assim como em práticas que valorizem o corpo em seus modos de existir, reconhecidos em seus vários marcadores sociais de diferença e nas relações de poder que fazem com que os diferentes sujeitos sejam postos em sociedades de privilégio ou de opressão.

Ao tematizar o que denomina experiências corporificadas multidimensionais como caminhos para a revisão de uma pedagogia crítica, Fullagar⁴⁶ menciona três dimensões que as constituem: a material, a discursiva e a afetiva. Segundo ela, a dimensão material leva-nos ao entendimento de como os corpos são inscritos e significados a partir de marcadores sociais, como classe, gênero, raça e sexualidade. Essa dimensão também possibilita questionar processos regulatórios das forças de mercado do capitalismo global e de constructos neoliberais. A dimensão discursiva evidencia como nossas experiências de movimento são construídas socialmente e como percebemos nossos corpos em meio aos discursos em circulação que ditam verdades e, com isso, moldam subjetividades. Já a dimensão afetiva orienta-se pelo entendimento de como nos movemos e como nossas emoções são edificadas em contextos culturais diversos, levando-nos a questionar (ou a aceitar) as relações de poder que fazem com que as pessoas se sintam envergonhadas e/ou excluídas por não se enquadrarem em determinados padrões normativos, sobretudo da sociedade capitalista pautada pelo individualismo, pela competitividade e sobrepujança do/a outro/a.

A construção das experiências corporificadas multidimensionais (ou práticas corporificadas, como denomino aqui) requer o desvelamento dos efeitos do poder na vida cotidiana e na produção de conhecimento de modo a se evitar a exclusão social e os referenciais discriminatórios. Tais práticas podem empoderar pessoas, valorizar a diversidade de sua existência e dos modos diversos de convivência e solidariedade. Elas procuram combater modelos de existência social em prol de narrativas vivas, diversas, materializadas em diferentes corpos (negros, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, orientais, feministas, deficientes, brancos, outros), no cuidado de si e do/a outro/a em uma relação respeitosa com a natureza.

Ao falar em práticas corporificadas como forma de enfrentar o modelo colonial forjado no pensamento moderno, lembro o dossiê da revista Espaço Acadêmico, de 2023, intitulado: ‘Decolonizar a epistemologia: para um gozo sem paternidade’, organizado por Alexandre de Oliveira Fernandes (Uesc), Rafael Haddock-Lobo (UFRJ), Danilo Pereira Da Silva (Uesb). No dossiê, destaco o artigo ‘Todo cérebro tem um cu’, de Renata Lima Aspis⁴⁷ – doutora em educação e professora de filosofia na Faculdade de Educação/UFGM. A autora questiona a ideia de episteme como produção de conhecimento intelectual entendido como racional no sentido cartesiano e evoca outros modos de pensar e de criar conhecimentos, ou seja, epistemologias dissidentes, feitas por meio do corpo e em conexão com os outros elementos/corpos da natureza. A pesquisadora propõe a análise crítica do cartesianismo, do colonialismo/colonialidade e outras filosofias com vistas a propiciar novas experimentações do humano, como expresso no seguinte excerto:

É preciso não esquecer: todo cérebro tem um cu. Um cérebro sozinho, um cogito, as ideias, o discernimento, o intelecto inteligibilizante, não são nada sem o corpo. O corpo todinho, cada pequena artéria, cada gota de saliva, cada movimento intestinal, uma célula de epiderme, tudo, tudo o que esse corpo come e comeu, onde encosta e

encostou, o que vê e viu, o que cheira e cheirou, o que escuta e escutou, o que imagina, sente, o que sonha, onde delira, todos os encontros com outros corpos, tudo isso o compõe, desde que nasceu até que morra, compõe e decompõe, em movimento incessante. [...] Pensar de outras maneiras tem a ver com pensar com o corpo^{47;59}.

A defesa de Aspis de que o cérebro não se constitui como entidade autônoma e que sua existência está vinculada ao corpo caminha na mesma direção de Andrade⁴. A autora, por um trajeto singular, brinda-nos com reflexões altamente provocativas, criativas e inteligentemente concatenadas que nos levam a refletir acerca da materialidade de nossa existência e a percebê-la corporalmente. O corpo existe em sua forma física, racional, afetiva, sensível, estética, simbólica, histórica, coercitiva ou libertadora, sendo capaz de tornar vivas existências variadas e, por isso mesmo, de grande valor. Reconhecer que ‘todo cérebro tem um cu’ é desvelar os processos de fragmentação e enquadramento social que nos são imputados cotidianamente com o fim de determinar quem tem direito à vida e quem deve ser enlutado, como denuncia Butler²². Esse reconhecimento e as ações a serem desencadeadas a partir de então podem oferecer modos apropriados de intervenção que ecoem em nossas salas de aula, em nossas pesquisas, em nosso cotidiano e nas relações sociais que estabelecemos com vistas a dismantelar toda e qualquer forma de binarismo, hierarquização, discriminação e racismo.

