

APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DA DECOLONIALIDADE E DA INTERCULTURALIDADE NO TRATO COM CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA PESQUISA-AÇÃO COM VIVÊNCIAS TEATRAIS, ESPORTE DE ORIENTAÇÃO E FRISBEE

Enfoques y distancias entre descolonialidad e interculturalidad en el abordaje de contenidos de Educación Física Escolar: una investigación-acción con Experiencias Teatrales, Deportes de Orientación y Frisbee

Approaches and distances of decoloniality and interculturality in dealing with School Physical Education content: an action research with Theater Experiences, Orientational Sports and Frisbee

Karoline Hachler Ricardo¹

Débora Raquel da Silva²

Marcela do Nascimento Colvara³

Elisandro Schultz Wittizorecki⁴

Resumo: Analisar e discutir as aproximações e distanciamentos de uma professora e pesquisadora com os pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, durante as aulas de Educação Física com os anos finais do Ensino Fundamental, especificamente com relação aos conteúdos de Vivências Teatrais, Esporte de Orientação e Frisbee, que compuseram as primeiras aulas de Educação Física da pesquisa. Trata de uma pesquisa-ação participante com os(as) estudantes de uma turma de sexto ano de uma escola da rede estadual de Porto Alegre/RS, realizada no ano letivo de 2023. Para a produção de informações foram utilizadas as narrativas dos(as) estudantes, registradas em Notas de Campo pela professora. Turma e professora experienciaram 7 aulas de Vivências Teatrais, 4 de Esportes de Orientação e 5 de Frisbee; cada uma delas com diferentes atravessamentos dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Entre as aproximações e distanciamentos dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade nas aulas, compreendemos a

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. E-mail: karolinehachler@gmail.com

² Mestra em Ciências do Movimento Humano pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. E-mail: debora.raquel@acad.pucrs.br

³ Mestra em Ciências do Movimento Humano pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. E-mail: marcelacolvara1@hotmail.com

⁴ Doutor em Ciências do Movimento Humano pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS. E-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br

indispensabilidade dos mesmos no currículo, porque sua estrutura e organização possibilitam a tomada de conhecimento de cosmopercepções outras que não as coloniais/modernas/eurocêntricas, colocando em diálogo crítico com as formas de conhecimento associadas ao mundo ocidental.

Palavras-chave: vivências teatrais; esporte de orientação; frisbee; decolonialidade; interculturalidade.

Resumen: *Analizar y discutir los acercamientos y distancias de un docente e investigador con los presupuestos de la descolonialidad y la interculturalidad, durante las clases de Educación Física de los últimos años de la Educación Primaria, específicamente en relación con los contenidos de Experiencias Teatrales, Orientación Deportiva y Frisbee, que conformó las primeras clases de Educación Física de la investigación. Se trata de una investigación-acción participativa con estudiantes de sexto año de una escuela estatal de Porto Alegre/RS, realizada en el año escolar 2023 para producir informaciones, las narrativas de los estudiantes, registradas en Cuadernos de Campo por el docente. Clase y docente vivieron 7 Experiencias Teatrales, 4 Deportes de Orientación y 5 clases de Frisbee; cada uno de ellos con diferentes cruces de los supuestos de decolonialidad e interculturalidad. Entre las aproximaciones y alejamientos de los supuestos de descolonialidad e interculturalidad en las clases, entendemos su indispensabilidad en el currículo, porque su estructura y organización posibilitan el conocimiento de cosmopercepciones distintas a las coloniales/modernas/eurocéntricas, poniéndolas en diálogo con formas críticas. de conocimientos asociados al mundo occidental.*

Palabras-clave: *experiencias teatrales; deporte de orientación; disco volador; decolonialidad; interculturalidad.*

Abstract: *To analyze and discuss the approaches and distances of a teacher and researcher with the assumptions of decoloniality and interculturality, during Physical Education classes in the final years of Elementary School, specifically in relation to the contents of Theatrical Experiences, Sports Orientation and Frisbee, which made up the first Physical Education classes in the research. This is a participatory action research with students from a sixth year class at a state school in Porto Alegre/RS, carried out in the 2023 school year. To produce information, the narratives of students, recorded in Field Notes by the teacher. Class and teacher experienced 7 Theatrical Experiences, 4 Orientation Sports and 5 Frisbee classes; each of them with different crossings of the assumptions of decoloniality and interculturality. Between the approximations and distancing of the assumptions of decoloniality and interculturality in classes, we understand their indispensability in the curriculum, because their structure and organization enable knowledge of cosmoperceptions other than colonial/modern/Eurocentric ones, putting them in dialogue critical of forms of knowledge associated with the Western world.*

Keywords: *theatrical experiences; orienteering sport; frisbee; decoloniality; interculturality.*

1. Apontamentos iniciais

Este estudo, sobre as aproximações e distanciamentos de uma professora de Educação Física com os pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade no trato com os conteúdos de Vivências Teatrais, Esporte de Orientação e Frisbee, está inserido

no contexto de uma pesquisa-ação participante. Tal pesquisa foi realizada no ano letivo de 2023, com o sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul⁵.

Para Walsh (2015; 2019), a decolonialidade e as práticas pedagógicas decoloniais surgem das resistências às práticas imperialistas coloniais, como um espaço de luta e de reconhecimento que incita o pensar a partir de modos de vida distintos da lógica moderna/colonial. Ou seja, trata-se de uma prática pedagógica como possibilidade de ser e de estar sobre outros modos não dominantes (Pereira *et al.*, 2017; Bins *et al.*, 2021), a partir de um esforço de pensar com e a partir das condições ontológico-existências dos povos colonizados pela modernidade ocidental e de classificação racial e de gênero, de modo a superar e/ou desfazer essas categorias identitárias (Walsh, 2015). Com destaque para resistência e luta porque “não imaginamos que o colonialismo se instalou sem a reação dos povos originários” (Neto, 2019, p. 12).

Tavares (2021), com o olhar suleado para o campo da Educação Física escolar, sugere a decolonialidade e a interculturalidade como caminhos possíveis e necessários para a ruptura da lógica da colonialidade nos espaços-tempos escolares. Para tanto, aponta que uma construção curricular para a Educação Física inspirada na interculturalidade demanda uma ampliação dos conteúdos trabalhados nas aulas, dos saberes, das práticas, das metodologias; mas igualmente deve exigir a identificação, a desnaturalização e a desconstrução das discriminações presentes de forma geral na sociedade, mas também na relação com os fenômenos da cultura corporal, das práticas corporais (Tavares, 2021).

Assim, a professora de Educação Física pensou que os conteúdos de Vivências Teatrais, Esporte de Orientação e Frisbee seriam caminhos supostamente interessantes para iniciar as aulas e o trabalho com os(as) estudantes. As vivências Teatrais pensadas a partir da noção de Ryngaert (2009), com a construção de jogos expressivos e enredos sobre formas narrativas, que supostamente pudessem possibilitar o pensamento dos(as) estudantes sobre quem se é, o que se quer dizer e como se pode ser visto(a) dentro de uma proposta de construção coletiva. O Esporte de Orientação, a partir da noção de Pasini (2004) sobre o desenvolvimento da capacidade de orientação do(a) praticante em um terreno qualquer, com a utilização de um mapa e uma bússola, o que requer diferentes habilidades, sugerindo, supostamente, a necessidade de um trabalho interdisciplinar. E, o Frisbee, a partir da noção de Borges *et al.* (2014) sobre a suposta

⁵ A escola da pesquisa está localizada no bairro São Geraldo, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. No ano de 2023, tinha o total de aproximadamente 410 estudantes matriculados(as) entre os turnos da tarde e da manhã nas turmas de primeiro a nono ano. Em cada um dos turnos tinha apenas uma turma de cada ano, com uma média de 22 estudantes por turma. A equipe da escola era constituída por aproximadamente 27 pessoas entre equipe de docentes, equipe diretiva, equipe administrativa e de funcionários(as). O nível socioeconômico dos(as) estudantes da escola estava entre classe baixa e média-baixa. A turma do sexto ano, participante da pesquisa, iniciou com 27 estudantes, e esse número se manteve até o final, mas com algumas alterações de estudantes, pois alguns/algumas saíram da escola, outros(as) entraram, e outros(as), ainda, mudaram de turno. A faixa etária média desses(as) estudantes era entre 10 e 11 anos de idade.

produção, por meio da modalidade, de um campo de construção de conhecimentos capazes de trazer discussões sobre respeito mútuo entre os(as) participantes e o diálogo para encontrar a melhor solução para cada situação de jogo.

