

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA FISIOTERAPIA E DANÇA

KAROLINE HACHLER RICARDO

**DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma pesquisa-ação participante com o sexto ano da Escola Estadual de Ensino
Fundamental Abya Yala**

Porto Alegre

2024

KAROLINE HACHLER RICARDO

**DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma pesquisa-ação participante com o sexto ano da Escola Estadual de Ensino
Fundamental Abya Yala**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final para a obtenção do título de Mestra em Ciências do Movimento Humano.

Linha de pesquisa: Formação de professores e prática pedagógica.

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki.

Porto Alegre

2024

CIP - Catalogação na Publicação

Hachler Ricardo, Karoline
DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR: uma pesquisa-ação participante com o
sexto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental
Abya Yala / Karoline Hachler Ricardo. -- 2024.
463 f.
Orientador: Elisandro Schultz Wittisorecki.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2024.

1. Educação Física. 2. Decolonialidade. 3.
Interculturalidade. 4. Pesquisa-ação participante. I.
Schultz Wittisorecki, Elisandro, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(s) autor(s).

DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR:
uma pesquisa-ação participante com o sexto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental
Abya Yala

KAROLINE HACHLER RICARDO

Dissertação defendida e aprovada em __/__/____ pela banca examinadora:

Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki – orientador
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Profa. Dra. Rita de Cássia de Oliveira e Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Profa. Dra. Natacha da Silva Tavares
Rede Municipal de Ensino de Viamão

Prof. Dr. Guy Ginciene
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

DECOLONIALIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Dados de Identificação	Agradecimentos	Resumo	Sumário
Carta aos(as) leitores(as)	APONTAMENTOS INICIAIS: objetivos Branquitude, Raça e Gênero	A escola e a turma	Organização do texto
REFERENCIAL TEÓRICO	METODOLOGIA negociações da/na Pesquisa-ação participante	REVISÃO NARRATIVA reconhecendo a Ancestralidade	Brincadeiras Povos Originários
Vivências Teatrais + Frisbee + Esporte de Orientação	Futebol: raça e gênero	Futebol: roda de conversa com a Árbitra CBF	Futebol: teoria Ator-Rede
Pole Dance: agências da colonialidade	Pole Dance: vivência com Afronana	Maculelê: racismo religioso	Funk: raça, gênero e classe
Capoeira: aquilombamento	Capoeira: experiência com Mestre P. Grande	Huka-Huka	Projeto Identidades
Gincana Consciência Negra: Slam com Afroblack	Entrevistas: Marcadores Sociais das Diferenças	Registros dos Impossíveis	
	ENCERRAMENTO (como enfrentei os acontecimentos)		
Sobre as(os) Autoras(es)	Sobre as Revisoras	Sobre a Ilustradora Digital	Sobre a Design Editorial

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1. **NOME:** Karoline Hachler Ricardo.
2. **NATUREZA DO ESTUDO:** Dissertação.
3. **INSTITUIÇÃO:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
4. **DEPARTAMENTO:** Escola de Educação Física Fisioterapia e Dança (ESEFID).
5. **PROGRAMA:** Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH).
6. **ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:** Movimento Humano, Cultura e Educação.
7. **LINHA DE PESQUISA:** Formação de professores e prática pedagógica.
8. **ORIENTADOR:** Elisandro Schultz Wittizorecki.
9. **TEMA DA PESQUISA:** Decolonialidade, Interculturalidade e Educação Física.
10. **TÍTULO DO PROJETO PESQUISA:** Decolonialidade, Interculturalidade e Educação Física Escolar: uma pesquisa-ação participante com o sexto ano da Escola Estadual de Ensino Fundamental Abya Yala.
11. **QUESTÃO SULEADORA¹ DA PESQUISA:** Como os(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante se tornam pessoas e agentes, uns(umas) com os(as) outros(as), em uma experiência/vivência de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade? Quais são as afetações (aprendizagens, (re)significações, impactos, ressonâncias, transformações) e o que acontece (escolhas, tensões, (re)negociações, deslocamentos) nesta experiência/vivência de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade?
12. **OBJETIVO GERAL:** Identificar e compreender as afetações (aprendizagens, (re)significações, impactos, ressonâncias, transformações) produzidas por e em mim (professora), pelos(as) e nos(as) estudantes e pela e na coletividade de pessoas (que são heterogêneas) que compõe a comunidade escolar, acerca da Educação Física com uma turma dos anos finais do ensino fundamental em uma Escola Estadual de Porto Alegre/RS, a partir de uma proposta/intencionalidade pedagógica atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade, bem como dos temas concomitantemente trabalhados.
13. **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:** a) Identificar e descrever o que acontece (escolhas, tensões, (re)negociações, deslocamentos dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação

¹ Destacamos que neste estudo nos orientamos com a epistemologia do Sul. No entanto, reconhecemos que no Brasil, a região sul é privilegiada e que, nesta nossa localidade – Rio Grande do Sul – somos privilegiados(as).

participante) nesta experiência/vivência de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade; b) Identificar e compreender os limites e as possibilidades de uma proposta/intencionalidade pedagógica de Educação Física com pressupostos da decolonialidade e interculturalidade e, que ao mesmo tempo pretende ser significativa e (re)significar a compreensão de Educação Física dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante, nos anos finais do ensino fundamental; c) Compreender como pode ser construído um processo (escolhas, tensões, (re)negociações, deslocamentos dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante) de proposta/intencionalidade pedagógica de Educação Física com pressupostos da decolonialidade e interculturalidade com uma turma dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola Estadual de Porto Alegre/RS.

14. METODOLOGIA: Pesquisa-Ação Participante.

Agradecimentos

Encerrando esta Dissertação, que já adianto que foi um percurso atravessado por muitos sentimentos e emoções, desde os que fazem eu me achar uma deusa, rainha, inteligentíssima, amiga, uma pessoa, pelo menos “tri”, até àqueles que fazem eu me sentir o “cocô do passarinho”, com muita insegurança, me achando uma péssima professora, uma pesquisadora incompetente, uma filha, amiga e companheira muito ausente; diante de todos esses atravessamentos nada lineares e sim, na maioria das vezes, muito confusos e por vezes convergentes, não conseguiria não agradecer às muitas pessoas que passaram por todo esse turbilhão junto comigo.

Respira, e vamos lá. Então, começo pelo fim, se é que isso tudo tem um fim. Talvez não. Espero que não. Porque sem esse suposto fim, pode ser uma das formas de continuarmos seguindo adiante fazendo as denúncias necessárias, mas ao mesmo tempo olhando e pensando os sujeitos em relação e as suas possibilidades de inventividade. Movimento esse que muitas vezes não consegui realizar, mas muitas outras sim. Portanto, talvez a equação até que pode estar equilibrada. Mas isso vamos, cada um(a), percebendo e sentindo ao longo da leitura.

Sim, consegui dar um encerramento a algo que parecia ser infinito, e talvez seja mesmo. Tem muita coisa aqui nesta escrita, mas também tem muita coisa que me escapou, porque tem muita coisa nessa vida que nos escapa. Enfim, penso que isso tudo foi bastante possível em razão de um movimento que foi meu. Logicamente não tiro a minha parcela, que foi absurdamente grande, em tudo o que compõe esta Dissertação. Eu me entreguei muito para isso, e como diz a minha terapeuta no seu livro de poesias “No desvio dos olhos é que as coisas são”, eu “não sei fazer pequenininho [...] Não sei ser sem me alastrar, sem tomar conta, sem me dar”. Então, eu me agradeço. Me agradeço por ter me possibilitado viver esta experiência de pesquisa, de campo, de docência, de vida, com todos esses sentimentos e tudo isso com bastante intensidade, às vezes acolhendo-os, outras não. Então, sim, eu me agradeço. Sem mim, isso não existiria, pelo menos não da forma como está. E obviamente agradeço à minha terapeuta, *Ana Helena Amarante*, que está há pelo menos 7 anos comigo, de uma forma ou de outra potencializando esse meu não saber ser pequeninha, mas também me convidando a

pensar, “olha, a gente não precisa ser grande em tudo o que faz, podemos escolher onde queremos ser grande e onde queremos e, dá sim, para ser pequenininha”. Ana, tu es realmente parte importantíssima na minha existência. Obrigada a mim e a ti.

Já destaco que estes agradecimentos não estão em qualquer suposta ordem de classificação de mais ou menos importância de pessoas na minha vida. Não tenho condições de fazer isso com quem eu amo, não desejo isso e, portanto, não vou fazer.

Agradeço ao orientador deste estudo, *Elisandro Schultz Wittizorecki*, um cara que eu não sei se em algum momento vou saber como agradecer o tanto de importante que ele foi nesta trajetória de quase 2 anos de mestrado. (Quase) sempre fazendo convites supostamente irrecusáveis para olharmos com outras lentes e fazermos possíveis outros registros da experiência e de como narramos ela; mas sem se atravessar no meu processo de lidar com tudo isso, muito menos silenciando os modos como me colocava no universo acadêmico e, sem (talvez) saber, para além da academia. Prof., tu foste uma das pessoas que fez eu não me sentir sozinha nesta empreitada, porque esteve junto, fez junto tudo isso acontecer. Obrigada.

Não estive sozinha, porque também estive com a *comunidade escolar Abya Yala*, especialmente os(as) *estudantes do sexto ano do ensino fundamental do turno da manhã*. Agradeço a todos(as) vocês por terem produzido todo este trabalho no coletivo, por terem compartilhado comigo um ano em que aprendi com vocês a ir me tornando professora, não de uma vez só, mas um pouquinho de cada vez. Obrigada. Vocês são muito especiais para mim.

Minha gratidão a todas as pessoas que não só escreveram, mas também pensaram e refletiram esta Dissertação junto comigo, compartilharam seus saberes-fazer, conhecimentos, disponibilizaram seus tempos – algo que é tão precioso para todos(as) nós neste laço social que vem nos enlaçando (por vezes atropelando) com milhões de demandas a serem cumpridas em um tempo cronológico bastante definido e muitas vezes limitado. Muitos(as) de vocês estiveram na escola Abya Yala e compartilharam tudo isso com a turma do sexto ano. Essa galera tem nome, eu respeito, admiro demais e tenho muito orgulho de poder dizer que são meus(minhas) amigos(as): *Daniela do Santo Abreu, Débora Raquel da Silva, Diênifer Monique da Conceição, Ranyane Costa Fernandes, Mariana Ghignatti Fagundes, Luana Paré*

Costa, Natacha da Silva Tavares, Tatiana Camargo Wolff, Luciana Dornelles Ramos, Thiago de Oliveira, Iury Crislano de Castro Silva, Cristiano Neves da Rosa, Cauê de Almeida Soares, André Luis Xavier Peres, Lisandra Oliveira e Silva, Gabriela Nobre Bins, Marcela do Nascimento Colvara, Ândrea Tragino Plotegher, Andressa Hartmann, Tatiana Martins Terragno, Simone Santos, Raquel da Silveira, Janice Zarpellon Mazo, Rafael de Lima Magalhães, Guy Ginciene, Paulo Lara Perkov e Elisandro Schultz Wittizorecki. Partilhar pensamentos e escritas é um exercício que demanda (muito) trabalho. Ao mesmo tempo em que a gente aprende com o(a) outro(a), a gente também precisa desaprender muita coisa, só que para isso acontecer, a gente precisa reconhecer muitas outras coisas não legais na gente, o que gera desconfortos. Passar por tudo isso com vocês foi muito especial. Obrigada.

Agradeço às mulheres que revisaram esta Dissertação. Não de uma só vez, mas sim ao longo do processo. Obrigada *Bruna, Jéssica, Carol* e *Prof. Lou* pelo trabalho brilhante. E também às rainhas *Gilvana* e *Maria* que produziram a lindeza da ilustração e do design desta Dissertação.

Muitíssimo obrigada ao Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE), que me acolheu durante toda essa jornada. Um grupo que tem centrado seus estudos acerca das escolas, dos(as) docentes de Educação Física e das práticas pedagógicas por eles(as) desenvolvidas. Um grupo com pessoas importantíssimas e que são referência de estudos e prática para mim, onde e com quem tenho aprendido muito sobre docências, práticas pedagógicas, pesquisas e suas diversas implicações ético, político e sociais. Onde e com quem tenho me tornado professora.

Igualmente, muitíssimo obrigada ao Grupo de Trabalho Temático de Relações Étnico-Raciais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (GTT 13 CBCE). Um grupo que eu recentemente me aproximei e tenho o maior orgulho de fazer parte, com pessoas especiais que estudam as relações étnico raciais identificadas em cenários da Educação Física, considerando aspectos históricos, políticos e sociais, por meio de distintas vias metodológicas e de análise. Obrigada por tantas contribuições na minha formação profissional e de vida.

Agradeço à “minha” companheira *Andressa Hartmann*, por só ter me dado cartões amarelos durante todo esse percurso do mestrado. Gente, eu partilho a vida com uma árbitra de futebol profissional, uma mulher muito foda, que teve na escola Abya Yala. Amora, muito obrigada.

Por último, mas nadíssima menos importante, agradeço àqueles(as) que vieram antes de mim. Minha mãe *Karin Hachler* e meu pai *Claudemir José Ricardo*, que eu amo de formas infinitamente diferentes e que eu não sei muito bem como explicar em palavras o que eu sinto, e talvez passe uma vida tentando produzi-las. Tomara que sim, porque assim me parece que posso ir dizendo esse amor de diferentes modos. Aqui já aproveito para agradecer ao meu irmão *Gabriel Hachler Ricardo*, que não é meu ancestral, inclusive veio depois de mim, tirando a minha exclusividade de atenção aos 1 ano e 4 meses, mas quem eu nem gostaria de saber como seria a vida sem. É tu quem eu posso chamar para fazer coisas impensadas e impensáveis, como pular 137 metros de *bungee jump*. Eu amo vocês demais, vocês enchem a minha moral quase que a todo o momento, me deixando uma pessoa bastante exibida. Obrigada. Vocês são importantíssimos na minha trajetória e formação de vida. Amo vocês.

Obrigada. Obrigada. Obrigada.

Resumo

Esta pesquisa tem o objetivo de identificar e compreender as afetações (aprendizagens, (re)significações, impactos, ressonâncias, transformações) produzidas pela e na professora-pesquisadora, pelos(as) e nos(as) estudantes e pela e na coletividade de pessoas (que são heterogêneas) que compõem a comunidade escolar, acerca da Educação Física com uma turma dos anos finais do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala, em Porto Alegre/RS, a partir de uma proposta/intencionalidade político-pedagógica atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, bem como dos temas concomitantemente trabalhados. O desejo e compromisso da professora aproximava-se da possibilidade de uma construção coletiva das aulas de Educação Física com os(as) estudantes, razão pela qual a pesquisa-ação participante foi o caminho teórico-metodológico escolhido. Como fonte de produção de informações foram utilizadas as entrevistas coletivas com os(as) estudantes; entrevistas individuais com a equipe diretiva e o professor de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental da escola; os materiais produzidos pelos(as) estudantes nas aulas de Educação Física e as notas de campo da professora-pesquisadora. O trabalho de campo aconteceu no ano letivo de 2023, entre os meses de fevereiro e dezembro, e foi realizado com uma turma de sexto ano. O estudo possibilitou compreender que a decolonialidade e a interculturalidade enquanto perspectivas político-pedagógicas são possibilidades potentes para a produção de outros modos de se pensar, agir e viver a Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, que convida os(as) estudantes a explorarem e (re)conhecerem diferentes formas de ser, estar, viver e existir no mundo e diferentes formas de compreender e (res)significar os corpos e as práticas corporais, assim como possibilita processos de resistência e existência coletiva frente a atitudes de desigualdades e preconceitos. Por outro lado, foi possível compreender que tal perspectiva e práxis educativa pautada no diálogo e que convida os(as) estudantes a serem agentes e protagonistas dos próprios processos formativos, encontra bastante resistência de quem nela está envolvido(a), ou é convidado(a) a se envolver e participar, porque trata de um percurso que demanda reflexão sobre a ação, que é permeado por questionamentos, incertezas, transformações, portanto, algo que geralmente é desconfortável e desestabilizador. Igualmente, não trata de um método de ensino, ou seja, não configura um caminho pré-definido que traga garantias de aprendizagens na sua plenitude ou de resultados supostamente dados e/ou compreendidos como “certos” e/ou “errados”. Não garante, portanto, uma determinada formação e constituição de sujeitos(a). Isso porque, o que o(a) outro(a) aprende nos escapa, pois parte da premissa de que estamos atravessados(as) pelos nossos percursos e desejos. Nessa perspectiva, diante de todos os limites e as possibilidades deste estudo, foi possível aprender o ensinar como um processo planejado endereçado a outras pessoas, não de forma arbitrária, mas sim através de movimentos que tornem possível a palavra circular. A decolonialidade e a interculturalidade, desse modo, surgem como um convite endereçado aos(às) estudantes a atravessarem saberes-fazer que possam explorar questões étnico-raciais, não brancas, questões de gênero, jogos e brincadeiras da cultura indígena e da cultura africana, entre outros. Em síntese, a aposta se deu nesses convites, no encontro, no diálogo, na oferta e no que tudo isso fez circular, entendendo que cada um(a) experienciou e atribuiu diferentes significados ao que viveu.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Decolonialidade; Interculturalidade; Pesquisa-ação Participante.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo identificar y comprender los efectos (aprendizajes, (re)significaciones, impactos, resonancias, transformaciones) producidos por y en el docente-investigador, por y en los estudiantes y por y en el colectivo de personas (que son heterogéneas). que componen la comunidad escolar, sobre Educación Física con una clase de los últimos años de la enseñanza primaria en la Escuela Estadual Abya Yala, en Porto Alegre/RS, a partir de una propuesta/intencionalidad político-pedagógica atravesada por los supuestos de decolonialidad e interculturalidad , así como los temas discutidos concomitantemente. El deseo y compromiso del docente se acercó a la posibilidad de una construcción colectiva de las clases de Educación Física con los estudiantes, por lo que la investigación acción participativa fue el camino teórico-metodológico elegido. Como fuente de producción de información se utilizaron entrevistas colectivas a estudiantes; entrevistas individuales con el equipo directivo y el profesor de Educación Física de los primeros cursos de Educación Primaria del colegio; los materiales elaborados por los estudiantes en las clases de Educación Física y los apuntes de campo del docente-investigador. El trabajo de campo se desarrolló en el ciclo escolar 2023, entre los meses de febrero y diciembre, y se realizó con una clase de sexto grado. El estudio permitió comprender que la decolonialidad y la interculturalidad como perspectivas político-pedagógicas son poderosas posibilidades para la producción de otras formas de pensar, actuar y vivir la Educación Física en los últimos años de la escuela primaria, que invita a los estudiantes a explorar y (re) conocer diferentes maneras de ser, estar, vivir y existir en el mundo y diferentes maneras de comprender y (re)significar cuerpos y prácticas corporales, así como posibilitar procesos de resistencia y existencia colectiva frente a actitudes de desigualdades y prejuicios. Por otro lado, se pudo comprender que tal perspectiva y praxis educativa basada en el diálogo y que invita a los estudiantes a ser agentes y protagonistas de sus propios procesos formativos, encuentra muchas resistencias por parte de quienes están involucrados en ella o están involucrados en ella. Invita(a) a involucrarse y participar, porque es un camino que exige una reflexión sobre la acción, que está permeada por preguntas, incertidumbres, transformaciones, por lo tanto, algo que generalmente resulta incómodo y desestabilizador. Asimismo, no se trata de un método de enseñanza, es decir, no configura un camino predefinido que garantice un aprendizaje completo o resultados supuestamente dados y/o entendidos como “correctos” y/o “incorrectos”. No garantiza, por tanto, una determinada formación y constitución de los sujetos. Esto se debe a que lo que el otro aprende se nos escapa, ya que parte de la premisa de que estamos atravesados por nuestros caminos y deseos. Desde esta perspectiva, dados todos los límites y posibilidades de este estudio, fue posible aprender a enseñar como un proceso planificado y dirigido a otras personas, no de manera arbitraria, sino a través de movimientos que posibilitan la circulación de la palabra. La decolonialidad y la interculturalidad, de esta manera, emergen como una invitación dirigida a los estudiantes a explorar la creación de conocimiento que pueda explorar cuestiones étnico-raciales, cuestiones no blancas, cuestiones de género, juegos y juegos de la cultura indígena y africana, entre otras. En definitiva, el foco estuvo en esas invitaciones, el encuentro, el diálogo, el ofrecimiento y lo que todo eso circulaba, entendiendo que cada persona vivió y atribuyó significados diferentes a lo vivido.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Descolonialidad; interculturalidad; Investigación-acción participante.



@gil-arts

Sumário

Carta aos(às) leitores(as)	18
Apontamentos Iniciais: Por que uma práxis político-pedagógica inspirada na decolonialidade e na interculturalidade? Branquitude, Raça e Gênero em diálogo com a sexualidade como fios condutores desta investigação e prática pedagógica	23
A Escola Estadual de Ensino Fundamental Abya Yala e a Turma do 6º ano: (re)conhecendo o campo de investigação e de prática político-pedagógica	31
Como este estudo está organizado?: Possível sul para a leitura	34
1 Decolonialidade e interculturalidade na Educação Física escolar: aprendizagens possíveis	40
<i>Karoline Hachler Ricardo</i> <i>Lisandra Oliveira e Silva</i> <i>Elisandro Schultz Wittizorecki</i>	
2 Proposta político-pedagógica de inspiração decolonial e intercultural em Educação Física: negociações de uma pesquisa-ação participante.....	59
<i>Karoline Hachler Ricardo</i> <i>Guy Ginciene</i> <i>Elisandro Schultz Wittizorecki</i>	
3 Decolonialidade, interculturalidade e construção curricular participativa na Educação Física escolar: (re)conhecendo a ancestralidade nas pesquisas acadêmico-científicas.....	79
<i>Karoline Hachler Ricardo</i> <i>Elisandro Schultz Wittizorecki</i>	
4 Brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana nas aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala.....	109
<i>Karoline Hachler Ricardo</i> <i>Gabriela Nobre Bins</i> <i>Daniela do Santo Abreu</i> <i>Elisandro Schultz Wittizorecki</i>	
5 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.....	129
<i>Karoline Hachler Ricardo</i> <i>Débora Raquel da Silva</i> <i>Marcela do Nascimento Colvara</i> <i>Elisandro Schultz Wittizorecki</i>	
6 Futebol na Educação Física escolar: possíveis diálogos com gênero e raça	158
<i>Karoline Hachler Ricardo</i> <i>Diênifer Monique da Conceição</i> <i>Elisandro Schultz Wittizorecki</i>	

- 7 Corpos que performam futebol: “roda de conversa sobre mulheres no futebol e jogos de futebol” com os anos finais do ensino fundamental da escola estadual Abya Yala.....**178**
Karoline Hachler Ricardo
Ândrea Tragino Plotegher
Andressa Hartmann
- 8 Gurias e futebol: deslizamentos do gostar nas aulas de Educação Física**205**
Karoline Hachler Ricardo
Elisandro Schultz Wittizorecki
Raquel da Silveira
- 9 “O Pole Dance e outras danças sensuais não são, não cabem na escola”: agências da colonialidade na educação**225**
Luciana Dornelles Ramos
Mariana Ghignatti Fagundes
Karoline Hachler Ricardo
- 10 Ressonâncias do Pole Dance na Educação Física escolar: narrativas de estudantes do sexto ano do ensino fundamental da escola estadual Abya Yala.....**255**
Karoline Hachler Ricardo
Mariana Ghignatti Fagundes
- 11 Religiões de matrizes africana e afrobrasileira e racismo religioso: ressonâncias do Maculelê nas aulas de Educação Física escolar**269**
Karoline Hachler Ricardo
Cauê de Almeida Soares
Elisandro Schultz Wittizorecki
- 12 “É pra mim, pra você, é pra qualquer pessoa”: Funk na Educação Física escolar em diálogo com classe, raça e gênero.....**288**
Karoline Hachler Ricardo
Iury Crislano de Castro Silva
Elisandro Schultz Wittizorecki
- 13 Aquilombamento na Educação Física escolar: limites e possibilidades por meio de gingas e mandingas na Capoeira**316**
Karoline Hachler Ricardo
Luana Paré Costa
Janice Zarpellon Mazo
Elisandro Schultz Wittizorecki
- 14 Culturas Afrodiaspóricas na Educação Básica: Capoeira na Educação Física em uma Escola Pública de Porto Alegre-RS**345**
Karoline Hachler Ricardo
Cristiano Neves da Rosa
Paulo Lara Perkov
Elisandro Schultz Wittizorecki
- 15 A prática corporal e manifestação cultural indígena de Huka-Huka nas aulas de Educação Física escolar: aproximações e resistências**353**
Karoline Hachler Ricardo
André Luis Xavier Peres

16 ‘Projeto Identidades’ na Educação Física escolar: (re)conhecendo a própria história de vida, identidades, ancestralidade.....	373
	<i>Karoline Hachler Ricardo Natacha da Silva Tavares Elisandro Schultz Wittizorecki</i>
17 “Cultura de rua, poesia se manifesta: Slam Diversa”: Gincana da Consciência Negra na escola	392
	<i>Karoline Hachler Ricardo Thiago de Oliveira Ranyane Costa Fernandes Elisandro Schultz Wittizorecki</i>
18 Marcadores Sociais das Diferenças nas aulas de Educação Física: narrativas dos(as) estudantes, docentes e gestores(as) da Escola Estadual Abya Yala	409
	<i>Karoline Hachler Ricardo Tatiana Martins Terragno Simone Santos Elisandro Schultz Wittizorecki</i>
19 Registros do(s) impossível(eis) nas aulas de Educação Física da Escola Abya Yala	425
	<i>Karoline Hachler Ricardo Rafael de Lima Magalhães Tatiana Camargo Wolff Ândrea Tragino Plotegher Elisandro Schultz Wittizorecki</i>
Encerramento	432
Sobre as(os) Autoras(es).....	452
Sobre as Revisoras da Dissertação.....	461
Sobre a Ilustradora Digital da Dissertação.....	462
Sobre a Design Editorial da Dissertação	463

Carta aos(às) leitores(as)

Olá a todes, todas e todos que estão me concedendo a alegria e, também, bastante preocupação, dada a responsabilidade de tratar sobre os assuntos que aqui me proponho a refletir, analisar e, especialmente, interrogar e problematizar.

Aproveito para já pedir licença, já de início, para trocar a linguagem desta escrita, tanto no sentido gramatical quanto no coloquial.

Com relação ao gramatical, já digo e deixo evidente que não me sinto nem confortável em escrever este trabalho na primeira pessoa do singular. Não escrevi ele sozinha, tampouco pensei em qualquer uma das discussões que nele aparecem sozinha. “Ah, mas tu era a professora da turma e teve que pensar as aulas”. Beleza, mas também não fiz isso sozinha. Narrativa essa que até pode parecer contraditória, porque durante o trabalho também falo sobre a “solidão” docente e sobre não termos tempo para dialogar com nossos pares. No entanto, fica ressaltado aqui mais um dos meus privilégios, eu tive esse tempo, faço parte de um grupo de pesquisa – F3P-EFICE – com pessoas que debatem (e neste caso debateram) este trabalho comigo, que sou muito grata. Grupo esse, inclusive, que me presenteou com amigas professoras incríveis e que até constituímos um grupinho “só nosso” no *WhatsApp*. Elas me ajudaram tanto que nem sei como dizer aqui, mas sinto que fui me tornando professora com elas. Enfim, outras pessoas que também fui encontrando nessa trajetória que nem aqui no Sul residem, mas que super partilhamos informações, ideias, angústias, medos e que admiro o trabalho dessas pessoas. Pessoas amigas, familiares que nem vivem a escola e que me ajudaram com tantas outras coisas e demandas. Igualmente, pessoas que partilharam suas experiências na escola comigo e com os(as) estudantes. Sem falar no orientador deste estudo que pensou e viveu tudo isso junto comigo com a turma; e igualmente as pessoas que também compõe a autoria de partes desta Dissertação comigo e com a gente.

Então, assim, escrever este trabalho na primeira pessoa do singular seria uma grande sacanagem. Ao mesmo tempo que, talvez, farei algumas afirmações aqui que toda essa galera pode não concordar. Assim, a escolha que faço, neste momento, é escrever na primeira pessoa

do plural, mas deixando em destaque que compomos uma pluralidade de ideias e pensamentos que podem, por vezes, até andar em harmonia e sintonia, outras, contudo, nem tanto assim.

Já com relação à linguagem coloquial, nesta primeira parte do estudo queremos dialogar, assim, de pertinho com quem está nos lendo, sem tantas formalidades. Deixar o pensamento fluir e ir digitando sem tantas preocupações. Sintam-se, portanto, como se estivessem mais escutando, do que lendo, uma história, neste caso, um pedaço da história de como este trabalho foi sendo pensado e repensado o tempo todo.

Reforçamos que este início de conversa foi a última coisa a ser escrita neste estudo, depois até das considerações possíveis e transitórias. Já não sabemos se nossa escrita está com todo o fôlego inicial, provavelmente não. Também, não podemos negar: estamos cansados(as), a maioria daqui professores(as), encerrando os seus percursos de mestrado, outros(as) de doutorado; outros(as), ainda, na metade desse trajeto. Todos(as) trabalhadores(as) e estudantes de pós-graduação, a maioria sem bolsa de estudos acadêmica; alguns(mas), além disso, são mães e pais, e é inegável que as maternidades e paternidades afetam muito as nossas vidas, especialmente a das mulheres. São muitas jornadas, e viver tudo isso junto com a vida escolar é coisa pra caramba. Eu, por exemplo, estou com 50 horas de trabalho em escolas. Então, faltar fôlego para esta escrita pode ser o menos preocupante.

Saúde mental: não é a temática objeto deste estudo, mas é o que indiscutivelmente atravessa a vida de todas as pessoas. Quantas vezes será que já nos perguntaram, com interesse real de escuta e acolhimento, como é que a gente está? Quantas vezes já perguntaram para uma mãe se ela precisa de algo para conseguir seguir seus estudos, participar de aulas e reuniões da pós-graduação? A real é que tem muita coisa envolvida para uma escrita sair “minimamente aceitável para termos um título de mestres(as) e doutores(as)”. Duas dessas coisas inegavelmente são tempo e dinheiro. Algumas pessoas podem até dizer que “dinheiro não é tudo e que não é tudo sobre dinheiro”; mas vamos lá, quanto custa uma revisão de trabalhos acadêmicos? Não vamos colocar valores neste exato momento, mas fizemos uma planilha com o valor aproximado dos gastos para este estudo. Estudo esse que não teve nenhum apoio, de qualquer instituição. Produzimos saberes e conhecimentos de várias ordens, entre eles, o

científico; mas não tivemos nenhuma ajuda de custo. E se a gente não tivesse condições financeiras? As bolsas não alcançam a todos(as). Enfim, as coisas vão uma se relacionando com a outra e as escolhas vão ficando complexas, difíceis, complicadas: paro de trabalhar e assumo a bolsa? Como vou pagar aluguel, água, luz, internet, comida, o básico só com a bolsa? Mas a bolsa é para a pesquisa. Tá, mas se não podemos trabalhar, vivemos do que? Ah, mas agora pode trabalhar e ter bolsa. A real é que não é bem assim, porque essa pessoa que trabalha só vai ser chamada por último (seguindo os critérios do nosso PPG), então meio que segue a mesma coisa. Bom, então trabalhamos para poder pagar a vida e a pesquisa. Mas para fazer pesquisa tem que ter tempo. E se a tua pesquisa é em outro lugar que não é o mesmo lugar que tu trabalha, aí ferra um pouco mais. Se tu é mãe, pai, tem responsabilidade por outra pessoa, talvez/com certeza, ferre mais ainda. E por que escrevemos tudo isso? Talvez porque esse seja um dos assuntos que mais nos ronda durante a pós-graduação, que nos cansa e nos tira muito a saúde mental.

Terapia, tá aí uma coisa importantíssima, mas que a maioria nem tem acesso. Isso que ainda nem começamos a racializar as discussões. Até porque não parece muito ser a preocupação dos Programas de Pós-Graduação. E, também, por que seria se a maioria que tá dentro desse espaço acadêmico é branca? Bom, também vamos escrever sobre isso mais para frente, especialmente porque a primeira autora dos artigos que compõem esta Dissertação é uma mulher branca, e queremos localizar tudo isso dentro deste estudo que é sobre a decolonialidade e a interculturalidade enquanto perspectivas, olhares, entendimentos políticos, mas que entendemos que podem e devem estar nas proposições e práxis docentes, portanto, que deve estar nas escolas.

Considerando que decolonialidade e interculturalidade não existem enquanto métodos de ensino, tampouco metodologias pedagógicas, é evidente que não existe um caminho definido para tanto. Ou seja, significa que precisamos experimentar, viver e experienciar diferentes formas de ser, de estar e de existir na escola, com os pressupostos decoloniais e interculturais, de acordo com cada contexto. Este estudo trata exatamente disso, sobre uma experiência cheia de limites, possibilidades e aprendizagens que se permitiu fazer uma travessia, atravessada por todas as questões aqui narradas.

Nessa travessia, muitas coisas aconteceram, mudamos muito de ideias e pensamentos, identificamos muita colonialidade na gente, e também muito preconceito, ficamos na dúvida, tivemos certezas, voltamos atrás, seguimos para frente, para os lados, ficamos muitas vezes parados(as), ficamos sem saber o que fazer, e também sabíamos o que fazer. Ficamos tristes, felizes, com raiva, com medo, com muita ansiedade, preocupados(as). Nos achamos inteligentes e burros, pensamos que isso de se achar uma coisa ou outra, quase que como uma culpa, a gente nem queria e/ou deveria pensar. Mas como não pensar se a gente sente tudo isso? E por que a gente sente tudo isso? Mais uma vez o pensamento moderno/colonial batendo na nossa cara e tentando (e muitas vezes conseguindo) que a gente pense e sinta a partir de posicionamentos duais e excludentes.

Nossa, é tanta coisa que poderíamos ficar aqui escrevendo infinitamente, já que é a forma que a academia pede (e exige) que entreguemos nossas Dissertações e Teses: a escrita. Mas, e se pudéssemos entregar de outra forma? Que forma entregaríamos nossas Dissertações e Teses? Existiria outra forma? Que forma poderia ser essa? Parece que a gente já não consegue mais nem pensar por meio de outros saberes e formas de existir e expressar conhecimentos. As vezes parece que pensar faz a gente dar uma pirada e querer fazer algo diferente das outras pessoas. Mas por que fazer diferente? As vezes parece que fazer diferente também vem como uma pressão: “ah, sei lá, fazer uma coisa autoral, uma coisa que identifique que é o teu trabalho”. Nossa, além de tudo que aqui já manifestamos, ainda tem isso de pensar em algo diferente? Sério mesmo?

Nessa onda aí de autoria e produção artesanal até pensamos em construir essa Dissertação como uma peça de teatro, mas não uma peça convencional e tradicional narrando uma história com início meio e fim. Seria, sei lá, com quadros e células que não necessariamente tivessem que estar conectados uns(mas) com os(as) outros(as); e que, apesar de serem e estarem aqui dispostos em uma ordem, poderiam ser lidos em qualquer ordem, que caberia a cada pessoa que pegasse essa Dissertação, escolher por onde começar, seguir e terminar, como bem entendesse e desejasse. Mas desistimos dessa ideia: um, porque tivemos dificuldade de estruturar algo não linear e cronológico (a colonialidade pegou forte aqui); dois, porque achamos que também não temos tanto conhecimento de teatro para fundamentar e estruturar uma Dissertação a partir dessa ideia (a primeira autora que é estudante de teatro e

em um momento eloquente (de “uouwww”) até se empolgou com isso, mas depois se acalmou, repensou e não quis mais); três, porque no teatro também passamos (muita) raiva, um espaço hegemonicamente branco e elitizado. Bom, não teríamos gás/fôlego para discutir sobre essas questões relacionadas ao teatro – o que consideramos indispensável neste estudo –, ficaria um trabalho mais longo do que já está e provavelmente cansativo e, como não é a nossa intenção de estudos, preferimos não fazer nada de diferente e enfrentar o que a maioria daqui já escutou por uma mãe: “mas tu não é igual a todo mundo”. Sim, ninguém é igual a ninguém, inclusive a decolonialidade e a interculturalidade tá aí para agirmos sobre isso.

Então, somos muito diferentes, entre nós autores(as) aqui somos completamente diferentes, mas com algumas coisas que nos aproximam, sendo uma delas, agora, as escritas desses artigos. Talvez o que seja “diferente”, conferindo certa “artesanaria” e “autoralidade” neste trabalho, é que ele foi escrito por várias mãos, com pessoas que têm histórias de vida diferentes, que se suleiam por diferentes teorias e que tentaram fazer o diálogo, em muitos momentos, com essas diferenças. Narramos, refletimos, analisamos e discutimos, portanto, as experiências vividas pela primeira autora e a turma do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala, a partir de diferentes conceitos, teorias e formas de pensar. Talvez isso até possa conferir alguma diferenciação neste estudo, mas reforçamos que isso não foi realizado com esse objetivo, pois fomos escrevendo sem essa pretensão. Até porque isso também cansa bastante e já não estávamos mais tão fortes assim para tudo isso.

De qualquer forma, com tudo meio que “finalizado”, percebemos que o desenho deste estudo, apesar de não ter seguido a ideia de uma peça contemporânea de teatro, acabou possibilitando que a leitura do trabalho não tivesse a necessidade de ter que se seguir uma ordem tão específica de início, meio e fim, sendo possível compreendê-lo a partir de uma leitura que o(a) leitor(a) escolha e defina como vai realizar; suleado(a), também, pelos seus desejos.

Apontamentos Iniciais

Por que uma práxis político-pedagógica inspirada na decolonialidade e na interculturalidade? Branquitude, Raça e Gênero em diálogo com a sexualidade como fios condutores desta investigação e prática pedagógica

Na “Carta aos(as) leitores(as)”, terceiro texto deste estudo, após os “Agradecimentos” e o “Resumo”, localizo que a escrita desta Dissertação não seria na primeira pessoa do singular, até porque a mesma não foi produzida exclusivamente pela Karol.

No entanto, aqui neste momento, peço licença para escrever na primeira pessoa do singular. Isso porque, apesar de mais pessoas brancas, além de mim e do meu orientador, terem partilhado a escrita de alguns dos trabalhos que fazem parte desta Dissertação, vou começar estes apontamentos iniciais localizando o meu lugar de fala, de muitos privilégios enquanto mulher branca de classe média na nossa sociedade. Até porque, apesar de um dos objetivos destes apontamentos iniciais ser o de trazer a questão suleadora deste estudo e os seus respectivos objetivos (geral e específicos), esta seção também deseja, de algum modo, justificar este trabalho, o que tento fazer suleada pela questão: “Por que uma práxis político-pedagógica inspirada na decolonialidade e na interculturalidade?”.

A localização da minha branquitude, desse modo, é indispensável, assim como as reflexões sobre raça e gênero em diálogo com a sexualidade, categorias analíticas que estruturam o pensamento moderno/colonial e que, portanto, foram os fios condutores desta investigação e prática pedagógica.

Um exemplo rápido dos meus privilégios, que me veio agora, sem nem precisar pensar muito, é eu sair de casa sem identidade porque não vou ir a qualquer lugar que isso seja exigido. Só que para pessoas negras a carteira de identidade é uma parte do corpo, não tem como não levar. É muita confiança na nossa branquitude, da gente que é branco(a), que nada no meio do caminho vai acontecer e que a gente tenha que provar algo. Sim, é muita confiança mesmo, porque provavelmente a nossa cor já fará qualquer prova a nosso favor. Então, assim, viver sem esse tipo de preocupação (e infinitas outras) é muito menos cansativo; é absolutamente mais fácil.

Segundo Ribeiro (2017, p. 84), “pensar lugar de fala é uma postura ética, pois saber o lugar de onde falamos é fundamental para pensarmos as hierarquias, as questões de

desigualdade, pobreza, racismo e sexismo”. Nesse movimento, demarcar meu lugar de fala é reconhecer e estar ciente de todos os meus privilégios. No entanto, apenas o reconhecimento e a ciência não são suficientes, porque como diz Angela Davis, não basta só não sermos racistas, é preciso sermos antirracistas. Diante dessas considerações, questiono: “O que faço eu, mulher branca, com todos os meus privilégios, nesta sociedade completamente racista e sexista? Do que eu estou disposta a abrir mão para construir um mundo onde todos(as) tenham esses privilégios como direito e não mais privilégios?”.

Esse é um exercício permanente e que não é fácil: “mas aí também seria demais né, a gente que é branco(a) querer que tudo seja e continue sendo fácil”. O que me parece é que as noções de fácil e de difícil, como (quase) tudo nessa vida, são completamente subjetivas. Isso porque dependem da lente de quem vê, vive e (r)existe. E talvez não poderia (e nem teria) como ser diferente, porque por exemplo, a minha trajetória e história de vida é inseparável da minha branquitude.

Eu poder sair de casa sem grandes preocupações de que posso ser “confundida”, ou mesmo ir para a escola dar aulas sem me arrumar muito, porque, no máximo, vão me achar “descolada” e “alternativa”; isso só é possível porque eu sou branca, e qualquer suposta justificativa e explicação que não considere a minha branquitude me parecem completamente racistas. Ou seja, como disse a minha colega e amiga, branca, Gabriela Nobre Bins (2020, p. 155), eu “olho para o mundo a partir de um lugar e que outros podem ver as mesmas coisas de outra perspectiva”. Refletindo sobre isso, também (me) questiono: “será mesmo que a gente vê as mesmas coisas?”. Talvez isso seja impossível de afirmar, porque nosso lugar social vai produzindo as nossas lentes de enxergar, viver e (r)existir no mundo.

De todo modo, neste exercício permanente de caminhar junto na luta antirracista, sei que ainda tenho muito a aprender, me transformar e, mais do que isso, me movimentar. Estar sozinha neste caminho não é uma opção, e nem poderia ser, porque luta e resistência não existem sem Ubuntu – “eu sou porque nós somos”. Estar com, estar junto, para mim, significa partilhar múltiplas lentes e olhares, aprender com elas, mudar o que não é e está legal em nós; é estar aberto para reconhecer que a gente erra e mudar isso na gente. É saber que, nós brancos(as) não estamos fazendo nenhum favor quando nos colocamos na luta junto; ao contrário, penso que estamos fazendo o mínimo. Ubuntu, portanto, me parece essencial e indispensável no nosso laço social, mas que a colonialidade tenta o tempo todo (e não raramente consegue) impossibilitar.

Tudo isso evidencia a importância de na escola, os(as) estudantes se aproximarem de diferentes cosmo percepções de cultura e de mundo. Igualmente (re)afirma “a importância da presença de professoras e professores negros na escola não só como representatividade para as crianças e adolescentes negros, mas enquanto possibilidade de diálogo para nós, professoras e professores brancos, assim como para as alunas e os alunos” (Bins, 2020, p. 156). Na escola Abya Yala, por exemplo, a gente contava nos dedos, e não chegava a uma mão inteira, a quantidade de adultos(as) negros(as) na escola, sendo que nenhum(a) estava em alguma posição de direção, tampouco de orientação e supervisão pedagógicas ou na secretaria. Apenas a partir do segundo trimestre letivo de 2023, a escola teve uma orientadora pedagógica negra, cuja direção “não se deu tão bem”; e no terceiro trimestre letivo, a entrada de um professor negro na escola, que passou a ser o professor de Educação Física dos anos iniciais do ensino fundamental naquele ano.

Diante desse contexto, “Como estudantes vão se (re)conhecer na escola? E mais, com uma escola majoritariamente branca no corpo docente, diretivo e de funcionários(as), quais são as suas (da escola) pautas? Que cosmo percepções de mundo são endereçadas aos(às) estudantes?”. Me parece bastante difícil que (quase) tudo não caminhe para um modelo (extremamente) eurocentrado, colonial e branco. “Como as pessoas negras em uma escola branca e com pautas brancas vão se sentir pertencentes a esse território?”.

Deparar-me com este contexto em Abya Yala exigiu que eu tivesse que ter consciência do meu lugar de mulher, branca, bissexual, de classe média, de professora e de adulta frente aos(às) estudantes. Para tanto, é (e foi) necessário fazer o exercício de reflexão sobre o conceito de branquitude, e dos motivos que silenciaram o debate sobre essa identidade racial. Compreendo que precisamos entender como esse lugar social da branquitude foi (e segue sendo) construído e fortalecido para criar brechas de desconstrução do mesmo. Segundo Munanga (2017), pouco se estudou e escreveu sobre a branquitude brasileira, o que sugere que a consciência de ser branco(a) no nosso país não existe em razão da mestiçagem. No entanto, a luta antirracista precisa ser dos(as) brancos(as) também; afinal de contas, o racismo foi uma invenção da branquitude, mas quem carrega a dor e o sofrimento dele são as pessoas não brancas. Minimamente injusto essa luta não ser, pelo menos, de todas as pessoas.

No movimento de entender a construção desse lugar social da branquitude, Muller e Cardoso (2017) sustentam que a branquitude pode ser compreendida como pertença étnico-racial atribuída ao(à) branco(a).

Podemos entendê-la como o lugar mais elevado da hierarquia racial, um poder de classificar os outros como não brancos, dessa forma, significa ser menos do que ele. Ser branco se expressa na corporeidade, isto é, a brancura, e vai além do fenótipo. Ser branco consiste em ser proprietário de privilégios raciais simbólicos e materiais (Muller; Cardoso, 2017, p. 13).

Antes de iniciar a entrada no campo na escola Abya Yala, para a pesquisa de mestrado, eu já frequentava esse espaço-tempo nos anos anteriores, pois já tinha realizado nessa escola um estágio obrigatório da licenciatura em Educação Física. Já tinha sido monitora da mesma disciplina que acontecia em Abya Yala e iniciado o estágio docente da pós-graduação, também na mesma escola. Portanto, já tinha criado laços, bem como conhecia o espaço-tempo e como algumas coisas funcionavam lá. Reforço que as pautas que de algum modo enfrentam, o que estrutura e sustenta o pensamento colonial e a colonialidade, eram (e seguiram sendo em muitos aspectos no ano de 2023) bastantes invisibilizadas. O que considero algo intencional.

Desse modo, estereótipos e estigmas que vêm produzindo preconceitos e discriminações como racismo, machismo e LGBTQIAfobia, e que reforçam uma sociedade com individualidades exacerbadas, meritocracia exaltada e hegemonia do conhecimento branco/patriarcal, eram uma presença em Abya Yala. O que hoje, como professora em outras escolas (públicas e privadas), não vejo como algo isolado e restrito à Abya Yala, mas sim que atravessa, de um ou de outros modos, praticamente, todas as instituições escolares.

Ainda que hoje já se tenha uma tímida mudança nas escolas por reflexo da lei 10.639/03 (Brasil, 2003), o que temos como referencial na história e nos demais componentes curriculares é um referencial branco e eurocentrado (Bins, 2020).

Na Educação Física escolar, entendo que não tem sido diferente, ou seja, igualmente sustentada por referenciais brancos e eurocêntricos de forma hegemônica (Tavares, 2021). É nítida a predominância de alguns modos de se desenvolver aulas de Educação Física: (i) recreativa, em que os(as) estudantes escolhem o que vão praticar, de acordo com os seus desejos; (ii) com ênfase nos esportes, mas sem qualquer tipo de sistematização; (iii) também com ênfase nos esportes, e no exercício físico, mas mais sistematizada apesar de eminentemente prática; (iv) similar a terceira, mas incluindo aspectos conceituais e não tão somente procedimentais (Darido, 2001; Bracht; González, 2005). Tais modelos, com exceção do primeiro que trata da conhecida “aula livre”, que são centrados no exercício físico e na prática esportiva, segundo Tavares (2021),

[...] tendem a estar focados nos aspectos técnico-táticos e, por trabalharem com este foco, ofertam aos estudantes uma experiência que valoriza a competitividade, que se sustenta em referenciais e visões embranquecidas, coloniais, eurocêntricas e neoliberais (Tavares, 2021, 28).