Entre os vários assuntos aos quais a autora recorre para fazer a crítica estão o da modernidade e o das violências que esse modelo tem gerado.

A herança de ‘nossa’ tradição (do Renascimento europeu e do Iluminismo) é justamente esta: quem pode pensar são os homens (machos), brancos, adultos, cristãos, excluindo os outros. Aliás, é daí que surge a ideia e a prática de determinar quem são os “outros” [...] E como tudo o que não é espelho, Narciso acha feio, o ser-que-cogita execra, subordina, usa e destrói os corpos com vagina, os corpos racializados, os corpos de gênero não binário, os corpos infantis, os corpos dos povos originários dos territórios colonizados, os corpos com deficiências, os corpos transgênero, os corpos gordos, os corpos ‘loucos’, ou seja, todo e qualquer corpo que não seja ele^{47;62}.

A autora argumenta a necessidade de uma metodologia dissidente que nos leve a inventar o corpo como ação de resistência e de re-existência, com tudo que o afeta, ensaiando outros modos de vida e contracolonizando o pensamento cartesiano. Essa experiência dá-se como prática coletiva e libertadora, com epistemologias viscerais e com a invenção de modos de vida que questionem as ditas essências universais e potencializem viveres e saberes singulares.

Entendo que a educação física tem muito a contribuir nesse processo por meio de pedagogias críticas que valorizem os diferentes corpos, as lutas por direitos e pela democracia. Afinal, como lembra Giroux⁴⁸, a pedagogia crítica – como prática de liberdade – está além da transferência de conhecimentos, pois pressupõe que alunos/as sejam movidos/as por suas paixões e motivados/as por suas identificações, compromissos e experiências. Ela não é um conjunto fixo de princípios e práticas a serem aplicadas de modo indiscriminado a locais pedagógicos distintos, mas deve estar atenta à especificidade de contextos, condições e problemas em que a educação ocorre, porque é uma prática aberta e sujeita a constantes revisões. A pedagogia crítica é sempre poder, porque não há como separá-la da maneira como se formam as subjetividades, mobilizam-se os desejos e se legitimam (ou não) algumas experiências. Ela preenche a lacuna entre a aprendizagem e a vida cotidiana, pois percebe a conexão entre poder e conhecimento, entre direitos e identidades democráticas.

Fischman e Sales^{49;120} referem-se “[...] às pedagogias críticas como um conglomerado de perspectivas que tomam emprestados princípios e orientações dos ideários de John Dewey, da Escola de Frankfurt da Teoria Crítica, de Antônio Gramsci, de Paulo Freire, das perspectivas feministas, dos modelos antirracistas e até da educação popular e os aplicam à análise das

instituições educativas”. Os autores entendem que as pedagogias críticas desenvolveram grande repertório de conceitos e práticas com o desafio de se constituir como “[...] alternativa realista e viável aos sistemas educacionais opressivos (sejam eles neoliberais ou não)”^{49;120}. Contudo, para serem efetivas, precisam ser aferidas por um sentimento de esperança, de responsabilidade e comprometimento. Tais pedagogias precisam ser afetivas, libertadoras, corporificadas, atentas à dinâmica social e aos problemas emergentes.

Uma educação física decolonial ancora-se em pedagogias voltadas à (re)existência democrática e digna, capaz de resistir a regimes autocráticos e repressores. Nesse processo, materializa-se uma produção de conhecimento própria, criativa, crítica, de valorização de saberes locais, que não precisa ser inundada por referenciais europeus para que tenha o seu valor. Isso não significa negar a produção de conhecimento e as bases europeias que construíram histórias e que nos despertaram para temas fundamentais à existência. Contudo, a educação física decolonial convida para um diálogo que acione diferentes vozes, corpos e conhecimentos, notadamente daqueles/as historicamente invisibilizados/as. Nesse trajeto, ampliam-se e dividem-se os protagonismos, desfazendo-se escalas hierárquicas que imputavam respeitabilidade e valor apenas aos modelos europeus. Por esse caminho, o corpo e suas práticas corporificadas têm importante função social, sobretudo por revelarem uma existência há muito tempo negada por padrões de ciência e pela razão.