Acontece que essa era a primeira experiência da primeira autora como professora de uma turma de Ensino Fundamental após a graduação em licenciatura em Educação Física. Igualmente, era o começo de sua aproximação com os estudos sobre decolonialidade e interculturalidade. A professora destaca que, ao longo do ano letivo de 2023, percebeu que foi simultaneamente e de forma não linear se aproximando, e muitas vezes se distanciando, dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Também aponta que teve muitas dificuldades durante todo esse ano letivo, principalmente no início do trabalho, temporalidade que as análises e discussões deste estudo são dedicadas.

Portanto, este trabalho pretende analisar e discutir as aproximações e os distanciamentos da primeira autora, como professora e pesquisadora, com os pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade durante as aulas de Educação Física que fizeram parte de uma pesquisa-ação participante com os(as) estudantes de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Porto Alegre/RS durante o ano letivo de 2023. Especificamente com relação aos conteúdos de Vivências Teatrais, Esporte de Orientação e Frisbee, que compuseram as primeiras aulas de Educação Física da pesquisa⁶.

Ressaltamos que tal movimento é realizado no tópico de análise e discussão, “Decolonialidade e Interculturalidade na Educação Física escolar: aproximações e distanciamentos”, que está subdividido em outros três subtópicos: (3.1) Vivências Teatrais e a suposta construção coletiva das aulas de Educação Física; (3.2) Esporte de Orientação e a suposta interdisciplinaridade na escola, e; (3.3) Frisbee e o suposto diálogo para resolução de supostos problemas.

2. Percurso investigativo

A pesquisa-ação foi escolhida como estratégia deste estudo, especialmente em razão de ser um método de pesquisa que propõe uma estrutura coletiva, participativa e ativa entre e com os(as) atores/atrizes envolvidos(as) (Thiollent, 2008), o que compreendemos caminhar em sintonia com a intencionalidade desta pesquisa e da ação pedagógica que propunha construir uma Educação Física inspirada na decolonialidade e na interculturalidade no e com o coletivo de pessoas envolvidas, bem como aprender todos(as) juntos(as) nesse processo.

⁶ É importante destacar que entre 23/02/2023 (primeiro dia de aula na escola) e 11/04/2023 a turma do sexto ano estava sendo acompanhada por dois estudantes da disciplina de Estágio de Docência em Educação Física no Ensino Fundamental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, cujo professor tem uma parceria com a escola para a realização desse estágio. Em acordo com os estudantes, a professora negociou com os estagiários para iniciarem o ano letivo com brincadeiras e jogos dos povos originários, em que ela estaria mais atuante e, na sequência, eles teriam mais protagonismo com relação às aulas e planejamentos, e a professora ficaria de apoio, com o objetivo de criação de vínculos e aproximações com os(as) estudantes.

Segundo Ginciene (2016, p. 30), a pesquisa-ação se trata de “um método que possibilita a ação e reflexão da prática” no coletivo das pessoas envolvidas com a pesquisa. Neste caso, estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental e professora de Educação Física foram refletindo sobre as aulas, sobre os processos de aprendizagens do grupo e sobre o que estava funcionando (e também o que não estava) nas aulas. Nesses momentos, apesar de a intencionalidade inicial ter sido a da auto-organização e protagonismo dos(as) estudantes, na maioria das vezes a professora teve que, mais do que mediá-los, tomar a decisão de não seguir os desejos dos(as) estudantes, já que os(as) mesmos(as) frequentemente manifestavam-se desfavoráveis a estilos de aulas mais dialogadas e com práticas corporais por eles(as) pouco conhecidas (ou mesmo desconhecidas).

Apesar dessas questões, a preocupação com as características de envolvimento e participação dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) em uma pesquisa-ação, bem como a importância de conhecer a realidade (particularidades, limites e possibilidades) para “colocar a teoria em prática” (Ginciene, 2016) foram indispensáveis nesta pesquisa, o que ficou evidente, especialmente, quando a professora foi conhecendo melhor a turma e mudando algumas formas de pensar e agir nas aulas. Pois, segundo sua narrativa, “nem sempre tudo o que eu lia na teoria e tentava aplicar nas aulas funcionava com a turma do sexto ano, então eu tive que ir adaptando para o contexto e realidade deles e delas, o que foi possível muito em razão das nossas partilhas” (Notas de Campo, 18/05/2023).

Lanette (2022), ao debater sobre as complexidades, nuances e política das abordagens participativas de pesquisas acadêmicas, destaca a pesquisa-ação participante como um método de pesquisa decolonial porque tem a intenção de identificar, reconhecer e compreender as injustiças sociais do contexto no qual a pesquisa está inserida e, a partir daí, negociar coletivamente ações possíveis para mudanças também possíveis da realidade identificada. Sousa e Oliveira (2018) também discutem sobre a pesquisa-ação como uma das possibilidades de desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa decolonial, uma vez que entendem que esse tipo de pesquisa propõe a superação dos binarismos da lógica colonial que localizam os conhecimentos ditos e reconhecidos como científicos em um lugar de superioridade e hegemonia com relação aos conhecimentos produzidos pelas experiências.

Nesse movimento, a professora organizou os primeiros meses de aulas, após a finalização do estágio dos estudantes de Licenciatura em Educação Física que estavam acompanhando a turma do sexto ano, com alguns conteúdos que os(as) mesmos(as) manifestaram não ter tanta proximidade ou mesmo sequer terem conhecimento da existência, quais sejam, Vivência Teatral, Esporte de Orientação e Frisbee. As aulas desses conteúdos aconteceram durante os períodos de Educação Física da turma, que ocorriam na frequência de duas vezes na semana, com duração de cinquenta minutos cada. Totalizaram sete períodos de Vivências Teatrais, quatro de Esporte de Orientação e cinco de Frisbee, organizados da seguinte maneira, conforme os quadros 1, 2 e 3 que seguem:

Quadro 1 – Organização das aulas de Vivência Teatral

13/04/2023 (Aula 1 de Vivência Teatral)	Meu corpo, o corpo do(a) outro(a), corpos em grupo e possibilidades de Educação Física.
20/04/2023 (Aula 2 de Vivência Teatral)	Meu corpo, o corpo do(a) outro(a), corpos em grupo e possibilidades de Educação Física + Acordos Coletivos
25/04/2023 (Aula 3 de Vivência Teatral)	Meu corpo, o corpo do(a) outro(a), corpos em grupo e possibilidades de Educação Física.
27/04/2023 (Aula 4 de Vivência Teatral)	Meu corpo, o corpo do(a) outro(a), corpos em grupo e possibilidades de Educação Física.
04/05/2023 (Aula 5 de Vivência Teatral)	NÓS: corpos em grupo, coletividade/cooperatividade e possibilidades de Educação Física.
09/05/2023 (Aula 6 de Vivência Teatral)	NÓS: corpos em grupo, coletividade/cooperatividade e possibilidades de Educação Física.
11/05/2023 (Aula 7 de Vivência Teatral)	NÓS: corpos em grupo, coletividade/cooperatividade e possibilidades de Educação Física.

Fonte: Professora de Educação Física.

Quadro 2 – Organização das aulas de Esporte de Orientação

16/05/2023 (Aula 1 de Esporte de Orientação)	Primeiras aproximações: desenhos cartográficos e brincadeiras
18/05/2023 (Aula 2 de Esporte de Orientação)	Caça ao tesouro guiado: deficiência e capacitismo
23/05/2023 (Aula 3 de Esporte de Orientação)	Corrida dos pontos de controle
25/05/2023 (Aula 4 de Esporte de Orientação)	Interpretação de mapas e corrida de orientação

Fonte: Professora de Educação Física.

Quadro 3 – Organização das aulas de Frisbee

11/07/2023 (Aula 1 de Frisbee)	Primeiras aproximações: conhecendo e experimentando o Frisbee
13/07/2023 (Aula 2 de Frisbee)	História e regras do Frisbee: autoarbitragem e respeito
18/07/2023 (Aula 3 de Frisbee)	Minijogos de Frisbee
03/08/2023 (Aula 4 de Frisbee)	Minijogos de Frisbee
08/08/2023 (Aula 5 de Frisbee)	Aula com o Projeto CAp Voador da UFRGS e vivência com o time de Frisbee Cusco Voador ⁷

Fonte: Professora de Educação Física.

Destacamos que nem tudo aconteceu como o planejado. Ocorreram várias alterações nas dinâmicas de aula e muitas negociações com os(as) estudantes, por motivos que também serão analisados e discutidos no tópico “Decolonialidade e Interculturalidade na Educação Física escolar: aproximações e distanciamentos”, com ênfase na experiência da primeira autora como professora e pesquisadora na pesquisa-ação participante, a partir dos seus registros em Notas de Campo (Bogdan; Biklen, 1994).