Por outro lado, na minha formação inicial em licenciatura em Educação Física, que nem faz tanto tempo assim, pois ingressei no ano de 2018 e finalizei no ano de 2022, não recorro de ter escutado sobre as leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (2008).

Tal condição me parece absurda e absolutamente contraditória, por que: “se a lei 10.639/03 (Brasil, 2003) tornou obrigatório o ensino da história e da cultura africana e afrobrasileira na educação básica, e a lei 11.645/08 (Brasil, 2008) acrescentou a obrigatoriedade desse ensino com relação aos povos indígenas; como e por que não (ou pouco) existem disciplinas na formação inicial em Educação Física que minimamente dialoguem e trabalhem com essas questões?”. Tá certo que a legislação não coloca a responsabilidade do trabalho com esses conhecimentos e saberes-fazer, exclusivamente no(a) professor(a). Mas, me parece bastante irresponsável que há mais de 20 anos a história e a cultura africana e afrobrasileira e há mais de 15 anos que a história e a cultura indígena sejam uma presença obrigatória nas escolas, só que, além de notarmos apenas uma tímida presença desses conteúdos na escola, os cursos de licenciatura das universidades (sejam elas públicas ou privadas) pouco se preocupam com essa formação.

Com todas essas questões e interrogações e já próxima dos estudos de Natacha da Silva Tavares (2021) sobre as possibilidades de prática pedagógica em Educação Física inspirada na interculturalidade, li o seguinte trecho da sua Tese de Doutorado:

Então, retomando a segunda questão apresentada no início desta seção, “escola para quê?”, eu diria: uma escola não para seguir fazendo como apresentado na letra da música de Gabriel O Pensador, certamente não para seguir invisibilizando e inferiorizando sujeitos, certamente não para padronizar os sujeitos e convictamente não para (re)produzir uma sociedade monocultural, racista, homofóbica, lgbtqia+fóbica, machista, misógina. É preciso escola, é preciso currículo, é preciso Educação Física, mas uma escola outra, um currículo outro e uma outra Educação Física. Não apenas é preciso como é urgente (Tavares, 2021, p. 28).

Nesse movimento, e como professora recém formada, e que nunca tinha trabalhado como professora no componente curricular de Educação Física (apenas tinha tido a experiência nas disciplinas de estágios obrigatórios, sendo todas elas realizados de forma

remota durante o Ensino Remoto Emergencial²), aceitei o convite do Elisandro para pesquisar sobre decolonialidade e interculturalidade, e ao mesmo tempo viver a docência em Abya Yala.

Acontece, que eu só não sabia a dimensão que tudo isso se tornaria. Porque a verdade, se é que existe uma verdade, essa é (e foi) uma escolha para a vida. O que quero dizer com isso? Já não sei mais ser professora sem tudo o que aprendi (e sigo aprendendo) com a decolonialidade e a interculturalidade (Walsh, 2019). “Na real”, já não sei mais ser a Karol de antes. Isso porque, essas perspectivas – decolonial e intercultural – não me parecem ser exclusivamente pedagógicas, e nem teriam como ser desse modo. Se assim fosse, acho que seria “tá, agora pisei na escola e tenho que ser decolonial, tenho que ser intercultural”. Existe isso? Penso que não. Porque não é algo que a gente faz apenas na escola, é algo que a gente vive, também na escola, mas em todos outros espaços da vida, porque é um permanente exercício de ir se tornando, talvez, alguém um pouco menos colonizado. Ou também seria, “tá, nas minhas aulas só vou trabalhar com os povos indígenas, conhecimentos e saberes-fazeres africanos e afro-brasileiros”. Penso, partilhando dos estudos de Tavares (2021), que também não é sobre isso.

Mas não vou mais me estender muito por aqui, até porque essas são questões que serão analisadas e discutidas nos trabalhos desta Dissertação, que já são suficientemente grandes para eu ficar me repetindo.

Diante de todas essas considerações, e lembrando que este é um texto do meu percurso de mestrado acadêmico, que ao longo do tempo foi desapegando do “meu” para chegar ao “nosso mestrado acadêmico”, temos que seguir algumas formalidades básicas, dentre elas, “tá Karol, e aí, qual(quais) é(são) o(s) objetivo(s) dessa Dissertação?”.

Para chegarmos a um objetivo geral e três específicos, nos suleamos pela seguinte questão de pesquisa: *Como os(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante se tornam pessoas e agentes, uns(umas) com os(as) outros(as), em uma experiência/vivência de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade? Quais são as afetações (aprendizagens, (re)significações, impactos, ressonâncias, transformações) e o que acontece (escolhas, tensões, (re)negociações, deslocamentos) nesta experiência/vivência de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade?*

² Ensino Remoto Emergencial, modalidade adotada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul durante a pandemia da Covid-19, com aulas remotas (síncronas e assíncronas).

Em busca de tentar entender e compreender essa questão, construímos como objetivo geral desta Dissertação, *Identificar e compreender as afetações (aprendizagens, (re)significações, impactos, ressonâncias, transformações) produzidas por e em mim (professora), pelos(as) e nos(as) estudantes e pela e na coletividade de pessoas (que são heterogêneas) que compõe a comunidade escolar, acerca da Educação Física com uma turma dos anos finais do ensino fundamental em uma Escola Estadual de Porto Alegre/RS, a partir de uma proposta/intencionalidade pedagógica atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade, bem como dos temas concomitantemente trabalhados.*

E, como objetivos específicos:

a) *Identificar e descrever o que acontece (escolhas, tensões, (re)negociações, deslocamentos dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante) nesta experiência/vivência de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade;*

b) *Identificar e compreender os limites e as possibilidades de uma proposta/intencionalidade pedagógica de Educação Física com pressupostos da decolonialidade e interculturalidade e, que ao mesmo tempo pretende ser significativa e (re)significar a compreensão de Educação Física dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante, nos anos finais do ensino fundamental;*

c) *Compreender como pode ser construído um processo (escolhas, tensões, (re)negociações, deslocamentos dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante) de proposta/intencionalidade pedagógica de Educação Física com pressupostos da decolonialidade e interculturalidade com uma turma dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola Estadual de Porto Alegre/RS.*

Por último, para responder essas questões, provavelmente não de maneira definitiva, tampouco como uma certeza exata das coisas, utilizamos como caminho teórico-metodológico a pesquisa-ação participante (Lanette, 2022). Isso porque, entendemos que da forma como esse mestrado foi acontecendo e, como por ele fomos atravessando, não teria como ser de modo diferente desse que se propõe no e para o coletivo.

REFERÊNCIAS

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.**

2020. 442 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 144-150, 2005.

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/l10.639.htm. Acesso em: 23 abr. 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/l11645.htm. Acesso em: 23 abr. 2024.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

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: 23 abr. 2024.

MULLER, Tania Mara; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

MUNANGA, Kabenguele. Prefácio. In: MULLER, Tania Mara; CARDOSO, Lourenço. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**. Belo Horizonte/MG: Letramento, 2017.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física**: possíveis ressonâncias. 2021. 215f. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

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**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 23 abr. 2024.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Abya Yala e a Turma do 6º ano (re)conhecendo o campo de investigação e de prática político-pedagógica

Esta pesquisa-ação participante com a turma do sexto ano faz parte do percurso de mestrado da Karol, o que resultou nesta Dissertação que é fruto de uma força de trabalho coletiva. Esta experiência ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Abya Yala.

A Escola Abya Yala é uma escola de ensino fundamental da rede estadual de ensino da cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul, e foi fundada em 1914. No ano da pesquisa, isto é, em 2023³, a escola possuía 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 vinte e dois estudantes por turma.

A equipe da escola era constituída por aproximadamente vinte e sete pessoas entre equipe de docentes, equipe diretiva, equipe administrativa e de funcionários(as). No início do ano letivo de 2023 atuava na escola apenas uma professora de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, pois o professor de Educação Física dos anos iniciais saiu no final de 2022. A escola faz uma parceria com um dos professores da disciplina de Estágio de Docência de Educação Física no Ensino Fundamental da Universidade Federal do Rio Grande do Sul há mais de 12 anos; contando com os(as) estagiário(as) da disciplina nas aulas Educação Física da escola, junto com o(a) professor(a) da escola. Isso porque, a parte prática da disciplina de estágio da universidade acontece em Abya Yala. Apenas no terceiro trimestre do ano é que um professor de Educação Física para os anos iniciais do ensino fundamental assumiu a vaga na escola por contrato temporário. Professor, esse, que apoiou a Karol neste trabalho, inclusive se envolvendo e propondo ações com ela na escola.

Abya Yala conta com aproximadamente 15 salas de aula em dois prédios de dois andares que circundam o pátio escolar; mas nem todas estavam sendo ocupadas em 2023. Em relação à infraestrutura, a escola conta com dois prédios de dois andares. Em um dos prédios, no primeiro andar há uma sala administrativa, uma sala da vice-direção, uma sala da direção, uma sala da coordenação pedagógica, uma sala dos(as) professores(as), dois banheiros de professores(as) (um feminino e um masculino) e banheiros de estudantes (também um feminino e outro masculino), uma sala para guardar as merendas e uma sala de

³ Dados de 28 de fevereiro de 2023, da secretaria de Abya Yala.

materiais de limpeza. No segundo andar desse mesmo prédio há uma sala de auditório e as salas do primeiro, segundo e terceiro anos. Também estão a Sala de Informática, Biblioteca e outras quatro salas de aula que estão fechadas.

Saindo desse prédio, ainda em um espaço coberto, há a cozinha e o refeitório. No outro prédio, no primeiro andar, estão as salas de aula do quarto e nono anos; além de outras duas que estavam fechadas porque não estavam sendo ocupadas. Há também uma sala de artes, uma sala de ciências, uma sala com materiais de Educação Física, banheiros dos(as) estudantes (feminino e masculino) desativados, um espaço com churrasqueira e um espaço de confraternização e um ginásio coberto. No segundo andar desse prédio, estão as salas de aula do quinto, sexto, sétimo e oitavo anos, além de outras duas salas que também estavam fechadas porque não estavam sendo ocupadas.

O pátio escolar é ao ar livre e é composto por diferentes espaços. Um espaço maior, que fica no meio dos dois prédios, que tem a marcação de uma quadra de vôlei e dois furos, nas laterais para os suportes da rede; e ao lado, uma marcação de quadra de basquete (que estava muito fraca), com duas cestas de basquete que estavam estragadas. O outro espaço é um pouco menor e fica do outro lado do corredor coberto que dá acesso de um prédio ao outro, onde fica a entrada dos(as) estudantes na escola. Também tem um outro espaço semelhante a esse da entrada da escola, que fica do lado do refeitório. Há também uma pracinha (parquinho infantil ao ar livre), com uma casinha, escorregador de areia e outros brinquedos, mas que estava fechado.

A sala de Educação Física no início do ano letivo – março de 2023 – contava com os seguintes materiais: 4 bolas de basquete; 3 bolas de vôlei; 2 bolas de futsal; 1 bola de guizo; 15 pneus de carro; 2 pneus pequenos; 10 tatames espessura fina de encaixar; 10 tatames espessura média de encaixar; 18 tatames grandes de ginástica; 17 colchonetes de academia; 5 bambolês pequenos; 3 “quadras” de jogo de futebol de botão (pequena - média - grande); 4 Cones grandes; 4 Cones médios; 2 Espaguete de natação; 10 garrafinhas cheias de areia; 4 barreiras/mini goleiras de ferro. No entanto, percebemos que durante o ano letivo alguns materiais foram estragando, o que não tinha qualquer reposição.

Com relação à turma do sexto ano do ensino fundamental do turno da manhã, que foi a turma que participou desta pesquisa-ação participante, iniciou o ano letivo com 27 estudantes matriculados(as). Ao longo do ano letivo algumas pessoas da turma saíram da escola, outras mudaram para o turno da manhã, e tiveram algumas pessoas que entraram de

outra escola para a turma, bem como da mesma escola, apenas trocando de turno. A variação de estudantes circulou em torno de 5 estudantes que fizeram parte dessa movimentação.

Fotos dos Materiais de Educação Física da Escola Abya Yala



Como este estudo está organizado?

possível sul para a leitura

Esta Dissertação está suleada pela filosofia Ubuntu – “eu sou o que sou porque nós somos”. Pensamos que isso nem poderia ser de outro modo, já que este trabalho não existiria, pelo menos não da forma como está, se não fossem todos(as) os(as) estudantes da turma do sexto ano do ensino fundamental da Escola Abya Yala que participaram da pesquisa-ação participante, a comunidade escolar de forma geral, as tantas pessoas que amamos e que estão de algum modo conosco, e as 28 pessoas envolvidas nesta demanda de trabalho que foi a escrita de todos os trabalhos que integram esta Dissertação.

Portanto conta com: (i) as formalidades iniciais de capa, contra-capas, folha de aprovação; (ii) os “Dados de Identificação”, que além de identificar o trabalho, é como se fosse uma síntese das informações suleadoras do estudo; (iii) os “Agradecimentos”, onde tento (Karol), em palavras, traduzir o quanto estou agradecida pelo que aconteceu e o que disso foi produzido; (iv) o “Resumo”, onde realizamos o exercício de sintetizar o que em parte está nos dados de identificação, mas agora também apresentando um resumo dos resultados da pesquisa; (v) o “Sumário”, que situa como o trabalho está organizado, localizando onde cada trabalho se encontra nesse (grande) compilado; (vi) a “Carta aos(as) leitores(as)”, onde conversamos com vocês sobre várias demandas; (vii) os “Apontamentos Iniciais”, em que eu Karol (professora e pesquisadora) situo e reflito sobre algumas razões que me levaram a me envolver com este estudo e ação político-pedagógica, assim como a questão suleadora e os objetivos desta Dissertação; (viii) uma descrição da Escola Abya Yala e da turma do 6º ano, para melhor localizar quem está lendo o estudo; (ix) este “possível sul para a leitura”, com uma breve explicação de cada tópico do trabalho; (x) o “Encerramento”, onde fazemos o exercício de responder os objetivos desta Dissertação, assim como uma síntese do trabalho; (xi) o “Sobre os(as) autores(as)”, com uma foto e breve descrição de quem escreveu, junto comigo (Karol) e com Elisandro está Dissertação; (xii) as informações sobre as mulheres que realizaram a Revisão Gramatical desta Dissertação; (xiii) as informações sobre a mulher que realizou o design editorial desta Dissertação e (xiv) as diversas fotos que registram de outro modo para além da escrita, um pouco de como foi o ano letivo de 2023 na Escola Abya Yala.

Além disso, esta Dissertação é composta pelas análises e discussões, as quais foram realizadas nos 19 trabalhos acadêmico-científicos, todos produzidos em coautoria. Destacamos que 3 deles são trabalhos que já foram (e outros serão) apresentados em congressos acadêmicos (1 trabalho completo e 2 resumos expandidos). Os outros 16 deles, são trabalhos no formato de artigo científico (3 já publicados em revistas científicas, 1 aceito para a publicação, e os demais já submetidos ou em fase de submissão).

Antes de começar efetivamente a leitura dos textos, é importante lembrar que os trabalhos não precisam ser lidos na ordem na qual estão dispostos, uma vez que são textos independentes. O(A) leitor(a) pode escolher o seu próprio caminho de leitura, de acordo com o seu desejo. O trajeto escolhido por mim (Karol) segue a lógica mais próxima dos acontecimentos cronológicos que os conteúdos das aulas de Educação Física foram sendo vividos no ano letivo de 2023. Contudo, subverter esse trajeto, por mim (Karol) pré-definido, não tem qualquer prejuízo na compreensão do que esta Dissertação se propõe a atravessar, contar, analisar, interrogar e discutir. Então, sintam-se à vontade para serem subversores(as).

De todo modo, segue uma breve pista, na ordem que a Karol escolheu, daquilo que cada trabalho se propôs a contar desta e sobre esta Dissertação.

O trabalho 1, *Decolonialidade e interculturalidade na Educação Física escolar: aprendizagens possíveis*, trata de um artigo que se dedica a explorar o referencial teórico utilizado para a produção da Dissertação. Foi aceito para publicação na Revista Teias.

O trabalho 2, *Proposta político-pedagógica de inspiração decolonial e intercultural em Educação Física: negociações de uma pesquisa-ação participante*, trata de um artigo que, ao justificar a escolha teórico-metodológica da pesquisa-ação participante desta Dissertação, faz o exercício de evidenciar as negociações que foram realizadas durante o ano letivo de 2023 que sustentaram, tanto a pesquisadora no percurso investigativo como a professora na sua proposta político-pedagógica com a turma do sexto ano. Será submetido à Revista Educação e Pesquisa.

O trabalho 3, *Decolonialidade, interculturalidade e construção curricular participativa na Educação Física escolar: (re)conhecendo a ancestralidade nas pesquisas acadêmico-científicas*, trata da revisão narrativa desta Dissertação. Foi submetido à Revista Sapiência.

O trabalho 4, *Brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana nas aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala*, os(as) autores fazem o exercício de analisar e discutir sobre as propostas da professora de Educação

Física que foram realizadas no conteúdo de brincadeiras e jogos de matrizes africana e indígena, evidenciando as possibilidades, e também os limites de trabalho com a história e a cultura indígena, africana e afrobrasileira na escola, mesmo com as leis 10.639/03 e 11.645/08 estarem vigentes a pelo menos 16 anos. Foi publicado na Revista Conexões.

O trabalho 5, *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*, ao fazer o exercício de analisar e discutir as aproximações e distanciamentos com a decolonialidade e a interculturalidade nas aulas de Educação Física da pesquisa-ação participante desta Dissertação, narra e faz reflexões sobre as aulas de Vivências Teatrais, Esporte de Orientação e Frisbee que a turma do sexto ano experienciou. Também conta sobre a experiência que os(as) estudantes tiveram com o Projeto CapVoador da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na parceria com o time de Frisbee Cuscovoador de Porto Alegre/RS, que foram à escola e, inclusive, esse momento foi registrado pela UFRGS/TV, tornando-se uma matéria no canal do YouTube da produtora. Foi aceito para publicação na Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa (RIEP).

O trabalho 6, *Futebol na Educação Física escolar: possíveis diálogos com gênero e raça*, os(as) autores fazem o exercício de narrar e tecer reflexões sobre a experiência com o conteúdo de Futebol nas aulas da Educação Física da pesquisa-ação participante; aulas que foram atravessadas por diálogos e debates com foco em casos e situações de racismo no futebol, e também nas aulas de Educação Física, bem como nas questões de gênero e sexismo. Foi publicado na Revista Motrivivência.

O trabalho 7, *Corpos que performam futebolis: “roda de conversa sobre mulheres no futebol e jogos de futebol” com os anos finais do ensino fundamental da escola estadual Abya Yala*, tece reflexões, análises e discussões sobre o evento “Roda de Conversa e Jogos de Futebol”, organizado pela professora de Educação Física da turma do sexto ano, e que teve a presença de uma árbitra de futebol profissional da FGF e da CBF; que conversou com os(as) estudantes sobre a sua trajetória na arbitragem, sobre mulheres no futebol, e também apitou jogos de futebol na escola. Foi publicado na Revista Diversidade e Educação.

O trabalho 8, *Gurias e futebol: deslizamentos do gostar nas aulas de Educação Física*, assim como o trabalho 6, também analisa e discute às aulas de Futebol com o sexto ano; mas o faz a partir da Teoria Ator-Rede de Bruno Latour. Foi publicado na Revista Cocar.

O trabalho 9, *“O Pole Dance e outras danças sensuais não são, não cabem na escola”*: *agências da colonialidade na educação*, analisa e discute as aulas de Pole Dance com a turma do sexto ano, especialmente às resistências enfrentadas pela professora de Educação Física ao propor uma dança supostamente sensual como conteúdo das aulas. Foi publicado na Revista Interterritórios.

O trabalho 10, *Ressonâncias do Pole Dance na Educação Física escolar: narrativas de estudantes do sexto ano do ensino fundamental da escola estadual Abya Yala*, analisa e discute as questões, especialmente envolvendo sexismo e sexualidade, que apareceram durante a Vivência de Pole Dance com a professora Afronana (especialista na manifestação cultural e artística) que foi convidada para partilhar seus conhecimentos e saberes-fazeres com a turma do sexto ano. Foi apresentado como Trabalho Completo no XI Congresso Internacional de Diversidade Sexual, Etnicorracial e de Gênero.

O trabalho 11, *Religiões de matrizes africana e afrobrasileira e racismo religioso: ressonâncias do Maculelê nas aulas de Educação Física escolar*, ao narrar como foram as aulas de Maculelê com a turma do sexto ano, analisa e discute as propostas da professora para os debates sobre as religiões de matrizes africana e afrobrasileira, bem como as questões de racismo religioso que tiveram que ser enfrentadas pelo coletivo nesse contexto. Foi aceito para publicação na Revista Em Favor de Igualdade Racial.

O trabalho 12, *“É pra mim, pra você, é pra qualquer pessoa”*: *Funk na Educação Física escolar em diálogo com classe, raça e gênero*, faz o exercício de narrar, analisar e discutir as aulas de Funk com a turma do sexto ano, que foram intencionalmente atravessadas pelos marcadores sociais das diferenças de raça, gênero e classe; a partir de um trabalho realizado com os marcadores das africanidades e com um videoclipe de um funkeiro negro, gay e morador da zona periférica de São Paulo, resultando, ao final, em um vídeo produzido pelos(as) estudantes sobre uma personalidade do funk por eles(as) escolhida. Foi submetido à Revista RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade.

O trabalho 13, *Aquilombamento na Educação Física escolar: limites e possibilidades por meio de gingas e mandingas na Capoeira*, conta e tece reflexões sobre as aulas de Capoeira com a turma do sexto ano, assim como analisa e discute as escolhas e propostas político-pedagógicas da professora; propostas essas, muitas delas, não acertadas e de mal tom. Foi submetido à Revista KWANISSA - Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros.

O trabalho 14, *Culturas Afrodiaspóricas na Educação Básica: Capoeira na Educação Física em uma Escola Pública de Porto Alegre-RS*, narra uma experiência de Capoeira com o Mestre Paulo Grande na aula de Educação Física do sexto ano, que possibilitou a criação de um cenário para a compreensão de outras maneiras possíveis de pensar e fazer a Educação Física na escola. Foi aceito para apresentação de Resumo Expandido no X Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte.

O trabalho 15, *A prática corporal e manifestação cultural indígena de Huka-Huka nas aulas de Educação Física escolar: aproximações e resistências*, tece reflexões, analisa e discute as aulas da luta indígena Huka-Huka na Educação Física com o sexto ano, tanto evidenciando os limites de trabalho com esse conteúdo no contexto em que foi experienciado, como ressaltando as possibilidades e potências de uma educação que aproxima os(as) estudantes da história e da cultura indígena. Foi aceito para publicação na Revista Estudos Aplicados em Educação.

O trabalho 16, *‘Projeto Identidades’ na Educação Física escolar: (re)conhecendo a própria história de vida, identidades, ancestralidade*, conta, narra, analisa e discute sobre o Projeto Identidades realizado com o sexto ano; um projeto que atravessou os conteúdos de Maculelê, Funk, Capoeira e Huka-Huka, tendo a duração de três meses, e o objetivo de trabalhar as identidades dos(as) estudantes a partir das suas histórias de vida. Foi submetido à Revista Fórum Identidades.

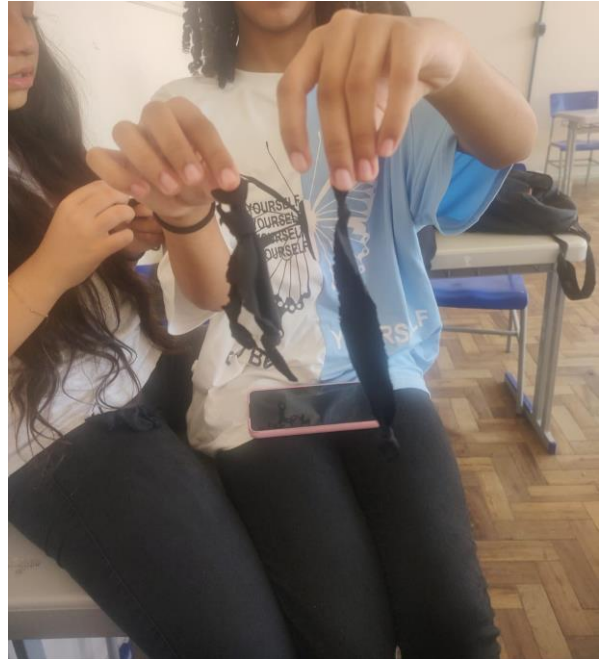
O trabalho 17, *“Cultura de rua, poesia se manifesta: Slam Diversa”*: *Gincana da Consciência Negra na escola*, tece reflexões, análises e discussões sobre o dia da Gincana da Consciência Negra na escola, organizada pela professora-pesquisadora em parceria do professor de Educação Física dos anos iniciais; que dentre os principais objetivos estavam (i) a aproximação dos(as) estudantes à cultura africana, (ii) o (re)conhecimento de personalidades negras, e (iii) as experiências com a manifestação periférica, artística e cultural do Slam, a partir da intervenção poética de poesia falada da convidada Afroblack Slam Diversa. Foi submetido à Revista Artes de Educar.

O trabalho 18, *Marcadores Sociais das Diferenças nas aulas de Educação Física: narrativas dos(as) estudantes, docentes e gestores(as) da Escola Estadual Abya Yala*, faz uma análise e discussão das noções de Educação Física narradas, ao final da pesquisa-ação participante, pelos(as) estudantes sexto ano, pela equipe diretiva e pelo professor de Educação Física dos anos iniciais; assim como das (im)possibilidades, na perspectiva dos(as)

entrevistados, de uma Educação Física interseccionada pelos marcadores sociais das diferenças. Foi submetido à Revista Brasileira de Ciência do Esporte.

O trabalho 19, *Registros do(s) impossível(is) nas aulas de Educação Física da Escola Abya Yala*, tece reflexões sobre as faltas sentidas, percebidas e despercebidas pela professora de Educação Física no ato impossível de educar nas aulas de Educação Física atravessadas pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Foi aceito para apresentação de Resumo Expandido no X Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte.

Desejamos uma leitura (des)agradável: agradável porque intencionamos que de algum modo possa fluir e fazer algum sentido para quem lê; e desagradável porque também é para desacomodar.



1

Decolonialidade e interculturalidade na Educação Física escolar
aprendizagens possíveis

Karoline Hachler Ricardo
Lisandra Oliveira e Silva
Elisandro Schultz Wittizorecki

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.



2

Proposta político-pedagógica de inspiração decolonial e intercultural em

Educação Física

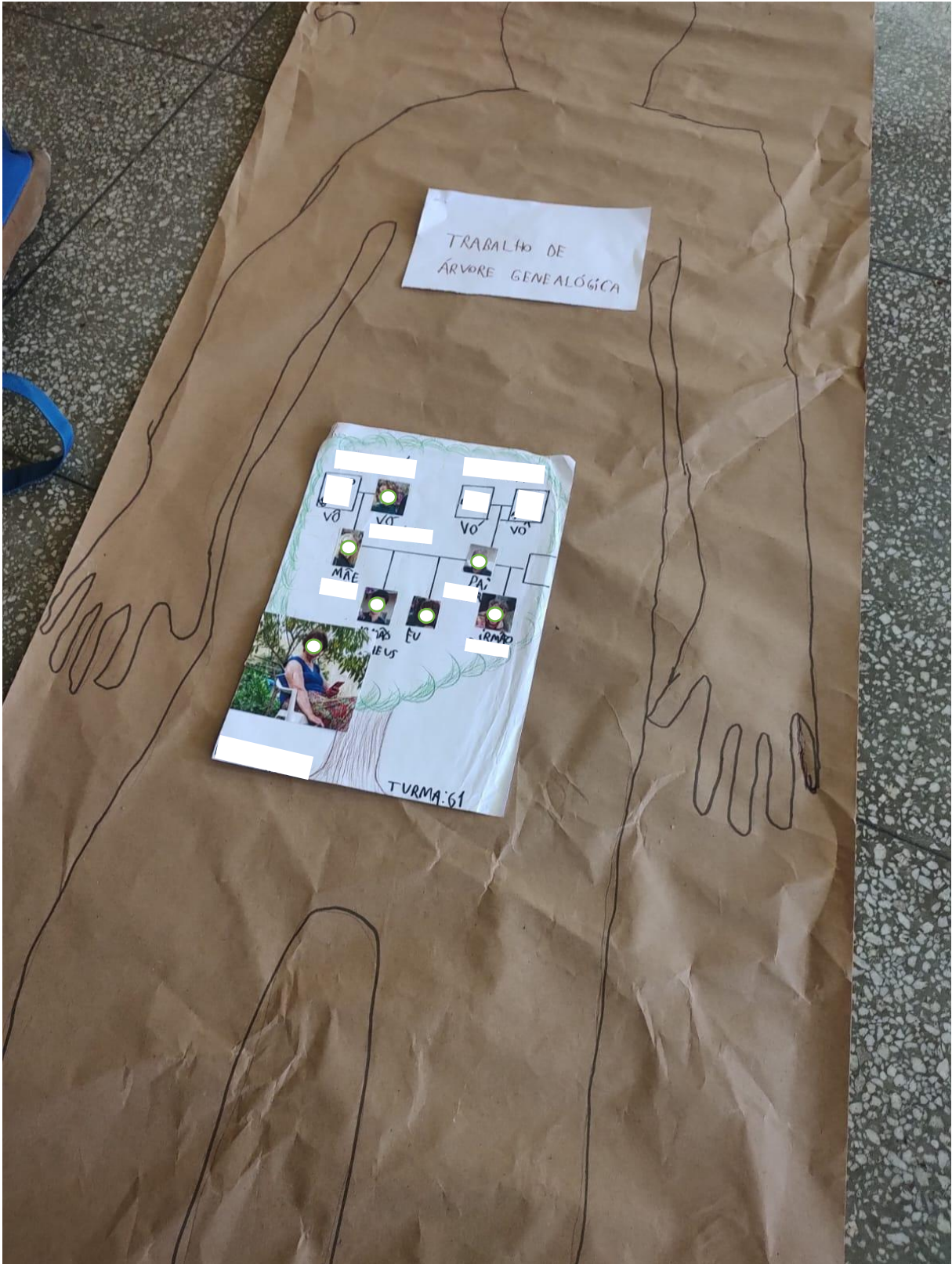
negociações de uma pesquisa-ação participante

Karoline Hachler Ricardo

Guy Ginciene

Elisandro Schultz Wittizorecki

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.



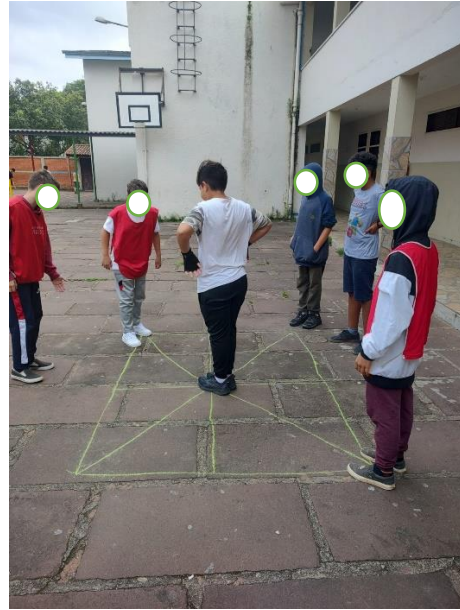
3

Decolonialidade, interculturalidade e construção curricular participativa na Educação Física escolar

(re)conhecendo a ancestralidade nas pesquisas acadêmico-científicas

*Karoline Hachler Ricardo
Elisandro Schultz Wittizorecki*

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.



Brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana nas aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala⁴

Karoline Hachler Ricardo
Gabriela Nobre Bins
Daniela do Santo Abreu
Elisandro Schultz Wittizorecki

Resumo: Este estudo tem o objetivo de compartilhar, refletir e analisar a experiência com e sobre as brincadeiras e os jogos tradicionais de culturas indígena e africana desenvolvidos durante uma pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública em Porto Alegre/RS no ano letivo de 2023. Para a produção de informações deste estudo foram utilizadas as Notas de Campo da primeira autora, professora da turma envolvida na pesquisa-ação participante, e os materiais produzidos pelos(as) estudantes nas aulas de Educação Física. Com este estudo, compreendemos que apesar da efetivação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 na escola ainda se mostrar um grande desafio, em razão dos processos de colonialidade na educação, as brincadeiras e os jogos tradicionais são saberes importantes no diálogo com os(as) estudantes para a educação para as relações étnico-raciais.

Palavras-chave: Cultura Indígena. Cultura Africana. Educação Física Escolar. Interculturalidade. Decolonialidade.

APONTAMENTOS INICIAIS

Este artigo traz reflexões acerca de um processo pedagógico inspirado nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Rufino, 2018; 2019; Bins *et al.*, 2021; Walsh, 2019; Tavares, 2021) que, durante o ano letivo de 2023, por meio de uma pesquisa-ação participante⁵ (Thiollent, 2008; Ginciene, 2016; Lanette, 2022) com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala⁶, localizada em Porto Alegre/RS, possibilitou o desenvolvimento de brincadeiras e jogos tradicionais (Silva; Sampaio, 2011; Calegari; Prodócimo, 2006; Friedmann, 1996) de matrizes indígena e africana.

A decolonialidade, segundo Rufino (2018, p. 73), trata-se de uma “capacidade de resiliência e transgressão diante do trauma e da violência propagada pelo colonialismo e conservada na esfera da colonialidade”. Como prática pedagógica, Bins *et al.* (2021) entendem a decolonialidade como possibilidade de ser e de estar sobre outros modos não dominantes. Já a interculturalidade, enquanto uma perspectiva propositiva do multiculturalismo, propõe a

⁴ Artigo publicado na Revista Conexões. Link para acesso: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8675658>.

⁵ Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, CAAE nº 69602123.2.0000.5347.

⁶ Nome fictício para preservar a identidade da escola.

promoção da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos, bem como a articulação entre políticas de equidade e identidade (Walsh, 2019; Tavares, 2021).

Nesse movimento, entendendo jogos tradicionais como saberes de transmissão e de partilha cultural e, ao mesmo tempo, elos entre grupos de épocas e/ou espaços heterogêneos (Silva; Sampaio, 2011; Calegari; Prodócimo, 2006; Friedmann, 1996), realizamos brincadeiras e jogos relacionados a cultura popular, de origem indígena e africana, nas aulas de Educação Física durante o ano letivo de 2023. Práticas essas que foram sendo passadas de geração para geração, tendo a oralidade como principal meio de disseminação.

Destacamos que as leis nº 10.639/03 (Brasil, 2003) e nº 11.645/08 (Brasil, 2008), fruto de processos de lutas políticas e sociais (Gomes, 2011), alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir, respectivamente, a obrigatoriedade das temáticas de História e Cultura Afro-Brasileira e de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas de ensino fundamental e médio.

Para Santos (2007), esse movimento representou o reconhecimento da importância da valorização da história e da cultura do povo negro, especialmente como forma de reparar os danos causados à sua identidade e aos seus direitos desde a escravatura até os dias atuais, o que pode e deve ser estendido aos povos indígenas, que também tiveram as suas identidades atacadas (e inclusive exterminadas) desde a invasão dos colonizadores aos territórios por eles ocupados no período colonial no Brasil (Pereira; Venâncio, 2021).

Acontece que se sabe que a efetivação de ambas as legislações como política pública que garanta o ensino e a educação para as relações étnico-raciais nas escolas ainda encontra dificuldades de aplicabilidade, a exemplo da resistência de professores(as) que muitas vezes entendem que as temáticas não têm relação com as suas respectivas disciplinas ou mesmo não se sentem preparados(as) para aplicá-las, seja pela ausência de formação – em razão da estrutura curricular da maioria das universidades privilegiar o conhecimento científico e menosprezar os outros saberes construídos na dinâmica social, sobretudo aqueles produzidos e sistematizados pelos movimentos sociais –, seja em razão da falta de apoio da comunidade escolar, ou por qualquer outro motivo (Gomes, 2011).

Segundo Cunha Júnior (2020a), apesar de a cultura negra reverberar em todos os campos da cultura brasileira, bem como em todas as classes sociais, dado que, tanto a nossa formação histórica como cultural se constituem, em grande proporção, pela cultura de base africana transformada pelas relações sociais brasileiras, ainda há rejeição explícita aos temas

da história e da cultura africana e afrodescendente (e também indígena) nos currículos das instituições de ensino, públicas e privadas (Cunha Júnior, 2020b).

Bins e Molina Neto (2018) apontam que essa rejeição, além dos limites apontados por Gomes (2011), está ligada à estrutura e visão da escola, que desde o início da colonização desse país se constituiu sob um padrão europeu de educação que coloca corpo e mente em posições dicotômicas, dando prioridade à dimensão intelectual.

Na contramão dessa resistência e rejeição apontadas por Gomes (2011), Cunha Júnior (2020a; 2020b) e Bins e Molina Neto (2018), e partilhando da compreensão de Climaco *et al.* (2018) sobre o desafio de pensar a Educação Física enquanto uma disciplina que possa criar possibilidades que revertam um ordenamento que por muito tempo se fundamentou (e ainda segue se fundamentando) em pilares da eugenia e do positivismo, alicerçando um discurso pedagógico que fortalece (e se fortalece em) um modelo eurocentrado e que não (se) articula (com) o conhecimento de outros territórios da humanidade, a exemplo dos povos africanos e indígenas, este estudo tem o objetivo de compartilhar, refletir e analisar a experiência com e sobre as brincadeiras e os jogos tradicionais – de matrizes indígena e africana – que foram realizados durante uma pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede Pública em Porto Alegre/RS no ano letivo de 2023.

Para a produção de informações deste estudo foram utilizadas as Notas de Campo da primeira autora, professora da turma envolvida na pesquisa-ação participante, e os materiais produzidos pelos(as) estudantes nas aulas de Educação Física.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Este estudo trata de uma pesquisa qualitativa que está inserida no contexto de uma pesquisa-ação participante, realizada com uma turma do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala durante o ano letivo de 2023, entre os dias 23 de fevereiro e 21 de dezembro. A turma tinha dois períodos semanais de Educação Física, com duração de cinquenta minutos cada.

A base desta investigação qualitativa está centrada na descrição e na análise, na interpretação e na discussão de informações que foram obtidas no decorrer do processo de investigação sobre as brincadeiras e jogos das culturas indígenas e africanas nas aulas de Educação Física com o sexto ano, não sendo, portanto, possível de fazer generalizações, mas

sim um entendimento contextualizado (Negrine, 2010) que assume a implicação e posicionalidade da autoria no campo.

Tal pesquisa pretendeu aportar ao campo da Educação Física, mas também as pesquisadoras envolvidas na pesquisa-ação participante, as suas aprendizagens na tentativa de construir uma proposta pedagógica atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, pesquisando a própria prática, naquele processo que o Schön (2000) chamou de “reflexão sobre a ação”, “reflexão na ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”.

Com o objetivo de analisar o que foi dito em meio a essa investigação, construindo e apresentando concepções em torno do objeto de estudo “jogos e brincadeiras das culturas indígenas e africanas nas aulas de Educação Física do sexto ano do ensino fundamental”, utilizamos de procedimentos hermenêuticos e interpretativos que se aproximam da análise de conteúdo proposta por Bardin (1997). Para tanto, nos preocupamos em ter uma vigilância crítica das informações obtidas, razão pela qual buscamos, por meio das inferências, atribuir-lhes significados (Bardin, 1997).

Sobre a pesquisa-ação participante, Thiollent (2008) entende como um método e/ou uma estratégia de pesquisa que propõe uma estrutura coletiva, participativa e ativa entre e com os(as) atores/atrizes envolvidos(as), o que, para Ginciene (2016), possibilita a partilha de conhecimentos, favorecendo o planejamento de intervenções futuras, as quais precisam contar com momentos posteriores de reflexão para a mudança (ou não) da ação.

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.

Nesse movimento, fazer o exercício de experienciar esse processo ativo participativo (Thiollent, 2008), reflexivo (Ginciene, 2016) e de/com negociações coletivas (Lanette, 2022) com a turma do sexto ano do ensino fundamental possibilitou algumas mudanças nos modos de organização e vivência das brincadeiras e jogos de matrizes indígena e africana ao longo do ano letivo. Primeiramente experienciadas como unidades temáticas específicas e, no decorrer do ano, fazendo parte de outros conteúdos de forma complementar e suplementar, o que será analisado e problematizado na seção de “resultados e discussão”.

Conforme mencionado anteriormente, para produzir as informações deste estudo sobre as brincadeiras e jogos tradicionais, utilizamos as Notas de Campo (Bogdan; Biklen, 1994) da primeira autora e os materiais produzidos pelos(as) estudantes nas aulas de Educação Física. Tavares (2021) entende os materiais dos(as) estudantes como fontes primárias de produção de informações, confeccionados para fins escolares, a exemplo de trabalhos, memoriais das aulas, síntese das atividades, questionários ou provas, que podem oferecer importantes narrativas sobre a construção curricular da Educação Física e sobre como os(as) alunos(as) se reconhecem nesse processo. Foram realizadas atividades de partilha de sentimentos e aprendizagens em forma de escrita, em um documento entregue para a professora.

Destacamos que este estudo seguiu as orientações do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com os devidos cuidados éticos respeitados. Os(As) participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), garantindo respeito e discricção aos(às) envolvidos(as) na pesquisa sobre seus dados e informações. Também, acolhemos e respeitamos os preceitos da Resolução 510/2016 (Conselho Nacional de Saúde, 2016) que orienta as pesquisas com seres humanos nas Ciências Humanas e Sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para dar conta da intencionalidade político-pedagógica decolonial e intercultural, tentamos organizar as aulas de Educação Física do ano letivo de 2023, com a turma do sexto ano do ensino fundamental, a partir dos três pontos que Rufino (2019) destaca e reconhece como emergenciais: (1) a problemática da política do conhecimento como também sendo étnico-racial, (2) o fortalecimento de um modo de educação intercultural e (3) a elaboração de pedagogias decoloniais.

Nesse movimento, já no primeiro dia de aula (23/02/2023), momento em que iniciamos nossas primeiras aproximações – rever colegas, conhecer colegas novos(as) e professora, contar como foram as férias, entre outras questões –, a professora apresentou para os(as) alunos(as) um cartaz por ela produzido, com os valores civilizatórios afro-brasileiros – circularidade, oralidade, religiosidade, energia vital (axé), cooperativismo/comunitarismo, corporeidade, ludicidade, musicalidade, memória, ancestralidade (Trindade, 2006).

Esse primeiro contato já despertou a curiosidade em alguns(as) estudantes: uns(as) perguntando se iria ter futebol, outros(as) questionando “o que isso tinha a ver com as aulas de Educação Física”, já que não tinha relação com o esporte, sugerindo uma concepção de Educação Física orientada pelos paradigmas da aptidão física e esportiva (Bracht; González, 2005), e outros(as) querendo saber o que significava um ou outro valor, o que foi sendo dialogado com eles(as) durante a roda de conversa. Mas também convidamos os(as) alunos(as) a pesquisarem em casa, para que, na aula seguinte, pudessem partilhar com os(as) colegas o que encontraram nas buscas que realizariam sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros.

Após essa primeira aproximação com os(as) estudantes, a professora organizou uma sequência com quatro aulas sobre e com brincadeiras e jogos tradicionais: duas aulas mais voltadas para as culturas dos povos indígenas e duas com maior foco nas culturas dos povos africanos. No entanto, conforme já destacado, no decorrer do ano letivo, as aulas das unidades temáticas posteriores foram sendo repensadas, de forma que tanto pudessem seguir dialogando com os valores civilizatórios afro-brasileiros (Trindade, 2006) inicialmente apresentados, como também pudessem ter, na sua composição, em algum momento, brincadeiras e jogos tradicionais que, de alguma forma, conversassem com o conteúdo que estivesse sendo trabalhado, independentemente de tratar, ou não, de assuntos relacionados aos povos indígenas e africanos. Além disso, na última aula do ano (dia 12/12/2023), realizamos mais uma aula sobre e com brincadeiras e jogos de matriz africana.

Em notas de campo (dia 25/02/2023), ainda no início do ano letivo, quando estava planejando as aulas das primeiras semanas, a professora narrou que, na faculdade, apenas tinha tido contato com a brincadeira de roda cantada “Escravos de Jó”⁷, mas que, na época (ano de 2018), a brincadeira foi apresentada como uma possibilidade de estimular a agilidade, o ritmo, o equilíbrio e a concentração das crianças e dos(as) adolescentes.

Destacamos que a brincadeira sequer tinha sido contextualizada (origem), tampouco a letra da música que fala sobre o processo de escravização no Brasil tinha sido problematizada,

⁷ Jogo infantil de cantiga de roda que pode ser jogado do seguinte modo: forma-se uma roda, os(as) participantes permanecem parados(as) – sentadas(os) ou em pé –, com um objeto igual para todos(as), que o seguram com a mesma mão. Ao ritmo da música, marcando os tempos fortes, iniciam a brincadeira de passar o objeto para o(a) vizinho(a) do lado da mão escolhida recebe-lo com a mão oposta, trocando-o rapidamente de mão. Quando a letra diz “zigue, zigue, záz”, o objeto é retido na mão e só é passado para a pessoa na última palavra. Letra da música: “Escravos de Jó, jogavam caxangá / Tira, botá, deixa o Zé Pereira ficar / Guerreiros com guerreiros, fazem zigue, zigue, záz / Guerreiros com guerreiros, fazem zigue, zigue, záz”.

o que reforça a compreensão de Sanches Neto e Oyama (1999) de que as implicações da escravidão negra à criticidade da Educação Física continuam sendo desconsideradas. A sensação foi a de que o debate racial estava (e muitas vezes segue estando) apagado dos currículos de licenciatura em Educação Física – assim como a educação para as relações étnico-raciais –, sendo que naquela época, a Lei nº 10.639/03 já tinha completado quinze anos de existência, ou seja, qualquer argumento tentando justificar essa ausência de debate racial seria injustificável.

Partilhando do entendimento de Sanches Neto e Venâncio (2022) sobre os currículos e as práticas pedagógicas de professores(as) de Educação Física precisarem ser antirracistas, assim como compatibilizarem-se com a equidade para fortalecer o trabalho coletivo por justiça social, organizamos duas semanas – que totalizaram quatro aulas – de brincadeiras e jogos de matrizes indígenas e africanas, com o objetivo de aproximar os(as) estudantes dessas culturas.

As aulas foram realizadas, respectivamente, nos dias 28/02/2023 (aula 1), 02/03/2023 (aula 2), 07/03/2023 (aula 3) e 09/03/2023 (aula 4), cujo principal objetivo traçado foi “compreender e valorizar a história e a cultura indígena e africana através de brincadeiras e jogos de matriz indígena e de matriz africana”. Também, no final do ano letivo, retomamos as brincadeiras e jogos tradicionais, e realizamos mais uma aula (no dia 12/12/2023 – aula 5) de brincadeiras e jogos de matriz africana.