Dadas as reflexões realizadas até o presente momento, pergunto: Seria viável à educação física e às suas pedagogias críticas articular formulações clássicas às mudanças culturais e ao projeto decolonial para o enfrentamento das sociedades de privilégio e de opressão? É plausível a edificação de práticas corporificadas que acionem, respeitem, visibilizem e valorizem a diversidade do existir humano (e não humano) no fazer pedagógico da educação física?

A educação física decolonial precisa estar atenta às questões hodiernas propostas pela dinâmica societal e que acenam para suas reconfigurações. É fundante que ela esteja em sintonia com o processo de transformação das relações que geram dominação e estar aberta à dinâmica social e às lutas por reconhecimento. Só há necessidade de luta, afirma Honneth⁵⁰, porque há invisibilidade. Logo, acionar experiências corporificadas, como entendo, é um dos desafios para o reconhecimento, para uma educação física que se proponha a revisões no projeto moderno e para uma educação decolonial a ser desencadeada como contraponto a formas de invisibilidade e subalternização social.

Considerações finais

Ao problematizar a racionalidade como principal forma de conhecer no projeto moderno e suas consequências para a subalternização do humano, procurei trazer reflexões para outras maneiras de pensar a existência, o corpo em relação, notadamente no contexto da educação física. Isso não significa, contudo, o puro abandono a demarcações identitárias da modernidade, haja vista que, embora apresentem problemas, não foram só coloniais. Há elaborações dos direitos humanos (como a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, aprovada em 1789 pela Assembleia Nacional Constituinte durante a Revolução Francesa) e de filosofias não ocidentais, por exemplo, que foram importantes para legitimar a ética em defesa da vida, da democracia, da justiça social, embora muitas vezes falhas ou incompletas na materialidade da igualdade, da liberdade e da fraternidade.

O processo de desnaturalização da subalternidade requer uma reorganização ético-moral e estética da vida e uma pedagogia atenta a essas transformações que culmine em um projeto decolonial e, conseqüentemente, em uma educação decolonial que considere as intersecções próprias dos marcadores sociais de diferença e as relações de poder que incidem sobre eles. Como constata Oshie Curiel⁵¹ – teórica feminista, antropóloga social afro-dominicana – o reconhecimento da diferença ocorre entre categorias cruzadas, em que raça e gênero, por

exemplo, apresentam-se como eixos de subordinação que se separam em algum momento (com algum nível de autonomia), embora estejam interseccionados.

Projetar uma educação física decolonial não implica abortar autores/as em suas tradições europeias, mas questionar e negar práticas de epistemicídio que eles/as venham a exercer. Uma prática emancipatória, corporificada, empoderada, tem o cuidado de acionar autores/as latino-americanos, africanos, asiáticos, visibilizando-os e tensionando-os com outros referenciais do norte global. Por esse caminho, o projeto decolonial pode desafiar pedagogias tradicionais rumo a pedagogias críticas que contribuam para repensar e transformar quadros de desigualdade e subalternidade. Logo, pedagogias críticas podem contribuir para reconhecer grupos subalternizados em suas lutas para a construção de liberdades, conhecimentos e capacidade de agência, incluindo as ações afirmativas (cotas raciais, editais específicos, bolsas de estudo, outras) que contribuem para o empoderamento de pessoas e para materializar suas experiências corporificadas.

A decolonialidade não é um projeto da moda, porque não há moda quando se trata de luta por direitos. Contudo, é preciso estarmos vigilantes em relação ao seu uso para diferentes fins. Essas questões precisam ser problematizadas e debatidas para o enfrentamento de narrativas empobrecedoras que anunciam o obituário de temas sociais que nunca devem ser enterrados enquanto existirem formas de opressão e dominação. Assim, entendo que cada um de nós tem uma tarefa particular. O percurso a ser desenvolvido e a função a ser exercida no campo da educação física (e para além dela) precisam ser descobertos de modo autorreflexivo e por meio da práxis. Talvez, possamos começar pela revisão de nossa história e de nosso lugar de fala, corporificada pelas questões que lancei nas páginas iniciais desse ensaio e que retomo, aqui, como provocação final: que privilégios você exerce? que violência você pratica?