3. Decolonialidade e Interculturalidade na Educação Física escolar: aproximações e distanciamentos

⁷ CAp Voador é um projeto de extensão da UFRGS que tem o objetivo de promover a prática do Frisbee nas escolas. Já o Cusco Voador é uma equipe mista de Ultimate Frisbee de Porto Alegre/RS.

A professora de Educação Física, quando chegou à escola, no primeiro dia de aula e entrada no campo de pesquisa, narra ter pensado: “como eu vou fazer isso? Como que é ser uma professora decolonial? Mas antes disso, como que é ser uma professora independentemente de ser colonial ou decolonial? Por onde eu começo? O que eu faço? Com o que preciso me preocupar? Que escolhas político-pedagógicas são interessantes, ou melhor, indispensáveis para uma intencionalidade pedagógica que se diz inspirada na decolonialidade e na interculturalidade?” (Notas de Campo, dia 23/01/2023).

Eram muitas questões, era a sua primeira turma na escola, porque, antes disso, só tinha tido a experiência de ministrar aulas para turmas da educação básica durante a pandemia da Covid-19, nos estágios de docência em Educação Física, todos eles realizados na modalidade do Ensino Remoto Emergencial adotado pela Universidade Federal [dados suprimidos para fins de avaliação], lócus de sua formação inicial. Ou seja, pela primeira vez, a professora tinha uma turma de 27 estudantes matriculados(as): “eu achava que não sabia nem por onde começar, e talvez não soubesse mesmo” (Notas de Campo, dia 23/01/2023).

Ao mesmo tempo em que talvez a professora não soubesse o que fazer e/ou nem por onde começar, narrou que sabia o que não gostaria de repetir como professora de Educação Física, que era não torná-la um componente curricular que apenas os(as) habilidosos(as) gostam, que apresenta possibilidades limitadas de práticas corporais, bem como com presença de conteúdos que pouco (ou quase nada) dialogam com as diferentes identidades, culturas e saberes-fazeres. Ou seja, tinha a intenção de trazer para a centralidade da sua práxis os(as) estudantes e as suas diferenças, especialmente com relação aos marcadores sociais das diferenças de raça e etnia, classe e gênero em diálogo com a sexualidade (Walsh, 2015; 2019).

“Eu tinha que começar de algum jeito” (Notas de Campo, dia 23/01/2023). Nesse movimento, inspirou-se em pessoas próximas e que já tinham realizado, à sua maneira, trabalhos nas suas respectivas escolas, também atravessados pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, e que se tornaram teses de doutorado, quais sejam, *Construção Curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias*, de Natacha da Silva Tavares (2021), e *Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô: uma experiência autoetnográfica de uma professora de Educação Física na RMEPOA*, de Gabriela Nobre Bins (2020).

Aprendendo com esses trabalhos, e quando assumiu a turma do sexto ano do Ensino Fundamental como única docente de Educação Física, no dia 13/04/2023, ou seja, um mês e meio após o início das aulas; a professora já tinha estruturado o seu início de trabalho com os conteúdos de Vivências Teatrais, Esporte de Orientação e Frisbee, foco das análises e discussões deste estudo que estão subdivididas nos seguintes tópicos: (3.1) Vivências Teatrais e a suposta construção coletiva das aulas de Educação Física; (3.2) Esporte de Orientação e a suposta interdisciplinaridade na escola; (3.3) Frisbee e o suposto diálogo para resolução de supostos problemas.

3.1 Vivências Teatrais e a suposta construção coletiva das aulas de Educação Física

O teatro, assim como as relações no nosso laço social, é/está constituído por diversas discursividades em disputa. Ao longo da sua existência, supostamente com origem e popularização na Grécia Antiga, no século IX, antes de Cristo; muitas foram as formas de produzir essa arte, desde as mais conservadoras até as supostamente mais críticas; todas elas, de algum modo, representando algo relacionado a sua respectiva época, atribuindo diferentes significados ao vivido no laço social. No Brasil, vivemos por bastante tempo, segundo Nascimento (2004),

a reprodução de um teatro de marca portuguesa que em nada refletia uma estética emergente de nosso povo e de nossos valores de representação. Esta verificação reforçava a rejeição do negro como personagem e intérprete, e de sua vida própria, com peripécias específicas no campo sociocultural e religioso, como temática da nossa literatura dramática (Nascimento, 2004, p. 210).

Apesar dessa história hegemonicamente branca conferida ao teatro, partilhamos do entendimento da atriz, dramaturga e mulher negra, Grace Passô (2018), de que o “teatro representa a tentativa de criar experiências coletivas”, uma vez que quem o pratica “cumpra a incansável tarefa de afetar e ser afetado”. Ainda que a intencionalidade inicial da professora não estivesse diretamente atravessada por essas questões históricas, culturais e sociais que marcam o teatro, entendemos que a ausência de proximidade com as mesmas durante as aulas de Educação Física, já aparece como um distanciamento da professora aos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Isso porque, de acordo com Walsh (2019) e Tavares (2021), é de suma importância contextualizar racial e politicamente os conteúdos e práticas corporais selecionados para as aulas.

Entre final de fevereiro e a segunda semana do mês de abril, tempo que a professora ficou acompanhando os estagiários ministrando aulas de Educação Física para a turma, a mesma dedicou-se para conhecer os(as) estudantes, se aproximar deles(as) e pensar em uma possível estrutura de Plano de Estudos para a turma, em 2023, que pudesse fazer sentido para eles(as) e também estivesse em sintonia com os pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Ao longo desse um mês e meio a professora narrou ter percebido que os(as) estudantes eram bastante distantes uns(as) dos(as) outros(as), com maior afastamento entre meninos e meninas – “em todas as aulas até agora percebi que os guris e as gurias são muito distantes, em quase todas as atividades ficam separados(as), até na rodinha de encerramento, fica metade da roda guria e a outra guris, bem dividido” (Notas de Campo, 04/04/2023).

Nessa perspectiva, as aulas de Vivências Teatrais foram pensadas justamente para tentar aproximar os(as) estudantes da turma, porque naquele momento a professora entendeu que tanto brincadeiras e jogos competitivos como práticas corporais que colocam em evidência as habilidades esportivas poderiam distanciar ainda mais os(as) estudantes, especialmente com relação a uma separação por gênero. Ademais, a intenção dessas aulas também foi a de produzir acordos coletivos para as aulas de Educação Física, bem como a de acessar os significados atribuídos pelos(as) estudantes à Educação Física.

Destacamos que antes das aulas de Vivências Teatrais, a turma tinha iniciado o ano letivo com uma sequência de quatro aulas de brincadeiras e jogos dos povos originários, que foram analisadas e discutidas em outro trabalho, nas quais alguns(as) estudantes já tinham manifestado um entendimento de Educação Física mais próximo ao de mera atividade física (Bracht; González, 2005) ou mesmo de recreação, “como se a Educação Física não tivesse conhecimentos próprios a serem trabalhados e ensinados” (Tavares, 2021, p. 27), associando-a, muitas vezes, a aula e/ou tempo livre (Brandolin *et al.*, 2015). No entanto, como na sequência dessas aulas de brincadeiras e jogos dos povos originários os estagiários ministraram aulas de atletismo, com muitas atividades de corrida e movimento corporal, bem como algumas aulas livres, os(as) estudantes não manifestaram nenhuma reclamação nesse período. Porém, ao longo das sete aulas de Vivências Teatrais eles(as) retornaram a manifestar esse entendimento de Educação Física como exclusivamente atividade física e/ou recreação, apontando que outras possibilidades de aulas que se afastassem das práticas esportivas, especialmente de vôlei e de futebol (suas preferências), seriam bastante desafiadoras.

Nas aulas de Vivências Teatrais a professora propôs várias atividades que pudessem trabalhar a expressão dos(as) estudantes de diferentes formas, com foco na oralidade, na gestualidade, no ritmo, no movimento corporal etc. Foi realizada a atividade “meu nome e meu movimento” já na aula 1 de Vivência Teatral, momento em que cada estudante apresentou como gostaria de ser chamado(a), realizando um movimento que achava que o(a) identificava. Essa atividade teve como principal preocupação saber como cada pessoa, naquele momento, se identificava e desejava ser reconhecida.

Isso porque a professora narrou compreender que, apesar de a Língua Portuguesa brasileira se utilizar da lógica do sistema binário de identidade de gênero, não era com essa que pretendia operar nas aulas de Educação Física. Tal dinâmica está representada nas categorias gramaticais de gênero (formas linguísticas) masculinas e femininas (Gomes, 2022). No entendimento de Butler (2003), esse sistema binário de “ser masculino ou ser feminino” está atravessado pela heterossexualização ainda ligada aos conceitos de macho ou fêmea, assentada somente na compreensão biológica da relação entre gênero e sexo que exclui identidades não-conformantes tanto à binaridade biológica como também daqueles(as) cuja “prática do desejo ‘não decorrem’ nem do ‘sexo’ nem do ‘gênero’” (Butler, 2003, p. 39).