As aulas 1 e 2 tiveram como foco as práticas corporais indígenas. A primeira aula iniciou com uma roda de conversa sobre os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as) sobre a cultura indígena, momento em que alguns(as) estudantes manifestaram o seguinte: “arco e flecha”, “sora, índio joga futebol?”, “cabana”, “floresta”, “nudismo”, já apontando a necessidade de problematizar as diferenças entre “índio” e “povos indígenas”, bem como dialogar sobre os estereótipos criados pelo “mito do índio genérico – que fala o Tupy, adora Tupã, vive nas florestas etc.” (Kayapó; Brito, 2014, p. 39).

Turma e professora conversaram sobre a existência de mais de trezentos povos indígenas diferentes, falantes de mais de duzentas línguas em todo o território nacional, ou seja, representando um movimento formado pela diversidade de povos, cada um com seus modos próprios de vida e de organização sociocultural. Cada povo com costumes, línguas, comidas, artesanatos e entre outras questões, diferentes, pluralidade essa que não é abraçada

pelo termo “índio”, o qual desqualifica toda essa experiência de vida que cada povo indígena fez e faz (Kayapó; Brito, 2014).

Após a roda de conversa, foram realizadas duas brincadeiras: “Heiné Kuputisü” e “Cabas Mae e Tatu”. Partilhando da compreensão de Almeida (2013, p. 22) sobre a “cultura como produto histórico, dinâmico e flexível, formado pela articulação contínua entre tradições e novas experiências dos homens que a vivenciam”, ainda que todas as brincadeiras fossem originárias dos povos indígenas, entendemos que, das formas como as realizamos, já estavam de modos transformados, com adaptações de inclusão ou exclusão de algo originário.

A brincadeira “Heiné Kuputisü”, também conhecida como “Corrida do Saci”, popular entre os Kalapalo, do Alto Xingu (Pará), consiste em uma aposta de corrida, mas com apenas um pé. Na aula, fizemos algumas variações, como trocar o pé e alternar os pés.

A brincadeira “Cabas Mae e Tatu”, também conhecida como “Roçadores e Marimbondos”, popular entre os Ticunas, povo indígena que vive nas regiões do Alto Solimões, na Amazônia, começa com a divisão dos(as) participantes em dois grupos: “roçadores”, que devem cuidar da roça, e “cabas”, que cuidam dos ninhos de marimbondos. Os(as) cabas formam uma roda sentados(as), de mãos dadas, representando os ninhos. Eles(as) devem cantar e balançar as mãos para cima e para baixo. Enquanto isso, os(as) roçadores(as) vão se aproximando lentamente, movendo as mãos como se estivessem trabalhando no cultivo de plantações. Eventualmente, um(a) deles(as) esbarra no ninho e as cabas saem voando com o objetivo de “picar” os(as) roçadores(as). Todos(as) roçadores(as) correm para fugir das cabas. Quem for “picado(a)” – pego(a) – fica de fora.

Para finalizar a aula, foi realizada uma roda de conversa para partilhas de sentimentos e sensações, bem como quais foram as impressões que eles(as) tiveram com as brincadeiras. Uma estudante comentou que achou os nomes das brincadeiras “estranhos e engraçados”, outro estudante disse que apesar de ter, inicialmente, se sentido irritado porque para ele parecia que a aula não seria de Educação Física, pois não teriam esportes, ele gostou bastante da brincadeira “Cabas Mae e Tatu”, dizendo que gostava muito de correr e brincar de pega-pega.

Como os(as) estudantes não manifestaram nada sobre os diálogos que tivemos sobre a cultura indígena, e considerando que a professora tinha convidado os(as) alunos(as) a pesquisarem sobre os valores civilizatórios afro-brasileiros mostrados na primeira aula, a professora colocou no centro da roda o cartaz com a escrita desses valores e questionou a

turma se eles(as) conseguiram relacionar algum(s) daquele(s) valores com as brincadeiras realizadas. Um estudante falou: “sora, circularidade, com certeza, na brincadeira Cabas Mae e Tatu, porque a gente ficava em círculos no início, antes dos roçadores encostarem nas cabas” (Notas de Campo, Aula 1, 28/02/2023). O estudante comentou que tinha feito a pesquisa em casa e que tinha encontrado que circularidade tinha relação com coletividade, e, na brincadeira, quem estava no círculo estava protegendo os ninhos de marimbondos, no coletivo.

No segundo dia, começamos a aula com uma roda de conversa em forma de contação de histórias, em que a professora contou uma história de invasão e não de descoberta do Brasil (Kayapó; Brito, 2014). Uma estudante falou: “sora, mas isso a gente já sabe, porque não se descobre algo que já estava ocupado né. Se já tinham indígenas aqui, óbvio que os portugueses não descobriram o Brasil”. E uma colega respondeu: “é, mas eu já aprendi como descoberta também, então é legal que a sora tá contando assim” (Notas de Campo, Aula 2, 02/03/2023). Esse diálogo fortalece o entendimento de Kayapó e Brito (2014) sobre a necessidade e importância de que os(as) professores(as), alunos(as) e demais agentes das escolas se apropriem e problematizem os conhecimentos da temática sobre a educação para as relações étnico-raciais, “tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante” (Kayapó; Brito, 2014, p. 64).

Após a conversa inicial a aula foi dividida em mais duas partes: uma para a produção de arcos e flechas com a utilização de cabides de roupas e elásticos, e a outra para que os(as) alunos(as) pudessem brincar com os materiais produzidos (arcos e flechas), sendo estimulados(as) a acertarem alguns alvos espalhados pelo pátio da escola. Enquanto os(as) estudantes produziam seus arcos e flechas, a professora aproveitou para dialogar com a turma sobre a história dos povos indígenas não ser apenas aquela contada a partir de uma perspectiva de invasão e extermínio, mas, sim, de resistência e conquistas que precisam ser respeitadas e valorizadas (Kayapó; Brito, 2014). Alguns(as) alunos(as) manifestaram ter gostado bastante da aula, apesar de terem achado difícil acertar os alvos; outros(as) reclamaram porque não puderam jogar futebol.

As aulas 3 e 4 tiveram como foco as práticas corporais africanas, intencionando assegurar aos(às) estudantes o acesso às contribuições dos povos negros em diferentes instâncias. Para Climaco *et al.*, (2018), uma das formas que o componente curricular da Educação Física pode/tem para contribuir com a efetivação da Lei nº 10.639/03 é tratar da

Cultura Corporal Afro Brasileira que, segundo Sabino e Lody (2011), corresponde ao conjunto de práticas corporais e culturais africanas que foram (e são) ressignificadas em território brasileiro, desde o processo de escravização até os dias atuais.

Na aula três, para introduzir as culturas africana e afro-brasileira, a professora convidou os(as) estudantes a partilharem seus conhecimentos prévios sobre o assunto, momento em que um aluno branco falou: “quando eu penso em África, penso em natureza e pessoas negras”. Outro estudante, o único menino negro da turma⁸, respondeu: “mas na África não tem só pessoas negras e não é isso que tu disse de África ser igual a floresta e natureza, como se toda a África fosse igual”. Na sequência, uma das meninas negras falou: “quando penso em África, penso em pobreza, porque é o que aparece na TV” (Notas de Campo, Aula 3, 07/03/2023).

Ao perceber que os(as) estudantes compreendiam a África e a cultura africana a partir de uma noção estereotipada, seja ela como um lugar imaginado de pureza e natureza, quase como que algo “misterioso e mágico”, seja ela como um outro lugar, também imaginado, mas de “secas, fomes, epidemias, guerras e tiranos” (Silva, 2008, p.11), a professora conversou com a turma sobre a África a partir dos conhecimentos milenares, “a exemplo dos conhecimentos egípcios, que fundamentaram as bases da Escola de Alexandria no continente africano e tanto contribuiu para alicerçar o conhecimento europeu” (Climaco *et al.*, 2018). Abordou também as realidades africanas, onde a África é conhecida como um lugar de importantes reinos que deixaram heranças culturais, de saberes e de conhecimentos, em diversas áreas, como da construção das pirâmides e os respectivos conhecimentos em engenharia, matemática e arquitetura.

Nessa aula, foram realizadas duas brincadeiras de origem africana. A primeira, “Mamba”, também conhecida como “Pega serpente”, é uma adaptação de uma brincadeira infantil da África do Sul e tem como um de seus objetivos o trabalho em equipe, fortalecendo o valor civilizatório afro-brasileiro do cooperativismo/comunitarismo (Trindade, 2006).

Nessa brincadeira, é estabelecida uma área para a sua realização; um(a) participante é escolhido(a) como pegador(a), a mamba (cobra), que deve correr ao redor da área marcada e tentar apanhar os(as) demais participantes. A segunda brincadeira foi o jogo “Mbube Mbube”, originário do país de Gana, cujo objetivo se relaciona à tarefa de os(as) participantes

⁸ Na turma havia três estudantes autodeclarados negros: um menino e duas meninas, sendo que uma das meninas foi reconhecendo a sua identidade como mulher negra ao longo do ano letivo de 2023.

auxiliarem o leão em sua caça. Por meio dos valores civilizatórios afro-brasileiros, especialmente do cooperativismo/comunitarismo, da circularidade e da musicalidade, dois(duas) jogadores(as) são escolhidos(as) – um(a) para ser o(a) leão(leoa) e o(a) outro(a), o(a) impala). Os(as) dois(duas) ficam vendados(as) dentro de uma área limitada, um círculo feito pelos(as) demais participantes do jogo, e devem se mover devagar. Quando o(a) leão(leoa) estiver perto da presa, todos(as) que estão no círculo (constituído por pessoas que estão sem os olhos vendados), devem falar “Mbube, mbube” mais alto. Se ele(a) estiver longe os(as) demais participantes falam baixinho “Mbube, Mbube”.

Na roda de conversa final, os(as) estudantes compartilharam que se sentiram muito inseguros(as) sendo a presa, que o jogo ficava mais fácil quando todo mundo cooperava, mantendo-se em silêncio e apenas falando “Mbube Mbube” no ritmo sugerido – rápido quando o(a) leão(leoa) estava próximo(a) da presa, devagar quando estava distante. Narraram que gostaram da aula porque ainda não tinham feito essas brincadeiras na escola, tampouco conheciam brincadeiras africanas. Essas narrativas vão ao encontro dos estudos de Chagas (2017), que destacam o distanciamento e a pouca intimidade entre a escola e a história e cultura do continente africano. Mesmo com essas manifestações positivas, houve um grupo de estudantes que seguiu reclamando, dizendo que aula de Educação Física precisaria ter futebol.

Na quarta aula, foram realizadas duas brincadeiras de origem africana. O jogo “Mbube Mbube” foi repetido no primeiro momento da aula, já que alguns(as) estudantes não tinham participado em razão do tempo (a aula tinha terminado antes de todos(as) participarem). No segundo momento, realizaram o jogo “Jukskey”, considerado um esporte tradicional praticado na África do Sul, cujo objetivo é derrubar a estaca adversária, ou lançar o skey (bastão de madeira) mais próximo da estaca. A turma foi dividida em quatro equipes, foram realizados dois jogos ao mesmo tempo – uma equipe contra a outra, com o objetivo de lançar o skey mais próximo da estaca (cone). Alguns(as) estudantes, na roda de encerramento das atividades, narraram ter gostado de jogar, que a aula foi divertida pois tinha competição, e que eles(as) gostavam de jogos competitivos.

A aula 5, realizada no último dia de aula (dia 12/12/2023), foi dividida em dois momentos: o primeiro para a confecção de Bonecas Abayomis⁹ e o segundo para realização

⁹ Abayomis são bonecas de pano negras cujo significado, em iorubá, é aquele(a) que traz felicidade ou alegria.

de brincadeiras e jogos de matrizes africana e afro-brasileiras, que foram: “Frik-Frak” e “Bica-Bidom”.

Para a realização da brincadeira “Frik-Frak”, originária de Cabo Verde e Quênia, primeiro os(as) estudantes jogaram o jogo nos tabuleiros que eles(as) produziram em folhas A4. Depois, no pátio da escola, a professora desenhou no chão os três jogos com giz de quadro, dividiu a turma em seis equipes, duas para cada um dos jogos. Os(as) alunos(as) jogaram como se eles(as) fossem as peças do tabuleiro. Cada jogador(a) representava uma peça do jogo (três em cada uma das equipes). Uma equipe começava colocando a peça no centro do quadrado; em seguida, jogava a outra equipe, colocando uma peça sobre uma das linhas verticais ou horizontais. O objetivo era o de impedir que o(a) adversário(a) conseguisse colocar as suas três peças em uma linha reta; ganhava quem conseguisse colocar as peças na linha reta primeiro.

Após essa brincadeira, a professora explicou o jogo “Bica-Bidom”, originário de Angola, que consistia em uma pessoa que procurava as demais, que estavam escondidas. Para iniciar o jogo, uma pessoa deveria chutar uma garrafa que estava no chão: quem procurava deveria buscar a garrafa e colocá-la no lugar que estava inicialmente, enquanto os/as demais se escondiam. Quem procurava, ao encontrar uma pessoa, falava o nome dela em voz alta, tocando na garrafa. Porém, se alguém ainda não encontrado(a) chutasse a garrafa novamente, salvava todas as pessoas e a brincadeira recomeçava. Em roda de conversa final, os(as) estudantes relataram ter gostado das brincadeiras, mas alguns(as) disseram que ainda preferiam os esportes.

Refletindo sobre as duas aulas de brincadeiras e jogos de matriz africana e afro-brasileira, a professora narrou, em notas de campo, a sua dificuldade para trabalhar com e a partir da Lei 10.639/03 de forma contextualizada, politizada e trazendo a cultura africana e afro-brasileira de forma positiva, destacando, mais uma vez, uma relação ainda de pouca intimidade entre escola (nesse caso a partir da sua responsabilidade) e a história do continente africano. A professora ressalta que da mesma forma que os(as) alunos(as) manifestaram visualizar e perceber a África – a partir de um imaginário folclorizado –, ela também relatou ter sido essa a forma com a qual aprendeu na escola, a partir de “uma visão homogênea da África como terra de pretos e de escravos, onde tudo é igual e, durante um longo período, persistiu a incivilidade” (Chagas, 2017, p. 81), conservando uma noção de África fragmentada, generalizando-a para a totalidade desse continente.

Nesse caso, e na tentativa de “construir uma Educação Física diferente da que está posta nas escolas atualmente, menos esportivizada, menos colonizadora e mais crítico-reflexiva” (Bins *et al.*, 2023, p. 2), o movimento que precisamos realizar foi o de “aprender a desaprender, para assim, reaprender de outra forma” (Bins *et al.*, 2023, p. 2). Ao realizar esse exercício de aprender a desaprender para reaprender de outra forma, tentamos trazer as brincadeiras e os jogos tradicionais de matrizes indígena e africana para as aulas dos outros conteúdos, o que se apresentou como a nossa maior dificuldade.

Em notas de campo (31/05/2023), quando estava planejando uma aula de iniciação aos esportes de invasão, a professora narrou que, na faculdade, não tinha aprendido a pensar uma aula diferente da estrutura correspondente à “parte inicial – desenvolvimento – parte final”, em que a parte inicial correspondia ao momento para a realização de uma rápida conversa com os(as) estudantes sobre o conteúdo trabalhado, bem como de uma atividade de aquecimento (que geralmente variava entre uma modalidade de pega-pega e/ou alguma atividade cooperativa e/ou ainda alguma atividade mais técnica da modalidade que seria trabalhada em aula); o desenvolvimento, como um momento para serem realizadas atividades específicas do conteúdo/modalidade objeto da aula e a parte final, o momento para a realização de alguma atividade menos agitada, conhecida como “volta à calma”.

Venâncio *et al.*, (2021), ao analisarem os desafios formativos no campo da didática relacionada à justiça social para professores(as) de Educação Física durante a formação inicial na licenciatura, destacam que os cursos de formação inicial não fortalecem os aspectos sociopolíticos atrelados às questões dos cotidianos escolares, o que resulta em brechas que configuram uma formação distanciada dos contextos escolares e, conseqüentemente, em professores(as) com dificuldade no trabalho docente. Isso decorre, segundo Bresolin e Bessa-Oliveira (2023), em razão de as universidades ainda estarem pautadas em uma lógica moderna/colonial, em que prevalece uma visão binária e disciplinar que acaba direcionando para o tecnicismo do ensino e a homogeneização das diferenças.

Diferentemente dessa lógica, ao planejar a aula de introdução aos esportes de invasão, a professora narra ter conseguido fazer o diálogo entre esse conteúdo e as brincadeiras e jogos de matrizes indígenas e africanas. Trouxe para a aula a prática corporal indígena chamada “Jikyonahati” na língua indígena, também conhecida como “Futebol de cabeça”. Ao contrário do futebol tradicional, em que normalmente se chuta a bola com os pés, no esporte praticado pela etnia Haliti-Paresi a bola só pode ser impulsionada com a cabeça.

Nessa aula, realizada no dia 01/06/2023, turma e professora conversaram sobre o jogo “Jikyonahati” – como é jogado, regras, materiais (bola feita com leite de mangaba¹⁰) e local (piso de terra batida) –, bem como sobre a etnia Haliti-Paresi e, a partir da modalidade “Jikyonahati”, dialogaram sobre a lógica dos esportes de invasão, conteúdo que seria trabalhado nos próximos meses a partir das modalidades esportivas frisbee e futebol.

A professora narrou que esse foi o único momento que conseguiu dialogar entre as brincadeiras e jogos tradicionais – de matrizes indígena e africana – e outro conteúdo que não é diretamente relacionado com as matrizes africanas e indígenas. Destacamos que, além dos conteúdos de Futebol e de Frisbee acima mencionados, a professora também trabalhou, durante o ano letivo de 2023, com Vivências Teatrais e Esporte de Orientação.

Ressaltamos que durante o ano letivo de 2023 foram trabalhados outros conteúdos, como Pole Dance, Maculelê, Funk, Capoeira, Huka-Huka. No entanto, esses conteúdos já foram escolhidos e pensados a partir das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, intencionando uma educação para as relações étnico-raciais, e o que aconteceu e ressoou nessas aulas será analisado e discutido em outro(s) trabalho(s).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Neste estudo, fizemos o exercício de compartilhar, refletir e analisar as brincadeiras e os jogos tradicionais – de culturas indígena e africana – que foram experienciados pela turma do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala, em Porto Alegre/RS. Essa experiência foi possibilitada pela agenda político-pedagógica decolonial e intercultural intencionada pela professora, a qual entendemos que necessariamente precisa atravessar/enfrentar as questões étnico-raciais com os(as) estudantes.

Nesse movimento, a professora trouxe as brincadeiras e os jogos de matrizes indígena e africana para as aulas de Educação Física. No entanto, apesar de os(as) alunos(as) terem conhecido e experienciado as respectivas práticas corporais, bem como elas terem sido de alguma forma contextualizadas e historicizadas, compreendemos que, para avançarmos no debate, é indispensável que se conheça as identidades desses sujeitos – povos indígenas e negros(as) –, ou seja, é indispensável “voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram” (Kayapó; Brito, 2014, p. 52).

¹⁰ A mangaba é o fruto da mangabeira, uma árvore de clima tropical, nativa do Brasil.

Para tanto, como apontamentos futuros para as pesquisas sobre jogos e brincadeiras indígenas e africanas nas aulas de Educação Física, entendemos que além de dedicar mais aulas para trabalhar com esses assuntos, compreendemos que os(as) docentes podem utilizar outros recursos para as aulas, como imagens, vídeos, filmes e/ou documentários que tragam para a imagem visual dos(as) alunos(as) quem são essas outras culturas que estão sendo tema das aulas, bem como, se for possível e viável, convidar pessoas para ir à escola e/ou levar os(as) estudantes para conhecer outros territórios, outras culturas, dando mais materialidade para o que está sendo estudado e experienciado.

Com este estudo compreendemos que fazer agir e dialogar na escola com as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 ainda tem se mostrado um grande desafio, seja porque a estrutura e a visão da escola colocam corpo e mente em posições dicotômicas, priorizando a dimensão intelectual, seja porque muitos(as) professores(as) não acessaram esses assuntos nas suas formações iniciais de licenciatura, neste caso, em Educação Física, cujas bases curriculares ainda são bastante centradas na aptidão física e esportivização. Além disso, porque esse movimento também pressupõe e exige uma mobilização em termos de pesquisa e produção de outras histórias que confrontem versões de histórias que silenciam e generalizam as culturas indígena, africana e afro-brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Regina Celestino. **Os índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BINS, Gabriela Nobre; MOLINA NETO, Vicente. Para além de desculpas: fatores que limitam o trabalho com a questão étnico racial na Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. In: SOARES, Marta Genú; ABREU, Mariane Conceição Paiva; TEIXEIRA, Carla Loyana Dias (Orgs.). **Práticas corporais, cultura e diversidade**. Belém: Centro de Ciências Sociais e Educação da Universidade do Estado do Pará, p. 185-209, 2018.

BINS, Gabriela Nobre; SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. Aprender a desaprender: práticas decoloniais em Educação Física em uma escola pública da cidade de Porto Alegre/RS. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 8, p. 1-19, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/temasemedfisicaescolar/article/view/3906>. Acesso em: 9 jan. 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, p. 179-194, 2021.

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

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 144-150, 2005.

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/l10.639.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/l11645.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

BRESOLIN, Marcio Rogerio; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. (Des)construir/(Des)colonizar: é o caminho para uma Educação Física vivente. **Revista Intertérios**, Pernambuco, v. 9, n. 18, p. 1-15, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-7668.2023.258922>. Acesso em: 9 jan. 2024.

CALEGARI, Roger Luiz; PRODÓCIMO, Elaine. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 2, p. 133-141, 2006. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/99>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CHAGAS, Waldeci Ferreira. História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica da Paraíba. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 79-98, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661125>. Acesso em: 11 jan. 2024.

CLIMACO, Josiane Cristina; SANTOS, Márcia Lúcia dos; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. A Educação Física e a Lei 10.639/03: articulando com as matrizes africanas na escola em Salvador - BA. **Revista da ABPN**, v. 10, p. 676-692, maio 2018. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/489/520>. Acesso em: 10 jan. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Publicada no DOU nº 98, terça-feira, 24 de maio de 2016 - seção 1, páginas 44, 45, 46.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Bairros negros, a forma urbana das populações negras no Brasil: Disciplina da Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 10, n. 1, 2020a. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/57847/30234>. Acesso em: 7 jan. 2024.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Urbanismo Africano: 6000 anos construindo cidades. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 371-382, jul./set. 2020b. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/48759>. Acesso em: 7 jan. 2024.

FRIEDMANN, Adriana. **Brincar: crescer e aprender – o resgate do jogo infantil**. São Paulo: Moderna, 1996.

GINCIENE, Guy. **A História do Esporte, os valores e as Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino do atletismo**. 2016. 237 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2016.

GOMES, Nilma Lima. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol27n12011.19971>. Acesso em: 6 jan. 2024.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Mneme – Revista de Humanidades**, Caicó, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/mneme/article/view/7445/5817>. Acesso em: 10 jan. 2024.

LANETTE, Caroline. Participatory Action Research as a decolonial method. **Refugee Hosts**, Londres, jun. 2022. Disponível em: <https://refugeehosts.org/2022/06/23/participatory-action-research-as-a-decolonial-method/>. Acesso em: 8 jan. 2024.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto Silva (Orgs.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. p. 61-99. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; VENÂNCIO, Luciana. African and Indigenous games and activities: a pilot study on their legitimacy and complexity in Brazilian physical education teaching. **Sport, Education and Society**, United Kingdom, v. 26 n. 7, p. 718-732, 2021. Disponível em: [10.1080/13573322.2021.1902298](https://doi.org/10.1080/13573322.2021.1902298). Acesso em: 9 jan. 2024.

RUFINO, Luiz. Pedagogias das Encruzilhadas. **Revista Periferia, Educação, Cultura & Comunicação**, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/31504>. Acesso em: 8 jan. 2024.

RUFINO, Luiz. Pedagogia das encruzilhadas: Exu como Educação. **Revista Exitus, Santarém**, v. 9, n. 4, p. 262-289, out./dez. 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000400262. Acesso em: 8 jan. 2024.

SABINO, Jorge; LODY, Raul. **Danças de Matriz Africana: antropologia do movimento**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

SANCHES NETO, Luiz; OYAMA, Edison Riuitiro. Da escravidão negra à “escravidão econômica” contemporânea: implicações para a educação física no Brasil. **Discorpo**, São Paulo, n. 9, p. 45-71, 1999. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/da-escravidao-negra-escre-vidao-economica-contemporanea-implicacoes-para-educacao-fisica-brasil>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A Educação Física antirracista e a luta por visibilidade dos/as afro-latinos/as como desafio curricular. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, v. 36, n. 1, p. 133-146, jul./dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/forumidentidades/article/view/18076/13706>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SANTOS, Marzo Vargas dos. **O estudante negro na cultura estudantil e na educação física escolar**. 2007. 240 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Alberto da Costa e. **A África explicada aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SILVA, Junior Vagner Pereira; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. Jogos tradicionais: reprodução, ampliação, transformação e criação da cultura corporal do movimento. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 19, n. 1, p. 72-86, 2011. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/rbcm/article/view/2770>. Acesso em: 8 jan. 2024.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias**. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

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

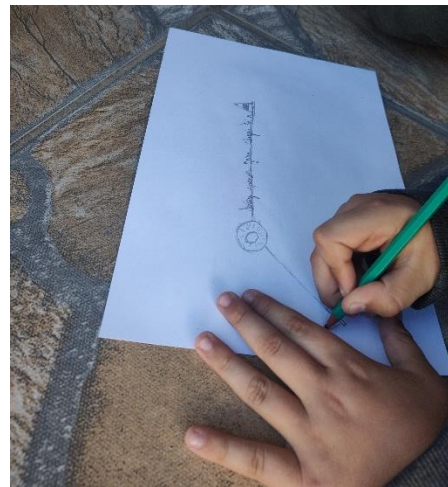
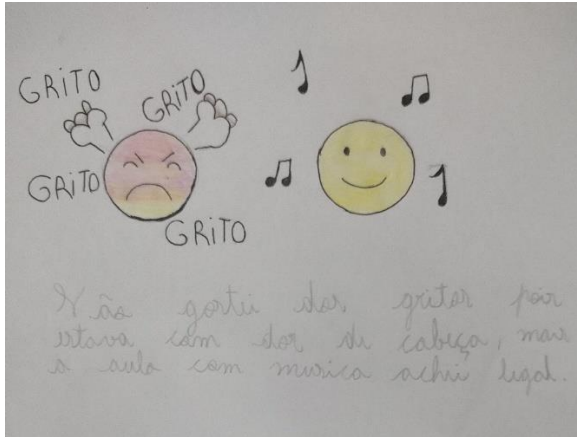
TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores e Referências Afro-brasileiras. In: BRANDÃO, Ana Paula (org.). **A Cor da Cultura: Caderno de atividades, Saberes e Fazeres**. Volume 3: Modos de Interagir. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

VENÂNCIO, Luciana; BRUNO, Brena Dias; SILVA, Iury Crislano de Castro; FLOR, Breno José Mascarenhas Sá de; GONÇALVES, Yasmin; SANCHES NETO, Luiz. Temas e desafios (auto)formativos para professoras de Educação Física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 4, n. e10778, p. 1-40, 2021. Disponível em: <https://itacarezinho.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10778>. Acesso em: 9 jan. 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: 8 jan. 2024.



Combinacões
Escutar enquanto o outro fala.
NÃO gritar enquanto a prof explica.
Respeitar e obedecer a prof.
RESPEITAR AS REGRAS.



5

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

*Karoline Hachler Ricardo
Débora Raquel da Silva
Marcela do Nascimento Colvara
Elisandro Schultz Wittizorecki*

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.



Futebol na Educação Física escolar

possíveis diálogos com gênero e raça¹¹

*Karoline Hachler Ricardo
Diênifer Monique da Conceição
Elisandro Schultz Wittizorecki*

Resumo: Este artigo tem o objetivo de narrar e refletir sobre as aulas de futebol na Educação Física escolar. Tais aulas foram suleadas pelos atravessamentos das relações de saber e poder que envolvem gênero e raça, assuntos que já vinham fazendo parte das aulas de Educação Física de uma pesquisa-ação participante que intenciona desenvolver uma Educação Física sustentada por uma proposta pedagógica decolonial e intercultural com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala. A escolha pela pesquisa narrativa como caminho teórico-metodológico mostrou que as aulas de futebol na Educação Física possibilitam a compreensão de que os(as) estudantes experienciam de distintas formas e atribuem diferentes significados ao que vivem nas suas trajetórias, bem como que a oferta, o convite, o encontro e o diálogo se apresentam como instrumentos importantes para refletir as relações de poder que envolvem gênero e raça na escola.

Palavras-chave: Futebol. Gênero. Raça. Educação Física Escolar.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Era a primeira vez da primeira autora, professora e pesquisadora, na escola com uma turma. Professora de Educação Física recém-formada e que passou pelas disciplinas de estágio docente da graduação em licenciatura em Educação Física no período da pandemia de COVID-19 (em que as aulas foram realizadas na modalidade do Ensino Remoto Emergencial, estratégia adotada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante o período pandêmico), era a sua primeira experiência como professora do componente curricular de Educação Física. Articulada através do seu percurso de mestrado, pensado por meio de uma pesquisa-ação participante¹² (Lanette, 2002) que aconteceu no ano letivo de 2023, entre 23 de fevereiro e 21 de dezembro, essa pesquisa intencionou desenvolver uma Educação Física sustentada por uma proposta pedagógica decolonial e intercultural (Walsh, 2019), com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala¹³, compreendendo as afetações decorrentes dessa experiência.

¹¹ Artigo publicado na Revista Motrivivência. Link para acesso: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/98857>.

¹² Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica.

¹³ A Escola Estadual de Ensino Fundamental Abya Yala integra a rede estadual de ensino, 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

Segundo Pereira *et al.* (2017) e Bins *et al.* (2021), a decolonialidade e as práticas pedagógicas decoloniais surgem das resistências às práticas imperialistas coloniais, como um espaço de luta e de reconhecimento, que incitam o pensar a partir de outros saberes, conhecimentos e modos de vida distintos do pensamento colonial/moderno, eurocentrado. Trata de uma prática pedagógica como possibilidade de ser e estar sobre outros modos não dominantes, que questione as práticas monoculturais e excludentes. Nesse movimento, Walsh (2019) propõe pensar a interculturalidade para além de uma comunicação entre diferentes culturas, porque, para a autora, interculturalidade aponta e representa um paradigma outro que precisa ser pensado por meio da práxis política, ou seja, a partir de outras formas de pensamentos que estão relacionados com e contra a colonialidade e a modernidade. A interculturalidade, para a autora, não surge, tampouco se define, somente como uma abordagem pedagógica; caracteriza-se, também, como uma abordagem geopolítica.

A professora de Educação Física narra ter chegado à escola contrariada com o que escutava de amigos(as) professores(as) de Educação Física sobre a hegemonia da prática do futebol na escola. Escutava sobre a pressão que muitos estudantes fazem para jogarem futebol em quase todas as aulas, bem como e sobre, não raras vezes, o fato de muitas meninas manifestarem não querer participar das aulas de Educação Física cujo conteúdo é o futebol. Escutou também que muitos meninos apresentam comportamentos agressivos e de exclusão de colegas (meninas e meninos) que não consideravam “habilidosos(as)” no futebol. A professora pensava: “não é possível que seja tanto assim. E se realmente é, está aí uma oportunidade de pensar outras possibilidades de Educação Física, para além do futebol” (Notas de Campo, 23/02/2023). Ao mesmo tempo, a proposta da pesquisa-ação participante era de uma construção que pudesse ser coletiva e participativa de Educação Física com os(as) estudantes, e se o futebol se apresentasse como essa prática realmente hegemônica na escola, o desafio seria pensar em como trabalhar com ele de forma não sexista e não excludente.

A professora não precisou de mais de uma aula de Educação Física para sentir a pressão de muitos estudantes para que a Educação Física fosse futebol e para perceber o desconforto de muitas meninas, e de alguns meninos, apenas com o pedido de uma maioria

e de funcionários(as). O nível socioeconômico dos(as) estudantes da escola estava entre classe baixa e média-baixa.

de meninos para jogarem futebol, já na primeira aula. Ao longo dos primeiros dois meses de aulas, que foram pensadas e organizadas com a intencionalidade de criação de vínculos e aproximações entre a professora e a turma, foram raras as vezes que o grupo de meninos que gosta de jogar futebol, que era a maioria dos estudantes da turma, não perguntou, “sora, hoje é futebol?”.

Durante esses primeiros meses, o grupo de estudantes considerados pela turma “habilidosos no futebol” questionava com frequência: “tá, sora, quando vamos ter Educação Física de verdade? Com futebol?”, dando a entender que a Educação Física, para ter legitimidade, precisaria ter e/ou ser futebol. Enquanto isso, as meninas (a maioria delas) e alguns meninos (a minoria deles) manifestavam insatisfação com a possibilidade de terem o conteúdo de futebol nas aulas de Educação Física. As meninas narravam ou que não sabiam jogar, ou que não gostavam de jogar futebol com os meninos. Já alguns meninos (o grupo dos “não habilidosos no futebol”) sustentavam que não gostavam de jogar futebol com aquele grupo de meninos (dos “habilidosos no futebol”) porque eles debochavam dos jeitos de jogar futebol dos(as) colegas – os jeitos de jogar que não eram parecidos com os seus jeitos –, qualificando as gurias de “ruins” e alguns gurus de “gays” e “viados”, já indicando que gênero e sexualidade seriam questões importantes para serem trabalhadas e refletidas ao longo do ano letivo, especialmente no conteúdo de futebol.

Partilhando da noção de saber e poder em Foucault (2002) como algo que possui mobilidade, que transita e circula porque se exerce em rede, possibilitando resistências, neste estudo, muitas vezes notamos as relações de gênero e poder referindo-se aos processos pelos quais a diferença biológica é tomada 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). Neste caso, os meninos, para manterem-se na suposta categoria “meninos”, precisavam ser habilidosos no futebol, caso contrário, eram comparados e “rebaixados” ao posto de “feminilizados”.

Era final do mês de maio de 2023 e professora e turma estavam prestes a iniciar o conteúdo de futebol. Os planejamentos de aula estavam sendo pensados e organizados pela professora de Educação Física com a intenção de provocar diálogos e reflexões sobre sexualidade, relações de gênero e poder, e seus atravessamentos com sexismo e LGBTQIfobia (Duarte; Oliveira, 2021) que vinham acontecendo nas aulas de Educação Física. Coincidiu com o momento em que recentemente tinha acontecido outro caso de racismo contra o jogador

de futebol brasileiro Vinícius Júnior¹⁴, que ocorreu no campeonato espanhol de futebol (denominado La Liga, por razões de patrocínio), no dia 21 de maio de 2023, gerando grande repercussão na mídia brasileira. Neste dia (21/05/2023), jogavam os times Valencia *versus* Real Madrid, e o jogador Vinícius Júnior, atleta do Real Madrid, foi ofendido com ataques raciais por torcedores do Valencia. Após denunciar os ataques, o jogo foi interrompido. Os jogadores do Valencia continuaram coagindo o atacante brasileiro com ataques e ofensas raciais, provocando confusão no campo de jogo. Vinícius Júnior foi agredido pelo goleiro do time adversário e, mesmo assim, acabou sendo expulso do jogo.

Ressaltamos que este estudo está suleado no conceito de raça de Munanga (2004), que tem em origem o desígnio de classificar. Porém, raça não é um conceito inerte. Seu significado é alterado pelas circunstâncias históricas e relacionais, em paralelo, por conjunturas de poder, decisão e eventualidades. A conceitualização de raça também é atravessada pelo lugar de origem, territorialidades, não tendo o mesmo significado em espaços distintos (Almeida, 2019; Munanga, 2004).

O caso de racismo contra o jogador Vinícius Júnior foi trazido para as aulas de Educação Física por um dos estudantes que (quase) sempre pedia para jogar futebol nas aulas. Era o início da vigésima sétima aula de Educação Física, turma e professora estavam em roda no pátio da escola e um estudante branco falou que queria sair do sol com a justificativa de que ia “ficar preto”. Uma estudante negra o chamou de racista e, na sequência dessa manifestação, outro estudante falou: “sora, tu viu o caso do Vini Júnior?” (Notas de Campo, 25/05/2023).

¹⁴ Destacamos que o caso de racismo contra Vinícius Júnior não trata de uma situação isolada. O jogador já vinha sofrendo racismo no campeonato espanhol desde o ano de 2022, reforçando a importância político futebolista desses episódios para o futebol brasileiro e internacional. Antes deste episódio que aconteceu em maio de 2023, 6 outras situações de práticas raciais contra Vinícius Júnior já tinham sido registradas: (1) no jogo entre Atlético de Madrid *versus* Real Madrid, em 18 de setembro de 2022, os torcedores do Atlético de Madrid chamaram Vinícius de 'macaco' nas proximidades do estádio, antes da partida começar; (2) no jogo entre Valladolid *versus* Real Madrid, em 30 de outubro de 2022, Vinícius foi alvo de ofensas racistas por comemorar um gol do Real Madrid enquanto se dirigia ao banco de reservas, já substituído, e passava em frente à torcida do Valladolid; (3) Em 26 de janeiro de 2023, um boneco com a camisa de Vinícius Júnior foi pendurado em uma ponte de Madrid, de modo que um enforcamento fosse simulado; (4) no jogo entre Osasuna *versus* Real Madrid, em 18 de fevereiro de 2023, Vinícius Júnior foi alvo de xingamentos racistas durante todo o jogo, e também antes, durante o minuto de silêncio feito em homenagem às vítimas do terremoto na Turquia; (5) no jogo entre Betis *versus* Real Madrid, em 5 de março de 2023, cantos racistas foram direcionados ao atacante, e; (6) no jogo entre Barcelona *versus* Real Madrid, em 19 de março de 2023, torcedores do clube catalão foram flagrados direcionando insultos racistas a Vinícius.

Nessa aula os(as) estudantes ficaram discutindo tanto sobre a fala do estudante – “sora, vamos sair do sol, senão vou ficar preto” –, que a grande maioria dos(as) estudantes não considerou como uma fala racista, quanto sobre os atos racistas da torcida do time rival que tinha chamado Vinícius Júnior, um homem negro, de macaco. Nesse caso, a grande maioria da turma concordou com o estudante que disse que as ofensas contra o jogador brasileiro tinham sido racistas.

No entanto, quando a professora convidou a turma a pensar sobre o que tinha ocorrido no início da aula – do estudante branco ter falado que iria ficar preto se continuasse no sol, como algo pejorativo –, a maioria dos(as) estudantes da turma (que são pessoas brancas) narrou que o caso do Vinícius Júnior era muito diferente porque chamaram ele de “macaco”, e, na aula, ninguém tinha falado isso. Nesse momento, a professora narra ter percebido que a questão racial também precisaria compor as aulas de futebol de alguma forma.

Neste espectro, este estudo tem o objetivo de narrar e refletir sobre as aulas de futebol na Educação Física que foram suleadas pelos respectivos atravessamentos das relações de saber e poder que envolvem gênero e raça como pilares conceituais para problematizar sexismo e racismo na escola, integrando uma pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala. A escolha pela pesquisa narrativa como caminho teórico-metodológico mostrou que as aulas de futebol na Educação Física possibilitam a compreensão de que os(as) estudantes experienciam de distintas formas e atribuem diferentes significados ao que vivem nas suas trajetórias, bem como que a oferta de situações, o convite à reflexão, o encontro e o diálogo se apresentam como estratégias importantes para tensionar as relações de saber e poder que envolvem gênero e raça na escola.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo se trata de uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011; Bauer; Gaskell, 2002) que opera no entrecruzamento das histórias de vida, formação e escola enquanto espaços de (re)construção de saberes e conhecimentos, atravessados pela/na experiência do componente curricular de Educação Física escolar, cujas descrições foram produzidas, sobretudo, a partir das experiências da primeira autora como professora de Educação Física na pesquisa-ação participante com a turma do sexto ano do ensino

fundamental da Escola Estadual Abya Yala, especialmente das observações realizadas nas aulas de futebol.

Sobre a pesquisa-ação participante, Lanette (2022) sugere que a mesma está envolvida pelo compromisso com a ação participativa, sendo uma forma de investigação que valoriza os diferentes modos de vida e saberes-fazer de quem compartilha a pesquisa. Em diálogo com a autora, e partilhando do entendimento de que a ausência de envolvimento e/ou o envolvimento superficial com os modos de vivenciar “participação”, assim como as implicações na prática para a coletividade envolvida, acaba negligenciando a importância de refletirmos sobre “posicionamentos, privilégios, segurança cultural, e dinâmica de poder” (Lanette, 2022) enquanto algo que não é dado a priori, tampouco incorporado por quem está envolvido(a) na relação, as aulas de futebol da Educação Física foram pensadas, planejadas e organizadas com a intencionalidade de possibilitar diálogos e reflexões sobre as relações de saber e poder que envolvem gênero e raça que já vinham aparecendo nas aulas, muitas vezes de forma a intensificar e fortalecer discursos hegemônicos sobre esses temas.

Esses discursos apareciam nas ações e falas dos(as) estudantes, a exemplo do dia em que a maioria da turma concordou com a compreensão de que o racismo estaria presente apenas quando existisse uma ofensa explícita e direta, como o que aconteceu no caso do jogador de futebol negro que foi chamado de macaco pela torcida do time rival, e de quando um menino disse, já na primeira aula de futebol: “sora, mas vai ser injusto se os jogos forem mistos, porque não é que as gurias não sabem jogar futebol, é que elas são mais fracas e a gente é mais forte, aí pode machucar” (Notas de Campo, 13/06/2023).

Sobre a narrativa enquanto estratégia de produção de informações, Bauer e Gaskell (2002) comunicam a noção de que contar histórias parece ser uma forma elementar de comunicação humana, a ideia de que as pessoas se constituem enquanto sujeitos que, individual e coletivamente, vivem vidas relatadas. Assim, a compreensão de narrativa neste trabalho partilha da noção da experiência como história (Clandinin; Connelly, 2011). Para tanto, utilizamos como fontes das narrativas os comentários, as falas e as expressões dos(as) estudantes nas aulas de futebol, observadas e registradas em Notas de Campo.

Houve sete aulas de futebol, que foram realizadas nos dias 31 (13/06/2023), 32 (15/06/2023), 33 (20/06/2023), 34 (22/06/2023), 35 (27/06/2023) e 38 (06/07/2023) da pesquisa-ação participante com o sexto ano da Escola Estadual Abya Yala, nos períodos do componente curricular Educação Física. As aulas aconteciam na frequência de duas vezes na

semana, em períodos de cinquenta minutos, e foram inspiradas na proposta de Balzano *et al.* (2020), suleadas pelos atravessamentos das relações de saber e poder que envolvem gênero e raça. Integrando essas sete aulas, no dia 19 de julho de 2023, aconteceu uma manhã de “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol”, com uma ex-atleta de futebol e árbitra da Confederação Brasileira de Futebol e da Federação Gaúcha de Futebol, que foi convidada para conversar sobre mulheres no esporte, especialmente no futebol, bem como para partilhar suas experiências no futebol. Esse momento teve a participação das demais turmas dos anos finais do ensino fundamental da escola (sétimo, oitavo e nono anos).

As análises do material empírico possibilitaram discussões que subdividimos em duas sessões – “‘Pessoas que se sentem confiantes’ e ‘pessoas que não se sentem tão confiantes’ para jogar futebol nas aulas de Educação Física escolar: diálogos entre gênero, poder, sexismo e sexualidade” e “(Anti)Racismo e Futebol: um diálogo necessário nas aulas de Educação Física escolar” – que passamos a discutir com ênfase nas narrativas dos(as) estudantes e na experiência da primeira autora (como professora e pesquisadora) na pesquisa-ação participante.

Ao recordarmos um ensinamento do Mestre de Capoeira (Mestre Grande) da primeira autora, que diz: “nada é uma coisa só”, entendemos que as relações de saber e poder que envolvem gênero e raça estão entrelaçadas de forma que a dissociação dessas variáveis (incluindo classe como outra delas) pode levar a análises que Biroli e Miguel (2015) compreendem como parciais e, “principalmente a distorções na compreensão da dinâmica de dominação e dos padrões das desigualdades” (Biroli; Miguel, 2015, p. 29). Desse modo, essa subdivisão foi realizada não com o objetivo de categorização, mas para tentar evidenciar algumas estratégias que foram pensadas com a intencionalidade de trabalhar mais uma ou outra questão, assim como para destacar diálogos e reflexões que se direcionavam, também, mais para uma ou outra questão.

‘PESSOAS QUE SE SENTEM CONFIANTES’ E ‘PESSOAS QUE NÃO SE SENTEM TÃO CONFIANTES’ PARA JOGAR FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: DIÁLOGOS ENTRE GÊNERO, PODER, SEXISMO E SEXUALIDADE

Quando o conteúdo de futebol foi iniciado nas aulas de Educação Física do sexto ano, em 13 de junho de 2023, partilhando da noção de saber e poder em Foucault (2002), percebemos que as relações de poder existentes na turma, transitavam e circulavam bastante

entre os diferentes grupos, porque exercidas em rede, evidenciando disputa do poder exercido pelo grupo dos meninos considerados “habilidosos no futebol” com relação aos(as) demais estudantes. Ao mesmo tempo que esse poder era questionado, especialmente pelas meninas que apresentavam resistência, ou seja, não aceitavam ser ofendidas pela maioria dos meninos; o mesmo (o poder) era fortalecido pelas atitudes da maioria dos meninos, manifestadas através de risadas em tom de deboche, exclusão ao não quererem determinadas pessoas nos seus times e, quando estavam nos mesmos times, não passarem a bola para elas, bem como falas, a exemplo de “ah não, sora, não tem como jogar com as gurias, o jogo fica ruim” e “joga direito, parece um gay jogando”.

Compreendemos que esses comportamentos evidenciavam atitudes sexistas, LGBTQIfóbicas, excludentes e que são base de uma “cultura do machismo”. Destacamos, neste estudo, cultura do machismo como um conjunto de comportamentos, crenças e agências que promovem e justificam atitudes discriminatórias e de preconceito com relação às mulheres, tendo como base o princípio da superioridade dos homens, razão pela qual o machismo age – e, no caso das aulas de futebol, muitas vezes agiu – de modo a produzir controle social em uma cultura sexista (Silva *et al.*, 2008) e LGBTQIfóbica. Em movimento semelhante ao machismo, a LGBTQIfobia também é um preconceito socialmente construído, que vem se expressando radicalmente em diversas formas de discriminação, estigmatização, intolerância, isolamento, abandono, segregação e desproteção à população LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Travestis, Queer, Intersexo) (Duarte; Oliveira, 2021).

Com todas essas questões em evidência, a professora questionava-se: “como é ser uma ‘professora decolonial’? Na prática, o que é fazer isso nas aulas de Educação Física? Como é um planejamento de ‘aula decolonial’? Como pensar em uma aula de futebol para a turma do sexto ano que dialogue com as questões de gênero e de raça que os(as) estudantes vêm trazendo?” (Notas de Campo, 22/06/2023). Nesse movimento, a professora encontrou o trabalho de Balzano *et al.* (2020), que a auxiliou a pensar nas aulas de futebol a partir da compreensão de que se faz “necessário indagar como as percepções do senso comum são constituídas e vividas e como alguns saberes têm mais poder e legitimidade que os outros” (Balzano *et al.*, 2020, p. 620) na escola.