Referências

1. Lara LM. Marcadores sociais de diferença, relações de poder e desafios à educação decolonial. In: Sgró M, Cenci A, Goergen P, organizadores. Educación, estado y democracia: más allá del neoliberalismo. Passo Fundo; Tandil: EdUPF; EdUnicen; 2023. p. 219-39.
2. Marques JP, Lara LM. Pedagogia decolonial e intersecções entre corpo, gênero e sexualidade. Rev Bras Ciênc Esporte. 2024;46:1-8. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240052>
3. Marani VH, França AL. Dança, capoeira e interseccionalidade: relatos autoetnográficos e desafios político-pedagógicos. Diversidade Educ. 2024;11:133-57. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v11i2.16108>
4. Andrade É. Negritude sem identidade: sobre as narrativas singulares das pessoas negras. São Paulo: N-1 Edições; 2023.
5. Lara LM, Sá AB da S, Marani VH, organizadores. Estudos culturais físicos e diálogos decoloniais: desafios que atravessam a relação corpo, cultura e poder. Maringá: Eduem; no prelo.
6. Krenak A. Ideias para adiar o fim do mundo. São Paulo: Companhia das Letras; 2020.
7. Ballestrin L. América Latina e o giro decolonial. Rev Bras Ciênc Polít. 2013;(11):89-117. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004> .
8. Grosfoguel R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Contemporânea - Dossiê Saberes Subalternos.; 2012[acesso em 15 jan 2025];2(2):337–62. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/86/51>
9. Mignolo WD. Desobediência epistêmica, pensamento independente e liberdade decolonial. Revista X.; 2021[acesso em 11 nov 2024];16(1):24-53. Disponível em: file:///E:/Users/Larissa/Downloads/glendacaceres,+RevistaX_v16n1_3_11-02-1.pdf
10. Quijano A. Colonialidad del poder y clasificación social. J World-Syst Res. [; 2000 acesso em 11 nov 2024];11(2):342-86. Disponível em: <https://contextlatin.cucsh.udg.mx/index.php/CL/article/view/2836/7460>
11. Quijano A. Colonialidad y modernidad-racionalidad. Perú Indíg.; 1992[acesso em 11 nov 2024];13(29):11-20. Disponível em: <https://www.lavaca.org/wp-content/uploads/2016/04/quijano.pdf>
12. Quijano A. Colonialidade do poder e classificação social. In: Santos BS, Meneses MP, org. Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina; 2009. p. 73-117.

13. Santos BS, Meneses MP, eds. Epistemologias do sul. Coimbra: Edições Almedina; 2009.
14. Walsh C, organizador. Pedagogias decoloniais: práticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito, Equador: Ediciones Abya-Yala; 2013.
15. Maldonado-Torres N. Transdisciplinaridade e decolonialidade. Soc Estado. 2016;31(1):75-97. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100005>
16. Bernardino-Costa J, Maldonado-Torres N, Grosfoguel R, organizadores. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte: Autêntica; 2020.
17. hooks b. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes; 2013.
18. Davis A. Mulheres, raça e classe. São Paulo: Boitempo; 2016.
19. Butler J. Quem tem medo do gênero? São Paulo: Boitempo; 2024.
20. Butler J. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto? Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; 2015.
21. Ribeiro D. Quem tem medo do feminismo negro? São Paulo: Companhia das Letras; 2018.
22. Hollanda HB, organizadora. Pensamento feminista hoje: desafios decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo; 2020.
23. Gonzalez L. Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar; 2020.
24. Carneiro S. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições; 2011.
25. Bispo dos Santos A. A terra dá, a terra quer. São Paulo: Ubu; 2023.
26. Lara LM. As danças do sagrado no profano: transpondo tempos e espaços em rituais de candomblé [dissertação de mestrado]. Campinas: Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas; 1999. 207 p.
27. Lara LM. As danças no candomblé: corpo, rito e educação. Maringá: Eduem; 2008.
28. Lara LM. O sentido ético-estético do corpo na cultura popular [tese de doutorado]. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas; 2004. 226p.
29. Lara LM. Corpo, sentido ético-estético e cultura popular. Maringá: Eduem; 2010.
30. Anchieta J. Ginástica afro-aeróbica. Rio de Janeiro: Shape; 1995.
31. Souza EF. Representações sociais da cultura negra através da dança e de seus atores [dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Gama Filho; 1995. 182 p.
32. Souza EF. Entre o fogo e o vento: as práticas de batuques e o controle das emoções. Recife: UFPE; 2001.
33. Falcão JLC. A escolarização da “vadiação”: a capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal. [dissertação de mestrado]. Rio de Janeiro: Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro; 1994. 190 p.
34. Falcão JLC. O jogo da capoeira em jogo e a construção da práxis capoeirana [tese de doutorado]. Salvador: Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia; 2004. 408 p.
35. Vinha M. Memórias do guerreiro, sonhos de atleta: jogos tradicionais e esporte entre jovens Kadiwéu [dissertação de mestrado]. Campinas: Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas; 1999. 97 p.
36. Vinha M. Corpo-sujeito Kadiwéu: jogo e esporte [tese de doutorado]. Campinas: Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas; 2004. 261 p.
37. Grando BS. Corpo e educação: as relações interculturais nas práticas corporais bororo em Meruri-MT [tese de doutorado]. Santa Catarina: Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina; 2004. 356 p.
38. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Análise e parecer quanto à solicitação de criação do GTT Relações Étnico-raciais [Internet]. Porto Alegre: CBCE; 2020 [acesso em 20 nov 2024]. Disponível em: <https://public.cbce.org.br/uploads/615df5a9d0bdbItem%201%20-%20Parecer-Comiss%C3%A3o-GTT-Etnicos-Raciais.pdf>
39. Mattos IG, Monteiro PT. Educação Física: corpos negros e insurgências epistêmicas. Rev Bras Ciênc Esporte. 2021;43(e007820): 1-7. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.43.e007820>
40. Sousa CA, Costa TB, Ehrenberg MC. Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. Educ. 2021;46:1-27. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644444110>
41. Bins G, Molina Neto V. Entre tramas e fios: a educação física e a pedagogia griô – extratos de uma experiência autoetnográfica. Fórum Identidades. 2022;16(36):13-25. DOI: <https://doi.org/10.47250/forident.v36n1.p13-25>
42. Santos Júnior FN, Neves MR, Neira MG. Diferença colonial e o currículo cultural da educação física. EccoS Rev Cient. 2023;(67):1-19. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.24336>