Neste momento consideramos que essas aproximações com relação aos reconhecimentos identitários foram feitos ainda de forma bastante inicial, porque sem o desenvolvimento de propostas que pudessem fazer os(as) estudantes refletirem sobre o tema “identidades” a partir de discussões envolvendo raça (Mbembe, 2018), gênero e sexualidade (Butler, 2003). Destacamos que, aqui, a intenção da professora foi apenas a de deixar evidente a sua preocupação com relação às pautas identitárias e garantias de existência das pessoas no mundo, bem como acolhimento a cada estudante.

Em diálogo com os estudos sobre decolonialidade e interculturalidade, Walsh (2015; 2019) e Fanon (1968) entendem que precisamos compreender as dimensões

ontológico-existenciais dos(as) colonizados(as), dimensões essas que são/estão constituídas pela raça e também pelo gênero em diálogo com a sexualidade, ambas questões que têm se apresentado como centrais na e para a manutenção e fortalecimento da colonialidade do poder. Nesse movimento, entendemos que com essa escolha político-pedagógica, ao mesmo tempo em que a professora se aproximou dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade nas aulas de Educação Física com o sexto ano do Ensino Fundamental, também se distanciou. Isso porque, compreendemos, essa foi uma ação bastante isolada, portanto, por si só não é (e não foi mesmo) suficiente para que os(as) estudantes pudessem construir uma emancipação sexual (Tavares, 2021).

Ressaltamos que uma possível oportunidade de emancipação sexual dos(as) estudantes a partir de problematizações de gênero em diálogo com sexualidade nas aulas de Educação Física só foi acontecer a partir do final do primeiro semestre, quando as questões identitárias envolvendo raça, gênero e sexualidade foram trabalhadas com mais profundidade, especialmente nos conteúdos de Futebol, Pole Dance, Maculelê e Huka-Huka, bem como no Projeto Identidades, todos desenvolvidos com os(as) estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental, e que foram analisados e discutidos em outros trabalhos.

Na aula 2 de Vivências Teatrais a professora conversou com a turma sobre o que poderia ser interessante e respeitoso fazer nas aulas de Educação Física, bem como desinteressante e desrespeitoso, produzindo cartazes de “Acordos Coletivos das aulas de Educação Física”, lidos pelos(as) estudantes e por eles(as) assinados. Tais acordos, ao longo do ano, muitas vezes foram desrespeitados pelos(as) próprios(as) estudantes, e também negociados e reformulados.

Nas aulas 3 e 4 de Vivências Teatrais foram realizadas atividades que objetivavam que os(as) estudantes se conhecessem melhor, exercitando, respectivamente, tanto oralidade e escuta, quanto escrita e gestualidade/mímica, aproximando-se dos Valores Civilizatórios Afrobrasileiros (Trindade, 2006). A intenção era a de aproximar os(as) estudantes de formas plurais de expressão, para além da possibilidade de Educação Física pela maioria deles(as) conhecida, que é aquela que se utiliza da prática do corpo como depósito de vivências exclusivamente motoras e restrito aos padrões de controle e de performance/rendimento (Pereira *et al.*, 2017).

Na primeira atividade, realizada na aula 3, os(as) estudantes tiveram que circular na sala de aula ao som de uma música e, sempre que a música parasse de tocar, teriam que fazer duplas para partilhar conversas a partir dos seguintes direcionamentos dados pela professora: (a) O que eu mais gosto de fazer quando estou na escola?; (b) O que meu/minha colega me contou na rodada anterior?; (c) O que eu não gosto e fico triste quando acontece comigo?; (d) O que meu/minha colega me contou na rodada anterior?

Na segunda atividade, realizada na aula 4, cada estudante escreveu em uma folha de papel uma palavra que, para ele(a), representasse a Educação Física. A professora espalhou todos os papéis no chão, virados com a escrita para baixo. Os(as) estudantes, sem saberem o que estava escrito, pegaram um papel cada e, sem contar para a turma,

tinham que realizar gestos/mímicas para o coletivo da turma adivinhar o que era. A maioria escreveu “vôlei”, “futebol”, “atividade física”, “esporte”, “corridas” e “exercício físico”, mais uma vez reforçando uma compreensão de Educação Física esportivizada e de mera atividade física (Bracht; González, 2005).

A aula 5 de Vivência Teatral, que faria parte do conjunto de uma sequência de três aulas cuja intenção era a de trabalhar sentimentos e emoções através da musicalidade, teve que ser repensada em razão do Conselho de Classe que aconteceu no dia 02/04/2023. Então, nessa aula, mantendo o trabalho com sentimentos e emoções, e aproveitando para realizar reflexões sobre como estavam sendo, para eles(as), as aulas de Educação Física, os(as) estudantes foram convidados(as) a escrever uma carta para a professora. Na carta, tinham que escrever sobre como estavam se sentindo nas aulas até aquele momento, quais estavam sendo as suas aprendizagens, seus principais desafios, o que estavam gostando, e o que não estavam gostando. Também realizaram uma autoavaliação sobre as suas respectivas presenças e envolvimento nas aulas e uma avaliação da professora (que não precisava conter a identificação do(a) estudante) a partir das seguintes perguntas suleadoras: “o que podemos melhorar? Como é a Educação Física que eu gostaria?”.

Destacamos que, mais uma vez, alguns(as) estudantes manifestaram que achavam que não estavam tendo aulas de Educação Física porque não estavam tendo esportes, o que ao mesmo tempo também colocava a professora para refletir se o que estava acontecendo nas aulas ainda era realmente Educação Física, se ainda estava dando aulas de Educação Física e trabalhando com os conteúdos, os saberes e os conhecimentos da Educação Física. Tavares (2021) entende que a colonialidade nos deixou (e deixa) marcas, com esse tipo de pensamento operando como uma amarra:

Não é fácil e não é um processo linear, e por isso, observar estas amarras constantemente é algo a que precisamos nos manter vigilantes e retomar a todo tempo, um exercício constante de reflexão sobre nossas concepções e posturas, pois esta sensação de muitas vezes estar desviando da Educação Física, evidentemente surge destas amarras práticas e conceituais colocadas por essa colonialidade (Tavares, 2021, p. 88).

Entendemos que esse tipo de sentimento e pensamento (como uma amarra) distanciava a professora dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, inclusive fazendo-a colocar em dúvida as suas propostas pedagógicas que se afastavam das concepções de Educação Física esportivizada, por exemplo, preocupadas muito mais (e até mesmo exclusivamente) com o corpo na sua dimensão biológica, excluindo sua dimensão intelectual, onde corpo e mente são colocados em posições dicotômicas, constituindo a escola mais como um espaço de construção da mente do que do corpo. Corpo esse que, neste modelo eurocêntrico e colonial de educação, está ali para ser civilizado e controlado (Bins, 2014).

Também, muitos(as) estudantes manifestaram que gostavam da professora, porque ela escutava os(as) estudantes, segundo a narrativa de uma estudante, “de verdade”. Nas autoavaliações, vários(as) estudantes escreveram que não estavam participando muito porque tinham vergonha de se expressar na frente de toda a turma,

bem como que, como a professora não era muito rígida e “durona”, não se sentiam obrigados(as) a participar, sugerindo que o seu estilo, como docente, de ministrar aulas respeitando os limites de cada estudante, sem ser autoritária, não era por eles(as) respeitado, o que nos pareceu, inicialmente, contraditório, já que eles(as) consideravam positivo porque eram escutados(as), mas ao mesmo tempo não respeitavam esse estilo de aula. Assim, entendemos que no contexto educacional a decolonialidade pode ser compreendida como fundamental para promover uma educação que valorize a diversidade e construa relações de diálogo e colaboração, compreendendo que as relações de poder dentro da escola muitas vezes perpetuam dinâmicas de subalternidade e resistência dos(as) estudantes (Tavares, 2021; Bins, 2020).