Nessa perspectiva, o conteúdo do futebol foi iniciado com a turma do sexto ano a partir das seguintes questões: “O que eu conheço do e sobre o futebol? Qual(quais) é(são) a(s) história(s) do e sobre o futebol que eu conheço? Que pessoa(s) eu conheço que faz(em) parte

do futebol?” (AULA 1 de futebol, 13/06/2023). A intencionalidade foi compreender o que a turma sabia e conhecia do e sobre o futebol, assim como que significados os(as) estudantes atribuíam ao que narravam, sabiam e conheciam do e sobre o futebol.

Nessa aula, os(as) estudantes falaram que o futebol é um esporte, que a turma é bastante dividida em gremistas e colorados(as), que eles(as) assistem aos jogos do Brasileirão (especialmente da dupla Grenal), que o Brasil foi cinco vezes campeão mundial, que o time do Brasil era ruim pois tinha perdido na Copa do Mundo de 2022, que o Messi era o melhor jogador do Mundo e que mereceu ganhar a Copa, e que gostavam dos jogadores Cristiano Ronaldo e Mbapé. Falas que já indicaram que seus conhecimentos de e sobre o futebol circulavam por um universo masculino, masculinizante e masculinizador (Almeida, 2013).

A partir desses conhecimentos partilhados, estudantes e professora conversaram sobre o futebol como uma manifestação cultural e, também, como um dos esportes mais praticados no Brasil, e que, por essa razão, faz tanto parte da realidade sociocultural dos(as) estudantes. A professora solicitou para que cada estudante partilhasse o que faz/brinca em casa, na rua e na escola com os(as) amigos(as). Quase todas as meninas narraram “dancinhas no Tik-Tok”, e algumas delas afirmaram que gostam de estudar, atividades que geralmente são realizadas em lugares fechados, em casa. Já os meninos, em sua grande maioria, narraram futebol, e pouquíssimos falaram pega-pega e esconde-esconde, todas brincadeiras de correr e que geralmente são vivenciadas na rua. Com base nessa partilha, conversaram sobre o futebol como um produto cultural constituído por meio de ressignificações de jogos e brincadeiras populares, muitas vezes representando a sociedade em que estão inseridos; no caso da turma do sexto ano, apontando para uma hegemonia masculina no futebol (Balzano *et al.*, 2020).

Nesse momento da aula um estudante falou: “viu, sora, as gurias nem gostam de futebol, é que elas são mais fracas mesmo, né; dá uma bola aí pra gente que a gente joga”. E uma menina disse: “é, sora, deixa eles; a gente joga vôlei”. A professora perguntou se as meninas já tinham jogado futebol, e a maioria delas respondeu que até já tinham jogado, mas pouquíssimas vezes. “Sora, primeiro que os guris nem deixam, depois que não tem como jogar com eles, e a gente nem gosta de futebol” (AULA 1 de futebol, 13/06/2023).

Nesse diálogo, assim como em vários outros que foram produzidos nas aulas de futebol, percebemos as meninas afirmando e reafirmando que não gostam de jogar futebol, tanto para poderem jogar uma modalidade já praticada por elas (nesse caso, o vôlei), como

para não precisarem participar das aulas de futebol junto com os meninos. Quanto aos meninos, notamos que iam firmando e fortalecendo sua dominância no futebol, com justificativas que utilizam a diferença biológica 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).

A professora conversou com a turma sobre ser difícil alguém gostar daquilo que não conhece ou não pratica, e pactuaram que começariam a prática do futebol com separação da turma em dois grupos: pessoas que já se sentem confiantes e acham que têm mais habilidade no futebol e pessoas que ainda não se sentem tão confiantes para jogar futebol e acham que precisam aprender mais alguns fundamentos básicos, com a intenção de que os(as) estudantes não se sentissem inseguros(as) e, assim, desejassem ficar de fora da prática. Nessa separação, ainda que a intenção não fosse a de separação por gênero, evidenciando o sexismo, foi o que aconteceu em (quase) todas as aulas, com pouquíssima transitoriedade de pessoas entre os grupos, em que a maioria das meninas estava no grupo dos(as) estudantes que se sentiam menos confiantes e habilidosos(as). Também, a professora combinou com a turma que seriam aulas de futebol e não jogos de futebol, pois alguns meninos já estavam considerando que uma bola seria liberada e eles fariam o que “bem entendessem” no período de Educação Física.

Compreendemos que essa relação construída entre as meninas, ao se sentirem “não habilidosas” no futebol, não é algo “natural” das mulheres; tampouco a forma com a qual a maioria dos meninos se sentia com relação às suas habilidades futebolísticas. Ou seja, que “os corpos não se traduzem em matéria universalmente edificada pelos desígnios da natureza” (Goellner, 2013, p. 25), apontando para a necessidade da utilização do conceito de gênero como uma categoria que precisa ser analítica, porque “é importante para perceber os processos pelos quais, no interior de redes de poder, a diferença biológica é tomada para explicar desigualdades sociais” (Goellner, 2013, p. 25).

Ainda na primeira aula, como uma primeira aproximação ao futebol, foi realizada a brincadeira do “jogo da velha humano de futebol”, que consistia no popular jogo da velha que, para ser jogado, dependia de os dois grupos de estudantes correrem até o jogo da velha desenhado no chão, conduzindo a bola, e assim sucessivamente até o final do jogo. Nessa aula a professora evidencia que não pôde separar a turma naqueles grupos pactuados porque só

tinha uma bola na escola. Mas, como era uma brincadeira, os(as) estudantes nem questionaram sobre a separação em grupos acordada.

Nas aulas seguintes, a professora começou a levar duas outras bolas de futebol que tinha na sua casa, para conseguir dar mais fluência nas atividades e para que mais pessoas estivessem envolvidas nas tarefas ao mesmo tempo, pois percebia que para aqueles(as) que já não desejavam praticar, ficar esperando tornava a aula desgastante. E, no caso das aulas de futebol, destaca ter notado que, nas primeiras aulas, as meninas eram pouco participativas, principalmente se a atividade não era muito dinâmica, situação que ficou evidente enquanto um dos grupos (o que estava a maioria das meninas) brincava de “chute ao alvo” – atividade que consistia em cada estudante tentar acertar o alvo, chutando a bola que estava parada e, depois, tentando conduzir a bola em zig-zag pelos cones. Na vez de uma das meninas chutar, um menino começou a rir e falou: “desse jeito aí não vai acertar nunca”, deixando a menina desconfortável para seguir na brincadeira. Constrangida, a menina saiu da brincadeira dizendo: “é por isso que a gente não gosta de jogar com vocês” (AULA 2 de futebol, 15/06/2023).

Partilhando do entendimento de Scott (1995) sobre o aspecto relacional assumido na perspectiva dos estudos contemporâneos de gênero, compreendemos, a partir dessa situação de constrangimento produzida pela fala do estudante, que não se trata de assumir a clássica oposição binária entre homens e mulheres, mas da necessidade de se considerar que as masculinidades e as feminilidades precisam umas das outras para serem compreendidas (Scott, 1995). Ou seja, nesse caso do desconforto das meninas em jogar futebol junto com os meninos, percebi que a relação entre feminilidades e masculinidades estão marcadas por uma supremacia destas sobre aquelas (Almeida, 2013), manifestada pela estudante quando relata se sentir constrangida jogando futebol com os meninos.

Das sete aulas de futebol, notamos que mesmo que a professora dedicasse um tempo para conversar sobre assuntos envolvendo as temáticas mulheres, machismo e homofobia no futebol, além de parar as atividades práticas quando situações de preconceito eram identificadas para que ela e a turma debatessem sobre o ocorrido, não houve sequer uma aula em que não tenha ocorrido situações sexistas, machistas e/ou LGBTQIfóbicas. Entretanto, entendemos que isso não significa que os(as) estudantes não tenham compreendido nada ou que as aulas não tenham sido importantes; ao contrário, ao longo das aulas a professora narra ter observado algumas mudanças de atitudes, especialmente das meninas. Entendemos que

elas foram se empoderando, no sentido de se sentirem mais confiantes, inclusive demonstrando vontade de participar das aulas e jogar futebol. No último dia de aula de futebol uma menina disse: “sora, hoje vamos fazer jogo todo mundo junto, guris e gurias?” (AULA 6 de futebol, 06/07/2023).

(ANTI)RACISMO E FUTEBOL: UM DIÁLOGO NECESSÁRIO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Além das questões relacionadas a gênero, sexualidade e sexismo no futebol, a professora intencionava trabalhar sobre racismo e antirracismo, começando com discussões sobre o caso de racismo contra Vinícius Júnior, já que tinha sido algo levantado pela própria turma. Contudo, antes de realizar essa atividade, como o que mais tinha se apresentado como uma questão-problema na primeira aula de futebol tinha sido as questões envolvendo atitudes machistas de muitos meninos, para a segunda aula de futebol, a professora preparou a sala de aula com materiais dispostos no chão e no centro da sala sobre o futebol de mulheres – fotos de jogadoras de futebol da seleção brasileira, tabela de jogos da Copa do Mundo de Futebol Feminino FIFA 2023, foto das seleções africanas classificadas para a Copa do Mundo 2023.

Essa disposição de materiais provocou um encantamento inicial nos(as) estudantes que foram se aproximando das fotos das jogadoras e manifestando reconhecer apenas a jogadora Marta. Mas, ao contrário do que a professora tinha planejado com essa dinâmica de aula, ela conversou brevemente sobre a história do futebol das mulheres, porque foi percebendo uma movimentação de muitos estudantes, com expressões e gestos de deboche dirigidos às fotos das seleções africanas de futebol. Diante dessa situação a professora perguntou para a turma o que estava acontecendo e uma estudante, que é negra, falou: “é esses guris idiotas que tão rindo dessa foto aqui, sora”, apontando para a imagem das seleções africanas que estavam na Copa do Mundo de Futebol Feminino 2023. A professora perguntou o motivo do riso e a mesma menina falou: “racismo”. E os meninos disseram: “nada vê com racismo, sora, mas que é engraçado é, olha essa foto” (AULA 2 de futebol, 15/06/2023).

A foto retratava mulheres jogadoras de futebol das seleções da Nigéria, Marrocos, Zâmbia e África do Sul. A maioria delas, mulheres negras. Mais uma vez a professora perguntou o motivo do riso, e como resposta teve um silêncio (quase) absoluto. A professora narrou ter percebido que algumas pessoas ficaram constrangidas. Nesse caso, silêncio

misturado com constrangimento não falava, gritava: “racismo”. Mattos (2021), ao refletir sobre as forças de subordinação do corpo de homens e mulheres negras, pontuando o lugar da estética como dispositivo de afirmação da existência de corpos frequentemente negados, segregados e subordinados pelo sujeito dito como universal – o corpo branco –, percebe os corpos negros para além do que esse padrão dominante julga como civilizado, belo e cidadão, reforçando como a “representação corporal torna-se um atributo pelo qual o sujeito negro é imediatamente avaliado” (Mattos, 2021, p. 43). Neste caso, os corpos negros das mulheres futebolísticas, ao fugirem desses padrões de beleza branco, são tanto tratados com deboche como associados a tudo que é negativo, corroborando com a compreensão de Silva (2005) sobre o juízo de valor internalizado historicamente sobre as pessoas negras, enquanto algo pejorativo e negativo.

A professora retomou o caso de racismo do Vinícius Júnior e perguntou: “o que a torcida do time rival ao do Vini Júnior fez contra ele e que configura racismo?”. A turma disse: “chamaram ele de macaco”. Seguiu questionando: “e além disso?”. Um menino disse: “ficaram zoando e rindo”. E uma das meninas que também estava rindo da foto disse: “sora, desculpa, não foi a nossa intenção” (AULA 2 de futebol, 15/06/2023). Turma e professora conversaram sobre discriminação racial estar não só nas falas, mas nas atitudes, e que tudo isso contribui para que as diferenças entre pessoas negras e brancas sejam entendidas como desigualdades naturais, que vão construindo a ideia de que as pessoas negras são inferiores (Ribeiro, 2019).

É importante destacar, nesse movimento, que especialmente nos séculos XVI e XVII, raça, enquanto conceituação e desígnio classificatório (Munanga, 2004), passou a atuar nas classes sociais, com o intuito de legitimar a dominação e sujeição nas relações sociais. Vinculado a ideologia de raças “puras”, que tem o preceito de herança de aptidões especiais para administração/dominação, emerge um sentido específico da concepção de raça, ligado a circunstâncias históricas desse período – descobrimento do novo mundo em meados do século XVI e a expansão da economia mercantilista – sendo balizadores juntamente com a cultura renascentista numa maturação sobre a singularidade e pluralidade humana (Almeida, 2019). Foi nesse contexto que essa construção do pensamento moderno, proveniente da fusão entre a expansão mercantilista e a cultura renascentista, consolida um ideário que ao final transformaria o homem europeu em universal e os não concordantes com as sistemáticas culturais europeias seriam classificadas como grupos menos evoluídos (Almeida, 2019).

O procedimento de classificação requer, num primeiro momento, estabelecer critérios, sendo objetivos e com base nas similitudes e distinções (Munanga, 2004). Nesse viés, a cor da pele, no século XVIII, passa a ser um fator crucial para a divisão de raças, evidenciando raça enquanto uma categoria social marcada pela colonialidade e pelo intento de produzir uma argumentação biológica para justificar desigualdades sociais racializadas na modernidade, ou seja, uma estratégia moderna e colonizadora para manutenção de uma dominação branca (Munanga, 2004).

A professora combinou com os(as) estudantes que na próxima aula, que seria depois da roda de conversa com a árbitra, cada estudante compartilharia uma forma de ser antirracista nas aulas de Educação Física. No dia da roda de conversa, a árbitra convidada fez uma dinâmica com os(as) estudantes que consistia em eles(as) darem um cartão (amarelo ou vermelho) para as situações apresentadas. A maioria das situações era relacionada ao machismo no futebol, mas duas delas apresentavam casos de racismo: o caso do Vinícius Júnior, que foi chamado de macaco pela torcida rival, seguido pela ausência de qualquer providência por parte da La Liga; e o que aconteceu no Campeonato Gaúcho em 2005, de um árbitro negro ser chamado de “negrão-coitado” pelo técnico de um dos times que estava disputando a partida (e, nesse caso, o técnico foi punido com suspensão de 60 dias pelo Tribunal de Justiça Desportiva).

No dia da roda de conversa a professora percebeu vários(as) estudantes revoltados com as situações apresentadas. Alguns(as) falando que “tinham que ser proibidos de entrar num estádio” e outros(as) aparentemente “conformados(as)” com o racismo enquanto elemento estruturante das relações de saber e poder que faz/é parte da formação histórica do Brasil (hooks, 2017): “não tem o que fazer, é sempre assim, não muda nunca, eu já tô até acostumado” (Roda de Conversa, 19/06/2023). A árbitra conversou sobre a importância das punições nos casos de racismo no futebol, já que é o esporte que mais está na mídia e que os(as) brasileiros(as) acompanham, devendo ser, portanto, o primeiro lugar a não admitir o racismo e qualquer tipo de preconceito e discriminação.

Na aula seguinte, nenhum dos(as) estudantes trouxe um exemplo de prática antirracista para a aula, conforme tinha sido combinado. Então, ao invés da professora conversar com a turma a partir dos exemplos por eles(as) trazidos, dialogaram a partir da pergunta: “o que é ser antirracista?”. A maioria dos(as) estudantes falou: “ah, sora, ser antirracista é não ser preconceituoso” (AULA 3 de futebol, 20/06/2023). Suleada em Ribeiro

(2019), a professora dialogou com a turma sobre antirracismo como uma ação que começa pela informação, questionamento (no sentido de “o que eu faço para a luta antirracista?”), reconhecimento de privilégios da branquitude, identificação do racismo que está internalizado nas pessoas, entre outros. Retomou a tarefa, sugerindo que os(as) estudantes tentassem pensar uma forma de ser antirracista nas aulas de Educação Física, mas, mais uma vez, a turma ficou em silêncio.

É importante ressaltar que a maioria da turma do sexto ano do ensino fundamental era composta por pessoas brancas, sugerindo que a suposta dificuldade em reconhecer os privilégios da branquitude tratava de possíveis resistências desses estudantes. Por essa razão, seguidos(as) por Cida Bento (2002), entendemos como importante e indispensável situar a branquitude como um pacto narcísico e opressor, o que será abordado em outro trabalho¹⁵, em que a primeira autora, e professora da turma, que é uma mulher branca, dialogará sobre a urgência da racialização de pessoas brancas, já que o racismo foi criado e é constantemente fortalecido pela branquitude e, por isso, a “branquitude pode ser vista como territorialidade e como lugar de privilégio e poder não compartilhável” (Bento, 2002, p. 134).

Ainda no movimento de pensar em possibilidades de como trabalhar as questões raciais nas aulas de futebol, a professora encontrou o trabalho de Paula e Silva (2018), que a auxiliou com algumas estratégias, a exemplo da atividade com poesias para combater o racismo no futebol. Antes de propor que os(as) estudantes produzissem as suas próprias poesias, a professora levou por escrito algumas poesias produzidas pelos(as) estudantes que fizeram parte da pesquisa de Paula e Silva (2018), para que a turma pudesse ler no início da quarta aula de futebol (22/06/2023). A leitura da primeira poesia foi realizada – “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele. [...] Para odiar as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar. (ALUNA X, TURMA 6º ANO A)” (Paula; Silva, 2018, p. 285) – e um estudante falou: “tá, sora, vamos logo pra Educação Física, a gente já entendeu esse negócio aí de antirracismo”. Várias pessoas começaram a discutir e, percebendo que seria bastante difícil retomar o debate, a professora combinou que as leituras das poesias seriam realizadas no início da próxima aula, e acabou desistindo, nesse

¹⁵ Diálogo localizado nos “Apontamentos Iniciais: Por que uma práxis político-pedagógica inspirada na decolonialidade e na interculturalidade? Branquitude, raça e gênero em diálogo com a sexualidade como fios condutores desta investigação e prática pedagógica”.

momento, de tentar fazer com que eles(as) produzissem as suas próprias poesias antirracistas nas aulas de futebol.

Na quinta aula de futebol a professora combinou que, primeiro, seriam realizadas as leituras de e reflexão sobre algumas poesias e, no segundo momento, fariam a brincadeira do “futebol humano”, que consistia em dois times que tinham o objetivo de colocar o maior número de pessoas dentro da goleira e evitar que o outro time conseguisse colocar pessoas dentro da sua goleira. Os(as) estudantes do time vencedor, ao final da aula, receberiam uma frase em forma de poesia das pessoas do outro time. Porém, mais uma vez, tiveram muitas resistências para a atividade das poesias, e a professora narrou que conseguiu observar apenas uma menina tentando elaborar uma poesia para a sua amiga que estava no outro time, que dizia o seguinte: “as nossas cores são diferentes, mas são apenas cores, é como as flores, cada uma tem um perfume diferente, nenhum melhor que o outro, e todos cheirosos” (AULA 5 de futebol, 27/06/2023).

De acordo com Walsh (2019), pensar a interculturalidade pressupõe uma ação para além da comunicação entre as diferentes culturas, da superação do individualismo e dos discursos hegemônicos que constituem as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias, porque representa um paradigma outro que precisa ser pensado por meio da práxis política, ou seja, a partir de outras formas de pensamentos que estão relacionados com e contra a colonialidade e a modernidade. Partilhando desse entendimento, ainda que com bastante resistência da turma, para além de uma abordagem pedagógica, tentamos pensar, refletir e agir questionando discursos hegemônicos sobre raça.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Este estudo, em uma perspectiva de pesquisa narrativa, procurou narrar e refletir sobre as aulas de futebol na Educação Física que foram suleadas pelos atravessamentos das relações de saber e poder que envolvem gênero e raça, aulas que fazem parte de uma pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala. Entendemos que a preocupação com a agenda de uma proposta pedagógico-política decolonial e intercultural nas aulas de Educação Física, dentro do conteúdo de futebol, possibilitou a problematização das noções de gênero e raça no espaço-tempo escolar.

Neste movimento, concentrando o esforço em analisar as narrativas (manifestações orais, expressões e comportamentos) dos(as) estudantes do sexto ano da Escola Abya Yala,

percebemos/encontramos bastante resistência dos(as) estudantes nos momentos de reflexão e trabalho sobre os assuntos gênero e raça, ainda que fossem trabalhados a partir de questões que eles(as) mesmos(as) traziam e/ou situações que aconteciam nas aulas. Resistência que ganhou maior proporção nas reflexões e tarefas sobre as questões raciais, sugerindo que as possibilidades de trabalho sobre a temática sejam repensadas para seguirem sendo trabalhadas nas aulas de Educação Física com a turma.

Ao mesmo tempo que este trabalho se trata de um estudo sobre e a partir de uma experiência particular, também compreendemos que, além de possibilitar uma diversidade de modos de se vivenciar a prática, muitas das circunstâncias enfrentadas com a turma e aqui descritas podem ser estudadas em outras turmas e/ou escolas, no sentido de compreendê-las em outras temporalidades e espaços. Entendemos que as aulas de futebol na Educação Física possibilitaram a compreensão de que os(as) estudantes experienciam de distintas formas e atribuem diferentes significados ao que vivem nas suas trajetórias, e que a oferta de situações, o convite à reflexão, o encontro e o diálogo se apresentam como estratégias importantes para tensionar as relações de saber e poder que envolvem gênero e raça na escola. Compreendemos, também, que não existe uma forma/fórmula de ser decolonial, e sim experiências que vão construindo um conjunto de possibilidades que questionam a colonialidade na prática docente.

Apesar de não existir uma forma/fórmula de ser decolonial, entendemos que a aplicabilidade da Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), que torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” na educação básica, com o intuito de uma desconstrução da estrutura racista das escolas e sociedade, se apresenta com um caminho possível para uma Educação Física atravessada pela decolonialidade e interculturalidade. Isso porque, no caso deste estudo, compreendemos que se a estética negra fosse trabalhada de forma afirmativa (Mattos, 2021), os(as) estudantes poderiam ter outras reações que não a de deboche e de desprezo pelas jogadoras de futebol negras e africanas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Thaís Rodrigues de. Mulheres no esporte: feminilidades em jogo. *In*: DORNELLES, Priscila Gomes *et al.* **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 241-265.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BALZANO, Otávio Nogueira *et al.* Uma proposta “outra” para o ensino do futebol na educação física. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 12, n. 50, p. 614-623, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/1033>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. 2002. 185 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BINS, Gabriela Nobre *et al.* Proposições epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. *In*: FONSECA, Denise Grosso *et al.* (org.). **Trabalho docente em Educação Física: questões contemporâneas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021, p. 179-194.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27-55, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p27>. Acesso em: 17 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/l10.639.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

DUARTE, Marco José de Oliveira; OLIVEIRA, Dandara Felícia Silva. LGBTQI+*, vidas precárias e necropolítica em tempos da Covid-19: a interseccionalidade e a teoria queer em cena. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 48, v. 19, p. 153-168, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/60303/38412>. Acesso em: 1 fev. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. *In*: DORNELLES, Priscila Gomes *et al.* **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 23-44.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

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: 15 fev. 2024.

MATTOS; Ivanilde (Ivy) Guedes de. **Estética afirmativa: corpo negro e Educação Física**. 2. ed. Curitiba: Appris, 2021.

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ, Rio de Janeiro, 05/11/03, n. 3º, p. 1-17, 2004.

PAULA, Marcos Vinícius Guimarães de; SILVA, Lucimara Cristina Borges da. O racismo no futebol como conteúdo da Educação Física escolar: a diversidade entra em campo. *In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO*, 7, 2018, Inhumas. **Anais...** Inhumas: UEG, 2018, p. 281-288. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/semintegracao/article/view/10870>. Acesso em: 16 fev. 2024.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista COCAR**, Belém, n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550>. Acesso em: 18 fev. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 17 fev. 2024.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. *In: MUNANGA, Kabengele (org). Superando o racismo na escola*. 2. ed. rev. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Paula; GOMES, Maria Paula Brandão Botelho; GOELLNER, Silvana Vilodre. As relações de gênero no espaço da educação física: a percepção de alunos e alunas. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, Porto, v. 8, n. 3, p. 396-405, set./dez. 2008. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232008000300009. Acesso em: 16 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: 15 fev. 2024.





Corpos que performam futebolis

“roda de conversa sobre mulheres no futebol e jogos de futebol” com os anos finais do ensino fundamental da escola estadual Abya Yala¹⁶

*Karoline Hachler Ricardo
Ândrea Tragino Plotegher
Andressa Hartmann*

Resumo: Este estudo tem como objetivo analisar e compreender como os diferentes corpos que participaram de uma “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com uma árbitra e ex-atleta de futebol performam nas partidas de futebol no espaço-tempo escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental Abya Yala. Para tanto, optamos pela pesquisa narrativa como caminho teórico-metodológico, apoiada nas manifestações orais (falas) e gestuais (expressões e manifestações corporais) dos(as) estudantes das turmas dos anos finais do ensino fundamental. As análises nos mostraram que a vivência com o futebol arbitrada pela convidada possibilitou a compreensão de que os(as) alunos(as) experienciam de distintas formas e atribuem diferentes significados ao que vivem nas suas trajetórias. Foram produzidas diversas ressonâncias nos(as) estudantes, sendo as questões de gênero, sexo e sexualidade os fios condutores dos debates e da vivência esportiva entre os(as) estudantes.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Futebol. Gênero. Sexualidade.

APONTAMENTOS INICIAIS

“Bah, cara, deixa de ser gay e entra firme na bola” e “Eu até que gostei do jogo, mas eu não sei chutar como os guris” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023). Essas são falas que foram manifestadas durante as partidas de futebol que aconteceram em uma manhã de “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com as turmas dos anos finais do ensino fundamental – sexto, sétimo, oitavo e nono anos – da Escola Estadual Abya Yala¹⁷, em Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Manhã essa que contou com a participação de uma árbitra central da Federação Gaúcha de Futebol (FGF) e da Confederação Brasileira de Futebol (CBF) e ex-atleta de futebol, também autora deste trabalho.

A manhã de atividades de futebol contou com todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental. No entanto, ressaltamos que somente a turma do sexto ano, que é parte da pesquisa-ação participante¹⁸ (Lanette, 2022) do percurso de mestrado¹⁹ da primeira autora,

¹⁶ Artigo Publicado na Revista Diversidade e Educação. Link para acesso: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16122>.

¹⁷ Nome fictício para preservar a identidade da Escola.

¹⁸ Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica, CAAE n° 69602123.2.0000.5347.

¹⁹ A entrada em campo se deu no início do ano letivo da Escola Abya Yala (23/02/2023) e tem previsão de saída de campo no final deste mesmo ano letivo (na metade do mês de dezembro de 2023).

já tinha participado de aulas pregressas, e seguiu participando de aulas posteriores²⁰ à manhã de atividades com a árbitra, sobre o conteúdo de futebol, compondo uma sequência didático-pedagógica de 7 aulas da prática corporal, que foi conteúdo das aulas de esportes de invasão.

Reconhecemos, portanto, que existem limitações relativas à influência que o discurso desta turma específica (sexto ano) poderia ter em relação às outras três turmas (sétimo, oitavo e nono anos), desde a roda de conversa com a árbitra até a vivência dos jogos de futebol, tal como assumir uma atitude mais crítica e reflexiva em relação ao “futebol de mulheres”, contrapondo comentários potencial e possivelmente machistas, sexistas, misóginos e LGBTQIAPN+fóbicos pronunciados por alunas(os) das turmas que ainda não haviam problematizado o conteúdo do “futebol”, mas participaram desta atividade que ocupou a manhã do dia 19 de junho de 2023.

A roda de conversa foi conduzida pela árbitra convidada, que dialogou com os(as) estudantes sobre “mulheres no esporte”, especialmente “mulheres no futebol”, bem como apresentou a carreira da arbitragem a partir da sua trajetória de vida e formação. Posteriormente, apitou partidas de futebol para os(as) estudantes que se interessaram em jogar. Esses momentos foram marcados por diversas falas, expressões, atitudes e comportamentos machistas, LGBTQIAPN+fóbicos e sexistas, bases de uma “cultura do machismo”²¹.

Esta atividade foi organizada pela professora de Educação Física da turma do sexto ano, que se deparou com alguns limites e possibilidades ao trabalhar o conteúdo do futebol. Entre os limites, aqui entendidos como desafios e dificuldades, que surgiram a partir da proposta do conteúdo, mencionamos a recusa da maioria das meninas em estar no mesmo espaço que os meninos, a demonstração de atitudes desrespeitosas da maioria dos meninos para com as meninas e para com alguns meninos que consideravam “não habilidosos” para a prática esportiva, debochando dos seus “jeitos de jogar futebol”.

²⁰ As seis aulas de futebol foram realizadas respectivamente nos dias 13/06/2023 (Aula 1 de futebol), 15/06/2023 (Aula 2 de futebol), 20/06/2023 (Aula 4 de futebol), 22/06/2023 (Aula 5 de futebol), 27/06/2023 (Aula 6 de futebol) e 06/07/2023 (Aula 7 de futebol); aulas que foram inspiradas na proposta de Balzano *et al.*, (2020). A manhã da “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol”, realizada no dia 19/06/2023 (Aula 3 de futebol), integrou esse conjunto de aulas.

²¹ Compreendemos como ‘cultura do machismo’ o conjunto de comportamentos, crenças e agências que promovem e justificam atitudes discriminatórias e de preconceito com relação às mulheres, tendo como base o princípio da superioridade dos homens; razão pela qual o machismo age de modo a produzir controle social numa cultura sexista (Silva *et al.*, 2008).

Diante disso, a professora pensou que uma referência profissional feminina nesta modalidade esportiva – futebol – poderia ser uma representatividade importante para dialogar com os(as) estudantes, bem como uma possibilidade de convidá-los(as) a comparecer de outras formas que não as machistas, LGBTQIAPN+fóbicas e sexistas que frequentemente vinham apresentando nas aulas de Educação Física. A presença de uma árbitra e ex-atleta de futebol na escola tinha, portanto, a intenção de problematizar as noções de gênero, sexo e sexualidade²² e a percepção de como mulheres vivenciam o futebol no espaço-tempo escolar, ambos marcados por processos de colonialidade²³.

O espaço-tempo escolar, como menciona Pérez Gómez (2000 p. 14), apesar de ter por função o desenvolvimento do processo de socialização das novas gerações, possui, paralelamente, um caráter conservador “para garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade”, o que resulta em um currículo “homogeneizante”²⁴ conforme sinalizado por Torres Santomé (2013). Já o futebol, ainda que seja uma prática que figura como um dos marcadores de construção da identidade do povo brasileiro, foi organizado e estruturado nos pressupostos da modernidade, resultado de uma “intervenção colonialista epistemológica baseada na força, com características políticas, econômicas e militares atreladas ao capitalismo moderno imposto aos povos e culturas não-ocidentais” (Balzano; Silva, 2018, p. 324), razão pela qual entendemos que precisa ser utilizado como meio para rever seus modos de experimentar.

Destacamos que a pesquisa de mestrado da qual este estudo faz parte direciona o olhar para as intencionalidades pedagógicas da professora de Educação Física sustentadas por uma proposta pedagógica decolonial e intercultural (Walsh, 2019), de modo a compreender as

²² Destacamos nossa compreensão de gênero, sexo e sexualidade para além da binariedade, com a necessidade de pensarmos nas formas plurais de existência que entendemos não caber na lógica binária. Também, na urgência de racializar essas noções, uma vez que compreendemos que a raça interfere inteiramente na existência das pessoas. Ou seja, uma mulher cis e uma mulher trans vivem e experimentam de formas diferentes uma mesma situação, assim como uma mulher negra e uma mulher branca.

²³ Partilhamos do entendimento de colonialidade de Maldonado-Torres (2018), a partir do que chama de lógica global de desumanização; lógica que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. Ou seja, colonialidade representa um processo de legitimação que circula na sociedade até hoje, e que gera multiplicidades de formas de subalternização em prol da idealização de um modelo único e válido de ser, estar, saber, viver e existir no mundo.

²⁴ O currículo homogeneizante é resultado de uma busca pela igualdade que, ao não reconhecer as diferentes identidades, produz exclusivismos hierárquicos através de argumentos em favor da inclusão irrestrita, criando diferenciação entre o que passa a ser os(as) “sujeitos(as) normais” – que conseguem se enquadrar no molde idealizado e entendido como normal – e os(as) “outros(as)” – que se diferem desse molde construído para introjetar o pensamento e os ideias da colonialidade (Torres Santomé, 2013).

afetações decorrentes dessa experiência. Para Bins *et al.*, (2021, p. 190) uma educação inspirada na interculturalidade significa “pensar o ensino e os seus ensinamentos a partir de outros paradigmas, de outros saberes”, assim como dar visibilidade e reconhecer outros tipos e origens de conhecimento, outras formas de aprender e de ensinar, outros princípios que questionem as bases monolíticas, as práticas e os referenciais eurocêntricos que constituíram e constituem o campo educacional na modernidade no contexto brasileiro de modo hierarquizante para definir o que conta como conhecimento válido, viável e possível (Walsh, 2019).

Suleadas pela compreensão de que um projeto intercultural necessita de práticas educativas pautadas no “encontro”, que permitam ao sujeito se compreender no mundo, entendendo sua diversidade e complexidade, bem como refletir, superar e enfrentar atitudes de preconceito e a reprodução de estereótipos²⁵ (Fleuri, 2003), a turma do sexto ano, junto com a árbitra e ex-atleta de futebol, com a professora de Educação Física e com as demais turmas dos anos finais do ensino fundamental (sétimo, oitavo e nono anos) vivenciaram uma manhã de “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” que produziu diversas ressonâncias nos(as) estudantes. As questões/temáticas que mais ficaram evidentes nas falas, expressões, manifestações, comportamentos e atitudes dos(as) estudantes foram gênero, sexo e sexualidade, especialmente durante as partidas de futebol que foram realizadas posteriormente.

Partilhando da noção de ressonâncias como implicações sutis, particulares e subjetivas e, com a intenção de compreender como elas são significadas pelos(as) estudantes (Tavares, 2021), o objetivo deste estudo é analisar e compreender como os diferentes corpos – atravessados por marcadores históricos, sociais e culturais heterogêneos – que participaram da “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com a árbitra e ex-atleta de futebol, performam (Butler, 2011) nas partidas de futebol no espaço-tempo escolar de Abya Yala. Ressaltamos que “performar”, neste estudo, está fundamentado na noção de performatividade em Butler (2011), entendida como um conjunto de atos que são repetitivos e produzidos cotidianamente por todas as pessoas de gênero. Ou seja, gênero é performado em práticas – ações, comportamentos, atitudes, manifestações orais e gestualidades –,

²⁵ Neste estudo, partilhamos da noção de estereótipo de Saraiva (1999) como um conjunto de atribuições/características que passam a definir papéis para sujeitos e grupos, resultando na internalização por parte destes, das características que passam a diferenciar os papéis que cada um dos sexos deveria desempenhar e performar na sociedade.

entendidas como femininas e masculinas, que vão sendo impostas pela cultura e que estão em constante transformação.

Para tanto, optamos pela pesquisa narrativa como caminho teórico-metodológico, em que as manifestações orais (falas) e gestuais (expressões e manifestações corporais) dos(as) estudantes nos mostraram que a vivência de futebol mediada pela árbitra e ex-atleta de futebol possibilitou a compreensão de que os(as) alunos(as) experienciam de distintas formas e atribuem diferentes significados ao que vivem nas suas trajetórias.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se trata de uma pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011; Bauer; Gaskell, 2002; Pérez-Samaniego *et al.*, 2011) cujas descrições foram produzidas, sobretudo, a partir das experiências da professora de Educação Física na pesquisa-ação participante com a turma do sexto ano da Escola Estadual Abya Yala, especialmente das observações realizadas durante a manhã de “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com a árbitra e ex-atleta de futebol.

Segundo Lanette (2022), a pesquisa-ação participante, uma vez que está envolvida pelo compromisso com a ação participativa, é um modo de investigação que valoriza os diferentes modos de vida e saberes-fazer de quem compartilha a pesquisa. Para a autora, a ausência de envolvimento e/ou o envolvimento superficial com os modos de vivenciar “participação”, assim como as implicações na prática para a coletividade envolvida, acaba negligenciando a importância de refletirmos sobre “posicionamentos, privilégios, segurança cultural, e dinâmica de poder”²⁶ (Lanette, 2022). Entendemos que essas vivências precisam estar próximas de quem é parte da pesquisa-ação participante; neste caso, a comunidade escolar Abya Yala, especialmente os(as) alunos(as) do sexto ano e as demais turmas que participaram da vivência esportiva.

Sobre a narrativa enquanto método de produção de informações, partilhamos do entendimento de Clandinin e Connelly (2011), que compreendem que a mesma opera no entrecruzamento de histórias de vida, formação e escola enquanto espaços de (re)construção

²⁶ Destacamos “posicionamentos, privilégios, segurança cultural, dinâmica de poder” como algo que não é dado, tampouco incorporado pelos/as atores/as em relação. Portanto, podem deslocar-se com as (e a partir das) associações de atores-rede, conforme seus interesses/desejos (que não são fixos, e sim transitórios).

dos saberes e conhecimentos, implicados e atravessados pela/na experiência da Educação Física enquanto componente curricular.

Bauer e Gaskell (2002) comunicam a noção de que contar histórias parece ser uma forma elementar de comunicação humana, e que, por essa razão, entendem que as pessoas se constituem enquanto sujeitos que, individual e coletivamente, vivem vidas relatadas. Vista desta forma, compreendemos a narrativa enquanto uma condição ontológica para a vida, pois, em um mundo circunscrito por palavras, há uma relação permeável entre a vida e as narrativas, ou seja, ao mesmo tempo em que damos sentido narrativo a nossas vidas, também significamos nossas vidas aos nossos sentidos narrativos (Pérez-Samaniego *et al.*, 2011).

Partilhando dessa noção de pesquisa narrativa, a qual nos permite o tempo todo a construção da nossa realidade mediada pela linguagem, não só a falada, mas a vivida nas suas diferentes manifestações, compreendemos a narrativa como um estudo da experiência como história, que pode tanto ser desenvolvida pelo contar como pelo vivenciar, no entrecruzamento com a formação e a escola enquanto espaços e tempos de (re)construção dos saberes e conhecimentos (Tavares, 2021). Para tanto, utilizamos como fontes das narrativas os comentários, falas e expressões dos(as) estudantes que participaram da manhã de “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com a árbitra e ex-atleta de futebol, que foram observados e registrados em notas de campo (Bogdan; Biklen, 1994).

A “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com a árbitra e ex-atleta de futebol foi realizada no dia 19 de junho de 2023, das 8 às 12 horas da manhã. Nesse dia da semana, nem a turma do sexto ano, nem as demais turmas dos anos finais do ensino fundamental tinham Educação Física. Ou seja, os(as) professores(as) dos(as) outros(as) componentes curriculares cederam seus períodos para a realização das atividades com a árbitra e ex-atleta de futebol. Tal experiência – “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com uma árbitra central da FGF e da CBF, e ex-atleta de futebol – foi registrada em notas de campo.

Nas aulas anteriores à manhã de atividades de futebol, os(as) estudantes já vinham manifestando atitudes, comportamentos e falas bastante sexistas, a exemplo da fala de um menino na primeira aula de futebol: “ah não, sora, todo mundo junto não tem como, com as gurias o jogo não anda bem” (Notas de Campo, Aula 1 de futebol, 13/06/2023), anunciando que questões relacionadas a gênero, sexo e sexualidade seriam pautas importantes a serem

trabalhadas nas aulas de futebol da Educação Física porque estariam invariavelmente presentes e não poderiam ser ignoradas.

Ainda que o futebol seja uma prática bastante solicitada pelos(as) estudantes na escola, encontramos várias resistências nas partidas comandadas pela árbitra, especialmente vindas das meninas, que manifestaram não querer participar da atividade em razão da presença dos meninos no mesmo espaço. Já alguns meninos disseram não se sentir confortáveis de jogar com os meninos que, segundo eles, eram “mais habilidosos”. Resistências essas que serão analisadas e discutidas nos itens que seguem – “Para quem é o futebol? Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol” e “Jogos de Futebol: a produção de Corpos e de Futebóis”.

PARA QUEM É O FUTEBOL? RODA DE CONVERSA SOBRE MULHERES NO FUTEBOL

Neste item, trataremos sobre a roda de conversa, mais especificamente, sobre o que aconteceu e foi dialogado com os(as) estudantes nesse momento, sobre as manifestações dos(as) alunos(as) durante a conversa e sobre o que e como os diálogos ressoaram nos(as) estudantes.

Para a roda de conversa, a professora de Educação Física levou o álbum de figurinhas da Copa do Mundo de Futebol Feminino 2023. Esse álbum tinha sido recentemente construído, a partir do Projeto “Álbum de figurinhas coletivo/compartilhado: Copa do Mundo de Futebol das Mulheres 2023”²⁷, organizado e realizado pela turma do sexto ano, junto com a professora, e aprovado pela direção da escola. A professora deixou o álbum²⁸ exposto no centro da roda, que aconteceu no salão²⁹ da escola, com a intenção de proporcionar encantamento e aproximação à temática que seria trabalhada naquela manhã. Os(as)

²⁷ Projeto que consistiu na montagem/produção/construção de um álbum de figurinhas da Copa do Mundo de Futebol das Mulheres de 2023, de forma coletiva e compartilhada por toda a Escola Estadual de Ensino Fundamental Abya Yala, com os seguintes objetivos: proporcionar debates sobre “mulheres no futebol”, bem como “mulheres em qualquer outro espaço/lugar hegemonicamente ocupado por homens”; integrar as diversas turmas da escola a partir da temática “mulheres no futebol” (que pode ser trabalhada por professores(as) de qualquer área); proporcionar discussões acerca dos ônus e bônus dos megaeventos esportivos; proporcionar o acesso dos(as) estudantes ao material, que tem elevado custo de aquisição; em um microcontexto, reduzir a utilização e descarte de materiais como papel e plástico. O álbum foi produzido com financiamento próprio da professora de Educação Física, o que estava previsto no projeto que foi aprovado pela direção da escola. O álbum foi inaugurado no dia da Roda de Conversa sendo exposto no mural da escola nesse dia, e ficou até o final do mês de agosto, quando teve o encerramento da Copa do Mundo de Futebol Feminino 2023.

²⁸ O álbum era um “álbum aberto”: suas páginas tinham sido coladas em um papel pardo, que ficou com extensão de aproximadamente cinco metros.

²⁹ O salão da escola é um espaço maior que as salas de aula, que tem cadeiras, um retroprojetor, ventiladores de teto. O acesso à internet não é constante, tem várias falhas e depender da internet da escola não é uma estratégia utilizada pela maioria dos(as) professores(as).

alunos(as) foram chegando, alguns(mas) se posicionando ao redor do álbum, sentando-se nas cadeiras e no chão, formando uma meia lua; outros(as) se aproximando ao álbum para ver do que se tratava.

Enquanto todos(as) alunos(as) iam chegando e entrando no salão, ficamos atentas às suas manifestações orais e gestuais. Neste primeiro momento, escutamos falas vindas de estudantes do sétimo, oitavo e nono anos, como: “então essa é a árbitra da foto dos cartazes colados nas salas de aula?”, “tá, a gente vai ficar só conversando ou já vamos jogar?”, “jogar eu não quero, só quero escutar o que ela vai dizer pra nós”, “eu só quero jogar, vim só por isso”, “mas eu não jogo com vocês, não tem como, são muito agressivos”, “cala boca, seu viado, não quer jogar não atrapalha”, “quero ver as gurias jogando, vai ser engraçado”, “bah, tem um monte de time nessa copa do mundo, parece até a copa masculina” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023).

Decidimos não problematizar essas falas logo no início, até porque a ideia era a de conseguir a atenção da maioria. Percebemos que poderíamos dialogar sobre vários assuntos relacionados a gênero, sexo e sexualidade que eles(as) estavam trazendo, e que seria uma manhã bastante intensa e cheia de limites e possibilidades, dada a diversidade de corpos, pensamentos e formas de comparecer na escola que estavam ali presentes.

Depois de todos(as) entrarem no salão, já organizados(as) nos seus respectivos lugares, a árbitra começou se apresentando e contando um pouco sobre sua profissão, como chegou onde está hoje e os desafios de ocupar o papel de árbitra em um espaço que é majoritariamente ocupado por homens.

Os(as) estudantes pareciam estar mais interessados(as) em saber como se tornar árbitro(a), como eram as regras do VAR (Árbitro Assistente de Vídeo), para que time a árbitra torcia – mesmo ela tendo iniciado a conversa dizendo que não trataria desse assunto –, e se ela apitava os jogos da dupla Grenal³⁰, do que em participar dos diálogos que estavam sendo propostos sobre como foi a inserção das mulheres no esporte, mais especificamente no futebol. Então, a árbitra foi dialogando sobre as mulheres nos esportes e as dificuldades encontradas nas suas trajetórias a partir desses interesses dos(as) estudantes.

Quando a árbitra apresentou a quantidade de mulheres árbitras dos quadros da FGF e da CBF, um estudante do sétimo ano falou: “tá, então as mulheres não são tão boas quanto

³⁰ A expressão “dupla Grenal” está relacionada aos jogos dos times Grêmio Foot-Ball Porto Alegre e Sport Club Internacional.

os homens pra isso mesmo, né?”. E a árbitra respondeu: “por que tu acha isso?”. E ele falou: “porque se fossem, ia ter muito mais”. Então uma menina, do sexto ano, disse: “isso é machismo”. E outra menina, também do sexto ano, disse: “não acabou de escutar que por muitos anos as mulheres eram proibidas de estar no futebol?”. E ele disse: “mas agora não são mais, não tem nada a ver isso” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023).

Então, a árbitra conversou com os(as) alunos(as) sobre as mulheres ocuparem lugares que hegemonicamente vem sendo ocupados por uma maioria masculina não envolver apenas ser “boa” e/ou “ruim”; que há muitas mulheres com condições (físicas e técnicas) no mesmo patamar que os homens e que, no caso da arbitragem, por exemplo, não são escaladas nos jogos na mesma proporção. A árbitra, diante dessa situação, propôs aos alunos(as) a pensar sobre possíveis motivos de menos mulheres estarem interessadas na carreira da arbitragem com os seguintes questionamentos: “como vocês acham que nossos interesses são despertados? Como nos sentimos pertencentes a algo se não vemos pessoas como a gente ocupando esses lugares?” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023).

Nesse diálogo, partilhando da noção de poder em Foucault (2002) como algo que não se localiza em instituições (dando ideia de fixidez), mas sim algo que possui mobilidade, que transita e circula porque se exerce em rede, possibilitando resistências, percebemos as relações de gênero e poder referindo-se aos processos pelos quais a diferença biológica é tomada 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). Ou seja, a árbitra, ocupando o lugar em que está hoje, desloca a ideia de que as mulheres têm capacidades inferiores em comparação aos homens, apresentando resistência a essa lógica da binariedade que impõe o sexo biológico para naturalizar uma discussão que é produzida histórica e culturalmente.

Nesse âmbito, compreendemos gênero como um conceito plural em construção. Uma constituição social do sexo que está em constante movimento, possibilitando a compreensão das formas heterogêneas que os corpos aparecem e/ou podem aparecer (Goellner, 2013), bem como a transitoriedade dos conceitos de masculinidades e feminilidades, que se transformam ao longo do tempo, permitindo o afastamento de ideias que pressupõem papéis e funções estritamente de homens e de mulheres (Almeida, 2013).