43. Palma A, Araújo MF, Rodrigues PAF. Pesquisa em atividade física e saúde: a urgência de uma epistemologia decolonial. *Rev Bras Ciênc Esporte*. 2023;45:e20230053. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.45.e20230053>
44. Coelho MC, Maldonado DT, Bossle F. Batuque é um privilégio, ninguém aprende samba no colégio: epifanias autoetnográficas da invisibilização do corpo negro e da negritude na BNCC da Educação Física. *Dialogia*. 2024;(49): e26839. DOI: <https://doi.org/10.5585/49.2024.26839>
45. Chiés PV. Decolonialidade e esporte: mulheres negras na linha de chegada! *Corpoconsciência*. 2024;28:e17217. DOI: <https://doi.org/10.51283/rc.28.e17217> .
46. Fullagar S. A physical cultural studies perspective on physical (in)activity and health inequalities: the biopolitics of body practices and embodied movement. *Temp esp Educ*. 2019;12(28):63–76. DOI: <https://dx.doi.org/10.20952/revtee.v12i28.10161>
47. Aspis RL. Todo cérebro tem um cu. *Esp Acadêmico*. 2023 [acesso em 10 out 2024]; 23(242):57–68. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/68735>
48. Giroux H. Cuando las escuelas se convierten en zonas muertas de la imaginación: manifiesto de la pedagogía crítica. *Rev Educ*. 2015[acesso 2025 jun 17];6(8):11–26. Disponível em: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1331
49. Fischman GE, Sales SR. Formação de professores e pedagogias críticas. É possível ir além das narrativas redentoras? *Rev Bras Educ*. 2010;15(43):7–20. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000100002>
50. Honneth A. *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta S.A.; 2011.
51. Curiel O. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: Hollanda HB, org. *Pensamento feminista hoje: desafios decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo; 2020. p. 124-45.

Agradecimentos: Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio ao desenvolvimento do projeto de pesquisa ‘Desafios decoloniais em cultura física: atravessamentos étnico-raciais, de gênero e classe social’, processo n. 407669/2023-0. Este ensaio desdobra-se das investigações realizadas nesse projeto de pesquisa.

ORCID

Larissa Michelle Lara: <https://orcid.org/0000-0001-9210-6360>

Editor: Carlos Herold Junior

Recebido em 13/03/25.

Aceito em 05/05/25.

Endereço para correspondência: Larissa Michelle Lara. E-mail: lm Lara@uem.br