As aulas 6 e 7 de Vivências Teatrais também foram repensadas de modo que pudessem acoplar a proposta inicial da aula 5. Ainda trabalhando com os sentimentos e emoções, mas agora através da musicalidade, os(as) estudantes, na aula 6, experimentaram o “caos”, com a intencionalidade de que eles(as) pudessem refletir sobre a sensação de não serem escutados(as), bem como não conseguirem se expressar pela voz, o que frequentemente vinha acontecendo nas aulas de Educação Física, já que os(as) estudantes aparentavam não estar aceitando o estilo de aula da professora e, conseqüentemente, desrespeitando-a. Em roda, com todos(as) os(as) estudantes sentados(as), a professora colocou uma música de fundo, inicialmente baixa, e solicitou que os(as) estudantes conversassem sobre o que fizeram antes de chegar na escola. No decorrer da conversa, a professora aumentou ao máximo o volume, percebendo que a maioria dos(as) estudantes se sentiu incomodada porque não conseguia se comunicar. Foi realizada uma conversa sobre o acontecimento e eles(as) fizeram um desenho sobre como se sentiram nessa aula, com a maioria deles(as) expressando sentimentos de irritação, raiva e angústia.

Na aula 7 de Vivências Teatrais eles(as) estavam aparentemente mais calmos(as), com uma escuta mais ativa e com os corpos mais disponíveis para a proposta da professora – “Identificando ritmos de músicas diferentes e colocando no corpo os ritmos escutados”. Nessa aula, os(as) estudantes solicitaram que a professora colocasse para tocar os seus ritmos e músicas favoritos e, pela primeira vez, muitos(as) deles(as) movimentaram seus corpos com menos preocupação com possíveis julgamentos dos(as) colegas, bem como estavam aparentemente se divertindo, sugerindo que cada contexto deve ser levado em consideração no momento que o(a) professor(a) pensa sobre as propostas de aula, que devem atender às necessidades do coletivo que vai viver essa experiência (Gagliotto; Lembeck, 2011).

Destacamos que a maioria das músicas sugeridas pelos(as) estudantes apresentava conteúdo sexual que demandaria tempo de diálogo e necessidade de trabalho específico sobre as noções de gênero, saber e poder, pois colocavam as mulheres em posição de inferioridade em relação aos homens, a partir de processos onde a diferença biológica é acionada para explicar os desequilíbrios – que são transitórios – entre homens e mulheres (corpos masculinos e corpos femininos), gestando, assim, formas de inclusão e de exclusão de pessoas e grupos (Goellner, 2013). Nesse movimento, Gagliotto e Lembeck (2011) compreendem que é preciso desenvolver

atividades onde os adolescentes possam sugerir os temas a serem discutidos, partindo da realidade e do interesse desses adolescentes, avançando gradativamente, enriquecendo, acrescentando e construindo um conhecimento novo, sanando as dúvidas e as necessidades do grupo. As atividades em grupos, organizadas de maneira prazerosa e com a participação dos adolescentes, discutindo de forma ativa, com questionamentos, troca de informações, de forma respeitosa, livre e enriquecedora, são uma das alternativas que se tem para trabalhar de forma emancipatória a educação sexual (Gagliotto; Lembeck, 2011, p. 13).

Desse modo, e considerando os apontamentos de Goellner (2013) sobre as relações de gênero e poder, bem como de Gagliotto e Lembeck (2011) sobre as possíveis formas emancipatórias de trabalho da educação sexual nas escolas, entendemos que os(as) estudantes indicaram a necessidade de debates e de um trabalho mais profundo sobre gênero e sexualidade, o que não aconteceu, nem nas aulas de Vivências Teatrais, tampouco na sequência de aulas que se seguiram. Essas discussões só começaram a ser atravessadas bastante tempo depois, na segunda semana do mês de junho de 2023, quando o conteúdo de futebol foi iniciado.

Compreendemos, nessa perspectiva, que as aulas de Vivências Teatrais, de modo geral, cumpriram com a intencionalidade de apresentar uma pluralidade de formas de expressão e possibilidades de Educação Física que tratam o corpo produzido também pelas emoções e diferentes culturas, em contraposição à ideia de corpo sufocado ao materialismo e à racionalidade científica (Pereira *et al.*, 2017), movimento esse que consideramos de aproximação aos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Contudo, partilhando da compreensão de Santomé (2011) sobre a frequência de um currículo que chama de turístico no que tange aos trabalhos sobre temas da diversidade, entendemos que as formas que a professora trabalhou os grupos sociais diferentes dos majoritários, no conteúdo de Vivências Teatrais, ainda foi bastante superficial, recaindo no que o autor chama de trivialização (Santomé, 2011), distanciando-a, portanto, dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade neste ponto.

3.2 Esporte de Orientação e a suposta interdisciplinaridade na escola

Na sequência das aulas de Vivências Teatrais, a professora iniciou com a turma do sexto ano do Ensino Fundamental o conteúdo de Esporte de Orientação⁸. O Esporte de Orientação trata de uma prática esportiva historicamente desenvolvida no âmbito militar e difundida nos países nórdicos, na Europa. Chegou ao Brasil, supostamente trazida por militares que tiveram experiências na Europa, ou seja, com uma condição econômica mais favorável. Destacamos que passou a ser difundida no meio civil, como

⁸ O esporte de orientação é uma modalidade esportiva cujo objetivo é o de desenvolver a capacidade de orientação em um terreno qualquer, utilizando-se de um mapa e uma bússola. Além do preparo físico, esse esporte também exige capacidades cognitivas, éticas, autocontrole e tomada de decisão. Destaca-se que o objetivo principal desse esporte é encontrar os pontos de controles (PC's) que estão designados no mapa e localizados no terreno (Pasini, 2004).

competições esportivas recentemente, sendo ainda pouco articulada nas escolas (Carmona *et al.*, 2013).

Igualmente ao acontecido nas aulas de Vivências Teatrais, observamos que a professora pouco dialogou com os(as) estudantes sobre esse histórico militar e elitista do Esporte de Orientação. Do mesmo modo, portanto, compreendemos como um distanciamento aos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade; dada a importância da contextualização política e cultural daquilo que é selecionado para ser trabalhado com os(as) estudantes nas aulas (Walsh, 2019; Tavares, 2021).

Diante desse contexto, a professora organizou quatro aulas do conteúdo, cujo objetivo principal, inicialmente pela docente traçado, era o de trabalhar a interdisciplinaridade por meio da orientação. Segundo Ferreira (2006), para ocorrer a relação interdisciplinar é preciso que duas ou mais disciplinas se inter-relacionem.

Desse modo, compreendemos que apesar de ter havido uma tentativa de dialogar com diferentes disciplinas a partir do Esporte de Orientação (a exemplo da Geografia por meio da cartografia e de noções básicas de utilização da bússola como orientação, inclusive de onde o sol nasce e se põe, da Língua Portuguesa, com a leitura de mapas e legendas, da Língua Inglesa, já que muitos mapas são produzidos nessa língua estrangeira, da Matemática, através das noções básicas de escala, da História, relacionando-a ao surgimento do Esporte de Orientação, da Educação Ambiental, dentre outras questões), essa intencionalidade foi pouco efetivada nas aulas de Educação Física. Isso porque, fazendo uma retrospectiva das aulas, compreendemos que para esses diálogos interdisciplinares acontecerem é necessário um trabalho coletivo entre os(as) docentes de cada componente curricular da turma (Weigert *et al.*, 2005), o que não aconteceu neste caso.

Compreendemos que uma possibilidade de trabalho coletivo entre os(as) docentes poderia ter sido em torno e a partir de um Projeto de Educação Ambiental na escola. Assim, ao invés de a professora de Educação Física ter tentado dar conta sozinha de um conjunto de conteúdos e temáticas com a turma do sexto ano do Ensino Fundamental, o trabalho coletivo poderia ter alcançado mais professores(as), mais estudantes e, inclusive, mais envolvimento dos(as) estudantes em torno de um projeto.

Ao estudarmos sobre a filosofia do “Bem Viver” – que pretende recuperar uma sabedoria ancestral que rompe com os modos de acumulação individualista, bem como valoriza o aprendizado compartilhado (inclusive com a natureza) (Acosta, 2016) –, e sobre a filosofia “Ubuntu” – que se fundamenta em uma ética da coletividade, “eu sou porque nós somos” (Noguera, 2012) –, entendemos que apesar de a intencionalidade inicial da professora com as aulas de Esporte de Orientação ter sido a da interdisciplinaridade, a forma com que a proposta aconteceu foi, de certo modo, individualista, distanciando bastante a professora dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, os quais se aproximam muito das filosofias do “Bem Viver” e do “Ubuntu”. Inclusive, a professora narrou que a realização desse trabalho de forma solitária não foi em razão da escola ou mesmo de outros(as) docentes mostrarem

desinteresse, e sim porque ela sequer oportunizou isso como possibilidade para seus/suas colegas, porque tentou articular tudo sozinha.