Nessa mesma direção, a árbitra mostrou o vídeo de uma propaganda³¹ que foi produzida por uma empresa francesa com o uso de inteligência artificial (IA), trocando os rostos das jogadoras da seleção francesa por rostos de jogadores da seleção masculina do mesmo país; ao final, a troca é revelada e é anunciado que o que seria visto pela população eram as mulheres jogando na Copa do Mundo de Futebol Feminino 2023.

Quando os(as) alunos(as) descobriram que aqueles lances que estavam sendo mostrados eram de mulheres, e não de homens, observamos várias expressões faciais que identificamos como “em choque”, no sentido de não estarem acreditando que as mulheres tinham aquelas habilidades. Também notamos um grupo de estudantes do nono ano falando: “não é possível que não é o Mbappé³²” e “sério que ela fez isso?”. Na sequência, um grupo de alunas do sexto ano que escutaram essas falas manifestou: “o que, agora só os caras podem jogar bem, que machista”, “óbvio que as gurias jogam bem futebol” e “futebol é de mulher também” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023).

Para refletir sobre as mulheres nos esportes e, em específico neste estudo, no futebol nos dias de hoje, atentas às manifestações verbalmente produzidas pelos(as) estudantes, partilhamos do entendimento de Almeida (2013, p. 242) sobre a necessidade de “compreender que as práticas e suas significações são historicamente construídas” e que olhar, portanto, para alguns fragmentos do passado auxilia no processo de observação e até mesmo no reconhecimento do que se passa na atualidade. Neste caso do futebol na Escola Abya Yala, o entendimento parece ser o de que praticá-lo representa ainda uma atitude “suscetível a representações (por parte de homens e mulheres) que persistem associando determinadas práticas a um referencial exclusivamente masculino, questionando a feminilidade das mulheres que se aventuram nesse terreno” (Almeida, 2013, p. 243).

Tanto é assim que, no momento em que foi realizada a entrega³³ das figurinhas para a colagem no álbum compartilhado, quando as mesmas foram sendo distribuídas, notamos alguns deboches dos(as) alunos(as) do sétimo ano em relação a algumas jogadoras: “nossa, olha essa daqui, parece um homem, deve jogar bem” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023), acionando a presença de uma suposta masculinidade para justificar uma

³¹ Link do vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=D_HPiaAx_QA.

³² Kylian Mbappé é um futebolista francês que atualmente joga pelo Paris Saint-Germain.

³³ A professora entregou as figurinhas para as meninas que manifestaram interesse em participar da atividade; as figurinhas que sobraram foram sorteadas entre os meninos que também desejaram participar da mesma atividade.

também suposta habilidade feminina no futebol. Nesse caso, descaracterizar a mulher pela aparente ausência de feminilidade parece ser uma forma de manter valorizada a representação de determinadas práticas corporais e esportivas, a exemplo do futebol, como predominantemente masculinas e masculinizadoras (Almeida, 2013).

Para as análises e interpretações das masculinidades neste estudo, lançamos mão da Teoria da Masculinidade Hegemônica de Connell (1995) que, segundo a autora, é aquela que se afirma enquanto um privilégio de homens que assumidamente detêm poder sobre outras pessoas – sejam mulheres, sejam homens com ausência desse tipo de masculinidade³⁴. Nessa perspectiva, compreendemos que essas manifestações verbais dos estudantes também são formas de fortalecimento do que Silva e Gomes (2013) reconhecem como processo social pelo qual são criadas e legitimadas as hierarquias masculinas.

Desse modo, “aos meninos e homens que mais incorporam os padrões da masculinidade hegemônica é-lhes concedido mais capital social, enquanto os que se comportam ou se identificam com formas discordantes desses padrões são segregados” (Silva; Gomes, 2013, p. 51). Para não serem segregados, percebemos que alguns alunos que não eram tão habilidosos no futebol, tampouco se interessavam pela prática e pelos assuntos que envolviam o esporte, preferiam não enfrentar os alunos que faziam questão de inferiorizar tanto as meninas como alguns meninos que eram por eles chamados de “viados” e “gays”.

Em diálogo com as masculinidades mencionadas por Connell (1995), compreendemos que esses comportamentos aproximavam esses meninos à noção de masculinidade cúmplice. Ainda que não assumissem ou se apropriassem por completo das “vantagens sociais” do modelo masculino considerado como ideal (masculinidade hegemônica), entendemos que, ao não se posicionarem contra as ofensas aos outros “jeitos de jogar futebol”, proferidas pelos meninos mais habilidosos em desfavor da maioria das meninas e de alguns meninos não tão habilidosos, eles gozavam de algumas vantagens conferidas ao modelo de masculinidade hegemônica, mesmo sem defender publicamente tal posição.

Mesmo com os diálogos e as reflexões propostas pela árbitra e ex-atleta de futebol, no sentido de repensar, questionar e tentar perceber comportamentos que deslegitimam

³⁴ A masculinidade hegemônica domina outras masculinidades – a subordinada, a cúmplice e a marginalizada. A subordinada seria aquela que é sujeita a uma espécie de vigilância de outros, a exemplo da ideologização da homossexualidade masculina. A cúmplice seria expressada por aqueles que, mesmo não concordando com estabelecimentos de ordem de gênero, não a contestam. E a marginalizada seria o resultado do cruzamento entre gênero, sexo, sexualidade, etnia, classe social (Connell, 1995).

mulheres e homens com ausência de masculinidade hegemônica, notamos que essas manifestações verbais que foram produzidas na roda de conversa foram transportadas em forma de ações, ou seja, foram performadas de diferentes jeitos nas partidas de futebol que foram realizadas na sequência e serão objeto de análise e discussão do item que segue.

JOGOS DE FUTEBOL: A PRODUÇÃO DE CORPOS E DE FUTEBÓIS

Finalizada a primeira parte da manhã de “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol”, os(as) alunos(as) fizeram um intervalo para lanche e descanso das atividades. Enquanto isso, a professora de Educação Física e a árbitra de futebol separaram os materiais³⁵ que seriam utilizados nas partidas, organizando-os no ginásio³⁶: bola, coletes e apitos.

Pautada na ideia de coeducação de Saraiva (1999), a intenção inicial da professora de Educação Física era a de realizar jogos mistos, separando todas as pessoas presentes em times de até sete pessoas, duas delas na reserva. O interesse didático-pedagógico dessa ação, enquanto abordagem metodológica para a Educação Física, estava sustentado por uma prática na qual os(as) estudantes participariam juntos(as) e ativamente dos jogos de futebol, possibilitando contribuições para interpretações e problematizações do esporte (nesse caso o futebol), numa perspectiva relacional de gênero (Scott, 1995), combatendo o sexismo como uma forma de determinar o que cada sexo pode/poderia e/ou deve/deveria vivenciar como prática corporal (Saraiva, 1999).

No entanto, quando os(as) alunos(as) foram chegando no ginásio, percebemos que a maioria dos meninos estava bastante empolgada, diferentemente das meninas, que começaram a manifestar não querer participar da atividade. Então, a árbitra de futebol sugeriu que fossem realizados jogos separando meninas de meninos, e que as partidas fossem intercaladas: um jogo das meninas, outro jogo dos meninos, e assim até que todos os times jogassem pelo menos uma vez.

³⁵ A professora tinha trazido uma bola de futebol de casa, pois as bolas da escola estavam todas furadas. A árbitra tinha trazido os cartões (amarelo e vermelho) e também o seu próprio apito; ela já tinha sido avisada que na escola havia apenas alguns coletes, todos da cor vermelha e muitos deles rasgados e sujos.

³⁶ Apesar de o ginásio da escola ser coberto, há alguns ninhos de pombas nesse espaço, o que gera bastante sujeira. Além disso, trata-se de uma quadra com medidas muito menores do que as de uma quadra oficial. A acústica também não é boa, dificultando a comunicação.

Porém, essa sugestão não atraiu o desejo das meninas em jogar futebol, porque, segundo algumas delas, a maioria das meninas não se sentia confortável em jogar futebol na presença dos meninos, o que pudemos perceber por meio da fala das alunas do sexto ano: “Sora, é que não é que a gente odeia futebol, é que a gente tem vergonha de jogar na frente dos guris” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023). Questionando esse desconforto, justificado pela vergonha de praticar futebol na presença dos meninos, outra menina, também do sexto ano, manifestou: “é que, sora, a gente vai jogar e eles vão debochar, vão ficar rindo e dizendo que a gente é ruim, aí a gente fica insegura” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023).

Percebemos que muitas meninas, mesmo que pudessem ter algum interesse pela prática de futebol, iriam preferir não participar das partidas daquela manhã a se divertir, em razão da presença dos meninos no mesmo espaço. Para além das falas de alguns meninos, principalmente dos estudantes do sétimo, oitavo e nono anos, que inclusive já tinham sido manifestadas no início da manhã – “quero ver as gurias jogando, vai ser engraçado” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023) –, os seus respectivos comportamentos e atitudes eram pouco convidativos e acabavam intimidando não só as meninas, mas também alguns meninos que se sentiam deslocados porque eram rotulados como “ruins no futebol”.

Partilhando do entendimento de Scott (1995) sobre o aspecto relacional assumido na perspectiva dos estudos contemporâneos de gênero, compreendemos, a partir dessas manifestações verbais e gestuais intimidadoras, repressivas e excludentes, que não se trata de assumir a clássica oposição binária entre homens e mulheres, mas da necessidade de se considerar que as masculinidades e as feminilidades precisam umas das outras para serem compreendidas (Scott, 1995). Ou seja, nesse caso do desconforto das meninas em jogar futebol na presença dos meninos, ficou evidente que a relação feminilidades e masculinidades está marcada por uma supremacia destas sobre aquelas (Almeida, 2013), manifestada pela estudante ao relatar não gostar de jogar futebol na frente dos meninos porque se sente insegura.

A professora de Educação Física e a árbitra de futebol, percebendo que esse desconforto das meninas faria com que elas ficassem de fora (excluídas) da atividade e que, mais uma vez, a maioria dos meninos “tomaria conta” do ginásio e da prática esportiva, tentaram reestruturar a organização das atividades para que elas se sentissem mais à vontade e não desistissem de participar em razão da presença dos meninos.

Nesse movimento, separaram a turma em dois grupos, de meninos e de meninas; evitando que os meninos assistissem as meninas realizando a tarefa. A tentativa era a de que primeiro fossem realizados os jogos dos meninos (com as meninas assistindo, já que eles não se importaram de elas ficarem na quadra) e, depois, os jogos das meninas (sem os meninos estarem presentes na quadra). No entanto, essa organização das partidas não foi possibilitada pela equipe diretiva, que vetou com a justificativa de que, para que as atividades pudessem continuar acontecendo, todos(as) alunos(as) deveriam estar no mesmo ambiente, porque seria difícil cuidar de estudantes em diferentes espaços da escola.

Entendemos que essa decisão da equipe diretiva, ao condicionar a continuidade dos jogos à presença de todas as pessoas no mesmo espaço, foi na contramão das nossas estratégias de tentar encantar as meninas a praticar futebol, porque retirava das meninas aquilo que lhes deixava seguras de participar das partidas, tornando aquele momento, mais uma vez, não tão atrativo quanto o que inicialmente tinha sido pactuado.

Mesmo com esses limites apresentados, demos seguimento às atividades. Decidimos iniciar com os jogos masculinos; primeiro porque as meninas estavam bastante resistentes em participar e, como o nosso objetivo não era impor a prática e sim proporcionar um ambiente acolhedor e que pudesse despertar o interesse delas, preferimos dar mais tempo para que isso pudesse ocorrer. Segundo porque os meninos – em sua maioria – estavam eufóricos, e percebemos que essa euforia poderia se apresentar como um aspecto negativo durante as partidas das meninas, a exemplo de comentários com deboches ou, ainda pior, com xingamentos ofensivos deslegitimando os seus “jeitos de jogar futebol”.

Os meninos se organizaram com mediação da árbitra central, e acabaram dividindo-se em quatro times de aproximadamente sete pessoas, destacando que nem todos os meninos presentes quiseram participar dos jogos. Essa organização não se deu de forma harmônica, já sugerindo que as partidas de futebol seriam potencialmente conflituosas e bastante competitivas. A árbitra explicou como funcionariam os jogos dessa primeira parte: jogos de cinco minutos; primeiro jogariam dois times; esses dois times saíam e aí jogariam os outros dois times; depois, um dos times de fora jogaria com um dos times que recentemente tinha jogado e, assim, sucessivamente, até que todos jogassem contra todos.

Iniciado o primeiro jogo, percebemos que os times estavam em níveis bastante parecidos, com meninos habilidosos e outros não tão habilidosos, mas os meninos considerados mais habilidosos no futebol não tinham paciência com os meninos considerados

não habilidosos na prática esportiva. Esses meninos (não habilidosos) resistiram bastante, mas ao longo das partidas foram pedindo para sair, para não participar, porque não estavam se divertindo e não queriam continuar sendo xingados. Em umas das partidas, inclusive, acompanhamos um diálogo entre alunos do nono ano: “Bah, cara, deixa de ser gay e entra firme na bola”. Como resposta, presenciamos a seguinte fala: “cala boca, eu não sou viado, é que não tô bem hoje” (Notas de Campo, Aula de futebol 3, 19/06/2023).

Nem todos os meninos respondiam a esse tipo de agressão, assim como nem todas as respostas caminhavam em um mesmo sentido. Essa, por exemplo, utilizou da justificativa de que naquele dia ele não estava bem para jogar, e que por essa razão não era “viado”. Mas algumas respostas iam em um sentido de justificar que “não ser tão bom no futebol” não estava diretamente relacionado com a sexualidade; outras, ainda, iam no sentido de concordar que se era “gay”, mas que jogavam bem, sim, futebol, e que isso era inveja. Independentemente do estilo de resposta, percebemos que as ofensas que desmereciam determinados “jeitos de jogar futebol” entre os meninos estavam, na maioria das vezes, agarradas à sexualidade, invariavelmente preconceituosas com relação à homossexualidade.

A presença de falas LGBTQIAPN+fóbicas por parte de alguns estudantes com relação a outros “jeitos de jogar futebol” que não eram os mesmos dos meninos “mais habilidosos” foi recorrente durante os jogos masculinos. Compreendemos que essas falas acionavam a homossexualidade como algo pejorativo, não aceitável e que, portanto, deveria ser “combatido”, sugerindo, nessa perspectiva, que o futebol que chamavam de “sério” era esporte de e para homens, e que “meninas” e “meninos não habilidosos” até poderiam jogar, mas não junto com eles, senão o jogo “não andava”, associando o futebol que chamavam de “futebol de verdade” a uma prática de homem cis heteronormativo³⁷.

Compreendemos que as falas, atitudes e comportamentos da maioria dos meninos sugeriam que esse futebol, por eles chamado de “sério” e “de verdade”, estaria ligado a uma performatividade (Butler, 2011) que se aproxima da masculinidade hegemônica (Connell, 1995), com destaque para as formas de jogar e comparecer em quadra presentes nos atos performativos dos meninos considerados habilidosos, identificados a partir de algumas

³⁷ Partilhamos do entendimento de heteronormatividade de Louro (2000) como um conjunto de normas, regras, posicionamentos e controle que impõe padrões de controle da sexualidade, tendo a heterossexualidade como norma.

características como agilidade, dureza nas divididas, domínio de técnicas futebolísticas, ausência de demonstração de sensibilidade, entre outros.

Souza (1996), ao falar de futebol e masculinidades, compreende que existem normas de masculinidade no futebol, onde a virilidade masculina é exaltada “na aceitação e no controle da dor, e na ausência de sentimentalismos durante lutas duras, em suma, em não ser covarde” (Souza, 1996, p. 51). Desse modo, conforma-se que existe na prática do futebol jeitos/performances em campo e/ou em quadra mais aceitos que outros, em razão dessas normas de masculinidades que são impressas e vão se imprimindo no futebol e, conseqüentemente, moldando corpos que confluem para o desenvolvimento dessa virilidade esportiva, que é a masculina. E aqui, mais uma vez, estamos nos referindo à masculinidade dita como hegemônica (Connell, 1995).

Ao buscar o controle das emoções, a supressão do choro e a demonstração de desejos heterossexuais, esse “jeito de jogar futebol”, aqui compreendido como “norma de masculinidade no futebol”, vai excluindo aqueles que se opõem a essas normas (Souza, 1996). Exatamente o que fomos percebendo desde o início das partidas de futebol dos meninos, em que os meninos habilidosos foram arranjanado formas diversas de excluir os meninos não tão habilidosos: não passando a bola, ofendendo-os verbalmente, deixando-os mais tempo do lado de fora esperando na reserva.

Inclusive, já no primeiro jogo um menino saiu chorando da quadra e, quando a professora foi conversar com ele, manifestou que não tinha nem entrado no jogo, porque um dos meninos que todos(as) ali chamavam de “boleiro” não tinha permitido que ele entrasse para jogar. O menino, contudo, pediu para a professora não chamar a atenção de ninguém, argumentando que se alguém soubesse ou o visse chorando, seria rotulado de “viado”. Compreendemos que essa preocupação e atitude do menino está relacionada a um possível medo de ocupar o lugar da masculinidade subordinada (Connell, 1995), uma vez que, ao manifestar seus sentimentos de tristeza através do choro, performava a masculinidade subordinada, distanciando-se das características conferidas à masculinidade hegemônica, a exemplo da virilidade masculina.

Durante as partidas de futebol dos meninos, a professora de Educação Física foi dialogando com as meninas, apontando aspectos positivos para tentar despertar o desejo delas em jogar futebol. O que mais as convenceu a jogar foi a possibilidade de a professora participar junto com elas nas partidas, bem como a combinação de que todas as

manifestações desrespeitosas dos meninos seriam repreendidas, e de que os mesmos seriam levados para a direção da escola caso elas acontecessem. Ainda que a professora estivesse tentando trabalhar a partir do diálogo, com e a partir dos pressupostos da decolonialidade, para conseguir fazer com que as meninas participassem dos jogos de futebol na presença dos meninos em quadra, não encontrou outra forma que não a autoritária e repressiva de lidar com os(as) estudantes que descumprissem com os combinados daquele momento.

Com relação à possível participação da professora de Educação Física nas partidas de futebol das meninas, compreendemos que se trata de uma forma de as meninas encontrarem uma referência na modalidade esportiva com a qual pudessem estabelecer identificação, estimulando, assim, o interesse delas em jogar futebol (Pinto, 2014). Mesma estratégia que foi utilizada pela professora ao pensar e organizar a manhã de “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com os anos finais do ensino fundamental em Abya Yala, convidando a árbitra central da FGF e da CBF e ex-atleta de futebol para conduzir a vivência.

Diferentemente do que se deu com os meninos, conseguimos formar apenas dois times para as partidas de futebol das meninas, com seis meninas em cada um deles. A professora não precisou jogar junto porque as meninas foram se encorajando para ocupar a quadra jogando futebol. Destacamos que não limitamos totalmente o tempo de jogo para as meninas, visto que não precisaríamos realizar vários jogos, e também porque intencionamos deixar a partida rolar o tempo que as meninas estivessem dispostas a jogar. Como o jogo das meninas foi o último a ser realizado, o limite de tempo era o final das aulas do turno da manhã.

O jogo das meninas iniciou e já percebemos que era totalmente diferente dos jogos dos meninos. Em quadra, as meninas riam a cada lance. Apesar de agirem com certa competitividade, entrando também com dureza em vários lances, assim como os meninos que performavam masculinidade hegemônica (Connell, 1995), não xingavam, não ofendiam umas às outras, não julgavam os erros, nem mesmo deslegitimavam alguma colega ofendendo a sua sexualidade. Diferentemente dos meninos, pareciam não estar se importando muito em serem consideradas “boas” e “habilidosas” entre elas mesmas, tampouco pelos meninos que estavam as assistindo. O que vimos durante o jogo de futebol das meninas foi diversão, o que não entendemos como um futebol que é melhor ou pior, mas sim notamos a existência de um outro futebol.

Lançando mão dos estudos de Goellner (2013), compreendemos que essa relação construída entre as meninas ao jogarem futebol entre si não é algo “natural” das mulheres, tampouco a forma com a qual os jogos de futebol dos meninos ocorreram. Ou seja, que “os corpos não se traduzem em matéria universalmente edificada pelos desígnios da natureza” (Goellner, 2013, p. 25), apontando para a importância e a necessidade da utilização do conceito de gênero como uma categoria que precisa ser analítica, porque “é importante para perceber os processos pelos quais, no interior de redes de poder, a diferença biológica é tomada para explicar desigualdades sociais” (Goellner, 2013, p. 25).

No caso deste estudo, entendemos que as desigualdades são aquelas encontradas nas performatividades heterogêneas de comparecer em quadra jogando “o seu futebol”. Com destaque para “o seu futebol” porque passamos a compreender que as diferentes performances de jogo vão constituindo e produzindo diferentes futebolis, em um movimento de ir e vir que não é linear, tampouco definitivo, nem mesmo com alguma cronologia do que produziu um ou outro e/ou de quem foi produzido por um ou outro. Ou seja, ao mesmo tempo que diferentes corpos performam diferentes futebolis, os diferentes futebolis também vão conduzindo a produção de diferentes performatividades (Butler, 2011).

No decorrer do jogo das meninas, algumas delas que estavam fora da quadra se encorajaram e começaram a pedir para entrar na partida. Como não eram muitas, a professora e a árbitra decidiram aumentar o número de jogadoras nos times; porque entenderam que as dividir em mais times poderia desengajar a participação delas, já que estariam esperando a sua vez de jogar. Nesse caso, a professora e a árbitra entenderam que o tempo de espera por algo que, mesmo tendo se tornado objeto de desejo de algumas delas, geralmente não despertava tanto os seus interesses, não seria conveniente naquele momento.

Ao final da manhã, as meninas pediram para ficar mais tempo jogando, reclamando que os meninos tiveram mais jogos, o que nos pareceu contraditório em um primeiro momento, já que no início dos jogos a maioria das meninas estava pouco engajada. Uma menina do sexto ano falou: “ah, sora, deixa a gente jogar mais, agora tá ficando divertido e tá passando a vergonha de jogar na frente dos guris” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023).

Ainda que a vergonha já tivesse sido uma questão anteriormente levantada pelas meninas, nesse momento compreendemos que o baixo engajamento inicial para jogar futebol foi se transformando em encorajamento e desejo de seguir jogando, visto que, além de

estarem menos envergonhadas, notamos que estavam se divertindo com o jogo, o que não nos pareceu mais como uma atitude tão contraditória delas.

Outro ponto que consideramos importante para esse encorajamento e desejo de seguir jogando futebol foi que pouco escutamos falas debochadas e que deslegitimassem os “jeitos de jogar futebol” das meninas vindas por parte dos meninos que estavam assistindo a partida delas. Inclusive, percebemos alguns meninos torcendo e vibrando a cada lance, mais incentivando o futebol delas do que o desmerecendo, o que também nos pareceu uma atitude contraditória por parte deles, já que em quase todos os momentos anteriores à partida delas muitos manifestaram – em falas, gestos, expressões – desprestígio ao futebol de mulheres. Contudo, a professora já tinha anunciado que não toleraria esse tipo de desrespeito e que, caso existisse, os estudantes seriam veementemente reprimidos, o que pode ter influenciado esse comportamento aparentemente contraditório dos meninos.

Ainda que a professora de Educação Física tenha argumentado para as meninas que o tempo de jogo delas foi o mesmo tempo de jogo deles, com a diferença de os meninos terem tido mais jogos, mas com duração menor de cada partida, elas saíram reclamando dizendo que isso compunha a cultura do machismo. Mesmo a professora tendo considerado a argumentação das meninas um pouco desconexa, como parecia fazer sentido para elas e tinha relação com tudo o que tinha sido vivenciado pela manhã, consideramos o fato de as meninas quererem continuar ocupando a quadra para jogarem futebol um ponto bastante positivo.

No final das atividades da manhã, algumas meninas do sexto ano ficaram conversando com a árbitra e uma delas falou: “Eu até que gostei do jogo, mas eu não sei chutar como os guris” (Notas de Campo, Aula 3 de futebol, 19/06/2023). A árbitra argumentou que não concordava que para ser uma boa jogadora de futebol uma mulher tinha que jogar como um homem joga. A aluna fez uma expressão de quem parecia estar achando uma argumentação sem sentido, e respondeu dizendo que achava isso porque era o que escutava em todos os lugares que frequentava, principalmente na escola, nas aulas de Educação Física com os(as) colegas.

Pinto (2014, p. 8), ao falar sobre a dominação/hegemonia masculina no futebol, argumenta que a mesma se dá, também, “pelo esforço de negação da legitimidade e do direito à apropriação do futebol por pessoas que não se conformam com esse modelo de masculinidade reverenciada”, o que contribui na fixação de estereótipos, como a de que homens homossexuais e mulheres não gostam ou não se interessam por futebol, sequer

sugerindo outras formas de ser, estar e comparecer politicamente com diferentes gêneros e sexualidades que não as representadas pela lógica da binariedade ou de qualquer classificação que dos seus pressupostos se aproximem.

Desse modo, e partilhando da compreensão de Connell (1995) sobre a masculinidade hegemônica, entendemos que a mesma vem se construindo, se produzindo e se fortalecendo – ainda que com diversos movimentos contra-hegemônicos e de resistência –, não apenas em contraposição às feminilidades, mas também em oposição a outras formas de masculinidade. Assim, compreendemos que este “tornar-se masculino” “pode implicar na combinação de uma heterossexualidade compulsória associada à homofobia e à misoginia” (Louro, 2000, p. 102), o que pudemos perceber em vários momentos durante a manhã de “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” e que foram produzindo diferentes corpos que performam diferentes futebóis.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Este trabalho, numa perspectiva de pesquisa narrativa, procurou analisar e compreender como os diferentes corpos que participaram da “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com a árbitra e ex-atleta de futebol performam nas partidas de futebol no espaço-tempo escolar de Abya Yala.

Entendemos que a preocupação com a agenda de uma proposta pedagógico-política decolonial e intercultural nas aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala, dentro do conteúdo de futebol, possibilitou, a partir do diálogo com a árbitra de futebol, bem como da vivência da prática esportiva organizada e arbitrada pela convidada, a problematização das noções de gênero, sexo e sexualidade e da noção de como mulheres vivenciam essa experiência esportiva (o futebol) no espaço-tempo escolar, ambos marcados por processos de colonialidade.

Neste movimento, percebemos que as atividades (roda de conversa e jogos) de futebol produziram diversas ressonâncias nos(as) estudantes, sendo o gênero, o sexo e a sexualidade as temáticas/questões que mais apareceram durante a manhã de atividades com a árbitra e ex-atleta de futebol na escola, tanto em manifestações verbais como em comportamentos, atitudes, gestos e expressões dos(as) alunos(as) que estavam presentes e participaram das atividades.

Concentramos, neste estudo, o esforço de analisar as manifestações orais (falas) e gestuais (expressões e manifestações corporais) dos(as) estudantes das turmas dos anos finais do ensino fundamental. Na tentativa de compreender as manifestações dos(as) estudantes, e partindo do entendimento de que as práticas e suas respectivas significações não são dadas a priori, tampouco se configuram de forma isolada, fizemos o movimento de olhar para fragmentos do passado, especialmente com relação à prática esportiva de futebol.

Nessa perspectiva, percebemos que o entendimento e compreensão predominantes dos(as) estudantes pareceu ser o de que a prática de jogar futebol está relacionada a uma performatividade suscetível a representações, seja de homens ou de mulheres, que seguem associando o futebol a um referencial exclusivamente masculino, masculinizante e masculinizador, direcionado à performatividade de uma masculinidade hegemônica. Por outro lado, também percebemos diferentes formas de corpos comparecendo em quadra e performando um jogo de futebol, o que chamamos de “jeitos de jogar futebol”.

Observamos, nesse sentido, que havia aqueles corpos que entravam com mais dureza nos lances e divididas de bola, performando um futebol que era por eles reconhecido como “futebol de verdade” ou “jogo sério”. Também havia aqueles corpos que entravam em quadra para se divertir, sem tanta preocupação com uma suposta habilidade na prática esportiva, o que observamos acontecer com a maioria das meninas e poucos dos meninos. Esse jogo não era considerado “sério” e “de verdade” pelos(as) estudantes porque se distanciava das performatividades de uma masculinidade hegemônica. Havia aqueles corpos que quase nem tocavam na bola durante as partidas de futebol, que pareciam estar esquecidos e excluídos pelos demais participantes, ocupando, a nosso ver, o lugar da masculinidade subordinada, situação que pouco observamos acontecer no jogo das meninas.

Observamos, também, que os corpos das meninas performavam de maneiras diferentes dos corpos da maioria dos meninos, porque pareciam estar mais desordenados em quadra: o objetivo delas parecia mais ser o de “ir atrás da bola e chutar” do que propriamente tentar fazer o gol. Esse futebol, de acordo com as manifestações que observamos, se aproximava de um “futebol de mulher” e, quando esse “jeito de jogar futebol” era protagonizado por meninos, muitos(as) estudantes rotulavam esses praticantes de “gays e viados”, como se existisse um “futebol de gays”.

Tanto o “futebol de mulher” quanto o “futebol de gays” era performado na contramão da masculinidade hegemônica. Logo, ambos não eram considerados pelos(as) alunos(as)

como um “jogo de verdade”. No entanto, entendemos que apenas a performatividade do “futebol de gays” acionava a masculinidade subordinada, o que era identificado a partir das manifestações de emoções e sentimentalismos não aprovadas pelos meninos que performavam masculinidade hegemônica.

Notamos que havia dois tipos de meninos não habilidosos: os que acionavam a masculinidade subordinada, acima mencionada, e os que acionavam a masculinidade cúmplice, e ambos os tipos estavam próximos da performance distante da masculinidade hegemônica. Esses meninos não habilidosos que acionavam a masculinidade cúmplice tentavam forjar proximidade com o futebol mais aceito pela maioria, que era o do “jogo sério”. Para tanto, tentavam controlar suas emoções, especialmente com relação à dor e ao sentimento de tristeza em razão da exclusão, e, quando não conseguiam, saíam de quadra para esconder esses sentimentos, sensações e emoções, como foi a situação do menino que saiu chorando porque não tinha entrado para jogar na partida do seu time.

Destacamos que muitas dessas performances que percebemos durante as partidas de futebol já tinham sido anunciadas no primeiro momento da atividade proposta pela árbitra de futebol e pela professora de Educação Física. Na roda de conversa já tínhamos compreendido que as partidas de futebol apresentariam vários desafios, especialmente em razão de um entendimento de futebol que se apresentou como majoritário entre os(as) estudantes, que era o de “futebol de verdade”, acionado pela performatividade de uma masculinidade hegemônica.

Ainda que a intencionalidade inicial da professora de Educação Física tivesse sido a de realizar jogos mistos de futebol, pautada na ideia de coeducação, os jogos foram realizados de forma separada: jogos entre os meninos e jogos entre as meninas. Compreendemos, nessa perspectiva, que apenas uma manhã não seria suficiente para a efetivação dessa proposta de coeducação física, ainda mais com todas as turmas dos anos finais do ensino fundamental juntas. Nesse caso, entendemos que seria necessário um conjunto de aulas com uma sequência didático-pedagógica organizada a partir deste objetivo de coeducação.

Durante as partidas, percebemos certa inflexibilidade nos critérios que por eles(as) iam sendo definidos para que o futebol jogado e performado configurasse como “futebol de verdade”. Ainda que no decorrer dos jogos fossem aparecendo outros futebolis e outros “jeitos de jogar futebol” (performances), tudo o que não era reconhecido como “futebol de verdade” e/ou “jogo sério” ia sendo considerado como “futebol não de verdade” ou “futebol que não é

futebol”. Futebóis esses que eram menos aceitos pela maioria dos(as) estudantes e, inclusive, descaracterizados como futebol e, portanto, sendo motivo de deboches que tanto atacavam as mulheres como eram LGBTQIAPN+fóbicos.

Importante ressaltar que, a partir deste estudo, passamos a compreender que as diferentes performances dos corpos que comparecem em quadra e jogam futebol vão constituindo e produzindo diferentes futebóis, em um movimento de ir e vir que não é linear, tampouco definitivo; nem mesmo é produzido com e a partir de alguma cronologia temporal que nos permita afirmar o que foi constituído antes ou depois. Ou seja, ao mesmo tempo que diferentes corpos, ao performarem, produzem diferentes futebóis, os diferentes futebóis também vão conduzindo a produção de performances heterogêneas nos diferentes corpos.

Assim, ao mesmo tempo que este trabalho se trata de um estudo sobre e a partir de uma experiência particular, também compreendemos que muitas das circunstâncias descritas a respeito das performances dos(as) alunos(as) comparecendo em quadra e jogando futebol oferecem subsídios para estudos em outras turmas e/ou escolas, no sentido de compreendê-las em outras temporalidades e espaços. A vivência de futebol, portanto, possibilitou a compreensão de que os(as) alunos(as) experienciam de distintas formas e atribuem diferentes significados ao que vivem nas suas trajetórias. Desse modo, entendemos que a oferta, o convite, o encontro e o diálogo se apresentam como instrumentos importantes para refletir gênero, sexo e sexualidade na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Thaís Rodrigues de. Mulheres no esporte: feminilidades em jogo. In: DORNELLES, Priscila Gomes *et al.*, (orgs.) **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 241-265.

BALZANO, Otávio Nogueira *et al.* Uma proposta “outra” para o ensino do futebol na educação física. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo. v. 12. n. 50. p. 614-623, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/1033>. Acesso em: 27 set. 2023.

BALZANO, Otávio Nogueira; SILVA, Gilberto Ferreira da. Futebol a maior expressão popular do Brasil: movimentos decoloniais. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, São Paulo, v. 10. n. 38. p. 314-328. set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/600>. Acesso em: 16 out. 2023.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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 *et al.*, (orgs.) **Trabalho Docente em educação física: questões contemporâneas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021. p. 179-194.

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

BUTLER, Judith. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011. p. 69-87.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução de Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CONNELL, Raewyn. **Masculinities**. Cambridge: Polity, 1995.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 23, 2003. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 13 out. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2022.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila Gomes *et al.*, (orgs.). **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 23-44.

LANETTE, Caroline. **Participatory Action Research as a decolonial method**. Disponível em:
<https://refugeehosts.org/2022/06/23/participatory-action-research-as-a-decolonial-method/>. Acesso em: 26 set. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUOGUEL, Ramón (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PÉREZ-SAMANIEGO, Victor M. *et al.* La investigación narrativa en la educación física y el deporte: qué es y para qué sirve. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 11-38, jan./mar. 2011.

PINTO, Maurício Rodrigues. Torcidas *queer* e livres em campo: sexualidade e novas práticas discursivas no futebol. **Ponto Urbe**, São Paulo, n. 14, 2014. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1460?lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2023.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 27 set. 2023.

SILVA, Paula; GOMES, Paula Botelho. Masculinidades como singularidades múltiplas: uma proposta de análise das masculinidades no desporto. In: DORNELLES, Priscila Gomes *et al.*, (orgs.). **Educação Física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 45-67.

SILVA, Paula; GOMES, Maria Paula Brandão Botelho; GOELLNER, Silvana Vilodre. As relações de gênero no espaço da educação física: a percepção de alunos e alunas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 8, n. 3, p. 396-405, set./dez 2008.

SOUZA, Marcos Alves de. **A “Nação em chuteiras”**: raça e masculinidade no futebol brasileiro. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física**: possíveis ressonâncias. 2021. 215 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social**: Cavalo de Tróia da educação. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2013.

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**, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 26 set. 2023.



Nas aulas de futebol eu
me diverti mesmo não gostando
muito de futebol.

Na palestra eu não entendi
de tudo mais o que eu entendi
foi legal.

EU NÃO JOGO FUTEBOL MAIS É BEM
DIVERTIDO.

EU TENHO VERGONHA DE JOGAR COM
ÓS GURIS ME OLHANDO.

Eu reconheço que você tenta fazer
uma aula legal mas eu não gosto
de próprio futebol por isso não
gosto muito das aulas.

Gurias e futebol

deslizaamentos do gostar nas aulas de Educação Física³⁸

*Karoline Hachler Ricardo
Elisandro Schultz Wittizorecki
Raquel da Silveira*

Resumo: Este artigo coloca em questão a produção de ações de alunos(as) do sexto ano de uma escola pública de Porto Alegre/RS, nas aulas de futebol da Educação Física, numa pesquisa-ação participante que intenciona desenvolver uma Educação Física sustentada por uma proposta pedagógica decolonial e intercultural. Operando com conceitos da Teoria Ator-Rede e entendendo que a ação de jogar futebol (e suas incertezas) envolvem associações de elementos heterogêneos, investigamos como os(as) alunos(as) comparecem nas aulas de futebol na Educação Física. Com base em informações de notas de campo, seguindo os(as) alunos(as) em ação, desenvolvemos dois cursos de associações, um deles colocando os(as) alunos(as) como intermediários(as) e o outro como mediadores(as). Concluímos que comparecer nas aulas de futebol envolve performar justaposições e deslizaamentos entre esses dois cursos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Gênero. Teoria Ator-Rede.

INTRODUÇÃO

Na primeira aula de uma pesquisa-ação participante³⁹ (Lanette, 2022) com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala⁴⁰ que intenciona desenvolver uma Educação Física sustentada por uma proposta pedagógica decolonial e intercultural (Walsh, 2019), compreendendo as afetações decorrentes dessa experiência, antes mesmo dos/as alunos(as) e professora se conhecerem, um grupo de meninos se aproximou da professora e perguntou: “sora, hoje vai ter futebol?”. A professora não teve tempo de responder nem que sim, tampouco que não, e algumas meninas que estavam próximas logo disseram: “ah não, sora, futebol não, a gente quer vôlei”. A professora respondeu: “gente, calma, vamos ter tempo para tudo isso, mas hoje não vai ter nem um, nem outro; primeiro vamos nos conhecer um pouquinho” (DIA 1 da pesquisa-ação, 23/02/2023). Para tanto, professora e alunos(as) sentaram-se em círculo no pátio da escola, apresentaram-se e falaram, cada um(a), qual era a sua prática corporal preferida. A maioria dos meninos falou “futebol” e a maioria das

³⁸ Artigo publicado na Revista Cocar. Link para acesso: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/7810>.

³⁹ As informações deste estudo compõem o trabalho de mestrado (aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica) que está sendo realizado pela primeira autora e orientado pelo segundo autor, com previsão de saída de campo em dezembro/2023.

⁴⁰ Nome fictício para preservar a identidade da escola.

meninas, “vôlei”. Outros(as) alunos(as) falaram “queimada” e “tubarão”. E apenas uma menina manifestou gostar de jogar futebol.

Com a intencionalidade de criação de vínculos entre turma e professora, uma das primeiras aulas do planejamento de Educação Física foi “aula livre”. Nessa aula, a turma se dividiu em quatro grupos: um grupo de meninas que ficou jogando vôlei em roda; um grupo de meninos que jogou futebol; outro grupo de meninos, que ficaram nos tatames, brincando de “lutinha”, pois, segundo um deles, “jogar futebol com aqueles meninos é chato porque eles se acham jogadores e não passam a bola” (DIA 7 da pesquisa-ação, 16/03/2023); outros/as meninos(as), por sua vez, ficaram sentados(as) conversando no primeiro momento e, depois, resolveram brincar com pneus, montando um desafio.

A professora foi circulando em todos os grupos com a intenção de acessar algumas informações que os(as) alunos(as) pudessem manifestar enquanto brincavam e jogavam aquilo que era do seu desejo e interesse. Quando a professora passou no grupo das meninas que estavam jogando vôlei, perguntou se gostavam de alguma outra prática corporal e uma delas disse: “sim, sora, futebol”. E outra menina disse: “não, futebol não. Sora, a gente não sabe e não gosta de jogar futebol”. Mesmo assim, a professora questionou se elas tinham vontade de jogar futebol, mas todas disseram que não, inclusive a menina que manifestou que gostava de futebol na primeira aula. Nesse momento, a professora perguntou: “e se eu jogasse junto?”. Pelo menos duas meninas disseram que sim, que jogariam se a professora jogasse junto; já outras disseram que até jogariam futebol entre elas, mas que, se fosse junto com os meninos, não queriam. Uma delas falou: “sora, não dá para jogar futebol com eles, mesmo. A gente não gosta” (DIA 7 da pesquisa-ação, 16/03/2023).

Em quase todas as atividades realizadas nos primeiros meses de aula, os meninos e as meninas não queriam nem chegar perto uns(umas) dos(as) outros(as). Pareciam ímãs de mesma polaridade, que se repelem em qualquer tentativa de aproximação, o que deixava a professora angustiada: “como trabalhar o futebol sem segregar grupos?”. E “como produzir uma aula de futebol com o sexto ano do ensino fundamental de Abya Yala em que meninos e meninas pudessem (e quisessem) jogar juntos(as)?” (DIA 23 da pesquisa-ação, 11/05/2023).

A professora relata ter percebido que o gênero teria agência fundamental na ação de jogar futebol dos(as) alunos(as) e, também, em como cada um(a) compareceria nas aulas de futebol da Educação Física. Nesse âmbito, gênero está como um conceito plural em construção, uma constituição social do sexo em constante movimento, possibilitando a

compreensão das formas heterogêneas que os corpos aparecem e/ou podem aparecer (Goellner, 2013), bem como a transitoriedade dos conceitos de masculinidades e feminilidades, que se transformam ao longo do tempo, permitindo o afastamento de ideias que pressupõem papéis e funções estritamente de homens e de mulheres (Almeida, 2013).

No entanto, quando o tema futebol foi efetivamente iniciado nas aulas de Educação Física – no dia/aula 31 (13/06/2023) da pesquisa-ação participante –, percebemos que as relações de gênero não se manifestavam igualmente para todos(as) alunos(as) e, diferente do que a professora imaginava a partir do que foi vivenciado nas primeiras aulas, nem sempre atuava em conformidade com os pressupostos de uma cultura do machismo – conjunto de comportamentos, crenças e agências que promovem e justificam atitudes discriminatórias e de preconceito com relação às mulheres, tendo como base o princípio da superioridade dos homens, agindo de modo a produzir controle social numa cultura sexista (Silva *et al.*, 2008) –, de forma a classificar que “meninos jogam futebol” e “meninas não jogam futebol”.

Ou seja, a ação de jogar futebol performava de diferentes modos entre os(as) alunos(as), não sendo possível antecipar com alguma certeza que “todos os meninos gostavam e desejavam participar das aulas de futebol”, e que “todas as meninas não gostavam e, portanto, não desejavam, participar das aulas de futebol”, uma vez que, no decorrer das aulas, houve manifestações, vindas de meninas, como, “sora, até que a gente tá gostando de jogar futebol” (AULA 5 de futebol, 27/06/2023) e “sora, vamos jogar futebol todo mundo junto hoje? Guris e gurias, pode ser?” (AULA 6 de futebol, 06/07/2023). Esses arranjos, portanto, não eram definitivos, eles variavam/transitavam de acordo com circunstâncias e associações heterogêneas de atores/atrizes (humanos e não-humanos).

Este texto procura rastrear as fontes dessas incertezas na ação de jogar futebol nas aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala. Incertezas essas que, ao colocar à prova as relações de gênero e poder, questionando a cultura do machismo, provocam deslizamentos entre dois cursores (Demeslay, 2016; Myskiw *et al.*, 2021): “sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol” e “sora, até que a gente (gurias) tá gostando de jogar futebol”. Destacando que, relações de gênero e poder, neste estudo, referem-se aos processos pelos quais a diferença biológica é tomada 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). Considerando poder como algo que não se localiza em instituições (dando ideia de

fixidez), mas sim algo que possui mobilidade, que transita e circula porque se exerce em rede, possibilitando resistências (Foucault, 2002).

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pressupondo que a ação de jogar futebol não pertence somente aos(às) alunos(as), uma vez que as capacidades necessárias para tal estão distribuídas em uma série de agências com as quais eles/elas conectam, trabalham e se relacionam (Myskiw *et al.*, 2021), o interesse com este estudo é o de investigar como os(as) alunos(as), na experiência das aulas de futebol, comparecem nas aulas de futebol da Educação Física de uma pesquisa-ação participante.

O comparecer nas aulas de futebol da Educação Física é aqui compreendido como uma figura social a partir das ações dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) nas diversas associações/relações, cuja compreensão se torna possível pelo entendimento das incertezas e deslizamentos de dois cursores (Demeslay, 2016; Myskiw *et al.*, 2021): “sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol” e “sora, até que a gente (gurias) tá gostando de jogar futebol”. Para tanto, partimos da compreensão de que os(as) alunos(as), nas aulas de futebol, são atores/atrizes de relações heterogêneas possibilitadas por controvérsias, ou seja, momentos de prova que possibilitam observar as associações de interesses (Latour, 2012).

O importante não é afirmar quem atua sobre os(as) alunos(as), mas passar de uma certeza – “sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol” –, para uma incerteza sobre essa afirmação (Latour, 2012), dizendo que existem agências capazes de fazer questionar essa afirmação, abrindo a caixa preta que aqui compreendemos como sendo as relações de gênero e poder. E abrir a caixa preta está no sentido de questionar/colocar à prova: “Será que sempre asurias, e no caso deste trabalho, as alunas nas aulas de Educação Física, não vão se sentir confortáveis para jogar futebol, recebendo tratamento diferente em razão do gênero? Será que as meninas não sabem e não gostam de jogar futebol? Será que ‘todos os meninos gostam e desejam participar das aulas de futebol’ e ‘todas as meninas não gostam e, portanto, não desejam, participar das aulas de futebol’ na Educação Física?”.

Para tanto, partimos de uma simetria entre alunas e alunos, o que nos permitiu ver e interpretar a ação dos(as) mesmos(as) nas aulas de futebol da Educação Física sem ter que polarizar essas posições (Latour, 2012). Ou seja, a noção de simetria está na contramão de uma relativização das relações de gênero e poder, possibilitando-nos, portanto, enfrentar as

assimetrias produzidas nas e pelas relações entre os(as) atores/atrizes na ação de jogar futebol, não como algo estabelecido a priori.

Para as reflexões e análises não partimos do pressuposto de que erros/incertezas na ação de jogar futebol das alunas contam/pesam mais (ou menos) do que erros/incertezas na ação de jogar futebol dos(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física. Diferente disso, a intenção é a de mapear as fontes das incertezas, bem como rastrear as relações sociais, as agências e interesses que atuam e fazem existir tais ações e suas incertezas (Myskiw *et al.*, 2021), tendo como sul teórico-metodológico a Teoria Ator-Rede de Bruno Latour (2012). Razão pela qual trata de um texto que se propõe a descrever as controvérsias ocorridas em torno das ações dos(as) alunos(as) nas aulas de futebol.

As descrições desses rastreios foram produzidas, sobretudo, a partir das experiências da primeira autora na pesquisa-ação participante com a turma do sexto ano da Escola Estadual Abya Yala, seguindo os(as) alunos(as) em ação, principalmente nas aulas de Educação Física, mas também em outros espaços e temporalidades da escola, tais como nos intervalos e nos momentos de entrada e saída de alunos(as) da escola. Destacamos que a pesquisa-ação participante vem se preocupando com a agenda de uma proposta pedagógico-política decolonial e intercultural nas aulas de Educação Física e, dentro do conteúdo de futebol, entendemos que esse processo se deu na e a partir da problematização da noção de gênero, bem como da noção de como mulheres vivenciam essa experiência esportiva (o futebol) no espaço-tempo escolar, ambos marcados por processos de colonialidade.

Esse modo de investigação, pesquisa-ação participante, envolve, segundo Lanette (2022), o compromisso com a ação participativa, ou seja, a valorização dos diferentes saberes-fazer de quem compartilha a pesquisa. A ausência de envolvimento e/ou o envolvimento superficial com os modos de vivenciar “participação” e “agência”, bem como com o que eles implicam na prática para a coletividade envolvida, acaba negligenciando a importância de refletirmos sobre posicionamentos, privilégios, segurança cultural, dinâmica de poder, o que compreendemos como algo que não é dado, tampouco incorporado pelos(as) atores/atrizes em relação. Portanto, podem deslocar-se com as (e a partir das) associações de atores-rede, conforme seus interesses/desejos (que não são fixos, e sim transitórios). Vivências essas que precisam estar próximas de quem é parte da pesquisa; neste caso, a comunidade escolar Abya Yala, especialmente os(as) alunos(as) do sexto ano.

Tal experiência foi registrada em Notas de Campo (Bogdan; Biklen, 1994) entre 13 de junho e 06 de julho de 2023. Semanalmente, o sexto ano tinha dois períodos de Educação Física, de cinquenta minutos cada. As aulas de futebol foram inspiradas na proposta de Balzano *et al.*, (2020) e aconteceram nesses períodos.

Totalizaram-se seis aulas de futebol realizadas, respectivamente, nos dias 31 (13/06/2023), 32 (15/06/2023), 33 (20/06/2023), 34 (22/06/2023), 35 (27/06/2023) e 38 (06/07/2023) da pesquisa-ação participante, mais uma manhã de “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com uma árbitra central da Federação Gaúcha de Futebol (FGF) e da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), em 19/06/2023. Manhã essa que teve, também, a participação das demais turmas dos anos finais do ensino fundamental (sétimo, oitavo e nono anos). Além das Notas de Campo produzidas pela primeira autora, foram utilizadas as produções dos(as) alunos(as) nos seus respectivos cadernos de Educação Física, material produzido por eles/elas em que manifestavam (por escrito e/ou por desenhos) suas percepções, sentimentos, aprendizagens das (e durante as) aulas de Educação Física.

As análises do material empírico foram realizadas a partir dos dois cursores – “sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol” e “sora, até que a gente (gurias) tá gostando de jogar futebol” – que passamos a descrever com ênfase na experiência da primeira autora na pesquisa-ação participante.

“SORA, A GENTE (GURIAS) NÃO SABE E NÃO GOSTA DE JOGAR FUTEBOL”

Esta seção trata do movimento em torno do transporte, pelos(as) alunos(as) em ação, das relações de gênero e poder como caixas pretas. Transporte esse que leva a cabo a sobreposição de interesses das relações de gênero e poder e, portanto, de como isso opera em relação aos interesses e desejos dos(as) alunos(as) nas aulas de futebol na Educação Física, no que se refere a espaços, tempos, número de alunos(as) que participaram das aulas e como se envolveram e compareceram na Educação Física, especialmente sobre o disciplinamento dos corpos nas interações.

Compreendemos que o transporte das relações de gênero e poder, aproximando-se do cursor “Sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol”, era fortalecido pela agência de associações de interesses entre atores/atrizes, que estabelecemos como: “Jogar futebol requer condições adequadas aos desejos das meninas”, “A voz dos colegas meninos nas aulas de Educação Física” e “A ação da equipe diretiva”.

A professora, ao longo das aulas de futebol, percebeu o desinvestimento da escola – especialmente com relação aos espaços, tempos e materiais para as aulas de Educação Física – como um elemento que desestimulava as meninas na ação de jogar futebol. Entendemos, nesse sentido, que “Jogar futebol requer condições adequadas aos desejos das meninas”. Isso porque as meninas, principalmente nas primeiras aulas de futebol, não demonstravam interesse pela prática e, dependendo do espaço onde eram realizadas as aulas, bem como dos materiais utilizados e dos tempos e tipos de determinadas atividades, se interessavam mais (ou menos) em jogar futebol.

Na escola só havia uma bola de futebol, e ela estava furada. Quando a professora conversou com os(as) alunos(as) sobre o início das aulas de futebol, uma aluna falou: “sora, só tem uma bola de futebol, a gente não precisa jogar” (AULA 1 de futebol, 13/06/2023). Recordando a disposição dos grupos formados na “aula livre” e o que cada um deles estava praticando, a professora compreendeu que a existência de apenas uma bola de futebol exercia uma agência nos(as) alunos(as) que afastava as meninas de querer jogar futebol. E isso foi ficando mais evidente depois que a professora deu uma bola de futebol para a turma, combinando com os(as) alunos(as) que a turma precisaria se organizar nos intervalos de forma que todos(as) pudessem ter acesso à bola e pudessem brincar com ela em pelo menos um intervalo da semana. Tal arranjo foi bastante complicado, visto que em quase todos os momentos em que as meninas viam a professora, elas falavam que os meninos eram os únicos que ficavam com a bola no intervalo e que elas, ainda que quisessem jogar futebol junto, não eram acolhidas por eles. Além disso, as meninas também já haviam proposto que todos/as brincassem juntos com a bola, com algum jogo que não fosse o futebol, mas os meninos não aceitaram.

Da mesma forma, a presença/ausência de coletes nas aulas de Educação Física, interferia bastante em como os(as) alunos(as) compareciam nas aulas de futebol. A ação de jogar futebol era mais organizada quando os coletes eram utilizados. E isso se apresentava de forma semelhante nos jogos dos meninos e nos jogos das meninas. No entanto, percebemos que a ausência de coletes interferia mais nos jogos das meninas.

Quando os coletes estavam sendo utilizados por outro(a) professor(a) de Educação Física, e a professora tentava realizar os jogos sem eles, os meninos jogavam e pareciam se divertir, mantendo um ritmo de jogo não muito diferente daquele quando utilizavam os coletes, porém as meninas pareciam se atrapalhar mais. Inclusive, elas faziam reclamações

como: “bah, sora, se com colete já é difícil, sem colete fica impossível; a gente se atrapalha para identificar para quem tem que jogar a bola” (AULA 5 de futebol, 27/06/2023).

Percebemos os coletes, nesse sentido, como elementos “não-humanos” importantes na ação de jogar futebol, especialmente para as meninas, que além de reclamarem verbalmente em função da não utilização de coletes, apresentavam desânimo visível para jogar em razão da dificuldade de identificação das jogadoras em quadra, desacelerando o ritmo de jogo, aumentando os números de erros e evidenciando algumas inabilidades das meninas com a bola no pé, logo, tornando a ação de jogar futebol menos atrativa.

Notamos que essas situações aproximavam as meninas do cursor “Sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol”, em que tanto elas (alunas) quanto eles (alunos) aparecem como transportadores(as) da caixa preta relações de gênero e poder, em uma direção que vai compreendendo as mulheres a partir das crenças sustentadas pelo mito do sexo frágil (Mourão, 2003), que foram cenário para a limitação/restrrição de mulheres em determinadas práticas corporais com o discurso da fragilidade feminina, da proteção à maternidade e da inaptidão física (Almeida, 2013). Discurso esse que ainda segue surtindo efeito e tendo agência em muitos espaços, tempos e pessoas.

Outro elemento importante que atuava regulando o comportamento das meninas, que relatavam com frequência não se sentirem confortáveis para jogar futebol na presença dos meninos, era “A voz dos colegas meninos nas aulas de Educação Física”. E a voz, aqui, representa não só as falas (manifestações verbais) de muitos meninos nas aulas de Educação Física, mas também alguns comportamentos, gestos e olhares que nem precisavam ser relatados pelas meninas, pois eram percebidos e sentidos pela professora.

Na primeira aula de futebol, a professora tinha planejado a brincadeira “jogo da velha humano de futebol”, que, para ser jogado, demanda que dois grupos de alunos/as corram até um jogo da velha desenhado no chão, conduzindo a bola. Uma vez que a atividade deveria ser realizada com a turma inteira (meninos e meninas juntos(as)), uma menina pediu para ficar de fora: “sora, eu não quero participar dessa brincadeira, porque com os meninos olhando eu tenho vergonha” (AULA 1 de futebol, 13/06/2023). Ao final, quando a turma foi convidada para escrever nos seus cadernos de Educação Física, algumas meninas escreveram: “Eu não jogo futebol, mas é bem divertido. Eu tenho vergonha de jogar com os guris me olhando” e “Gostei muito. Se não tivesse os meninos olhando nós jogarmos seria mais legal” (AULA 1 de futebol, 13/06/2023).

Manifestação semelhante aconteceu na manhã da Roda de Conversa. Enquanto a árbitra central (convidada para partilhar suas experiências no futebol e para apitar jogos de futebol para os anos finais do ensino fundamental) organizava os times para as partidas de futebol, uma menina que não estava se sentindo confortável falou: “não sei se quero jogar, mesmo que sejam jogos só de gurias, porque eu nunca joguei futebol com tantos guris me olhando” (MANHÃ COM A ÁRBITRA, 19/06/2023).

Notamos que muitas meninas, mesmo com algum interesse pela prática de futebol, preferiam ficar de fora das propostas de atividades a se divertir, em razão da presença dos meninos no mesmo espaço. Esses desconfortos manifestados pelas meninas eram mais evidentes quando os meninos falavam: “sora, não vai ser todo mundo junto hoje né? É que com as gurias o jogo fica mais fraco” (AULA 3 de futebol, 20/06/2023).

Era notável que eles as intimidavam, tanto verbalmente quanto em atitudes e comportamentos repressivos e excludentes, à exemplo de não as escolher para seus times, não passarem a bola para elas quando eram dos mesmos times, bem como rir e debochar delas se não acertavam algum lance. Inclusive, uma menina manifestou o seguinte no seu caderno de Educação Física: “Eu não gosto de jogar futebol com os meninos porque quando alguma menina não sabe jogar ou erra alguma coisa no jogo, eles falam que nós somos ruins, que não sabemos jogar, etc. Isso acaba deixando as meninas com insegurança de jogar com eles” (AULA 4 de futebol, 22/06/2023).

Essas falas e manifestações nos possibilitaram compreender, partilhando do entendimento de Scott (1995) sobre o aspecto relacional assumido na perspectiva dos estudos contemporâneos de gênero, que não se trata de assumir a clássica oposição binária entre homens e mulheres, mas de levar em conta que as masculinidades e as feminilidades precisam umas das outras para serem compreendidas (Scott, 1995). Ou seja, nesse caso do desconforto das meninas em jogar futebol junto com os meninos, percebemos que a relação entre feminilidades e masculinidades está marcada por uma supremacia destas sobre aquelas (Almeida, 2013), manifestada pela estudante quando relata não gostar de jogar futebol com os meninos porque não se sente segura para errar na frente deles. Relato que é fortalecido pela manifestação trazida no início deste trabalho, vinda de um menino, quando diz não gostar de jogar futebol com determinados meninos que “se acham jogadores e não passam a bola” (DIA 7 da pesquisa-ação, 16/03/2023).

Nas duas situações – jogo da velha humano e partilha com a árbitra de futebol –, a professora, percebendo o desconforto das meninas, tentou reestruturar a organização das atividades para que elas se sentissem mais à vontade e não desistissem de participar em razão da presença dos meninos. No entanto, apenas no jogo da velha isso foi possível: a professora sugeriu a separação da turma em dois grupos, de meninos e meninas, evitando que os meninos assistissem às meninas realizando a tarefa. Mas, como tinha apenas uma bola, e tratava de uma brincadeira, a turma aceitou realizar a atividade todos(as) juntos(as).

Já no dia dos jogos com a árbitra central, a tentativa da professora de realizar primeiro os jogos dos meninos (com as meninas assistindo, já que eles não se importaram de elas ficarem na quadra) e depois os jogos das meninas (sem os meninos estarem presentes na quadra) foi vetada pela direção quando o vice-diretor foi ao ginásio e disse: “professora, ou é todo mundo dentro do ginásio, ou é todo mundo nas salas tendo aula; assim com os guris no pátio não vai dar, porque não tem quem cuide deles ali fora” (MANHÃ COM A ÁRBITRA, 19/06/2023). Entendemos que essa decisão da equipe diretiva, ao condicionar a continuidade dos jogos à presença de todas as pessoas no mesmo espaço, retirou das meninas aquilo que lhes deixava seguras de participar das partidas de futebol, tornando aquele momento não tão atrativo quanto o que inicialmente tinha sido pactuado.

Ao refletirmos sobre esse acontecimento, e fazendo uma retrospectiva do processo de organização da manhã de “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” – em que a diretora permitiu a realização da programação, mas deixou clara a sua posição desfavorável em relação ao futebol de mulheres a partir da fala: “ah, nada a ver isso, acho um horror mulheres jogando; narrando jogo de futebol, então, nada a ver, fica horrível, eu nem escuto” (DIA 28 da pesquisa-ação, 30/05/2023) –, percebemos “A ação da equipe diretiva” como outro elemento importante que aproximava a ação dos(as) alunos(as) do cursor “sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol”.

Compreendemos que manifestações como essa – “acho um horror mulheres jogando” – e outras verbalizadas durante a negociação entre professora e equipe diretiva, à exemplo de “tu faz isso, mas eu continuo não concordando, porque nada a ver mulheres jogando, é feio mesmo” (DIA 28 da pesquisa-ação, 30/05/2023) fortalecem um entendimento de práticas esportivas a partir de lugares que deveriam ou não ser ocupados por determinado gênero (Louro, 2018). Esse entendimento é justificado pelas expectativas culturais de gênero (Adichie,

2008) que, nas falas da equipe diretiva, colocam o futebol como um lugar inadequado para as mulheres (alunas), uma vez que não seria uma prática que se espera delas, nem para elas.

Nas aulas de Educação Física, percebemos que o peso das expectativas culturais de gênero sobre os(as) alunos(as), aqui representado pelas ações da equipe diretiva, ao marcarem em certa medida o controle dos sentimentos, a expressão corporal, as habilidades e os modelos cognitivos dos(as) alunos(as), produziam desconfortos nos(as) atores/atrizes da pesquisa na ação de jogar futebol (Pereira, 2019). Nessa perspectiva, compreendemos que essas práticas e discursos – atreladas às expectativas culturais da nossa sociedade em relação ao gênero –, ao tornarem-se uma forma de constituir masculinidades e feminilidades (Pereira, 2019), deslocavam a ação de jogar futebol dos(as) alunos(as), especialmente das meninas, em direção ao cursor “Sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol”, uma vez que estão na contramão da tentativa coletiva (entre alunas e professora) de produzir/criar um ambiente confortável e seguro ao comparecimento das meninas nas aulas de futebol.

“SORA, ATÉ QUE A GENTE (GURIAS) TÁ GOSTANDO DE JOGAR FUTEBOL”

Nesta seção, na contramão da anterior, em que procuramos identificar e mostrar elementos que possibilitavam aos(às) alunos(as) transportar as relações de gênero e poder nas suas ações (como intermediários(as) entre o conceito de gênero e as aulas de futebol na Educação Física), destacamos outro curso de ações, quando o jogar futebol revela uma translação (Latour, 2000).

Para Latour (2000), transladar significa, também, oferecer outras/novas interpretações dos desejos e interesses dos(as) atores/atrizes, capturando-os(as) para direções diferentes, num movimento/deslizamento de um lugar/cursor para outro. Isso implica uma cadeia de traduções simétricas que pode envolver diferentes necessidades. Nessa situação, os(as) alunos(as) como atores/atrizes-mediadores(as), ao transportarem as relações de gênero e poder para as aulas de futebol da Educação Física, conectam uma série de elementos heterogêneos com agências, por vezes aliando pessoas que se movem na mesma direção, outras lidando com pessoas com agências e interesses fortes, direcionados a outros desejos para além daqueles postulados nas relações de gênero e poder sustentadas pela cultura do machismo, sendo impedidos(as) de desviar deles.

Não raramente, nessa perspectiva de transladar, os(as) alunos(as) precisavam se aliar a outros interesses, operando desvios e bloqueios, remanejando ações, passando pela posição

dos(as) aliados(as) e ajudando-os(as), possibilitando aproximarem-se do cursor “a gente (gurias) tá gostando de jogar futebol” (Myskiw *et al.*, 2021).

Entendemos que o movimento de translação dos(as) alunos(as), na ação de jogar futebol, aproximando-se do cursor “Sora, até que a gente (gurias) tá gostando de jogar futebol”, foi possibilitado, especialmente, pela agência das seguintes associações de interesses entre atores/atrizes, que estabelecemos como: “Jogar brincando faz a gente (gurias) gostar mais do futebol”; “O empoderamento das e entre as meninas fortalece a autoestima e autoconfiança das alunas”; “Projetos com protagonismo das mulheres incentiva o desejo das alunas a se envolverem nas aulas de futebol”.

Em várias situações das aulas, apesar de a maioria das meninas manifestarem com mais frequência não gostar das aulas de futebol e, portanto, querer jogar vôlei, suas atitudes, gestos, comportamentos não acompanhavam essas manifestações (verbais e escritas). Em muitas brincadeiras, a professora percebeu as meninas sorrindo, se divertindo, parecendo gostar daquilo que estavam fazendo. Na segunda aula de futebol, por exemplo, quando a turma estava brincando de “chute ao alvo”, que consistia em cada aluno/a tentar acertar o alvo, chutando a bola que estava parada, uma menina falou: “assim futebol até que fica legal” (AULA 2 de futebol, 15/06/2023). E na quinta aula, enquanto estavam jogando “futebol humano”, que consistia em dois times que tinham o objetivo de colocar o maior número de pessoas dentro da goleira e evitar que o outro time conseguisse colocar pessoas dentro da sua goleira, a professora escutou a voz de uma menina falando: “jogar brincando é mais divertido”. Ao final dessa aula, a mesma menina disse: “sora, jogar brincando faz a gente gostar mais do futebol” (AULA 5 de futebol, 27/06/2023).

Nesses momentos de descontração, as relações de gênero e poder tinham suas capacidades de agência enfraquecidas para que a brincadeira seguisse com diversão. E isso era possibilitado não só pelas meninas, ao comparecerem com envolvimento e vontade de realizar as atividades – inclusive “desapegando” de possíveis desencorajamentos vindos de alguns meninos –, mas também pelos meninos, ao agirem não deslegitimando as formas de jogar futebol das meninas, nem as coagindo a deixar de participar das brincadeiras, porque por um ou outro motivo, também se divertiam com o andamento de uma aula que tinha mais presenças do que ausências. Um menino, enquanto esperava a vez do seu time jogar o “futebol humano” falou: “sora, hoje parece que tá mais divertido né? Com asurias jogando junto tá mais legal; tem bastante gente e o jogo rola mais” (AULA 5 de futebol, 27/06/2023).

Nesta situação, percebemos os meninos aliando-se com as meninas para promover seus próprios interesses, que eram o de jogar futebol; mas, agora, remanejando-os em parte, transferindo o desejo inicial que consistia em jogar um futebol que chamavam de “mais sério”, ou seja, com objetivo de competição, passando a aceitar e querer jogar futebol com a finalidade de diversão e com bastante gente participando e se envolvendo nesta ação. Para tanto, precisaram compreender que xingamentos, julgamentos e deboches deveriam ser substituídos por acolhimento e encorajamento, pois as meninas não estariam dispostas a continuar em quadra em uma posição desconfortável. A permanência e estabilidade da ação de jogar futebol com mais presenças do que ausências, nessa perspectiva, estava garantida enquanto meninos e meninas mantinham seus interesses aliados, ainda que remanejados em prol de um desejo momentaneamente compartilhado.

Estes são alguns exemplos, dos muitos observados e vivenciados nas aulas de futebol, que nos possibilitam afirmar que em várias situações e momentos, a voz dos pressupostos do machismo, reforçada pelas agências locais, se enfraquecia ou mesmo era sobreposta por outras vozes. Cada vez que os(as) alunos(as) se preocupavam mais em se divertir, eles/elas trabalhavam com conexões não vinculadas às vozes dos pressupostos do machismo, que lhes eram seguras o bastante para jogar futebol. Mas que agências (humanas e não-humanas) são essas que permitiam aos(as) alunos(as) agir fora de uma lógica/comportamento/ação atravessada pelos pressupostos machistas?

Compreendemos que, além do “jogar brincando”, o “empoderamento das e entre as meninas” agia significativamente na ação de jogar futebol dos(as) alunos(as). Na terceira aula de futebol, enquanto estavam sendo realizados mini jogos de futebol, com a turma separada em meninos e meninas, uma menina aproximou-se da professora e falou: “sora, assim jogando só com as meninas eu me sinto melhor” (AULA 3 de futebol, 20/06/2023). Foi a mesma menina que escreveu no caderno de Educação Física que não sabia exatamente o motivo, mas que não gostava de jogar futebol com os meninos.

Retomando uma das escritas no caderno de Educação Física, em que uma aluna escreve sobre a atitude de muitos meninos deixar as meninas inseguras, momento que manifesta não gostar de jogar futebol com eles “porque quando alguma menina não sabe jogar ou erra alguma coisa no jogo, eles falam que nós somos ruins, que não sabemos jogar, etc” (AULA 4 de futebol, 22/06/2023), compreendemos um dos motivos pelos quais as meninas preferiam jogar futebol entre elas apenas. Ademais, percebemos que nas aulas

realizadas com separação entre os gêneros, as meninas tinham mais interesse em participar e permitiam-se arriscar mais com menos preocupação em relação aos erros. Entre elas, sentiam-se mais seguras e empoderadas, comparecendo com mais desejo de jogar futebol.

Entendemos, assim, “O empoderamento das e entre as meninas fortalece a autoestima e autoconfiança das alunas” como agência importante que deslocava os(as) atores/atrizes para o cursor “Sora, até que a gente (gurias) tá gostando de jogar futebol”, possibilitando aos(às) alunos(as) agir fora de uma lógica/ação atravessada pelos pressupostos machistas, quando movimentava o pensamento e sentimento das meninas para: “meninas jogam e sabem jogar futebol”. Outra agência que atuava significativamente na ação de jogar futebol dos(as) alunos(as) foi o que compreendemos por “Projetos com protagonismo das mulheres incentiva o desejo das alunas para se envolverem nas aulas de futebol”.

No decorrer das aulas de futebol, a professora, junto com os/as alunos/as, organizou uma “Roda de Conversa sobre Mulheres no Futebol e Jogos de Futebol” com uma árbitra central da FGF e CBF. Antes disso, também foi organizado, pela professora e pela turma, o projeto “Álbum de figurinhas coletivo/compartilhado: Copa do Mundo de Futebol das Mulheres 2023”, que consistia na produção do álbum de figurinhas da Copa do Mundo FIFA de Futebol Feminino de 2023, de forma coletiva e compartilhada por toda a Escola Abya Yala; um de seus objetivos era o de proporcionar debates sobre “mulheres no futebol”, e “mulheres em qualquer outro espaço/lugar hegemonicamente ocupado por homens”.

Algumas meninas do sexto ano conversaram com a professora para divulgar os cartazes produzidos sobre a roda de conversa nas outras turmas dos anos finais do ensino fundamental. Quando um menino pediu para ir junto realizar a divulgação do evento, uma delas disse: “até pode ir, mas quem vai falar é a gente. É mulheres no futebol e não homens, e tudo que envolve futebol é sempre vocês na frente, agora é a nossa vez” (AULA 30 da pesquisa-ação, 06/06/2023). Na aula seguinte, as meninas pareciam estar mais animadas e, quando a professora chegou, um grupo delas falou: “sora, hoje é futebol? A gente já colou os cartazes em todas as turmas” (AULA 1 de futebol, 13/06/2023). Na aula posterior à Roda de Conversa, as meninas não reclamaram e pareciam estar animadas jogando futebol, tanto que uma delas falou: “sora, tu viu como eu tô jogando bem melhor já?”. E outra menina disse: “jogar futebol não tá mais chato” (AULA 3 de futebol, 20/06/2023).

No dia do evento com a árbitra convidada e nas aulas seguintes, percebemos mais meninas interessadas em jogar futebol. Parecia que jogar futebol tinha se tornado mais

atrativo para as meninas depois da realização do evento com protagonismo delas na organização, bem como do projeto do álbum da copa do mundo de futebol das mulheres. Inclusive, uma menina falou para a professora: “sora, depois da Roda de Conversa com a árbitra, jogar futebol ficou melhor”. E a amiga, que estava do lado, complementou: “é, ficou melhor mesmo, pra mim porque tô me sentindo mais confiante” (AULA 4 de futebol, 22/06/2023). A confiança, contudo, não tem a ver com um atributo pessoal; ela é uma performance do(a) ator/atriz que, ao se sentir seguro(a) para jogar uma partida, comparece com mais desejo em participar das aulas de futebol na Educação Física (Latour, 2012).

Conversando com as meninas, a professora compreendeu que elas estavam mais animadas porque estavam se sentindo protagonistas e tendo papéis decisivos nas aulas, deixando-as mais confiantes, tanto que uma menina falou: “quando a gente decide os times, parece que somos também importantes, aí dá mais vontade de jogar futebol” (AULA 6 de futebol, 06/07/2023). Compreendemos, nesse sentido, que circunstâncias como as relatadas nesta seção faziam os(as) atores/atrizes deslizar de “sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol” para “sora, até que a gente (gurias) tá gostando de jogar futebol”.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Em uma perspectiva de pesquisa-ação participante, este trabalho procurou compreender as incertezas nas ações de jogar futebol dos(as) alunos(as) do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala nas aulas de futebol da Educação Física. Desenvolvemos o estudo na relação com a Teoria Ator-Rede (Latour, 2012), partindo do entendimento de que os(as) alunos(as) são atores/atrizes de relações heterogêneas, que procuramos analisar por meio de duas seções descritivas proporcionadas por controvérsias (momentos de prova que possibilitaram observar as associações de interesses).

Concentramos, neste estudo, o esforço de não polarizar as posições, de modo a não acreditar que a cultura do machismo exerce poder total na relação dos(as) e entre os(as) alunos(as), tampouco crer no relativismo total. Ou seja, sem opor-se àqueles/as que entendem que “meninos jogam futebol” e “meninas não jogam futebol” e sem ir contra àqueles(as) que entendem que as relações de gênero e poder não atuam de modo a deslegitimar e coagir as meninas na ação de jogar futebol. Na contramão dessa polarização, nas duas seções para análise e discussão do estudo pudemos sustentar que jogar futebol nas

aulas de Educação Física diz respeito ao que Myskiw *et al.*, (2021, p. 420) chama de “controle deslizante” com os quais os(as) alunos(as) se relacionam.

Nesses deslizamentos, os(as) alunos(as) (atores/atrizes) mobilizam, justapõem e mantêm unidos elementos heterogêneos, evitando que eles tomem rumos próprios a ponto de não conseguirem realizar as propostas das aulas de futebol. Assim, compreendemos que a ação de jogar futebol performa uma possibilidade de, situacionalmente, pôr fim a uma diversidade de interesses na escola, especialmente nas aulas de futebol, o que ocorre nos deslizamentos entre os cursos “sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol” e “sora, até que a gente (gurias) tá gostando de jogar futebol”.

Numa das direções, jogar futebol coloca os(as) alunos(as) como intermediários(as) das relações de gênero e poder sustentadas pela cultura do machismo dentro da escola nas aulas de Educação Física durante uma pesquisa-ação participante que tinha a intenção de propor uma Educação Física sustentada por uma proposta pedagógica decolonial e intercultural. Isso é possibilitado pela associação de desinvestimento da escola com relação aos espaços, tempos e materiais para a Educação Física, deboches, desprezo e coação de muitos meninos que deslegitimavam o futebol das meninas e desinteresse (e algumas vezes não concordância) da equipe diretiva com relação à atuação de mulheres no futebol.

Nesse sentido do cursor, compreendemos que a condição de aluno(a)-intermediário(a) que comparece nas aulas de Educação Física com as relações de gênero e poder como uma caixa preta (que é aquela que funciona independentemente do espaço e do tempo) exige um conjunto de associações de interesses e elementos de formação e de proteção de quem joga futebol, nesse caso, especialmente as meninas.

Em razão disso, compreendemos que a professora deu mais atenção para as meninas do que para os meninos. Também notamos que as meninas se empoderaram, se sentiram confiantes para jogar, inclusive, junto com os meninos. Mas, ao jogarem, mesmo mais empoderadas, havia momentos em que se sentiam constrangidas pelos meninos. Assim, entendemos que o empoderamento das meninas não foi, neste caso, suficiente. Seria preciso e, mais do que isso, seria indispensável uma mudança na atitude dos meninos, pois embora as meninas estivessem encorajadas e desejosas para jogar futebol junto com os meninos, eles só agiam de forma respeitosa, acolhedora, não debochada e não agressiva quando os seus interesses estavam na direção de jogar futebol pela brincadeira e diversão.

Nessa experiência, a professora priorizou o encorajamento das meninas nas aulas de futebol, incentivando-as por meio de propostas diversas que pudessem possibilitar que elas experienciassem o futebol de diferentes maneiras e comparecessem nessa prática também com os seus desejos. Compreendemos que seriam necessárias mais aulas de futebol para que a professora conseguisse dar atenção aos comportamentos não acolhedores e desrespeitosos de muitos meninos nas aulas. Destacamos que nem todos os meninos tinham essas atitudes; muitos, inclusive, sequer se identificavam com o futebol. Assim como nem todas as meninas, apesar de ser a grande maioria, detestava jogar futebol. Todos esses arranjos não eram definitivos, eles transitavam dependendo das circunstâncias.

Destacamos, portanto, que havia sempre incertezas nas ações dos(as) alunos(as). O mesmo aluno, por exemplo, que em um momento de jogo falou que estava bom jogar com as meninas, logo na sequência dessa fala agiu de modo não compatível a essa manifestação, gritando e ficando bravo com um erro de uma menina, mas não tendo esse comportamento quando o mesmo erro veio de um menino que também estava jogando no seu time, seguindo o jogo como se nada tivesse acontecido.

Já em outra direção, entendemos que jogar futebol envolve colocar na ação (na posição de ator/atriz-rede) outro conjunto de interesses, elementos e agências (Myskiw *et al.*, 2021), à exemplo do futebol como uma brincadeira e dos projetos organizados com protagonismo das meninas, que se manifestam quando os arranjos do primeiro cursor estão menos presentes ou mais fragilizados, neste caso, quando a voz dos meninos não deslegitimava o futebol das meninas, quando os meninos se aliavam às meninas com o interesse de jogar futebol como diversão e com mais pessoas, bem como quando as meninas protagonizavam decisões e se sentiam confiantes.

Concluimos que a ação de jogar futebol na pesquisa-ação participante com os(as) alunos(as) do sexto ano do ensino fundamental da Escola Abya Yala envolve deslizar entre essas direções que implicam diferentes arranjos dos(as) atores/atrizes – “sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol” e “sora, até que a gente (gurias) tá gostando de jogar futebol” –, relacionando-se com eles como componentes necessários que possibilitam sentir, agir e comparecer nas aulas de futebol da Educação Física, sem ter que polarizar essas posições. Isto é, os(as) alunos(as) associam elementos que lhes possibilitam agir com alguma segurança, confiança e estabilidade. Afinal, os(as) atores/atrizes e suas ações devem ser

tomados(as) como um ponto de chegada de uma grande quantidade de agências que se relacionam e circulam ao seu redor (Latour, 2012).

Assim, os pontos apresentados dizem sobre a particularidade de uma experiência de aulas de futebol na Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Abya Yala. Ao mesmo tempo, também compreendemos que essa experiência, além de possibilitar uma diversidade de modos de se vivenciar a prática, muitas das circunstâncias descritas a respeito das ações dos(as) alunos(as) na ação de jogar futebol e de como compareciam nas aulas de futebol da Educação Física podem ser estudadas em outras turmas e/ou escolas, no sentido de compreender as incertezas e deslizamentos entre “sora, a gente (gurias) não sabe e não gosta de jogar futebol” e “sora, até que a gente (gurias) tá gostando de jogar futebol” em outras temporalidades e espaços, sem precisar polarizar ambas as posições.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ALMEIDA, Thaís Rodrigues de. Mulheres no esporte: feminilidades em jogo. In: DORNELLES, Priscila Gomes *et al.* **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 241-265.

BALZANO, Otávio Nogueira *et al.* Uma proposta “outra” para o ensino do futebol na educação física. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v. 12, n. 50, p. 614-623, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/1033>. Acesso em: 27 set. 2023.

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

DEMESLAY, Julie. Harmoniser la lutte antidopage: quelques critiques d’une gouvernance mondiale. **L’Homme & la Société**, Gif-sur-Yvette, v. 199, n. 1, p. 145-158, 2016.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila Gomes *et al.* **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 23-44.

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: 26 set. 2023.

LATOURE, Bruno. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros sociedade a fora. São Paulo: UNESP, 2000.

LATOURE, Bruno. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. Salvador: EDUFBA, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MOURÃO, Ludmila. Exclusão e inserção da mulher brasileira em atividades físicas e esportivas. In: SIMÕES, A. C. (Org.). **Mulher e esporte**: mitos e verdades. São Paulo: Manole, 2003. p. 123-153.

MYSKIW, Mauro *et al.* Não Adianta “Só Saber as Regras”, tem que Saber “Levar o Jogo” até o Final: Notas Etnográficas sobre a Arbitragem de Futebol num Circuito de Lazer de Porto Alegre. **LICERE - Revista Do Programa De Pós-graduação Interdisciplinar Em Estudos Do Lazer**, v. 24, n. 3, 379–423, set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.36332>. Acesso em: 23 set. 2023.

PEREIRA, Artur Oriel. “Ela só quer jogar o futebol dela”: quando meninas brincam e tensionam a supremacia masculina e as expectativas de gênero juntos aos meninos no espaço da escola. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 8, n. 3, p. 33-47, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/re.v8i3.27197>. Acesso em: 10 out. 2023.

SCOTT, Joan. Gênero uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>. Acesso em: 27 set. 2023.

SILVA, Paula; GOMES, Maria Paula Brandão Botelho; GOELLNER, Silvana Vilodre. As relações de gênero no espaço da educação física: a percepção de alunos e alunas. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto. Vol. 8, n. 3, p. 396-405, set./dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.5628/rpcd.08.03.396>. Acesso em: 10 out. 2023.

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: 26 set. 2023.



“O Pole Dance e outras danças sensuais não são, não cabem na escola” agências da colonialidade na educação⁴¹

*Luciana Dornelles Ramos
Mariana Ghignatti Fagundes
Karoline Hachler Ricardo*

Resumo: A partir desta questão suladora – “Por que o Pole Dance não poderia caber nas escolas?” – este estudo tem como objetivo refletir, analisar e discutir sobre o Pole Dance nas aulas de Educação Física de uma pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental, com foco nas agências da colonialidade que operam (e neste caso operaram) em todos(as) os(as) atores/atrizes da educação (alunos(as), docentes, equipe diretiva, pessoas da comunidade escolar), que foram percebidas e identificadas nesse contexto. Notamos que o Pole Dance, nas aulas de Educação Física provocadas pela perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade afetaram todos(as) os(as) atores/atrizes da comunidade escolar – estudantes, docentes, equipe diretiva, entre outros(as) – tirando-os(as) de uma certa zona de conforto, para mobilizar outros conhecimentos, saberes-fazer, vivências, assim como provocando outros sentidos, reflexões, problematizações, experimentações; podendo, em algumas situações se tornar algo significativo na jornada de cada pessoa individualmente, mas também no coletivo da instituição escola.

Palavras-chave: Pole Dance. Educação Física Escolar. Decolonialidade. Interculturalidade.

APONTAMENTOS INICIAIS

Este estudo, que trata sobre as agências da colonialidade que operam na educação, percebidas no contexto das aulas de Pole Dance na Educação Física escolar, está inserido no contexto das pesquisas de mestrado das segunda e terceira autoras. A pesquisa de mestrado da segunda autora refere-se aos processos tensionados sobre a sexualidade das mulheres pretas praticantes de Pole Dance. E a pesquisa de mestrado da terceira autora trata de uma pesquisa-ação participante (Lanette, 2022) com o sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho esse que intencionou desenvolver uma Educação Física sustentada por uma proposta pedagógica decolonial e intercultural (Walsh, 2015) durante o ano letivo de 2023, compreendendo as afetações decorrentes dessa experiência.

Apesar de Candau (2011) identificar a colonialidade no espaço-tempo escolar não como única presença, pois há movimentos de resistência a essa lógica, a autora entende ser

notável que tanto os processos conservadores, como a lógica reprodutora permanecem quase que de forma hegemônica na instituição escolar e no sistema de ensino. Para a autora,

a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base eurocêntrica, silenciando ou invisibilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades [...]” (Candau, 2011, p. 242).

Por outro lado, a decolonialidade como resistência à colonialidade, para Walsh (2015), trata de um movimento que se dá por e com 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. Para tanto, a autora reconhece a indispensabilidade do diálogo entre os conhecimentos subordinados pela colonialidade do poder e do saber e as experiências críticas e políticas que são e estão enraizadas nas lutas e práxis dos povos colonizados (Walsh, 2015). Sobre esse ponto, Rufino observa que

as educações em curso na sociedade brasileira são plurais, assim, existem modos conservadores, mantenedores de desigualdades, redutores da complexidade do mundo, violentos, irresponsáveis, modos calçados no pilar da política colonial, ao mesmo tempo há outras possibilidades, outros modos, emergentes, transgressivos, inconformados, rebeldes e comprometidos com a libertação (Rufino, 2019, p. 55-56).

Modos estes que não encontram facilidades em serem inseridos em um sistema enraizado pela colonialidade, mas que, a partir de brechas encontradas, podem ser uma possibilidade de transgressão e de escolha dos(as) profissionais, que tendo consciência das estruturas sociais, a partir de suas escolhas político-pedagógicas, podem se posicionar sobre o tipo de profissional que querem ser e o tipo de trabalho que querem fazer.

Com relação a interculturalidade, Walsh (2015) entende que se trata de uma caracterização de abordagem pedagógica, mas que é especialmente geopolítica. Isso porque está no sentido de uma práxis política das interrelações pessoais, que vai, portanto, para além da comunicação entre diferentes culturas, porque se pretende um paradigma outro, a partir de outras formas de pensamentos que estão relacionados com e contra a colonialidade e a modernidade (Walsh, 2015).

Nesse movimento, esta preocupação com a agenda de uma proposta político-pedagógica decolonial e intercultural nas aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino

fundamental, possibilitou que os(as) estudantes e a professora de Educação Física (terceira autora) atravessassem, dentro do conteúdo de danças, a prática corporal e manifestação cultural e artística de Pole Dance. Uma dessas aulas contou com a presença da segunda autora, que ministrou uma vivência de Pole Dance para a turma do sexto ano.

Destacamos que, apesar de ressoar comentários positivos na comunidade escolar, a professora de Educação Física sofreu forte retaliação da direção da escola, e supostamente de alguns(mas) responsáveis dos(as) alunos(as) do sexto ano, depois do módulo de Pole Dance nas aulas. Rufino (2019, p. 59) diz que “a modernidade/colonialidade investiu de maneira ampla e sofisticada na regulação e vigilância dos corpos, e mais ainda do que é possível enquanto saber”. A escola certamente é um desses instrumentos de regulação, que trata diversos conteúdos e assuntos como tabus, impedindo que os(as) estudantes possam ter experiências mais completas e complexas, principalmente sobre seus próprios corpos.

O Pole Dance é uma prática que se utiliza de uma barra de metal na vertical para realizar acrobacias, sejam essas figuras ou giros e, ainda, pode ser combinado com movimentos de dança (Cury, 2018). As suas diferentes vertentes – Pole Exotic que explora a sensualidade e a sexualidade, Pole Artístico que contempla outras danças como o Contemporâneo e o Jazz, e Pole Sport no viés esportivo (Cury, 2018) – sustentam diferentes formas de praticar a manifestação artística e cultural. Acontece que, apesar da pluralidade de estilos da prática, o Pole Dance é historicamente carregado de estigmas sociais vinculados, tanto às *strippers* e boates noturnas (Narciso, 2022), como à imagem da modalidade ser praticada predominantemente por mulheres (Achôa, 2019).

Leda Maria Martins (2023) em “Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela”, ao explorar as inter-relações entre corpo, tempo, performance, memória e produção de saberes, principalmente os que se instituem por via das corporeidades, compreende que “todas as manifestações culturais e artísticas exprimem, de algum modo, a visão de mundo que matiza as sociedades e, nestas, os sujeitos que ali se constituem” (Martins, 2023, p. 21). Para tanto, dialoga com o que chama de “corpo-tela/corpo-imagem” – um corpo que é cultural, corporificado tanto por experiências individuais e coletivas, como por memórias pessoais e histórico-sociais (Martins, 2023).

Ao refletirmos sobre esse entendimento de Martins (2023) a respeito das manifestações culturais e artísticas, e fazendo uma retrospectiva das aulas de Pole Dance, incluindo a aula com a vivência de Pole Dance com uma professora especialista da prática,

bem como de todas as afetações e ressonâncias (as que conseguimos perceber e identificar) das aulas da prática e produzidas na comunidade escolar, questionamos: “Por que o Pole Dance não poderia caber nas escolas?”.

Nesse movimento, a partir desta questão norteadora este estudo tem como objetivo refletir, analisar e discutir sobre o Pole Dance nas aulas Educação Física da pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental, com foco nas agências da colonialidade que operam (e neste caso operaram) em todos(as) os(as) atores/atrizes da educação (alunos(as), docentes, equipe diretiva, pessoas da comunidade escolar), que foram percebidas e identificadas nesse contexto. Para tanto, as Notas de Campo (Bogdan; Biklen, 1994) da terceira autora e professora da turma, bem como os materiais produzidos pelos(as) estudantes (Tavares, 2021) foram utilizados como instrumentos de produção de informações.

PERCURSO INVESTIGATIVO

Esta pesquisa-ação participante vem se preocupando com a agenda de uma proposta político-pedagógica decolonial e intercultural. Nas aulas de Educação Física com a turma do sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, entendemos que os conteúdos relativos ao Pole Dance seriam uma oportunidade para a problematização, especialmente das noções de gênero em diálogo com a sexualidade, e de como os corpos políticos podem experienciar a noção de “corpo-tela/corpo-imagem” (Martins, 2023) no espaço-tempo escolar, que é um território marcado por processos de colonialidade (Candau, 2011).

Tais preocupações nos aproximaram do entendimento de pesquisa-ação participante proposto por Lanette (2022). A autora considera esse modo de investigação enquanto um compromisso com a ação participativa, a partir da valorização dos diferentes saberes-fazeres de quem compartilha a pesquisa (Lanette, 2022). Neste caso, especialmente a professora-pesquisadora e os(as) estudantes da turma do sexto ano do ensino fundamental, mas também toda a comunidade escolar, pois as afetações/ressonâncias das aulas de Pole Dance, extrapolaram a sala de aula e as aulas de Educação Física do sexto ano.

Compreendemos, partilhando do entendimento de Lanette (2022), que o envolvimento com os modos de vivenciar participação e agência e suas implicações na prática para a coletividade envolvida são indispensáveis para a reflexão sobre posicionamentos, privilégios, segurança cultural, dinâmica de poder. Registra-se que entendemos que essas

dinâmicas não são algo dado, tampouco incorporado pelas pessoas envolvidas na pesquisa (Lanette, 2022).

A pesquisa-ação participante ocorreu durante o ano letivo de 2023, entre os dias 23 de fevereiro e 21 de dezembro do referido ano. A turma do sexto ano do ensino fundamental tinha dois períodos de Educação Física semanalmente, sendo cada um com cinquenta minutos de aula. As aulas de Pole Dance aconteceram nesses períodos e foram organizadas e planejadas pela professora de Educação Física, algumas delas com a colaboração da professora de Pole Dance, que auxiliou, principalmente no processo de pensar o que e como fazer com os(as) estudantes durante as aulas sem a barra vertical. Totalizaram-se cinco aulas de Pole Dance, planejadas conforme o Quadro 1.

Quadro 1: Organização das aulas de Pole Dance

Aula 1 (dia 10/08/2023)	Primeiras aproximações com o Pole Dance
Aula 2 (dia 15/08/2023)	Experimentações Ginásticas
Aula 3 (dia 17/08/2023)	Experimentações Ginásticas
Aula 4 (dia 24/08/2023)	Vivência de Pole Dance com Afronana
Aula 5 (dia 29/08/2023)	Reflexões sobre o Pole Dance: como me senti nesta experiência?

Fonte: elaboração própria.

As descrições deste estudo foram produzidas, sobretudo, a partir das experiências da terceira autora na pesquisa-ação participante com a turma do sexto ano do ensino fundamental, registradas em Notas de Campo (Bogdan; Biklen, 1994) entre os dias 10 e 29 de agosto de 2023. Destacamos que foram registradas as afetações/ressonâncias do Pole Dance para além daquelas que percebemos nos(as) estudantes, ou seja, estávamos atentas às movimentações de todas as pessoas da comunidade escolar (outros(as) docentes, alunos(as) de outras turmas, equipe diretiva, pessoas da limpeza e da cozinha, entre outras).

Também, foram utilizadas as produções dos(as) alunos(as) (Tavares, 2021), registradas nos seus respectivos Cadernos de Educação Física. Nesse material pessoal, os(as) estudantes manifestaram por escrito e/ou por desenho suas percepções, sentimentos e aprendizagens das (e durante as) aulas de Pole Dance, com foco nos registros dos(as) alunos(as) na vivência da prática corporal e manifestação cultural e artística ministrada pela professora de Pole Dance.

As análises do material empírico possibilitaram discussões que subdividimos em duas sessões – “O que aconteceu nas aulas de Pole Dance? Escolhas político-pedagógicas da

professora de Educação Física e ressonâncias das aulas nos(as) estudantes” e “Afetações e ressonâncias das aulas de Pole Dance na comunidade escolar” – que passamos a discutir e analisar com ênfase na experiência da terceira autora (como professora e pesquisadora) na pesquisa-ação participante.

ANÁLISES E DISCUSSÃO

Neste estudo percebemos e identificamos elementos que nos permitiram compreender que está inspiração decolonial e intercultural nas aulas de Educação Física, tanto auxiliou a professora de Educação Física a escolher o Pole Dance como um conteúdo possível nas suas aulas, como produziu afetações e ressonâncias na comunidade escolar, seja para os(as) sujeitos(as) individualmente, seja para a organização e contexto do espaço-tempo escolar de forma coletiva. Tais afetações e ressonâncias nos colocaram a refletir no sentido de revisar nossas práticas, hábitos e costumes no cotidiano da escola, de reconhecer nossos atravessamentos coloniais e, conseqüentemente, nossos limites com a práxis decolonial e intercultural, bem como de repensar o que supostamente pode (ou não) compor (e também ser) a Educação Física escolar. O que passamos a discutir nas seguintes sessões: “O que aconteceu nas aulas de Pole Dance? Escolhas político-pedagógicas da professora de Educação Física e ressonâncias das aulas nos(as) estudantes” e “Afetações e ressonâncias das aulas de Pole Dance na comunidade escolar”.

O que aconteceu nas aulas de Pole Dance? Escolhas político-pedagógicas da professora de Educação Física e ressonâncias das aulas nos(as) estudantes

Walsh (2015), ao refletir sobre o “como” práticas, estratégias, metodologias e modos de fazer decoloniais se entrelaçam, se produzem e se constroem na resistência e na oposição, assim como na insurgência, na afirmação e na reexistência; entende que o pensamento decolonial implica em valorizar as experiências dos movimentos populares do sul global. A autora sugere, portanto, que o trabalho a ser realizado está na dimensão de atacar (interromper, transgredir, desencaixar, deslocar, transformar, incidir e intervir) as condições ontológico-existências e de classificação racial e de gênero em diálogo com a sexualidade; de modo que superem ou desfaçam as categorias identitárias (Walsh, 2015).