Boff (1999) entende que a organização da sociedade industrial provoca um silenciamento das relações humanas, uma vez que, entre outros fatores, o individualismo, desvinculado dos aspectos de grupo e respeito à singularidade, degenera-se em narcisismo e gera hipertrofia da subjetividade e do culto de si próprio. Quijano (2005) menciona ser esta a característica de um corpo colonializado, marcado pelas relações de poder, de saber e do ser como processos de colonialidade fundados por esta modernidade. Processos esses que incidem no corpo pela imposição de um único conhecimento e de uma única cultura como válidos, cujas características se pautam na “colonialidade dos saberes” e que são infiltradas no individualismo, na hierarquização e na competição (Quijano, 2005).

Assim, e não como uma tentativa de justificar esta escolha e atitude mais individualista da professora, de ter tentado a interdisciplinaridade através do Esporte de Orientação, compreendemos que precisamos reconhecer a colonialidade que está inscrita em nós e que nos traz muitas limitações para atuar de fato com uma educação que se aproxime da decolonialidade e da interculturalidade (Tavares, 2021), para que então possamos fazer movimentos e agir na escola no sentido contrário, como ruptura desses processos de colonialidade que operam em nós enquanto indivíduos, bem como na sociedade de forma coletiva.

Por outro lado, o conteúdo de Esporte de Orientação possibilitou discussões sobre deficiência e capacitismo a partir de uma vivência que a professora chamou de “Caça ao tesouro guiada”. Na Aula 2 de Esporte de Orientação (18/05/2023), a turma foi dividida em duplas, em que uma das pessoas da dupla ficou com uma venda nos olhos e a outra pessoa tinha que guiá-la até o tesouro escondido, seguindo as orientações do mapa produzido pela docente.

Ao final da aula, em roda de conversa, muitos(as) estudantes reclamaram do trajeto para encontrar o tesouro, manifestando que era de difícil acesso para quem estava vendado(a). Nesse movimento, refletimos sobre apesar de a escola, segundo Mantoan (2008, p. 27), ser um local para que haja o relacionamento entre crianças com e sem deficiência, a maioria delas não ter muita acessibilidade. Também sobre como as aulas de Educação Física, caso não fossem adaptadas, seriam bastante difíceis de serem realizadas por pessoas com deficiência, apontando que infelizmente o capacitismo⁹ está presente nas escolas “e pode ser observado na ausência de acessibilidade, na integração, nos olhares e principalmente nos termos usados, não só por alunos, mas também pelo corpo educacional” (Batista *et al.*, 2021, p. 2).

Destacamos que apesar de apenas a Aula 2 de Esporte de Orientação ter tido como centralidade as discussões sobre deficiência e capacitismo, nas outras aulas da sequência (Aulas 3 e 4 de Esporte de Orientação, 23/05/2023 e 25/05/2023) também

⁹ Capacitismo trata de um termo que se refere à discriminação da pessoa com deficiência (PcD) e está relacionado com a subestimação da capacidade e aptidão de pessoas em função de suas deficiências.

foi realizado o exercício de pensar sobre possibilidades de inclusão de pessoas com deficiência nas aulas, seja ela física ou intelectual. Compreendemos que esse movimento, de dialogar com e experimentar diferentes formas de praticar um esporte, refletindo sobre deficiência, inclusão e capacitismo, foi de aproximação aos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, pois se deu a partir de outros saberes-fazer que não os eurocentrados, moderno-coloniais.

3.3 Frisbee e o suposto diálogo para resolução de supostos problemas

O Frisbee trata de uma prática corporal ainda pouco experienciada nas aulas de Educação Física, cuja origem e surgimento mais aceitos remontam aos Estados Unidos, em 1960, quando estudantes universitários brincavam com uma fôrma de torta. Posteriormente, criou-se um disco para ser comercializado, momento em que a prática começou a tornar-se mais conhecida e espalhada em outros países (Silveira; Dias, 2019). No entanto, do mesmo modo que nas experiências anteriores – de Vivências Teatrais e Esporte de Orientação – observamos que a professora pouco fez o movimento de historicizar e contextualizar politicamente a modalidade a partir dessa história relatada, distanciando-se, portanto, mais uma vez, dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2019).

Nas aulas de Educação Física, o conteúdo do Frisbee, apesar de a intenção ter sido a de realizá-lo na sequência do conteúdo de Esporte de Orientação, foi replanejado para acontecer depois do conteúdo de futebol, o que será analisado e discutido em outros estudos. Isso porque à época da realização deste trabalho, a Copa do Mundo de Futebol Feminino de 2023 estava prestes a acontecer, configurando-se como uma possibilidade interessante de diálogo e trabalho com as questões de gênero e sexualidade que já vinham se apresentando nas aulas de Educação Física e que, inclusive, haviam sido pouco trabalhadas nas aulas de Vivências Teatrais.

As aulas de Frisbee foram organizadas e planejadas a partir da disponibilidade do Projeto CAP Voador da UFRGS – um projeto de extensão que ministra oficinas de Ultimate Frisbee nas escolas, e que à época tinha jogadores(as) da Equipe Cusco Voador¹⁰ como participantes – ir à escola conversar e ministrar uma oficina de Frisbee para a turma do sexto ano do Ensino Fundamental.

Destacamos que a intencionalidade das aulas de Frisbee era principalmente apresentar outras possibilidades de esportes que fossem diferentes das práticas supostamente mais populares nas escolas (Darido, 2005), conhecidas pelo termo “quarteto fantástico”¹¹, quais sejam, handebol, basquete, voleibol e futsal. Apesar de considerarmos esse um movimento interessante de ser realizado nas escolas, porque faz uma crítica bem como uma ruptura ao monopólio de práticas corporais nas escolas, entendemos que o mesmo não apresentou novidades com relação ao que o Movimento

¹⁰ Equipe mista de Ultimate Frisbee da cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

¹¹ “Quarteto fantástico” é o termo que nomeia sarcasticamente o grupo de esportes que mais aparecem nas/compõem as aulas de Educação Física – futebol, vôlei, basquete e handebol –, constituindo um monopólio cultural de práticas corporais. O termo faz alusão à equipe de super-heróis criada por Stan Lee e Jack Kirby na Marvel Comics.

Renovador da Educação Física¹² vem propondo desde a década de 1980 (Bracht; González, 2005). Portanto, entendemos que esse movimento não faz (e não fez) diálogo direto com a decolonialidade e a interculturalidade.

Por outro lado, ressaltamos que, para fazer um contraponto ao que aconteceu nas aulas de futebol – em que, apesar de a professora não ter dividido intencionalmente a turma em meninos e meninas, muitas estudantes pediram para não jogar com os meninos –, outro objetivo das aulas de Frisbee foi o de possibilitar aos(as) estudantes o acesso, o conhecimento e a experiência de um esporte com características diferentes dos esportes ditos mais populares (Darido, 2005). Isso porque o Frisbee se joga com outro objeto que não a bola – um disco –, em equipes mistas e com uma autoarbitragem (Silveira; Dias, 2019).

De acordo com Borges *et al.* (2014), essas peculiaridades do Frisbee produzem um campo de construção de conhecimentos capazes de trazer discussões sobre respeito mútuo entre os(as) participantes, sobre a prática do “jogo limpo” (*fair play*), sobre o diálogo para encontrar a melhor solução para cada situação problema de jogo. Campos de conhecimentos esses que foram constantemente conversados e experienciados nas aulas de Educação Física.

As aulas de Frisbee possibilitaram, também, diálogos sobre a prática mista do esporte – jogos com times de meninos e meninas – a partir da seguinte questão suleadora: “Por que nas aulas de Frisbee estamos conseguindo jogar todos(as) juntos(as), meninos e meninas, sem tantas dificuldades, no sentido de deboches e ofensas direcionadas especialmente às meninas?” (Notas de Campo, Aula 3 de Frisbee, 18/07/2023). A maioria dos(as) estudantes disseram não saber responder essa questão. Uma estudante disse: “sora, é que como ninguém de nós joga, aí ninguém sabe, todo mundo joga parecido, diferente do futebol, que a gente não joga e os guris, sim, aí eles são muito melhores” (Notas de Campo, Aula 3 de Frisbee, 18/07/2023).

Tal formulação nos pareceu fazer bastante sentido, inclusive sugerindo que as práticas corporais, de forma geral, sejam elas as danças, o futebol, o vôlei, as lutas, entre outras, todas elas, pelo menos na escola, especialmente no componente curricular de Educação Física, poderiam ser trabalhadas com as crianças e os(as) adolescentes, na mesma direção das regras do Ultimate Frisbee, desde o início das suas formações na educação básica. Pensamos que as diferenças de gênero que observamos nas escolas, na Educação Física, muitas vezes provocadas pelas comparações de habilidades ditas como mais ou menos masculinas e/ou mais ou menos femininas, poderiam ser minimizadas se, desde o início da formação dos(as) estudantes na educação básica, todos(as) fossem incentivados(as) e convidados(as) a participar de modo equitativo.

¹² Movimento que garantiu à Educação Física o status de disciplina escolar em contraposição à condição de “mera atividade”, representando um forte esforço de reordenação dos pressupostos compreendidos, à época, como orientadores da Educação Física, quais sejam, os paradigmas da aptidão física e esportiva (Bracht; González, 2005).

Compreendemos que a realização desta reflexão junto com os(as) estudantes foi um movimento de aproximação aos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade na Educação Física. Igualmente, entendemos que o movimento de ter levado o Projeto Cap Voador da UFRGS para ministrar uma oficina de Frisbee para a turma do sexto ano do Ensino Fundamental, na Aula 5 de Frisbee (08/08/2023), também foi um movimento de aproximação aos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, na medida em que possibilitou que os(as) estudantes tivessem acesso a outras narrativas e discursos sobre o Frisbee para além do que foi dialogado com a professora de Educação Física, bem como possibilitou que eles(as) conhecessem e acessassem uma prática corporal através de pessoas que fazem parte de uma equipe profissional da própria prática, neste caso, o Frisbee, e de forma gratuita, o que provavelmente não seria possível sem o intermédio da escola. Igualmente, neste caso a aproximação aos pressupostos decolonial e intrcultural se dá de modo a possibilitar experiências aos(às) estudantes a partir de realidades que supostamente são distantes das suas, em diálogo, portanto, com outras culturas (Walsh, 2019; Tavares, 2021).

Destacamos que essa vivência foi acompanhada pela equipe da UFRGS TV, que produziu uma matéria que está disponível na plataforma do YouTube¹³, onde os(as) estudantes, ao narrarem ter gostado da prática corporal de Frisbee, apontam a predominância do futebol e do vôlei na Educação Física escolar durante as suas formações, sugerindo a importância do acesso por meio da escola, especialmente da Educação Física, a outras práticas corporais.

4. Considerações possíveis

Este estudo, em uma perspectiva de pesquisa-ação participante (Lanette, 2022), teve como objetivo analisar e discutir as aproximações e distanciamentos realizadas pela professora e pesquisadora com os pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2015; 2019) durante as aulas de Educação Física com os(as) estudantes de uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de Porto Alegre/RS durante o ano letivo de 2023, especificamente com relação aos conteúdos de Vivência Teatral, Esporte de Orientação e Frisbee, que compuseram as primeiras aulas de Educação Física da turma na pesquisa.

Ao fazer uma retrospectiva do ano de 2023, especialmente desses três conteúdos – Vivência Teatral, Esporte de Orientação e Frisbee – pela professora escolhidos para comporem as aulas de Educação Física da turma do sexto ano no início do ano letivo, compreendemos que apesar de ter havido, em alguma medida, aproximação com os pressupostos da decolonialidade e interculturalidade em alguns momentos, as formas de pensar as aulas, de planejamento e de ação, bem como as escolhas político-pedagógicas realizadas, estavam (e estiveram) muito mais na direção de possibilitar aos(às) estudantes o acesso, o conhecimento e a experiência com outras possibilidades de práticas corporais para além daquelas supostamente mais populares nas escolas – futebol, vôlei, basquete e handebol –, o que já vem sendo debatido,

¹³ Link da matéria produzida pela UFRGS TV sobre a oficina de Frisbee ministrada por estudantes participantes do Projeto Cap Voador: [dados suprimidos para fins de avaliação]

proposto e promovido desde os anos 1980 com o Movimento Renovador da Educação Física; portanto, distanciando-se dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2015; 2019).

É importante ressaltar que não estamos tentando classificar em certo e/ou errado esses movimentos realizados pela professora com os conteúdos de Vivência Teatral, Esporte de Orientação e Frisbee com a turma do sexto ano. Inclusive, entendemos que eles fizeram parte de um processo de aprendizagem que possibilitou que a professora refletisse sobre como estava agindo, que escolhas estava realizando e por que estava fazendo o que estava fazendo nas aulas de Educação Física.

No entanto, compreendemos que precisamos ter bastante cuidado quando afirmamos algo sobre nossas propostas serem (ou não) decoloniais e interculturais, para não banalizarmos uma práxis que antes de ser político-pedagógica, é geopolítica, porque está no sentido de pensar as interrelações pessoais para além da comunicação entre diferentes culturas, porque se pretende um paradigma outro, pensado por meio da práxis política, ou seja, a partir de outras formas de pensamento que estão relacionadas com e contra a colonialidade e a modernidade (Walsh, 2019).

Nesse movimento, Walsh (2015), refletindo sobre o “como”, sobre as maneiras pelas quais práticas, estratégias, metodologias e modos de fazer decoloniais se entrelaçam e se constroem na resistência e oposição, assim como na insurgência, afirmação e reexistência, compreende que o pensamento decolonial implica em valorizar as experiências dos movimentos populares do sul global e as experiências dos(as) nossos(as) educadores(as) e nossos(as) pesquisadores(as) comprometidos(as) com uma postura decolonial e libertadora com a sua multiplicidade de implicações. No caso deste estudo, os três conteúdos – Vivência Teatral, Esporte de Orientação e Frisbee – escolhidos pela professora de Educação Física, ainda que nos dias atuais já estejam mais popularizados, são práticas originalmente europeias e estadunidenses, historicamente praticadas por pessoas brancas e da elite. Ou seja, são escolhas que se apresentam na contramão da sugestão de Walsh (2015) de valorização de experiências dos movimentos populares do sul global. Neste caso, portanto, distanciando a professora dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2015; 2019).

No entanto, é importante destacar que tal sugestão não trata de uma imposição, até porque a decolonialidade e a interculturalidade não se voltam para hierarquizar conhecimentos e saberes-fazeres. Não se trata, portanto, de “inverter a lógica” no sentido de defender que os conhecimentos e saberes-fazeres europeus e estadunidenses sejam descartados, mas, sim, que eles sejam problematizados, historicizados e politicamente contextualizados, bem como que todos os demais conhecimentos e saberes-fazeres, especialmente dos povos originários, das culturas africanas e indígenas, também passem a compor as pautas político-identitárias e, no caso da educação, os currículos das escolas. Entendemos que essa historização e contextualização política das práticas de Vivências Teatrais, Esporte de Orientação e Frisbee foram pouco articuladas e dialogadas pela professora nas aulas, distanciando-a dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade.

Na experiência deste estudo, compreendemos que para uma maior aproximação aos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade nas aulas de Educação Física, seria indispensável a realização de debates que colocassem em questão as origens e histórias de cada uma dessas práticas corporais, possibilitando reflexões sobre o monopólio cultural de todas elas, por exemplo, pela elite branca: (a) o teatro, enquanto manifestação artística que historicamente, no Brasil, foi pautado por ideias e estilo eurocêntricos, em que a cena seguia o padrão europeu ou, mais propriamente, uma estética branca, em que as matrizes culturais africanas e indígenas foram deixadas de lado por longos períodos e, apesar de o teatro negro existir, por exemplo, não tinha visibilidade. Assim, só em meados de 1940 começaram a surgir iniciativas para a recuperação das raízes culturais brasileiras no teatro nacional, a partir de movimentos como o Teatro Experimental do Negro (TEN) de Abdias do Nascimento (Nascimento, 2004); (b) o Esporte de Orientação, uma prática esportiva amplamente difundida em países nórdicos da Europa, historicamente desenvolvida e restrita ao âmbito militar, e que recentemente está no meio civil e, também, nas escolas (Carmona *et al.*, 2013); (c) o Frisbee, apesar de no Brasil ter se tornado atrativo em razão da simplicidade de regras e por não necessitar de materiais caros, tornando-o uma prática supostamente não elitizada, cuja história de surgimento mais aceita remonta aos Estados Unidos, por volta de 1960, quando estudantes universitários brincavam com uma fôrma de torta, e que posteriormente criou-se o disco que começou a ser fabricado para comercialização em massa, que só depois disso tornou-se uma prática conhecida (Silveira; Dias, 2019). Esse movimento, contudo, não foi realizado nas aulas de Educação Física, cujas problematizações foram construídas apenas na elaboração deste artigo, no início de cada subtópico dedicado às análises e discussões de cada um dos conteúdos trabalhados pela professora.

Assim, em razão disso, Walsh (2019) compreende (e defende) a interculturalidade a partir da diferença colonial, porque é dessa perspectiva que se introduz a dimensão do poder, dimensão essa que é geralmente esquecida pelas discussões sobre diferenças culturais, bem como nos tratamentos de orientações liberais de diversidade étnica e cultural forjados em multiculturalismo (Walsh, 2019). Entendemos que essa foi uma das principais razões pelas quais a professora se distanciou dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade nas aulas de Vivências Teatrais, Esporte de Orientação e Frisbee na Educação Física.