Tavares (2021), ao fazer esse exercício de práxis inspirada na interculturalidade na Educação Física escolar, compreende como indispensável o diálogo com os conhecimentos

marginalizados e silenciados por esta colonialidade. Compreendemos que esse movimento não implica em descartar os conhecimentos e saberes-fazer que há bastante tempo têm se apresentado e sido considerados como hegemônicos (europeus e estadunidenses), mas que eles sejam problematizados, historicizados e politicamente contextualizados nas aulas. Também, implica que todos os demais conhecimentos e saberes-fazer produzidos por outras culturas também passem a compor as pautas político-identitárias e, no caso da educação, os currículos das escolas.

Além disso, Tavares (2021) também sugere que a proposta de trabalhar a partir da interculturalidade não trata tão somente com relação ao diálogo e trabalho com os conhecimentos de diferentes culturas, povos e origens, ou mesmo dos grupos marginalizados, como acima destacamos. Trata, também, de garantir aos(as) alunos(as) o acesso aos diferentes conhecimentos e práticas corporais (Tavares, 2021). Saberes estes que quando trazem o corpo como esfera, trazem um corpo que transgride a marginalização, a opressão e que a partir da luta através destes corpos, criam possibilidades de reinvenção de si (Rufino, 2019).

Nesse movimento, o Pole Dance foi escolhido como um conteúdo das aulas de dança, pela professora de Educação Física, não como uma prática que necessariamente trabalha com uma temática de culturas silenciadas (Tavares, 2021), mas como uma possibilidade de diálogo com as noções de gênero e sexualidade, especialmente a partir de problematizações dos estereótipos⁴² estigmas atribuídos à prática e aos(as) praticantes, vinculados majoritariamente e respectivamente a uma dança supostamente praticada quase que exclusivamente por mulheres e que, também supostamente, é tão somente sensual, sexual e erótica (Abdon, 2020). Diálogo esse que tensiona (e tensionou) as noções de estrutura de aula e o que pode ou não ser e estar presente no espaço e tempo escolar (Tavares, 2021).

Destacamos nossa compreensão de gênero e sexo para além das justificativas que utilizam a diferença biológica 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). Assim como, o nosso entendimento de gênero para além da binariedade colocada por esta colonialidade, com a

⁴² Partilhamos da noção de estereótipo de Saraiva (1999), como um conjunto de atribuições/características que passam a definir papéis para sujeitos e grupos, resultando na internalização por parte destes, das características que passam a diferenciar os papéis que cada um dos sexos deveria desempenhar e performar na sociedade.

necessidade de pensarmos nas formas plurais de existência que entendemos não caber nesta lógica binária.

Não raras vezes, nas aulas de Pole Dance, os estudantes meninos manifestaram que não iriam participar das aulas, porque segundo muitos deles, a dança – ainda mais quando há uma relação com alguma forma de exercício da sexualidade –, não seria uma prática apropriada para homens que se aproximam da masculinidade normativa, que é àquela supostamente enquadrada à heterossexualidade (Butler, 2015).

Ainda, para além das questões de gênero e sexualidade, outro marcador mostrou-se significativo para o módulo de aulas, as relações étnico-raciais. Entendemos que, naquele contexto de escola da rede pública, de alunos(as) negros(as) e com a professora especializada sendo uma mulher negra, a intersecção (Akotirene, 2019) entre gênero, sexualidade e raça manifestou-se nas reflexões sobre a pluralidade do Pole Dance. Compreendemos que a raça interfere inteiramente na existência das pessoas (Collins, 2019) e que há uma diferença nas vivências entre mulheres brancas e negras, principalmente, por causa de um processo de hiperssexualização de corpos pretos. Ao juntar uma modalidade carregada de estigmas dados da sexualidade, com crianças de sexto ano e corpos negros, a situação torna-se ainda mais complexificada.

Mesmo que, naquele momento, os propósitos das aulas eram abrir as discussões e vivenciar uma modalidade do Pole Dance específico para as crianças, derivado do Pole Sport, a sexualidade foi uma questão constante e ininterrupta, tanto pelos(as) estudantes quanto pela comunidade escolar. Nesse sentido, a discussão sobre a mulher negra na prática surgiu na dualidade entre a problematização de corpos hiperssexualizados e o processo de DE-sexualização desses como feios e indesejáveis (Silva, 2015).

Por essas razões, reforçamos a urgência de racializar essas noções – de gênero e sexualidade –, uma vez que, partilhando do entendimento de Patricia Hill Collins (2019), compreendemos que a raça interfere inteiramente na existência das pessoas. Ou seja, uma mulher negra e uma mulher branca vivem e experimentam de formas diferentes uma mesma situação, à exemplo da hiperssexualização da mulher negra, que aqui colocamos em evidência porque a prática de Pole Dance por mulheres já carrega estigmas sociais de sexualização e erotização, mas quando se trata de mulheres negras, esses estigmas são maximizados.

No entanto, é preciso ter cuidado para não cairmos na armadilha de tratarmos a hiperssexualização da mulher negra apenas como um problema, pois assim podemos estar

reforçando outro estereótipo racista e sexista: a da mulher negra que precisa ser controlada pela sociedade (invariavelmente pela branquitude), com a justificativa de que é “para o seu próprio bem” (Silva, 2015). Ou seja, compreendemos a necessidade de que a agência das mulheres negras no campo sexual seja respeitada, sob o perigo de se transformar a luta contra a hiperssexualização racista em mais um dispositivo para a repressão das mulheres negras.

Além disso, a sexualidade da mulher negra não pode ser resumida à questão da hiperssexualização, porque isso não dá conta de como uma sociedade racista trata a sexualidade das mulheres negras, que são plurais (Silva, 2015).

Sim, obviamente existe a hiperssexualização. Mas isto é só um lado da questão. Tem, minimamente, mais dois: a DE-sexualização de determinadas negras: as mais velhas, as menos bonitas, a turma LGBT negra (que nem o movimento negro, nem as feministas, nem o movimento LGBT quer tocar, em geral) e a “sinhá negra”. Pois se é verdade que a sociedade racista e machista sexualiza para discriminar, um custo disto é, que espera-se que as mulheres negras “sérias” e “profissionais” NÃO expressem nenhuma sexualidade, para serem levadas a sério (Silva, 2015).

Ressaltamos que não poderíamos iniciar as análises e discussões das aulas de Pole Dance sem contextualizar as compreensões de gênero em diálogo com a sexualidade, atravessadas/interseccionadas pela raça (Akotirene, 2019). Isso porque, essas categorias – gênero em diálogo com a sexualidade e raça (também incluindo classe) – operam na sociedade, segundo Biroli e Miguel (2015) enquanto opressões cruzadas e com convergências na produção e reprodução das desigualdades. Assim, entendemos que as relações de poder (Foucault, 2002) que envolvem esses três marcadores estão entrelaçadas de forma que a dissociação deles pode levar a análises parciais e “principalmente a distorções na compreensão da dinâmica de dominação e dos padrões das desigualdades” (Biroli; Miguel, 2015, p. 29).

Iniciamos, portanto, as aulas de Pole Dance, suleadas por essas questões e atravessamentos. Começamos a primeira aula (Aula 1 de Pole Dance: “Primeiras aproximações com o Pole Dance”, 10/08/2023) com uma roda de conversa. A intenção era a de dialogar sobre o Pole Dance enquanto atividade-arte (Rizo *et al.*, 2019; Abdon, 2020) e que existe de diversas formas – modalidade esportiva, artística, sensual e outras –; diálogo que foi realizado a partir das dúvidas, “certezas” e inquietações dos(as) alunos(as) com relação à prática corporal, especialmente à presença dela no espaço-tempo escolar.

Para dar início aos debates, os(as) estudantes foram convidados(as) a compartilharem seus conhecimentos sobre o Pole Dance a partir da seguinte dinâmica: “Escrever uma palavra, no ‘Mentimeter’⁴³, sobre a questão, ‘quando penso em Pole Dance, o que vem na minha cabeça/mente?’”. A ideia inicial era a de que cada estudante escrevesse uma palavra, produzindo, no aplicativo interativo, uma nuvem de palavras sobre a temática do Pole Dance.

No entanto, apenas oito estudantes conseguiram acessar o site, pois nem todos(as) tinham celulares e, aqueles(as) que estavam com os celulares na sala, mesmo com a professora roteando a sua internet, os celulares de alguns(mas) só tinham o *WhatsApp* funcionando. Então, a turma foi dividida em oito grupos, em que as pessoas de cada um dos grupos deveriam escolher, em comum acordo, uma palavra que representasse o entendimento do grupo sobre o que o Pole Dance para eles(as) representava, resultando na seguinte nuvem de palavras (figura 1).

Figura 1: Nuvem de palavras sobre o que os(as) alunos(as) acham que é o Pole Dance



Fonte: Autoras e estudantes.

Ao mesmo tempo em que iam compartilhando, pelo aplicativo, o que pensavam sobre o Pole Dance, muitos(as) estudantes manifestaram seus entendimentos pela oralidade. Além de “cabaré”, “dança”, “dançar”, “salto alto”, “barra”, “short” e “tik-tok”, vários(as) alunos(as) falaram que o Pole Dance é “uma dança sensual”, “putaria”, “coisa de puta”, “prostituição”, “sexo”; já apontando a necessidade de diálogos sobre preconceitos, estereótipos e estigmas da prática corporal e manifestação artística e cultural.

⁴³ O Mentimeter é uma plataforma online que permite criar apresentações interativas, em que os(as) participantes podem responder a vários tipos de pergunta, via smartphone.

A professora dialogou sobre todas essas questões com os(as) estudantes baseada pelos slides por ela produzidos, com uma apresentação bastante básica contendo informações sobre: “O que é o Pole Dance? Qual/Quais as origens? Quem pode praticar? Quais são as modalidades de Pole Dance? E Pole Dance na escola, é possível?”. A intenção da apresentação estava mais em dialogar sobre os questionamentos suscitados, e mostrar imagens de diferentes pessoas, com diferentes corpos/estéticas praticando Pole Dance, na tentativa de já romper alguns dos estereótipos/estigmas por eles(as) manifestados, do que trazer supostas certezas sobre a prática.

Foram conversas bastante difíceis, porque mesmo com a professora mostrando outras possibilidades de Pole Dance, que não apenas a modalidade de dança sensual, chamada de Pole Exotic, assim como dialogando com os(as) estudantes sobre a sensualidade enquanto um ato de tomada de consciência das mulheres sobre os seus corpos, bem como das injustiças por elas vividas (Chimamanda, 2012); a maioria dos(as) estudantes estava bastante resistente em se abrir para outras possibilidades e perceber a prática corporal e manifestação artística e cultural. A professora destaca não ter insistido ou mesmo ter tentado “convencer” os(as) alunos(as) sobre o seu entendimento de Pole Dance. No entanto, durante as cinco aulas tentou possibilitar, aos(as) alunos(as), experiências com o Pole Dance que pudessem fazer com que eles(as) sentissem, com e nos seus corpos, o que estavam dialogando em palavras, especialmente na primeira aula.

Nesse movimento, na segunda e na terceira aulas (Aulas 2 e 3 de Pole Dance: “Experimentações Ginásticas”, 15/08/2023 e 17/08.2023), os(as) alunos(as) foram convidados/as a experimentarem o Pole Dance a partir de brincadeiras envolvendo movimentos ginásticos. A intencionalidade dessas aulas era, principalmente, de tornar o Pole Dance uma prática agradável para a maioria dos(as) estudantes. Por essa razão, percebendo que o Pole Dance enquanto dança estava sendo, pelos(as) alunos(as), remetido apenas à sensualidade, o que estava gerando bastante resistência neles(as), a professora trouxe desafios e atividades ginásticas para as aulas.

O Pole Dance que foi oportunizado para os(as) estudantes foi a modalidade derivada do Pole Sport, o Pole Kids. O Pole Sport passa por um processo de esportivização (Elias; Dunning, 1992) que busca gozar dos privilégios de uma modalidade esportiva, com a criação de entidades e instituições reguladoras (Fagundes, 2022). Assim, cria-se estratégias de afastamento daquilo que remete ao Pole Exotic, o sensual, seja por meio das vestimentas,

regulamentos, decoração de espaços e até mesmo transformando as antes ‘dançarinas’ em ‘atletas’ (Fagundes; Pacheco; Silva, 2023).

Para levar o Pole Dance para escola, foi necessário levar o Pole Sport e apropriar-se dos discursos desse viés como forma de justificar e, quando se tornou necessário, argumentar com a direção para legitimar a vivência aos(as) estudantes. Em contraponto, entendemos que há uma incoerência na ideia de levar a modalidade para escola com intuito de discutir gênero e sexualidade, mas utilizando-se de uma vertente esportiva que busca afastar-se dos comportamentos, roupas, espaços que remetem aos estigmas de boates noturnas e de dançarinas strippers.

Destacamos que, antes de iniciar a parte dos desafios e atividades ginásticas, na segunda aula de Pole Dance, a professora convidou os(as) alunos(as) a escreverem nos seus Cadernos de Educação Física “como eles(as) imaginavam que seriam as aulas de Pole Dance, bem como o que eles(as) esperavam dessas aulas”. Diferentes narrativas apareceram. Algumas demonstrando curiosidade sobre a prática; outras receio, em razão das vestimentas que eles(as) imaginavam que teriam que usar para praticar Pole Dance; e a maioria delas manifestando insatisfação e discordância com relação à presença do Pole Dance nas aulas de Educação Física, mesmo tendo sido eles(as) que escolheram a prática dentre as possibilidades de danças sugeridas pela professora antes de iniciar a temática de danças nas aulas.

Uma estudante escreveu que esperava que as aulas de Pole Dance fossem canceladas. Outra aluna disse que esperava que as aulas fossem legais, mas que “usar roupas de baixo não seria adequado na escola”. Um aluno escreveu que achava que não iria gostar das aulas, porque Pole Dance, para ele, era a mesma coisa que “cabaré”. Outra menina disse, “eu acho que a aula de pole dance não é uma atividade que se faça na escola” (Notas de Campo, Aula 2 de Pole Dance, 15/08/2023).

Além dessas narrativas que estigmatizam o Pole Dance como uma dança puramente sensual, sexual e erótica, apontando a sensualidade como algo negativo (Abdon, 2020), o que já tinha sido manifestado na primeira aula, também tiveram escritas LGBTQIfóbicas. Um aluno escreveu: “eu imagino que vai ser muito muito chato, vai ser a aula mais chatinha do mundo porque só gay faz” (Notas de Campo, Aula 2 de Pole Dance, 15/08/2023).

Ao realizar a leitura dos Cadernos de Educação Física, percebemos que os(as) alunos(as) ainda estavam com a ideia de que o Pole Dance não era uma atividade para homens praticarem, a não ser que fosse um homem gay. Achôa (2019) entende que existe um padrão

majoritariamente heteronormativo na sociedade, decorrente de uma história que confere ao homem um lugar de poder e de tomada de decisões, definindo certos posicionamentos sociais de acordo com os gêneros. Neste caso, o de que homens que se aproximam de uma masculinidade normativa (Butler, 2015) não dançam, ou não deveriam dançar. Partilhando do entendimento de Butler (2015), reconhecemos que as masculinidades não enquadradas à heterossexualidade – masculinidades dissidentes – levam os sujeitos à condição politicamente induzida de vulnerabilidade, violência e injúria; e talvez por essa razão, afirmar que “Pole Dance é coisa de gay” fosse interessante para os meninos, tanto conferindo-lhes grau elevado de masculinidade normativa, quanto, conseqüentemente, mantendo seus posicionamentos sociais enquanto homens não insurgentes à sociedade heteronormativa.

Entendemos que esses pensamentos evidenciaram atitudes sexistas, LGBTQIfóbicas, excludentes e que são base de uma “cultura do machismo”. Destacamos, neste estudo, cultura do machismo como um conjunto de comportamentos, crenças e agências que promovem e justificam atitudes discriminatórias e de preconceito com relação às mulheres, tendo como base o princípio da superioridade dos homens, razão pela qual o machismo age – e, no caso das aulas de Pole Dance, muitas vezes agiu – de modo a produzir controle social em uma cultura sexista (Silva *et al.*, 2008) e LGBTQIfóbica. Em movimento semelhante ao machismo, a LGBTQIfobia também é um preconceito socialmente construído, que vem se expressando radicalmente em diversas formas de discriminação, estigmatização, intolerância, isolamento, abandono, segregação e desproteção à população LGBTQI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Travestis, Queer, Intersexo) (Duarte; Oliveira, 2021).

Na terceira aula de Pole Dance, quando os(as) estudantes foram desafiados(as) a realizar o movimento da “ponte”, um aluno disse: “sora, não tem como; essas coisas são mais fáceis para as gurias, e eu não quero fazer” (Notas de Campo, Aula 3 de Pole Dance, 17/08/2023). Ao ser questionado sobre as razões que o levaram a pensar dessa forma, o estudante respondeu apenas “porque sim”, sugerindo que os corpos masculinos não são feitos para dançar, reforçando uma compreensão em que a diferença biológica é tomada para explicar as desigualdades sociais (Goellner, 2013) e, mais uma vez, evidenciando forte presença e agência do machismo e do sexismo no ambiente escolar (Silva *et al.*, 2008).

Na quarta aula (Aula 4 de Pole Dance: “Vivência de Pole Dance com Afronana”, 24/08/2023) foi realizada a vivência de Pole Dance com uma professora de Educação Física e especialista em Pole Dance Sport e Kids. Está vivência foi analisada e discutida em outro

trabalho⁴⁴, apresentado pela segunda autora no Congresso Internacional de Diversidade Sexual, Étnico-racial e de Gênero em 2023⁴⁵. É importante destacar que, apesar do Pole Dance ter sido um dos conteúdos de dança sugerido por algumas meninas da turma, durante a vivência com a professora convidada, a maioria das alunas manifestou bastante resistência para a prática corporal, com a justificativa de que sentiam vergonha de participar da vivência na frente dos meninos.

Chimamanda (2012) argumenta que ensinamos as meninas a sentirem vergonha da condição feminina, ditando como devem agir e pensar, o que as transforma em mulheres incapazes de expor seus desejos sem culpa. Dimler *et al.*, (2017) apresentam como aulas de Pole Dance podem enfatizar a expressão sexual nos movimentos, apontando que esse aspecto não deveria ser interpretado como algo negativo, à medida que se propõe uma oportunidade de autoconhecimento e respeito aos corpos de quem o pratica, um espaço para que, especialmente essas mulheres possam absorver os atributos físicos e psicológicos que podem adquirir ao praticar a modalidade.

Suleadas pelas perspectivas de Chimamanda (2012) e Dimler *et al.*, (2017), compreendemos que o Pole Dance pode ser uma forma das mulheres se instrumentalizarem e, mais do que isso, se empoderarem a partir disso, produzindo outras visões e percepções de si mesmas, bem como autoconfiança para lidar com questões externas, especialmente aquelas que se associam às normas pautadas na misoginia e no machismo. Reforçamos, mais uma vez, a compreensão de que isso trata de uma pauta e luta que se dá de formas completamente diferentes para as diferentes identidades de mulheres (trans, negras, indígenas, pobres, brancas, etc). Destacamos, contudo, que as aulas de Pole Dance com a turma do sexto ano do ensino fundamental não chegaram a alcançar essas questões de empoderamento e autoconfiança, pelo menos não pensada de forma intencional pela professora de Educação Física. Entendemos que para que esse movimento fosse possível, seriam necessárias mais aulas de Pole Dance e que elas fossem ministradas com essa intencionalidade.

⁴⁴ Trabalho 10 deste estudo: “Ressonâncias do Pole Dance na Educação Física escolar: narrativas de estudantes do sexto ano do ensino fundamental da escola estadual Abya Yala”. Publicado nos Anais do XI Congresso Internacional de Diversidade Sexual, Étnicorracial e de Gênero. Link de acesso: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106800>.

⁴⁵ Título do trabalho: “Ressonâncias do Pole Dance na Educação Física escolar: narrativas de estudantes do sexto ano do ensino fundamental da escola estadual Abya Yala. Destacamos que os anais do congresso estão em fase de publicação.

Na quinta aula (Aula 5 de Pole Dance: “Reflexões sobre o Pole Dance: como me senti nesta experiência?”, 29/08/2024), os/as estudantes foram convidados/as a refletirem sobre o conjunto de aulas de Pole Dance, especialmente sobre como se sentiram durante a vivência, o que ela significou para cada um/a, e o que acharam da experiência, a partir das seguintes questões norteadoras: “O que recolhemos das aulas de Pole Dance? Como foi a aula com a professora convidada? Algo mudou sobre minhas percepções e entendimentos sobre o Pole Dance?”.

Quadro 2: Respostas nos Cadernos de Educação Física

“Eu achei muito legal e divertido”.	“Legal e chato ao mesmo tempo, prefiro futebol”.
“Eu gostei bastante das aulas de pole dance. Não fiz muita coisa mas mesmo assim gostei demais. Antes eu achava que pole dance era um esporte ou uma dança sensual, mas sempre achei legal”.	“Eu até gostei da aula de pole dance, é uma experiência nova para a turma. Antes eu achava que pole dance era outra coisa, mas era uma coisa bem diferente do que eu achava”.
“Como foi a aula de pole dance? Muito bom. Mudou alguma coisa na sua opinião? Não”.	“Eu achei muito legal e divertido, achei um pouco difícil. Eu achei que seria mais difícil”.
“Como foi a aula de pole dance? Boa. Mudou alguma coisa na sua opinião? O que? Sim”.	“Eu gosto de pole dance, é bem divertido e faz rir”.
“Odiei como eu já tinha dito, gostaria que elas fossem canceladas. Não mudei minha perspectiva, ainda acho errado ter pole dance em escolas, é vergonhoso”.	“Achei muito legal, na hora de fazer os movimentos bate uma incapacidade, mas com os professores te ajudando é muito melhor. Achei que a gente ia ter que tirar as peças de cima da roupa, esse era meu maior medo, mas não aconteceu isso”.
“Eu achei legal e achei os professores legais, eu gostei”.	“As aulas de pole dance foram legais e mudou a minha ideia inicial”.
“Gostei, não mudou meu pensamento”.	“Eu achei legal. Nota 8/10”.
“A aula de pole dance foi diferente no início, mas depois foi legal”.	“Eu achei legal mas eu não fiz. E não mudou nada”.
“Eu como não tive muitas aulas de pole dance não mudou muito do que eu acho sobre pole dance, mas as aulas que eu tive eu gostei”.	“Minha ideia mudou muito sobre o pole. Eu achei muito legal a aula de pole dance com a prof Afronana. Eu faria mais vezes”.
“Muito legal”.	“Achei legal”.
“Muito legal. Eu estou gostando muito das aulas de pole dance, diferente totalmente daquilo que eu falei”.	

Fonte: elaboração das autoras.

Neste dia, nem todos(as) os(as) estudantes tinham ido à aula e, daqueles(as) que foram, dois meninos não escreveram nada em seus Cadernos de Educação Física.

Diante das respostas dos(as) estudantes sobre as ressonâncias das aulas de Pole Dance no componente curricular de Educação Física, percebemos que alguns(mas) estudantes manifestaram que seguiram com suas compreensões com relação ao Pole Dance ser associado às boates noturnas, sensualidade e erotização. Em razão disso, uma estudante reforçou, mais

uma vez, o seu posicionamento sobre o cancelamento das aulas de Pole Dance, pois segundo ela, o Pole Dance não trata de uma prática adequada para o ambiente escolar.

Maldonado-Torres (2007) entende que somos seres formados nesta colonialidade, produzidos, portanto, por esta colonialidade, o que nos leva à necessidade de reconhecer nas nossas ações, pensamentos, práticas e estruturas, aquilo que é produto dessa colonialidade, como um primeiro passo para que possamos agir sobre ela, bem como para que possamos nos decolonizar. Processo esse que leva tempo.

Tavares (2021), ao analisar e discutir as informações produzidas na sua tese de doutorado sobre a sua experiência com a Educação Física inspirada na interculturalidade, compreendeu que os(as) estudantes, assim como nós, não são/estão imunes ao que acontece à sua volta. Neste caso, os(as) alunos(as) desta pesquisa-ação participante, que no momento se encontravam no sexto ano do ensino fundamental, por volta de 10 ou 11 anos de idade, já foram atravessados (e conformados) por muitos anos nesta lógica da colonialidade (Maldonado-Torres, 2007). Lógica essa que tanto coloca docentes e estudantes em lugares e níveis diferentes, hierarquizando-os(as), quanto também expressa que o papel da escola está posto na aquisição de um determinado tipo de conhecimento, a partir de um certo formato (Tavares, 2021). Neste caso, apontando que sensualidade e sexualidade sequer podem ser pautas de discussão e problematização na escola.

Considerando que mexer com essas estruturas coloniais não é uma situação de fácil mudança, sendo, portanto, um processo que não acontece de uma única vez, compreendemos, partilhando do entendimento de Tavares (2021), que precisamos reconhecer que os(as) alunos(as) não irão necessariamente gostar e se entregar de imediato a toda e qualquer proposta que entendemos como supostamente “inovadora”. Talvez, alguns(mas), inclusive, nem mesmo o façam em qualquer outro momento de suas vidas.

Por outro lado, muitos(as) estudantes que inicialmente estavam resistentes às aulas de Pole Dance, acabaram gostando da modalidade, divertindo-se nas aulas; inclusive, com alguns(mas) deles(as) passando a compreender o Pole Dance desassociado aos estereótipos e estigmas que o apontam como uma dança sensual, sexualizada, erotizada e exclusivamente de mulheres. Mesmo assim, a maioria dos(as) alunos(as) ressaltou que não mudou de opinião com relação ao Pole Dance, independente de terem manifestado que gostaram das aulas.

Duas estudantes destacaram que gostaram da professora de Pole Dance que ministrou uma vivência da prática para a turma, uma delas, inclusive manifestou que faria mais vezes

aulas da prática. Assim, entendemos que a realização da vivência com uma professora especialista foi importante para os(as) estudantes, momento em que puderam acessar a modalidade mais próxima da realidade, a partir das partilhas com a professora convidada. Compreendemos que a vivência, direcionada pela professora especializada que é uma mulher negra, acompanhada de outros dois homens negros e uma mulher nordestina, possibilitou que vários(as) estudantes pudessem ampliar suas compreensões e percepções sobre o Pole Dance, para além da sexualidade.

De acordo com Tavares (2021), uma construção curricular em Educação Física inspirada na interculturalidade demanda, tanto uma ampliação dos conteúdos trabalhados nas aulas, dos saberes, das práticas, das metodologias, como exige identificar, desnaturalizar e desconstruir as discriminações presentes na sociedade de forma geral, bem como na relação com os fenômenos da cultura e das práticas corporais.

Nesse movimento, destacamos que a intenção com as aulas de Pole Dance não era a de convencer os(as) estudantes sobre algo e/ou algum posicionamento ou entendimento das modalidades, mas sim a de apresentar a prática corporal e manifestação artística e cultural como uma possibilidade, tanto para as aulas de Educação Física, como para uma prática possível de ser realizada fora do ambiente escolar, se esse, em algum momento, passasse a ser o desejo deles(as). Também, a intenção foi a de problematizar, refletir e debater sobre os estigmas envolvendo gênero e sexualidade relacionados ao Pole Dance; não trazendo argumentos como certezas e/ou verdades, mas sim como possibilidades de se colocar em questão e em dúvida o que eles(as) estavam trazendo como certezas sobre a prática desde a primeira aula.

Afetações e ressonâncias das aulas de Pole Dance na comunidade escolar

As aulas de Pole Dance foram atravessadas por várias resistências dos(as) alunos(as), as quais foram na seção acima destacadas, analisadas e discutidas. Além dessas resistências dos(as) estudantes, a professora também enfrentou a resistência da direção da escola e dos(as) responsáveis dos(as) alunos(as), quando ambos os grupos ficaram sabendo que a prática corporal e manifestação artística e cultural tinha sido trabalhada nas aulas de Educação Física; o que será analisado e discutido nesta seção.

Reforçamos que não sabemos exatamente qual(uais) a(s) origem(ens) da(s) reclamação(ões) sobre as aulas de Pole Dance. O que sabemos e enfrentamos foi a seguinte

mensagem enviada para a professora, por áudio no *WhatsApp*, após a vivência com a professora de Pole Dance convidada:

Oie. Recebi hoje reclamações sobre a aula de dança. Que foi sobre Pole Dance. Já tenho problemas demais na escola e em específico com essa turma e na condição de mãe eu não posso discordar. E agora tu me diz, porque assim o que tu mandou para mim e mandou para o vice, tu fala sobre dança e partilhar experiências sobre dança. Que que eu entendo por dança: jazz, balett. O Pole Dance e outras danças sensuais não são, não cabem para a escola. Tu me desculpa eu te dizer isso agora, eu tô recebendo várias ligações; tô com uma cara de tacho porque não sei o que dizer pros pais, por conta de uma situação que assim, não deveria ter acontecido né. Principalmente com crianças, porque eles nem adolescentes são de 12 anos. Então agora tu me acha uma explicação e uma justificativa para que eu possa falar, passar para eles sobre o assunto. Tá, eu fico no teu aguardo (Notas de Campo, Áudio da direção da escola, 24/08/2023).

Destacamos que identificamos nessa mensagem da equipe diretiva um discurso que enfatizou e reforçou exatamente aqueles estereótipos e estigmas do Pole Dance – de dança exclusivamente sensual, sexualizada e erotizada (Narciso, 2022), razão que sustentou uma interpretação negativa da prática na escola. Inclusive, essa problematização era um dos objetivos das aulas de Pole Dance, bem como uma das razões de ter sido escolhido como conteúdo para compor as aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental. Portanto, o trabalho de ruptura à lógica moderna/colonial a ser feito não é apenas com os(as) estudantes, mas com toda a comunidade escolar.

Além disso, a mensagem nos moveu a pensar e a refletir sobre as amarras e o controle do sistema nos espaços de educação. A pesquisa de Tavares (2021) mostrou atitudes da gestão da escola, também de negação de propostas que de algum modo destoam daquilo que acontece de forma mais tradicional dentro das escolas. hooks (2017, p. 189) partilha que “os professores que tentam institucionalizar práticas pedagógicas progressistas correm o risco de ser alvo das críticas que buscam desacreditá-los”. Tal entendimento nos leva a compreender o quanto processos de decolonização, à exemplo de iniciativas como está de trazer o Pole Dance para a escola, não são do interesse de quem pretende manter a lógica da colonialidade (Tavares, 2021). Não somente o Pole Dance, mas qualquer atividade que rompa com esta lógica centrada que existe na escola, como diz Rufino (2019), uma política da conversão, centrada em formas de difusão de um pensamento que se quer único.

Comprendemos que as aulas de Pole Dance na escola, ainda mais com uma vivência da prática corporal e manifestação artística e cultural com uma professora convidada, mexeu

com a questão da estrutura (colonial) da escola, especialmente porque transborda as noções de sala de aula e de conteúdos que são permitidos, como uma espécie de acordo tácito na escola (Tavares, 2021); razão pela qual a instituição, representada neste caso pela equipe diretiva, foi veementemente contrária ao conteúdo de Pole Dance que foi realizado na pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental. Isso porque, movimentos como esse, especialmente o da vivência da prática, representam um alargamento das noções de controle (Tavares, 2021), o que nitidamente incomodou a direção da escola, e supostamente os familiares dos(as) estudantes do sexto ano.

Na escola, partilhamos da compreensão de Pérez Gomes (2000), que aponta a colonialidade como presença de várias formas, à exemplo de quando, apesar da sua função ser supostamente a de desenvolver o processo de socialização das novas gerações, tem se apresentado como um espaço conservador “para garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência mesma da sociedade” (Peréz Gómez, 2000, p. 14). Torres Santomé (2013) sinaliza as implicações dos processos de colonialidade na escola, trazendo o que chama de “currículo homogeneizante” como uma delas.

Este currículo homogeneizante, segundo Rufino (2019), é objetivo e fruto do processo de colonização e da presença, ainda na contemporaneidade, da colonialidade, que busca perpetuar (e de alguma forma introjetar) o pensamento e os ideais do colonizador. Nesse movimento, é caracterizado por ser centrado na homogeneização dos/as sujeitos/as, vislumbrando a constituição de um sujeito/a ideal e, geralmente, padronizado. De tal modo, sucede tanto o silenciamento de outras possibilidades de identidades (Torres Santomé, 2013), como o entendimento de superioridade entre diferentes formas de saber, como entre os saberes ditos universais e os saberes locais, os saberes científicos e os populares (Grignon, 2013). Neste caso, entendemos que o que a mensagem da direção informava era de que os saberes sobre dança, por exemplo, não poderiam extrapolar as noções mais tradicionais, dadas como exemplo o jazz e o ballet.

Inicialmente a professora de Educação Física narrou sentir-se bastante preocupada com a mensagem, especialmente porque ainda pretendia levar outras pessoas para partilharem vivências, de outras práticas na escola:

Eu escutei o áudio, e a primeira sensação que eu tive foi de: “ferrou”. Mas um ferrou no sentido de que eu estava com medo de não conseguir realizar as outras atividades que eu tinha pensado, que era com o professor de capoeira e as danças

afrorreferenciadas com o coletivo da UFRGS. Também fiquei, de certo modo, me sentindo culpada, porque eu realmente não falei que era Pole Dance, mas sim dança, o que não é uma mentira. Mas também não falei porque, de algum modo, achei que poderia ser vetada, e seria. Não sei o que seria melhor, se tem algo melhor ou não. De qualquer forma, a experiência os(as) alunos(as) tiveram (Notas de Campo, Narrativa da professora de Educação Física, 24/08/2023).

A narrativa da professora reforça a colonialidade como, mais do que uma presença na escola, e sim uma agência que afeta todas as pessoas que dela fazem parte. Entendemos que as sensações de medo e de culpa são objetivo e fruto desta lógica moderna/colonial. Neste caso, o medo narrado pela professora estava com relação a possibilidade de continuidade do trabalho político-pedagógico que estava sendo realizado com a turma. No entanto, muitas vezes esse medo está associado a permanência (e sobrevivência) na escola, sem muitos tensionamentos e desgastes com a equipe diretiva, de orientação e supervisão pedagógica.

A professora destaca não ter informado a direção que a vivência seria de Pole Dance, mas sim de dança. Ou seja, a professora já sabia como funcionava o modo de operar da escola, preferindo, neste caso, omitir uma informação para garantir a presença do Pole Dance na escola, ainda que por uma manhã. hooks (2017, p. 193), entende que para educar para a liberdade é necessário “desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos”. Nota-se que trata de um movimento, neste caso da Educação Física inspirada na decolonialidade e na interculturalidade, que tira todos(as) os(as) atores/atrizes da comunidade escolar da zona de conforto (Tavares, 2021).

Após esse primeiro momento de maior tensionamento, a professora e a equipe diretiva conversaram e foram resolvendo a situação. De todo modo, a professora elaborou uma justificativa para apresentar para os(as) responsáveis dos(as) alunos(as), conforme inicialmente solicitado.

RECADO PARA AS FAMÍLIAS DA TURMA 61 SOBRE A AULA DE POLE DANCE NA EDUCAÇÃO FÍSICA, NA ESCOLA

O sexto ano está tendo Danças nas aulas de Educação Física. Esse conteúdo iniciou com a prática de Pole Dance. Totalizaram 5 aulas da prática corporal; sendo a quarta aula realizada junto com uma professora de Educação Física com formação/capacitação em pole sports e pole kids, que foi convidada para partilhar suas experiências e dar uma oficina de pole dance para crianças.

Na aula 1 de pole dance, a turma e a professora de Educação Física conversaram sobre as modalidades de pole dance: o Pole Dance Esportivo, com campeonatos organizados pela Confederação Brasileira de Pole Dance, assim como os outros esportes; o Pole Dance Artístico, que foca mais nas acrobacias e danças de alta performance; e o Pole Dance Sensual. Também, professora e turma, dialogaram sobre as questões que estigmatizam a modalidade, como a suposta sensualidade.

Nas aulas 2 e 3, os alunos e as alunas vivenciaram movimentos ginásticos e de força que são realizados na modalidade, como parada de mão, cambalhota, estrelinha, parada de cabeça, entre outros, a partir de desafios e brincadeiras.

Na aula 4, que foi a aula com a professora convidada; foi realizada uma aula da modalidade Esportiva de Pole Dance. Nesta aula, o que teve a mais (no sentido de diferente das aulas anteriores), foi a barra vertical de pole dance e a presença de uma professora especialista da modalidade, como uma possibilidade de a turma experimentar a dança/esporte mais próxima da realidade. **Não aconteceu nada de sensualidade.** Inclusive, totalmente diferente disso: a turma se divertiu, tiveram 2 apresentações da dança que possibilitaram a turma ver os movimentos e as acrobacias que são realizadas no Pole Dance. A professora convidada (que já foi estagiária na escola), junto com a professora de Educação Física da turma, conduziu toda a aula, de forma segura, acolhedora, crítica e posicionada.

Na aula 5, última aula de pole dance, a turma e a professora refletiram coletivamente sobre todas as aulas anteriores, sobre os desafios encontrados e como foram enfrentados, sobre as principais dificuldades e também facilidades, sobre como cada aluno e cada aluna se sentiu nas aulas de pole dance, sobre suas compreensões, percepções e interpretações com relação à prática corporal.

O pole dance para crianças e adolescentes não é sobre sensualidade; e as aulas de educação física possibilitaram diálogos sobre essa compreensão.

Exigindo capacidades e competências de cada estudante enquanto corpo inteiro, o Pole Dance é uma ATIVIDADE-ARTE que conta com elementos da dança, da ginástica, do circo, da calistenia, a partir de movimentos acrobáticos, no solo e aéreos com a utilização de uma barra vertical, que exigem força, flexibilidade, equilíbrio e resistência; contribuindo no desenvolvimento motor, cognitivo e social dos/as estudantes, e enriquecendo a cultura corporal de movimento dos alunos e das alunas. Todas essas questões foram apresentadas para os alunos e as alunas, e dialogadas de forma coletiva, respeitosa e contextualizada.

As danças e os esportes estão previstos no documento que orienta a educação nacional (Base Nacional Comum Curricular) como conteúdos da Educação Física. Experienciar cada conteúdo de forma contextualizada é bastante importante para a formação dos alunos e das alunas como pessoas críticas e posicionadas. Em todas as aulas de Pole Dance a professora e a turma refletiram sobre as danças e os esportes como práticas sociais e culturais; logo, atravessadas por uma série de questões, por vezes estigmatizadoras, como é o caso do Pole Dance e a suposta sensualidade.

As aulas de Pole Dance para crianças e adolescentes, portanto, foram convites para que os/as estudantes pudessem atravessar esses processos de aprendizagem com diversão, acolhimento e bastante criatividade. (Notas de Campo, 24/08/2023).

Refletindo sobre as agências da colonialidade no espaço-tempo escolar, compreendemos como importante analisar como e onde elas operaram no discurso da professora produzido neste “Recado para as famílias da turma 61 sobre a aula de Pole Dance na Educação Física, na escola”. Percebemos, no discurso, duas situações que evidenciam a forte agência da colonialidade: (i) a necessidade de destacar o Pole Dance como modalidade esportiva e artística, e a conseqüente tentativa de apagamento da sensualidade como característica (e também uma das modalidades) do Pole Dance; e (ii) a necessidade de destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para justificar a presença do Pole Dance como conteúdo das aulas de dança na Educação Física escolar.

Com relação ao primeiro ponto – (i) a necessidade de destacar o Pole Dance como modalidade esportiva e artística, e a consequente tentativa de apagamento da sensualidade como característica (e também uma das modalidades) do Pole Dance –, reforçamos o argumento apresentado na seção anterior. Compreendemos que ao enfatizarmos o Pole Dance como modalidade esportiva e artística como instrumento para dizer que o Pole Dance não é somente sensual, tanto para aproximar os(as) alunos(as) da prática, como para justificar a sua presença na escola, é uma forma de a-historicizar a prática corporal, que é uma manifestação artística e cultural. Tal posicionamento trabalha numa lógica de transformar e de tornar o Pole Dance em uma prática 'neutra, disciplinadora e de esporte', com intuito de viabilizá-lo para as crianças e famílias (Fagundes; Pacheco; Silva, 2023). Entendemos que esse é um processo presente dentro das entidades que buscam uma legitimação da prática (Fagundes, 2022).

Sobre o segundo ponto – (ii) a necessidade de destacar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para justificar a presença do Pole Dance como conteúdo das aulas de dança na Educação Física escolar –, esse movimento nos traz alguns desconfortos. Como principal desconforto, apontamos a questão de o nosso posicionamento ser crítico com relação a muitas incoerências presentes no documento, mas que, apesar disso, o utilizamos como forma de fortalecer nossos argumentos em defesa do Pole Dance na escola, deslocando nossa argumentação para um viés mais conteudista e menos sociocultural.

Embora existam posicionamentos concorrentes em relação à Educação Física na BNCC, partilhamos do entendimento de Neira (2018) sobre esse documento curricular ser fortemente enraizado em uma perspectiva tecnicista de educação, retrocedendo no campo da Educação Física, de forma política e pedagógica, vez que tem os princípios do neoliberalismo travestindo a racionalidade técnica. Isso porque, o autor enfatiza o direito das crianças e adolescentes a aprendizagens básicas, o que, na sua compreensão, não corresponde ao que a BNCC propõe, pois ela impõe qual conhecimento deve ser trabalhado em cada etapa ou momento do ano letivo nas escolas, mas não justifica ou explica essa seleção de conteúdos (Neira, 2018).

A BNCC, logo no primeiro parágrafo do texto introdutório, marca a posição que pretende ocupar quando afirma ser e se coloca como

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7).

Ou seja, o documento, ao colocar o que chama de aprendizagens essenciais ou habilidades a serviço do desenvolvimento de competências, recupera uma lógica conteudista, retomando a preocupação com uma suposta eficiência de ensino anunciada por uma lógica tecnocrática. Eficiência e essencialidade essas que sequer consideram as dimensões territoriais e diferenças culturais do território brasileiro. Assim, com o argumento de “igualdade educacional”, pressupõe-se o que é importante e essencial para o(a) outro(a) saber (Neira, 2018).

Destacamos, partilhando do entendimento de Neira (2018), que não estamos defendendo que cada escola e docente possa ensinar o que quiser e se quiser. Ou seja, no contexto da Educação Física, compreendemos ser importante as aprendizagens sobre as brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas – eixos temáticos estabelecidos pela BNCC –, mas que esse poderia ser o limite daquilo que chamam de aprendizagens essenciais, o que é totalmente diferente das especificações de gênero textual que deve ser lido e quando isso acontecerá, bem como de quais aspectos das práticas corporais devem ser ensinados e em quais momentos isso deve acontecer (Neira, 2018). Além disso, ao insistir em uma visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano, entendemos que o texto da BNCC dificulta o trabalho com as questões estruturantes da nossa sociedade, quais sejam, raça, gênero em diálogo com a sexualidade e classe. Tais prerrogativas desconsideram as particularidades de cada contexto e território, ou seja, desconsideram as pessoas e suas necessidades com relação à educação.

No caso deste estudo, entendemos que a professora, ao evidenciar a BNCC na justificativa da presença do Pole Dance na escola, confere um silenciamento às problematizações dos estigmas e estereótipos trabalhados com os(as) alunos(as), e que foram as principais razões de existir deste conteúdo nas aulas de Educação Física.

Na rede estadual de Porto Alegre, a orientação da Secretaria de Educação é a de que os(as) professores(as) façam os seus planejamentos de aula informando as habilidades da BNCC que foram trabalhadas em cada uma das aulas, o que deve ser registrado na Plataforma Escola RS do Professor, no momento da realização da chamada diária de cada uma das turmas das quais ministra aulas. Partilhamos do entendimento de Tavares (2021, p. 158) que isso “age

diretamente sobre a autonomia do professor” visto que os eixos, objetos de ensino e habilidades a serem trabalhados com cada turma em cada ano de ensino já vem estabelecidos na BNCC, o que entendemos servir à lógica moderna/colonial.

Diante de todas as questões narradas, analisadas e discutidas, conforme sinaliza Rufino (2019, p. 32), “o colonialismo produziu violências indeléveis em todos nós, porém, o seu projeto de ser um paradigma hegemônico monocultural e monorracionalista apresenta fissuras, fraturas expostas, hemorragias, sangrias desatadas”, o que também entendemos, partilhando da compreensão de Walsh (2015), por brechas decolônias – ações de resistência, insurgência e transgressão ao que já vem sendo posto historicamente e serve à lógica colonial.

Tavares (2021) sugere os movimentos que chama de contornos e desvios, ou seja, uma práxis a partir de outras possibilidades na contramão daquelas mais duras e fragmentadas apresentadas pela BNCC, pelas brechas, em que se possa ir além do que os(as) gestores(as) propõem, resistindo explicitamente ou sutilmente a algumas demandas. Neste caso, ainda que com todos os limites, resistências e contradições (inclusive da professora de Educação Física) apresentadas, a prática corporal e manifestação cultural e artística de Pole Dance aconteceu na escola.

CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Este estudo preocupou-se em narrar, discutir e analisar as agências da colonialidade que operam na educação, percebidas no contexto das aulas de Pole Dance na Educação Física escolar, o que foi possibilitado pelas pesquisas de mestrado das segunda e terceira autoras.

Compreendemos que a presença do Pole Dance como conteúdo das aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, a partir da inspiração de uma educação decolonial e intercultural, foi um movimento importante, pois agiu de modo a colocar em questão muitos pressupostos conservadores estabelecidos e consolidados pela colonialidade no espaço-tempo escolar, seja individualmente das pessoas, seja no coletivo enquanto instituição escola. Um movimento, portanto, que produziu desconfortos nos(as) alunos(as) do sexto ano, na professora de Educação Física da turma, na equipe diretiva, nos(as) responsáveis pelos(as) estudantes e na instituição escola.

As aulas de Pole Dance possibilitaram diálogos a partir das inseguranças (e também supostas certezas) com relação à prática por eles(as) manifestadas. Tais inseguranças e

certezas refletiram os estereótipos e estigmas que a manifestação cultural e artística carrega – de que Pole Dance é uma dança quase que exclusivamente sensual e sexualizada, praticada predominantemente por mulheres, e homens que praticam são associados às masculinidades dissidentes. Experimentar, no e com o corpo, outras possibilidades de Pole Dance que não apenas como uma dança exclusivamente sensual e sexualizada, possibilitou que alguns(mas) alunos(as) gostassem daquilo que estavam realizando, independente de mudarem de opinião/entendimento com relação ao que inicialmente pensavam sobre a prática, até porque essa não era a intencionalidade da professora. Ao contrário, o objetivo foi o de possibilitar reflexões e problematizações sobre as noções de gênero e de sexualidade.

Nesse movimento, por meio das discontinuidades dos nossos corpos, que são culturais, portanto, historicamente conotados por meio de linguagens que vão nos inscrevendo socialmente (Martins, 2023), conseguimos atravessar as durezas, as incompreensões e os diferentes posicionamentos com relação ao Pole Dance na escola. Destacamos que encontramos muitas resistências, começando pelos(as) estudantes, pois muitos(as) manifestavam não concordar com a prática na escola, associando-a às casas noturnas. Também, enfrentamos resistência da equipe diretiva e supostamente dos(as) responsáveis dos(as) estudantes, que trouxeram argumentos contrários à presença da prática corporal e manifestação artística e cultural na escola, reforçando os estereótipos e estigmas já manifestados pelos(as) estudantes.