Destacamos, também, que raça e gênero em diálogo com a sexualidade não foram os pontos centrais de discussão dos conteúdos de Vivência Teatral, Esporte de Orientação e Frisbee, mas são as dimensões ontológico-existenciais dos(as) colonizados(as) e que se apresentam como centrais na e para a manutenção e fortalecimento da colonialidade do poder (Walsh, 2019). Refletindo sobre isso, e mais uma vez fazendo uma retrospectiva do ano letivo de 2023, especialmente desse período que os conteúdos de Vivência Teatral, Esporte de Orientação e Frisbee foram experienciados, percebemos que apesar de ambas essas dimensões – raça e gênero em diálogo com a sexualidade – terem aparecido durante as aulas de Educação Física, não foram problematizados com a turma, neste caso, distanciando a professora, mais uma vez, dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Assim, embora essas

questões tenham sido parcialmente alcançadas, é necessário destacar que algumas áreas podem ser mais exploradas, especialmente no que diz respeito à promoção de debates mais profundos sobre questões de raça, gênero e sexualidade durante as aulas de Educação Física.

Em síntese, entre as aproximações e distanciamentos com os pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade nas aulas de Educação Física com o sexto ano do Ensino Fundamental em 2023, cujas análises e discussões foram com foco nos conteúdos de Vivência Teatral, Esporte de Orientação e Frisbee, a professora narrou que aprendeu (e neste estudo todos(as) aprendemos) bastante junto às(aos) estudantes. Como encaminhamento, e que consideramos ter sido uma aprendizagem significativa, partilhando do entendimento de Walsh (2019), compreendemos que a decolonialidade e a interculturalidade no currículo são indispensáveis, porque sua estrutura e organização possibilitam a tomada de conhecimento de cosmovisões outras que não as coloniais/modernas/eurocêntricas, colocando em diálogo crítico com as formas de conhecimento associadas ao mundo ocidental. Portanto, é no “diálogo com” (e não a partir de supressões/exclusões e hierarquizações) que podemos reverter a subalternização e propor uma incorporação diferente da multiplicidade de culturas e seus saberes.

5. Referências

ACOSTA, Alberto. **O Bem viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Tradução de Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia; Elefante, 2016.

BATISTA, Aurélia Dhuann Alves; GEMENTE, Flórence R. Faganello; GINCIENE, Guy. Relato de experiência: educação física escolar dialogando sobre o capacitismo. CONGRESSO GOIANO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 9.; PRÉ-CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO ESPORTE, 22.; PRÉ-CONGRESSO INTERNACIONAL DO ESPORTE, 9., 2021, Goiânia. **Anais [...]**, Goiânia: s. n., 2021, p. 1-3. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/XICONGOCE/XICONGOCE/paper/viewFile/16323/7584>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BINS, Gabriela Nobre; DORNELLES, Priscila Gomes; TAVARES, Natacha da Silva; CANON-BUITRAGO, Edwin Alexander. Proposições epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. In: FONSECA, Denise Grosso da; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz; FRASSON, Jéssica Serafim; SILVA, Lisandra Oliveira e; SILVA, Marlon André da; DIEHL, Vera Regina Oliveira; MOLINA NETO, Vicente (Orgs.). **Trabalho docente em Educação Física**: questões contemporâneas. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021.

BINS, Gabriela Nobre. **Mojuodara**: a educação física e as relações étnico-raciais na rede municipal de ensino de Porto Alegre. Porto Alegre: UFRGS, 2014. 187 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014.

BINS, Gabriela Nobre. **Tecendo saberes, tramando a vida – a Educação Física e a Pedagogia Griô**: uma experiência autoetnográfica de uma professora de educação física

na RME POA. Porto Alegre: UFRGS, 2020. 442 p. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano, compaixão pela Terra. Petrópolis, Vozes, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BORGES, Robson Machado; OLIVEIRA, João Danilo Batista de; SANTOS, Admilson; FARIAS, Sandra Regina Rosa. Ultimate Frisbee. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli. (Orgs.). **Práticas Corporais e a organização do conhecimento**: esportes de invasão: basquetebol, futebol, futsal, handebol, ultimate frisbee. Maringá: Eduem, 2014.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

BRANDOLIN, Fábio; KOSLINSKI, Mariana Campelo; SOARES, Antonio Jorge Gonçalves. A Percepção dos Alunos Sobre a Educação Física no Ensino Médio. **Rev. Educ. Fís/UEM**, Maringá, v. 26, n. 4, p. 601-610, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/KQdF88SbmKQ5xhtK3Hr4p3B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 fev. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de Janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

CARMONA, Eduardo Klein; BEGOSSI, Tuany Defaveri; SOARES, Suelen Silva; MAZO, Janice Zarpellon Mazo. O esporte de orientação: possibilidades e perspectivas. **Educação Física em Revista**, Brasília, v. 7 n. 3, p. 19-30, 2013. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/efr/article/view/4366>. Acesso em: 12 fev. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: aspectos legais e possibilidades. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Cadernos de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

FERREIRA, Vanja. **Educação física, interdisciplinaridade, aprendizagem e inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

GAGLIOTTO, Giseli Monteiro; LEMBECK, Tatiane. Sexualidade e adolescência: a educação sexual numa perspectiva emancipatória. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 6, n. 11, 2011. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4802>. Acesso em: 12 fev. 2024.

GINCIENE, Guy. **A História do Esporte, os valores e as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino do atletismo**. Rio Claro: UNESP, 2016. 237 p. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias): Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho", 2016.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, P. G. *et al.* **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013.

GOMES, Robert Moura Sena. **Por uma linguística (mais) popular: a construção do gênero neutro como dissidência linguística**. São Carlos: UFSCar, 2022. 234p. (Mestrado em Linguística): Universidade Federal de São Carlos, 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2008.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: n-1 edições, 2018.

LANETTE, Caroline. **Participatory Action Research as a decolonial method**. Site Refugee Hosts, jun. 2022. Disponível em: <https://refugeehosts.org/2022/06/23/participatory-action-research-as-a-decolonial-method/>. Acesso em: 6 fev. 2024.

NASCIMENTO, Abdias do. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142004000100019>. Acesso em: 13 fev. 2024.

NETO, João Colares da Mota. Prefácio. In: FLEURI, Reinaldo Matias; OLMO-EXTREMERA, Marta (Orgs.). **Colonialidade e Resistências**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

NOGUERA, Renato. Ubuntu como modo de existir: elementos gerais para uma ética afroperspectivista. **Revista da ABPN**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 147-150, fev. 2012. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/358/331>. Acesso em: 12 fev. 2024.

PASINI, Carlos Giovanni Delevati. **Corrida de orientação: esporte e ferramenta pedagógica para a educação**. 2. ed. Três Corações: Gráfica Excelsior, 2004.

PASSÔ, Grace. 'Teatro é tentativa de criar experiências coletivas', define Grace Passô. **Universidade Federal de Minas Gerais**, 25 jul. 2018. Disponível em: <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/o-teatro-e-a-tentativa-de-criar-experiencias-col-etivas-define-grace-passo>. Acesso em: 22 mai. 2024.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto Gomes; CARMOS, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em Educação Física. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial, n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550/893>. Acesso em: 12 fev. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais / Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. Tradução: Cássia Raquel da Silveira. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 2011.

SILVEIRA, Ana Aparecida Tavares da; DIAS, Maria Aparecida. Repensando as relações de gênero nas vivências do ultimate frisbee na escola. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-15, abr./jul. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2175-80422019000200017&script=sci_arttext. Acesso em: 12 abr. 2024.

SOUSA, Lumárya Souza de; OLIVEIRA, Thaiane. Cartografias da pesquisa-ação: em busca de deslocamentos da epistemologia do Sul. **Comunicação e Sociedade**, v. 33, p. 57-81, 2018. Disponível em: [https://doi.org/10.17231/comsoc.33\(2018\).2907](https://doi.org/10.17231/comsoc.33(2018).2907). Acesso em: 11 fev. 2024.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias**. Porto Alegre: UFRGS, 2021. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano): Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e referências afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (Org.). **A cor da cultura**: caderno de atividades, saberes e fazeres: volume 3: modos de interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

WALSH, Catherine. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. **International Journal of Lifelong Education**, s. l., v. 34, n. 1, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>. Acesso em: 6 fev. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 22 dez. 2022.

WEIGERT; Célia; VILLANI, Alberto; FREITAS, Denise de. A interdisciplinaridade e o trabalho coletivo: análise de um planejamento interdisciplinar. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 11, n. 1, p. 145-164, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/SFChcM5p7M9LxqgWM9thTHv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2024.