As agências da colonialidade na escola são uma presença bastante forte, que atua quase que o tempo todo em todos(as) os(as) atores/atrizes da comunidade escolar. A professora de Educação Física, por exemplo, mesmo com a intencionalidade de construir, junto com os(as) alunos(as), uma Educação Física inspirada nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, também agiu, por vezes, de um modo que compreendemos ter sido contraditório a sua intencionalidade, com as agências da colonialidade nitidamente operando nas suas práxis e escolhas político-pedagógicas.

Primeiro, quando se instrumentalizou quase que exclusivamente do viés esportivo do Pole Dance, ofertando aulas mais voltadas à ginástica do que as outras modalidades da prática. Em segundo, quando justifica a presença do Pole Dance na escola utilizando-se de argumentos que, mais uma vez, tratam o Pole Dance com foco na ginástica, de certo modo silenciando a sensualidade que é uma das suas características e é exatamente o que traz desconforto na escola. Em terceiro, quando coloca, na centralidade dos seus argumentos, a

BNCC, um documento curricular que entendemos apresentar uma série de questões problemáticas, especialmente com relação à fragmentação do conhecimento e do desenvolvimento humano, dificultando o trabalho com as questões estruturantes da nossa sociedade – raça, gênero em diálogo com a sexualidade e classe –, as quais entendemos serem indispensáveis para uma educação com inspiração decolonial e intercultural.

Em síntese, notamos que a Educação Física, provocada pela perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade afeta todos(as) os(as) atores/atrizes da comunidade escolar – estudantes, docentes, equipe diretiva, entre outros(as) – tirando-os(as) de uma certa zona de conforto, para mobilizar outros conhecimentos, outros saberes-fazer, outras vivências, assim como provocando outros sentidos, outras reflexões, outras problematizações, outras experimentações; podendo, em algumas situações e casos, se tornar algo significativo na jornada de cada pessoa individualmente, mas também no coletivo da instituição escola.

REFERÊNCIAS

ABDON, Joelma Ribeiro de Sousa. **Desmistificando o pole dance**: uma narrativa. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Educação Física). 2020. 27 f. Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos (Uniceplac). Brasília, Distrito Federal, 2020.

ACHÔA, Júlia de Freitas. **A mulher escarlate**: Uma exposição sobre empoderamento da mulher em espaços urbanos através do pole dance. TCC (Graduação). 2019. 144 f. Curso de Bacharelado em Design. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

AKOTIRENE. Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luis Felipe. Gênero, raça, classe: opressões cruzadas e convergências na reprodução das desigualdades. **Mediações**, Londrina, v. 20, n. 2, p. 27-55, Jul/Dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p27>. Acesso em: 18 fev. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra**: quando a vida é passível de luto. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, p.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/diferencas-culturais->

[cotidiano-escolar-e-praticas-pedagogicas](#). Acesso em: 23 fev. 2024.

CHIMAMANDA, Ngozi Adichie. **Sejamos todos feministas**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019 [1990].

CURY, Cristina Noronha. **Pole dance**: considerações sobre a prática e sua multiplicidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharel em Ciências Sociais). 2018. 80 f. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

DIMLER, Ariel; MCFADDEN, Kimberley; MCHUGH, Tara-Leigh. "I Kinda Feel Like Wonder Woman": An Interpretative Phenomenological Analysis of Pole Fitness and Positive Body Image. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 39, p. 339-351, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1123/jsep.2017-0028>. Acesso em: 19 fev. 2024.

DUARTE, Marco José de Oliveira; OLIVEIRA, Dandara Felícia Silva. LGBTQI+*, vidas precárias e necropolítica em tempos da Covid-19: a interseccionalidade e a teoria queer em cena. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, n. 48, v. 19, p. 153-168, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistaempauta/article/view/60303/38412>. Acesso em: 18 fev. 2024.

ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação**. Lisboa: Memória e Sociedade, 1992.

FAGUNDES, Mariana Ghignatti. **A barra é sagrada**: Condições para o ensino de Pole Dance para crianças. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). 2022. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

FAGUNDES, Mariana Ghignatti; PACHECO, Ariane Corrêa; SILVA, André Luiz dos Santos. "The pole is sacred": Disciplining sexuality in teaching Pole Dance to Brazil children. In: BHANA, Deevia; XU, Yu Wei; ADRIANY, Vina. **Gender and sexual norms in global south early childhood education**. Nova Iorque: Editora Taylor&Francis, 2023.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico-profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila Gomes *et al.* **Educação Física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 23-44.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

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: 17 fev. 2024.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar: poéticas do corpo-tela**. 2ª reimpressão. Cobogó: 2023.

NARCISO, Kinaê Primon. **Artigo definido indicativo do feminino singular: a Pole Dance**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Dança). 2022. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJP57PQnCCxZZtCsdjsqL/#>. Acesso em: 23 fev. 2024.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RIZO, Deyvid Tenner de Souza; MELO, Rogerio Zaim de; SOUSA, Ana Paula Moreira de; GOLIN, Carlo Henrique. O Ensino do Pole Dance na Escola: Desafios e Possibilidades. **Revista FSA**, Teresina, v. 16, n. 6, art. 6, p. 121-139, nov./dez. 2019. Disponível em: <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/fsa/article/view/1875>. Acesso em: 18 fev. 2024.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

SILVA, Ana Paula da. A hipersexualização da mulher negra e a política da respeitabilidade. **Portal Geledés**. Publicado em: 08 jan. 2015. Disponível em: https://www.geledes.org.br/hipersexualizacao-da-mulher-negra-e-politica-da-respeitabilidade/?gad_source=1&gclid=CjwKCAiA8sauBhB3EiwAruTRJpTA8NiTtSPGpwHb8Yc70K3gBHsKWbymayXHwAyOyeaAIXdDyDYAexoCDmcQAvD_BwE. Acesso em: 18 fev. 2024.

SILVA, Paula; GOMES, Maria Paula Brandão Botelho; GOELLNER, Silvana Vilodre. As relações de gênero no espaço da educação física: a percepção de alunos e alunas. **Revista portuguesa de ciências do desporto**, Porto, v. 8, n. 3, p. 396-405, set./dez. 2008. Disponível em: https://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-05232008000300009. Acesso em: 16 fev. 2024.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias**. Tese (Doutorado). 2021. 215 f. Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: Cavalo de Tróia da educação**. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2013.

WALSH, Catherine. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. **International Journal of Lifelong Education**, Volume 34, 2015 - Issue 1: Education and other modes of thinking in Latin America. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>. Acesso em: 17 fev. 2024.





Ressonâncias do Pole Dance na Educação Física escolar

narrativas de estudantes do sexto ano do ensino fundamental da escola estadual Abya Yala⁴⁶

Mariana Ghignatti Fagundes
Karoline Hachler Ricardo

Resumo: O pensamento e a proposta de uma Educação Física sustentada por uma pedagogia decolonial e intercultural, possibilitou a discussão de uma prática historicamente carregada de estigmas sociais, vinculada às *strippers* e boates noturnas, o Pole Dance. O Pole Dance consiste em uma prática que envolve realizar acrobacias e danças com uma barra de metal na vertical. Desdobrado em diferentes vertentes, uma delas, o Pole Sport, possibilita a inserção de crianças e adolescentes na modalidade, a partir de uma sistematização e uma esportivização. Assim, estudantes de ensino fundamental, que participam de uma pesquisa-ação de um projeto de mestrado, foram convidados(as) a questionar, pensar e refletir, junto das ressonâncias envolvendo a modalidade. O objetivo do trabalho é analisar e compreender como uma vivência de Pole Dance ressoa nos(as) estudantes do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala, em Porto Alegre/RS. Partilhando da noção de ressonâncias como implicações sutis, particulares e subjetivas e, com a intenção de compreender como elas são significadas pelos(as) estudantes, optamos pela pesquisa narrativa como caminho teórico-metodológico. A vivência de Pole Dance produziu ressonâncias heterogêneas nos(as) estudantes, sendo gênero, sexualidade e sensualidade as temáticas que mais dividiram opiniões sobre a prática do Pole Dance na escola. Desse modo, a oferta, o convite, o encontro e o diálogo se apresentam como instrumentos importantes para refletir gênero, sexualidade, sensualidade, educação sexual na escola.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Decolonialidade. Interculturalidade. Dança. Pole Dance.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo sobre as ressonâncias de uma vivência de Pole Dance nos(as) estudantes do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala⁴⁷, em Porto Alegre/RS, está inserido no contexto de uma pesquisa-ação participante (Lanette, 2022) que está sendo realizada no trabalho de mestrado⁴⁸ da primeira autora⁴⁹ (Karol), e que intenciona desenvolver uma Educação Física sustentada por uma proposta pedagógica decolonial e intercultural (Walsh, 2019), compreendendo as afetações decorrentes dessa experiência.

⁴⁶ Trabalho publicado nos Anais do XI Congresso Internacional de Diversidade Sexual, Étnicorracial e de Gênero (CINABETH). Link para acesso: <https://mail.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/106800>.

⁴⁷ Nome fictício para preservar a identidade da Escola. Escolhemos “Abya Yala” por ser um dos nomes que o povo indígena Kuna, que vivia na parte do mundo que ficou conhecida como América Latina, atribuía a esse território. A expressão “Abya Yala”, que na língua do povo Kuna da Colômbia, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento, vem sendo utilizado pelos movimentos dos povos originários do continente como uma autodesignação em contraposição a América, objetivando construir um sentimento de unidade e pertencimento (Walsh, 2015).

⁴⁸ A entrada em campo se deu no início do ano letivo da Escola Abya Yala (23/02/2023), e tem previsão de saída de campo no final deste mesmo ano letivo (na metade do mês de dezembro de 2023).

⁴⁹ Mulher, branca, bissexual, professora de Educação Física com formação em Yoga e Yoga para crianças, adolescente, yoga na educação, vegetariana, artista e capoeira.

Também, está inserido no contexto da pesquisa de mestrado da segunda autora⁵⁰ (Nana), que estuda os processos de (re)significação, (re)construção e identificação de mulheres plurais por meio das diversas práticas de Pole Dance.

Partilhamos do entendimento de Bins *et al.*, (2021), sobre uma educação inspirada na interculturalidade significar o “pensar o ensino e os seus ensinamentos a partir de outros paradigmas, de outros saberes” (p. 190), assim como dar visibilidade e reconhecer outros tipos e origens de conhecimento, outras formas de aprender e de ensinar, outros princípios que questionem as bases monolíticas, as práticas e os referenciais eurocêntricos que constituíram e constituem o campo educacional na modernidade no contexto brasileiro de modo hierarquizante para definir o que conta como conhecimento válido, viável e possível (Walsh, 2019). Significa problematizar o racismo como estruturante dos sistemas educativos promovidos pelo Estado e organizador das práticas e dos conteúdos naturalizados no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a preocupação com a agenda de uma proposta pedagógico-política decolonial e intercultural nas aulas de Educação Física com o sexto ano do ensino fundamental da Escola Abya Yala, possibilitou que estudantes e professora atravessassem, dentro do conteúdo de danças, uma prática historicamente carregada de estigmas sociais, vinculada às *strippers* e boates noturnas, o Pole Dance (Narciso, 2022).

O Pole Dance pode ser compreendido como uma prática que se utiliza de uma barra de metal na vertical para realizar acrobacias, sejam essas figuras ou giros, e, ainda, pode ser combinado com movimentos de dança. Como desdobramento da prática, três vertentes são sustentadas para diferenciar as formas de praticar, sendo o Pole Exotic, explorando a sensualidade e sexualidade, o Pole Artístico, contemplando outras danças como o Contemporâneo e o Jazz e, o Pole Sport, no viés mais esportivo (Cury, 2018). A partir da prática artística e esportiva, as crianças também passam a fazer parte do universo do Pole Dance, por meio do Pole Kids.

Suleados(as) pela compreensão de que um projeto intercultural necessita de práticas educativas pautadas no “encontro”, que permita ao sujeito se compreender no mundo, entendendo sua diversidade e complexidade, bem como superando atitudes de preconceito

⁵⁰ Mulher, preta, bissexual, professora de Educação Física com formação em Pole Kids e Pole Acrobático, vegetariana e Pole Dancer.

e a reprodução de estereótipos⁵¹ (Fleuri, 2003); a turma, junto com Karol vivenciaram uma aula de Pole Dance com Nana, que produziu ressonâncias heterogêneas nos(as) estudantes, sendo o gênero, a sexualidade e a sensualidade as temáticas que mais dividiram opiniões sobre a prática do Pole Dance na escola, um espaço-tempo marcado pelos processos de colonialidade.

Partilhando da noção de ressonâncias como implicações sutis, particulares e subjetivas e, com a intenção de compreender como elas são significadas pelos(as) estudantes (Tavares, 2021), o objetivo deste estudo é analisar e compreender como uma vivência de Pole Dance ressoa nos(as) estudantes do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala, em Porto Alegre/RS. Para tanto, optamos pela pesquisa narrativa como caminho teórico-metodológico, em que as manifestações orais (falas) e gestuais (expressões e manifestações corporais) dos(as) estudantes nos mostraram que a vivência de Pole Dance possibilitou a compreensão de que os(as) alunos(as) experienciam de distintas formas e atribuem diferentes significados ao que vivem nas suas trajetórias.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este estudo trata de uma a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly, 2011), que opera no entrecruzamento das histórias de vida, formação e a escola, enquanto espaços de (re)construção dos saberes e conhecimentos, implicados e atravessados pela/na experiência do componente curricular de Educação Física escolar.

Sobre a narrativa enquanto método de produção de informações, Bauer e Gaskell (2002) comunicam a noção de que contar histórias parece ser uma forma elementar de comunicação humana. A ideia de que as pessoas se constituem enquanto sujeitos(as) que, individual e coletivamente, vivem vidas relatadas (Bauer; Gaskell, 2002).

Partilhando dessa noção de pesquisa narrativa, a qual nos permite o tempo todo a construção da nossa realidade mediada pela linguagem, não só a falada, mas a vivida nas suas

⁵¹ Neste estudo, partilhamos da noção de estereótipo de Saraiva (1999), como um conjunto de atribuições/características que passam a definir papéis para sujeitos e grupos, resultando na internalização por parte destes, das características que passam a diferenciar os papéis que cada um dos sexos deveria desempenhar e performar na sociedade. Destacamos nossa compreensão de gênero e sexo para além da binariedade, com a necessidade de pensarmos nas formas plurais de existência que entendemos não caber na lógica binária. Também, na urgência de racializar essas noções, uma vez que compreendemos que a raça interfere inteiramente na existência das pessoas. Ou seja, uma mulher negra e uma mulher branca vivem e experimentam de formas diferentes uma mesma situação.

diferentes manifestações, compreendemos a narrativa como um estudo da experiência como história, que pode, tanto ser desenvolvida pelo contar, como pelo vivenciar, no entrecruzamento com a formação e a escola enquanto espaços e tempos de (re)construção dos saberes e conhecimentos (Tavares, 2021). Para tanto, utilizamos como fontes das narrativas os comentários, falas e expressões dos(as) estudantes durante a vivência de Pole Dance, que foram observados e registrados em Notas de Campo (NC) pelas autoras deste trabalho.

A vivência de Pole Dance foi realizada no dia 24 de agosto de 2023, no período de Educação Física da turma, que tem duração de 50 minutos e é no primeiro período da manhã. Compondo, assim, o conjunto de 5 aulas⁵² da prática corporal que foi conteúdo das aulas de danças que integraram a pesquisa-ação participante⁵³.

Destacamos, nessa perspectiva, que a turma já estava trabalhando o conteúdo de Pole Dance antes da vivência, momento em que os(as) estudantes relataram nunca terem praticado nenhum dos desdobramentos da prática corporal. Durante a discussão, já anunciaram marcadores e estigmas vinculados ao Pole Dance, vistos ao relacionarem a prática corporal ao “cabaré”, “dança estritamente sensual”, “erotização” e “putaria”. Assim como apresentando bastante resistência para o início da prática nas aulas. Especialmente por parte da maioria dos meninos que manifestaram entender e perceber o Pole Dance como uma “dança de mulher”, sugerindo que homens que a praticam seriam “gays”, “viados”, “travestis”, tratando a homossexualidade como algo pejorativo, não aceitável e que, portanto, deveria ser “combatida”.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No dia da vivência nem todas as questões que apareceram nas primeiras aulas de Pole Dance foram manifestadas: pouco se falou em “putaria” e “erotização” e, diferente das aulas anteriores, as resistências foram maiores por parte das meninas (não de todas, mas da

⁵² Na primeira aula, turma e Karol fizeram uma roda de conversa para dialogar sobre o Pole Dance enquanto atividade-arte (Rizo *et al.*, 2019; Abdon, 2020) e que existe de diversas formas – modalidade esportiva, artística, sensual e outras –; diálogo que foi realizado a partir das dúvidas, “certezas”, inquietações dos(as) alunos(as) com relação à prática corporal, especialmente à presença dela no espaço-tempo escolar. Na segunda e terceira aula, os(as) alunos(as) foram convidados(as) a experimentarem o Pole Dance a partir de brincadeiras envolvendo movimentos ginásticos. Na quarta aula foi realizada a vivência de Pole Dance com Nana. E, na quinta aula, os(as) estudantes foram convidados(as) a refletirem sobre o conjunto de aulas de Pole Dance, especialmente sobre como se sentiram durante a vivência, o que ela significou para cada um(a), e o que acharam da experiência.

⁵³ Estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica, CAAE nº 69602123.2.0000.5347.

maioria). Ao acionarem a sensualidade como uma barreira para a experimentação da prática, manifestaram certo ‘medo’/receio de terem que realizar a aula apenas com as roupas íntimas. Estes que foram sendo dissipados ao perceberem que isso não aconteceria, tampouco seria uma hipótese naquele dia.

A professora Nana, convidada para guiar a vivência de Pole Dance, convidou mais três pessoas para o auxílio naquele momento, visto que estava se recuperando de uma lesão e estava com o tornozelo imobilizado. Dessas três pessoas, duas são praticantes de Pole Dance, um homem preto cisgênero e uma mulher nordestina cisgênero, e seu conjugue, encarregado dos registros mídiáticos.

Para a vivência, uma barra móvel de Pole Dance, conhecida como “Palco”, foi montada em uma parte do pátio. Esse espaço era coberto, visto que estava nublado e frio no dia, ficando em frente à cozinha e refeitório da escola, além de ser próximo a entrada dos(as) estudantes. Como o período de Educação Física do sexto ano é o primeiro da manhã, quando o portão da escola abriu e o sinal tocou, as crianças e alguns dos(as) seus(suas) familiares, que as acompanham na entrada, visualizaram o palco de Pole Dance: algumas pessoas com expressões que pareciam manifestar pavor, outras alegria, outras desgosto; mas o clima, de forma geral, era de curiosidade. Escutamos algumas falas e cochichos como: “o que vai ter na escola hoje?”, “o que é isso?”, “sério que a sora trouxe o Pole Dance mesmo?” (NC, 24/08/2023).

Após a agitação inicial na entrada da escola, e quando todas as turmas foram para as suas respectivas salas de aula, Nana iniciou a vivência formando um círculo, com todos(as) alunos(as) da turma presentes, ao redor do palco de Pole Dance; apresentou-se para turma e abriu espaço para o seu e a sua colega apresentarem-se. Então, perguntou: “o que vocês conhecem, sabem sobre o Pole Dance?” (NC, 24/08/2023). O que mais apareceu nas falas dos(as) estudantes foi: dança, esporte, ginástica, acrobacia e dança sensual. Nana também questionou a turma se conheciam outras formas da prática, surgindo o “Pole Sport” – “sim, o Pole esportivo é aquele que a sora falou pra gente, que são os atletas que competem” (NC, 24/08/2023).

Após a conversa inicial, os(as) colegas de Nana apresentaram-se com uma sequência rápida de acrobacias. Quando o convidado fez a sua apresentação, escutamos várias falas como: “eu disse que homem também podia praticar”, “nossa, como ele é forte”, “viu como não tem nada a vê com ser gay?”, “eu sabia que pole dance não era só uma dança de mulheres,

eu que tava certa” (NC, 24/08/2023). Percebemos que um homem performando a prática apresentou outra possibilidade para os(as) alunos(as). Levantando problematizações de discursos, como o da fragilidade feminina e o da inaptidão física (Almeida, 2013) que limitavam (e ainda seguem limitando) práticas corporais e comportamentos que deveriam ser exclusivos de homem e de mulher, compreendendo as mulheres a partir das crenças sustentadas pelo mito do sexo frágil (Mourão, 2003). Discursos esses que foram cenário para a restrição de mulheres em determinadas práticas corporais e que ainda seguem surtindo efeito e tendo agência em muitos espaços, tempos, pessoas.

Apesar dos(as) alunos(as), naquele momento, estarem em um processo de desassociar a dança como uma prática exclusiva de mulheres e de homens homossexuais, sequer foi levantada a hipótese do convidado fazer parte da comunidade LGBTQI+. De acordo com Goellner (2018), o corpo é um produto da cultura e da história, sendo construído pela linguagem, possuindo marcas que possibilitam uma certa identificação. Assim, talvez por essas marcas corporais não se apresentarem e/ou estarem evidentes, ou por qualquer outro motivo não conhecido e/ou acessado por nós naquele momento, aquele sujeito homem preto cisgênero realizando figuras de força e complexas na barra não foi lido como uma pessoa LGBTQIA+.

Todas essas associações foram nos permitindo tomar a compreensão de ‘gênero’ como um conceito plural em construção. Uma constituição social do sexo que está em constante movimento, possibilitando a compreensão das formas heterogêneas que os corpos aparecem e/ou podem aparecer (Goellner, 2013), bem como a transitoriedade dos conceitos de masculinidades e feminilidades, que se transformam ao longo do tempo, afastando-nos de ideias que pressupõem papéis e funções estritamente de homens e de mulheres (Almeida, 2013).

Após as duas performances, os(as) alunos(as) foram convidados(as) a vivenciarem alguns movimentos e técnicas do Pole Dance na barra. A maioria dos meninos estavam bastante animados, e já queriam tentar subir na barra, fazer giros mais complexos, parada de cabeça; então, logo já se posicionaram na fila para serem os primeiros a experimentarem. Diferente deles, a maioria das meninas manifestaram não querer nem tentar experimentar. Ao tentarmos acessar o que poderia estar afastando-as de uma prática que elas mesmas tinham solicitado para Karol, entre as sugestões apresentadas no dia das combinações com relação às aulas de dança do componente curricular; uma das meninas disse: “é que a gente

tem vergonha na frente dos guris” (NC, 24/08/2023). Karol, em uma tentativa de incentivar a participação das meninas e de movimentar os seus desejos em direção a vontade de experimentar o Pole Dance, falou:

Gurias, a gente tá numa prática que vocês queriam e agora estão preferindo não experimentar por causa dos meninos? Tudo bem, eu entendo, mas assim, eu, se fosse vocês, deixaria eles de lado. Vocês entendem que vocês estão deixando de fazer uma coisa que vocês querem por causa deles? Como se eles tivessem um poder sobre vocês, não acham? (NC, 24/08/2023).

Essas falas e manifestações nos possibilitaram compreender, partilhando do entendimento de Scott (1995) sobre o aspecto relacional assumido na perspectiva dos estudos contemporâneos de gênero, que não se trata de assumir a clássica oposição binária entre homens e mulheres, mas de considerar que as feminilidades e as masculinidades precisam umas das outras para serem compreendidas (Scott, 1995). Ou seja, nesse caso do desconforto das meninas em experimentar o Pole Dance junto com os meninos, percebemos que a relação feminilidades e masculinidades estão marcadas por uma supremacia destas sobre aquelas (Almeida, 2013); manifestado no diálogo entre estudante e Karol, enquanto conversavam sobre uma provável “dominância” masculina, mesmo em uma prática corporal que inicialmente tinha sido solicitada pelas meninas, e que estava, portanto, próxima dos seus desejos e interesses.

Nesse sentido, destacamos que ‘relações de gênero e poder’, neste estudo, é compreendida como os processos pelos quais 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). Destacando ‘poder’ como algo que não se localiza em instituições (dando ideia de fixidez), mas sim algo que possui mobilidade, que transita e circula porque se exerce em rede, possibilitando resistências (Foucault, 2002).

Nana organizou a experimentação na barra em quatro momentos: o primeiro movimento era o de caminhar ao redor da barra, com uma mão de apoio na barra; o segundo, era um giro básico, que consistia em caminhar ao redor da barra e, na sequência, colocar a perna de fora na barra, com a trava na virilha, indo até o chão; o terceiro movimento era como se fosse uma “escalada na barra” – o(a) estudante escalava com a força dos braços, podendo dar um impulso com um salto, e depois realizavam uma queda básica; e, o quarto movimento,

consistia em fazer uma cambalhota no colchonete e depois fazer uma parada de antebraço⁵⁴ com as mãos na base da barra, costas e pés como apoio para equilibrar o corpo nas figuras, com auxílio de Nana.

Durante a vivência, observamos diferentes performatividades corporais em cada um dos momentos. Alguns meninos iniciaram a experimentação, no primeiro movimento, caminhando de um jeito que não era o mesmo que caminhavam no dia-dia: foram rebolando e forçando um caminhar que eles mesmos verbalizaram ser “afeminado” - “lá vai ele, todo mulherzinha, rebolando, bem afeminada para desfilas no Pole Dance” (NC, 24/08/2023) -, sugerindo e indicando, com o corpo, e não só em palavras, que o Pole Dance seria uma prática de e para mulheres. Performance essa que as meninas manifestaram não gostar, quando uma delas procurou Karol e disse: “viu sora, por isso que a gente não gosta de fazer as coisas com eles, que ridículo, como se a gente andasse assim. Tudo eles debocham” (NC, 24/08/2023).

Segundo Saraiva e Kleinubing (2013), situações como essa relatada refletem atribuições socialmente designadas, “referendando o imaginário social de quem dança e como se dança” (p. 122), ao mesmo tempo que, ao longo da aprendizagem, também podem forjar outras formas de viver, de ser e de estar em diferentes espaços e tempos, neste caso, especialmente o escolar. Para as autoras, “nos dias atuais ainda é possível identificar o imaginário social ligado à dança e de quem é permitido dançar, bem como quais movimentos podem (devem) ser realizados no universo da dança (Saraiva; Kleinubing, 2013) pelas pessoas heterogêneas.

O terceiro movimento foi o que mais teve engajamento e participação da turma. Fazendo o uso do questionamento de Saraiva e Kleinubing (2013) - “quais movimentos de/na dança podem ser realizados por meninos e meninas, a fim de não perderem as suas identidades sexuais?” - percebemos que a questão da força exigida para a realização da “escalada” aproximou tanto os meninos quanto as meninas de querer/desejar realizá-lo. As meninas, apontando para uma “ausência de sensualização” e, e os meninos, para uma “descaracterização do movimento como uma dança”.

Quando Nana explicou e pediu para sua colega demonstrar o terceiro movimento - de “escalada” na barra com a força dos braços (podendo impulsionar com um salto para auxiliar), e depois deslizando na queda até alcançar o chão novamente - uma aluna disse: “tá, esse eu

⁵⁴ É o ato de apoiar o corpo em uma posição vertical invertida estável equilibrando-se com a cabeça, antebraço e as mãos no chão. Conhecida como figura/postura do “elefantinho”.

vou tentar, já que não tem que sensualizar” (NC, 24/08/2023); dando a entender que os movimentos anteriores pareciam ter/apresentar e/ou exigir sensualidade, e que o movimento de “escalada”, por exigir força, distanciava-se de algo sensual.

Percebemos que a sensualidade, mesmo que em nenhum momento sugerido, tampouco incentivado pelas professoras, estava no imaginário dos(as) estudantes, sendo uma barreira para o envolvimento, principalmente delas, em algumas situações da vivência. Passamos a compreender que a vergonha, inicialmente manifestada pelas alunas, pudesse estar relacionada à sensualidade, especialmente em relação à exposição dos corpos e, de acordo com Saraiva e Kleinubing (2013), “consequentemente, às noções subjacentes à pertença de sexo e à sexualidade” (p. 137).

A questão da força, evidentemente exigida pelo movimento de “escalada”, também aproximou os meninos da prática em razão de ser um movimento que aparentemente era de força e não de dança, como um deles sugeriu: “a, esse é tri sora, de escalar, a gente é bom, melhor que dançar” (NC, 24/08/2023).

Saraiva-Kunz (2003), ao trazer o aspecto da polarização das ações e dos comportamentos como uma construção histórica, cultural e social, centrada nas relações de polaridade entre razão e sensibilidade, associadas, respectivamente ao masculino e ao feminino; compreende a disponibilidade à expressão como característica dos corpos que se aproximam dos estereótipos do que é ser feminino, ao passo que a disponibilidade ao domínio e à impermeabilidade, como características dos corpos que se identificam com os estereótipos do masculino, como é o caso da força para os homens, especialmente cis heteronormativos.

Ao final da vivência foi realizada uma roda partilhada, momento que os(as) alunos(as) manifestaram terem gostado e divertindo-se na aula: “nossa, melhor aula”, “até que pole é legal”, “bem que a sora de pole podia vim de novo né?” (NC, 24/08/2023). Teve uma menina que manifestou não ter gostado, porque achava que não era certo Pole Dance na escola. E, outros(as), que não falaram nada, nem que gostaram, nem que não gostaram, nem outro comentário qualquer. Posteriormente, Karol conversou com a aluna que manifestou discordar de Pole Dance na escola, na tentativa de compreender a resistência. Dialogando, a menina disse que não achava certo danças sensuais na escola, porque pensava que escola não era espaço para sensualidade.

Suleadas por Britzmann (2000), entendemos essa resistência sustentada na sensualidade enquanto uma questão problemática, em razão das temáticas da sexualidade e

educação sexual, quando trabalhadas nas escolas, serem abordadas ainda de forma convencional, bastante metodológica e muitas vezes de modos autoritários, ou seja, sem a escuta dos(as) estudantes e com apagamento dos seus interesses pelo assunto.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Este trabalho, numa perspectiva de pesquisa narrativa, procurou compreender como uma vivência de Pole Dance ressoa nos(as) alunos(as) do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala. Neste movimento, percebemos que a vivência de Pole Dance produziu ressonâncias heterogêneas nos(as) estudantes, sendo o gênero, a sexualidade e a sensualidade as temáticas que mais dividiram opiniões sobre a prática do Pole Dance na escola. Desse modo, entendemos que a oferta, o convite, o encontro e o diálogo se apresentam como instrumentos importantes para refletir gênero, sexualidade, sensualidade e educação sexual na escola.

Encontramos, em algumas situações da vivência, resistências por parte dos(as) alunos(as), como a vergonha manifestada pelas meninas de realizar movimentos na frente dos meninos. Também, algumas expressões, gestualidades e falas ofensivas dos meninos, ao debocharem e reproduzirem estigmas do que “deveria ser o jeito de quem dança Pole Dance” que, conforme suas representações, era o “jeito afeminado”.

Nessa perspectiva, compreendemos que experienciar cada conteúdo da Educação Física de forma contextualizada, bem como o debate sobre sexualidade e educação sexual considerando os interesses e desejos dos(as) alunos(as) sobre a temática, é bastante importante para a formação dos(as) alunos(as) como pessoas críticas e posicionadas, especialmente para combater (ou pelo menos minimizar) comportamentos sexistas, machistas, homofóbicos como esses, e qualquer outro que desrespeite formas de existir, viver, ser e estar das pessoas.

REFERÊNCIAS

ABDON, J. R. D. **Desmistificando o pole dance**: uma narrativa. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação). Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, Brasília/DF, 2020.

ALMEIDA, T. R. de. Mulheres no esporte: feminilidades em jogo. In: DORNELLES, P. G., *et al.* **Educação Física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 241-265.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BINS, G. N.; DORNELLES, P. G.; TAVARES, N. S.; CANON-BUITRAGO, E. A. Proposições Epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. In: FONSECA, D. G *et al.*, (orgs.) **Trabalho Docente em educação física: questões contemporâneas**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2021, 216p.

BRITZMANN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 83-111.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CURY, C. N. **Pole dance: considerações sobre a prática e sua multiplicidade**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharel em Ciências Sociais) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. N. 23, 2003.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2022.

GOELLNER, S. V. 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. p. 23-44.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L., *et al.* **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018. p. 30-42.

LANETTE, C. **Participatory Action Research as a decolonial method**. Refugee Hosts, Jun/2022.

MOURÃO, L. Exclusão e inserção da mulher brasileira em atividades físicas e esportivas. In: SIMÕES, A. C. (Org.). **Mulher e esporte: mitos e verdades**. São Paulo: Manole, 2003. p. 123-153.

NARCISO, K. P. **Artigo definido indicativo do feminino singular: a Pole Dance**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Dança) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

RIZO, D. T. S., *et al.* O Ensino do Pole Dance na Escola: Desafios e Possibilidades. **Rev. FSA**, Teresina, v. 16, n. 6, art. 6, p. 121-139, nov./dez. 2019.

SARAIVA, M. C. **Co-educação física e esportes**: quando a diferença é mito. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

SARAIVA-KUNZ, M. C. **Dança e gênero na escola**: formas de ser e viver mediadas pela educação estética. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SARAIVA, M. C; KLEINUBING, N. D. Estereótipos de movimento e gênero na dança no ensino médio. In: DORNELLES, P. G., *et al.* **Educação Física e gênero**: desafios educacionais. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2013. p. 121-147.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, p. 71-99, 1995.

TAVARES, N. S. **Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física**: possíveis ressonâncias. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Ciências do Movimento Humano, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2021, 215p.

WALSH, Catherine. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. **International Journal of Lifelong Education**, Volume 34, 2015 - Issue 1: Education and other modes of thinking in Latin America.

WALSH, C. 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**. V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.



Religiões de matrizes africana e afrobrasileira e racismo religioso

ressonâncias do Maculelê nas aulas de Educação Física escolar

*Karoline Hachler Ricardo
Cauê de Almeida Soares
Elisandro Schultz Wittizorecki*

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.





“É pra mim, pra você, é pra qualquer pessoa”

Funk na Educação Física escolar em diálogo com classe, raça e gênero

*Karoline Hachler Ricardo
Iury Crislano de Castro Silva
Elisandro Schultz Wittizorecki*

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.





Aquilombamento na Educação Física escolar

limites e possibilidades por meio de gingas e mandingas na Capoeira

Karoline Hachler Ricardo

Luana Paré Costa

Janice Zarpellon Mazo

Elisandro Schultz Wittizorecki

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.



O que eu acho que o mestre grande quis dizer? eu acho que o que ele quis dizer que capoeira não é só uma luta e sim uma dança e um jogo, ate que eu gostei bastante 😊, ele quis dizer tambem que pra jogar tem que ter musica.



Culturas Afrodiaspóricas na Educação Básica

Capoeira na Educação Física em uma Escola Pública de Porto Alegre-RS⁵⁵

Karoline Hachler Ricardo

Cristiano Neves da Rosa

Paulo Lara Perkov

Elisandro Schultz Wittizorecki

Resumo: Este trabalho objetiva tecer reflexões e problematizações sobre uma experiência com a Capoeira partilhada pelo Mestre Paulo Grande que aconteceu em uma aula de Educação Física de uma pesquisa-ação participante. Tal pesquisa foi realizada no ano letivo de 2023, com uma turma de sexto ano do ensino fundamental de uma escola da rede estadual de ensino de Porto Alegre/RS, e intencionou desenvolver uma Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, compreendendo as afetações (e possíveis transformações) decorrentes dessa experiência. Entre o projetado pela professora e o possível (o que aconteceu), compreendemos que a experiência de Capoeira com o Mestre foi um movimento importante na escola, especialmente porque possibilitou experiências com a Capoeira mais próximas da realidade, a partir de partilhas com um Mestre na escola, logo, da criação de um cenário para a compreensão de outras maneiras possíveis de pensar e fazer a Educação Física na escola.

Palavras-chave: Capoeira. Educação Física Escolar. Memória Coletiva.

INTRODUÇÃO

Este estudo sobre uma experiência de Capoeira com o Mestre Paulo Grande na escola, faz parte de uma pesquisa-ação participante (Lanette, 2022) em que a primeira autora, professora e pesquisadora, intencionou desenvolver aulas de Educação Física inspiradas nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2019) com uma turma de sexto ano de uma escola estadual de Porto Alegre/RS no ano de 2023.

Para Walsh (2019) e Bins *et al* (2021), uma educação inspirada na decolonialidade e na interculturalidade intenciona colocar na centralidade das suas preocupações uma práxis com princípios que venham a questionar as bases monolíticas, as práticas e os referenciais eurocêntricos que vêm constituindo o campo educacional na modernidade de modo hierarquizante, para definir o que conta (ou não) como conhecimento válido, viável e possível.

Nesse movimento, ao atravessar o conteúdo da Capoeira com a turma do sexto ano – que percorreu 7 aulas e foi analisado em outro trabalho⁵⁶ –, a professora convidou um Mestre de Capoeira para partilhar seus saberes-fazer e conhecimentos a partir de uma oficina de

⁵⁵ Trabalho publicado nos Anais do X Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte. Link para acesso: <https://cbce.org.br/evento/Sulbrasileiro24/anais>.

⁵⁶ Trabalho 13 deste estudo: “Aquilomabamento na Educação Física escolar: limites e possibilidades por meio de gingas e mandingas na Capoeira”.

Capoeira que aconteceu no dia 24 de outubro de 2023, no período da aula de Educação Física. Este estudo, portanto, pretende tecer reflexões e problematizações sobre a experiência, com a Capoeira partilhada pelo Mestre Paulo Grande na escola, também autor deste estudo.

PERCURSO INVESTIGATIVO

A preocupação com a agenda político-pedagógica decolonial e intercultural nos aproximou do entendimento de pesquisa-ação participante proposto por Lanette (2022), escolha teórico-metodológica deste estudo.

Lanette (2022) considera esse modo de investigação como um compromisso com a ação participativa, a partir da valorização dos diferentes saberes-fazeres de quem compartilha a pesquisa, neste caso, especialmente a professora-pesquisadora, as(os) estudantes do sexto ano do ensino fundamental e o Mestre Paulo Grande.

A pesquisa-ação participante, nesse sentido, vem se preocupando com a agenda de uma proposta pedagógico-política decolonial e intercultural igualmente no âmbito da Educação Física. No caso da experiência de Capoeira com um Mestre convidado, entendemos que a sua presença na escola constituiu uma possibilidade de as(os) estudantes experienciarem e poderem acessar a prática em uma outra perspectiva, de uma outra voz, ainda que com algumas problematizações que serão analisadas e discutidas a seguir.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O dia da oficina de Capoeira com o Mestre correspondeu ao terceiro dia de aula de Capoeira da turma, no total de 7 aulas conforme já mencionado. O Mestre trouxe alguns instrumentos de Capoeira – berimbau, pandeiro, reco-reco, agogô e caxixi – para que eles pudessem circular entre as(os) estudantes. A professora de Educação Física já tinha apresentado esses instrumentos para a turma, e também o atabaque, porque ela igualmente os tem, com exceção do reco-reco e do agogô.

Mesmo que as(os) estudantes já conhecessem a maioria dos instrumentos trazidos pelo Mestre, notamos bastante interesse e curiosidade delas(es) neste momento inicial da aula. Ainda que a maioria não soubesse e/ou lembrasse do ritmo das músicas de Capoeira que já tinham vivenciado com a professora nas duas aulas anteriores à oficina, uma parcela significativa da turma tentou experimentar os instrumentos criando os seus próprios ritmos.

Após esse momento inicial o Mestre convidou as(os) estudantes a formarem uma roda e começou a tocar berimbau e a cantar músicas de Capoeira, momento que notamos ter acalmado a euforia da maioria das(os) estudantes, que ficaram prestando atenção naquilo que o Mestre estava fazendo. Então, o Mestre parou de tocar e cantar e começou a dialogar com a turma, questionando se conheciam a Capoeira e o que conheciam dessa prática corporal. Uma parcela respondeu que “não conheciam nada”, outra que estava aprendendo com a professora nas aulas de Educação Física, mas que apesar de terem tido poucas aulas, achavam que a Capoeira era uma luta e uma dança.

A partir das falas das(os) estudantes o Mestre conversou sobre o seu entendimento de Capoeira como uma luta de resistência do que compreende enquanto parcela do repertório da “cultura afro-indígena brasileira” (Notas de Campo, 2023/2024), que atravessa a história das(os) brasileiras(os) desde o período colonial. Luta que trata de uma tradição que, apesar de ter muitos elementos que perduram porque são/fazem parte da sua marca e história fundamental, à exemplo dos movimentos básicos – ginga, esquiva e chutes –, dos instrumentos – berimbau, pandeiro, atabaque, reco-reco, agogô e caxixi –, de muitas músicas, e entre outros, também já foi (e segue sendo) reinventada, a depender da formação sócio-histórica na qual está inserida (Siqueira, 2015).

Na sequência o Mestre começou a dialogar com as(os) estudantes sobre a Capoeira a partir de quatro noções trazidas por Vygotsky (2007) – atenção, memorização, percepção e pensamento –, pois segundo ele (o Mestre), suleado por Vygotsky (2007), o corpo humano é resultado de suas múltiplas vivências em sociedade no movimento de transformação. Destacou a memorização enquanto o que chamou de “memória ancestral”, no sentido de que entende que “nada é uma coisa só, assim a Capoeira está na nossa cultura, portanto, na gente, pois vem dos que vieram antes da gente” (Mestre Paulo Grande, Notas de Campo, 24/10/2023). Ou seja, daquelas(es) que resistiram à colonização e à escravização. Igualmente de quem na contemporaneidade segue resistindo à colonialidade.

Após esse primeiro momento de diálogo, o Mestre propôs uma atividade envolvendo ginga, esquivas e chutes, primeiramente realizada em duplas, com as(os) estudantes no pátio da escola enquanto ele tocava e cantava músicas de capoeira e, depois, uma roda com todo o coletivo. Na primeira parte da atividade as(os) estudantes participaram e se envolveram bastante. Contudo, na roda de Capoeira, poucas(os) quiseram lutar/jogar, o que neste caso

atribuímos à suposta sensação de vergonha de praticar a Capoeira na frente de todas(os) colegas, o que foi narrado por algumas estudantes para a professora.

Além disso, também atribuímos a não participação de parcela das(os) estudantes em razão de reclamações sobre o conteúdo de Capoeira nas aulas; alegando que, além de não gostarem (sem apresentar qualquer motivo), entendiam que a Educação Física era um momento para praticarem esportes ou terem atividade livre, reforçando uma compreensão de Educação Física esportivizada e de mera atividade física (Bracht; González, 2005).

Por outro lado, também percebemos que o interesse de parcela das(os) estudantes pela aula de Capoeira desse dia de oficina com o Mestre, estava atrelada a ter um convidado de fora da escola partilhando seus conhecimentos e saberes-fazeres com elas(es), ainda mais sendo essa pessoa uma figura importante na Capoeira, um Mestre. Tal situação ficou evidente na fala de uma estudante que, ao fazer a primeira parte da atividade prática proposta pelo Mestre, comentou: “olha que mesmo eu não gostando de Capoeira essa aula tá até que legal, com música do Mestre, aí dá vontade de tentar jogar” (Notas de Campo, 24/10/2023).

Ao refletirmos sobre o que a professora de Educação Física narrou ser a sua intencionalidade político-pedagógica com as aulas de Capoeira – que as(os) estudantes pudessem acessar e experienciar uma prática afrodiaspórica nas aulas de Educação Física – e sobre as suas escolhas e ações para tanto, no caso deste estudo com foco na oficina de Capoeira com o Mestre, tecemos algumas considerações a partir da problematização de Corazza (2001): “o que quer um currículo?”.

Conforme Corazza (2001), um currículo quer aquilo que as pessoas que o constroem esperam. Então, questionamos: “o que esperávamos com as experiências de Capoeira?”. Le Goff (1990) acrescenta que um currículo é fruto da memória coletiva de uma sociedade, o que está vinculado às relações de saber e poder (Foucault, 2002). É nessa quadra, que pensando com Ivanilde Guedes de Mattos (2013), a nossa defesa enquanto professoras(es) de Educação Física se dá no campo da cultura corporal do movimento, pois, considerando que “o conhecimento sobre a Memória e Trajetória do Corpo Negro está historicamente ligada ao ensino da Educação Física no Brasil” (Mattos, 2013, p. 175), como não considerar esses conteúdos na escola, “se é sobre o corpo que se dão as marcas da discriminação?” (ibidem, 2013, p. 175).

Deste pensamento, ao refletirmos sobre as experiências de Capoeira, compreendemos como uma escolha político-pedagógica que, apesar da intencionalidade ter sido, por nós

considerada acertada, possibilitando que a turma acessasse uma prática afrodiaspórica de resistência, tivemos algumas inquietações. Tais inquietações circulavam entre àquilo que foi projetado – a aproximação com as heranças culturais africanas pela Capoeira – e àquilo que foi possível e aconteceu – a prática de Capoeira, mas com algumas/alguns estudantes perguntando para a professora se tinham mesmo que participar, com argumentos de que o tempo de conversa com o Mestre era legal, mas que deveria acontecer na aula de História e não de Educação Física, haja vista que os períodos de Educação Física são o momento do praticar “Esporte”, “jogar bola” e do “tempo livre” (Notas de Campo, 24/10/2023)..

Para Pastinha (1998) não há dúvidas que a Capoeira chega ao Brasil com a população escravizada. Com o processo de colonização nas Américas e a chegada das(os) negras(os) escravizadas(os) de África no Brasil, aqui a Capoeira emerge como uma forma de defesa pessoal nos quilombos (Santos, 1990). Hoje, com mais de trezentos anos de existência, é patrimônio imaterial da humanidade e símbolo das lutas e resistência negra (Menezes, 2021).

Acontece que a maioria dos registros escritos sobre esse período não são comprometidos com as tantas marcas que foram deixadas, como a estereotipação da população negra, o racismo, a inferioridade imposta em tantas esferas sociais, além dos silêncios, apagamentos, esquecimentos e manipulação das memórias coletivas negras (Le Goff, 1994). Ao tentarmos trazer esses registros para a escola, com a Capoeira, notamos dificuldades, especialmente em razão das(os) estudantes entenderem que a Educação Física não seria (deveria ser) o espaço para tais debates.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Entendemos que a professora, ao ter convidado o Mestre Paulo Grande para partilhar seus saberes-fazeres e conhecimentos, proporcionou à turma do sexto ano cenários de experiências interessantes, especialmente porque, de certa forma, colocou em questão a monocultura de conteúdos que ainda são hegemônicos na Educação Física. Por outro lado, enfrentamos certa resistência das(os) estudantes que nitidamente expressaram um entendimento de Educação Física de prática corporal, preferencialmente direcionadas às práticas esportivas e/ou de tempo livre, e descomprometida de debates políticos, históricos e culturais propostos pelo Mestre.

Em síntese, compreendemos que a experiência de Capoeira com o Mestre foi um movimento produtivo na escola, especialmente porque possibilitou experiências com a

Capoeira mais próximas da realidade, a partir de partilhas com um Mestre na escola, logo, da criação de um cenário para a compreensão de outras maneiras possíveis de pensar e fazer a Educação Física na escola.

REFERÊNCIAS

BINS, Gabriela Nobre *et al.* Proposições epistêmico-políticas decoloniais para a Educação Física. *In: FONSECA, Denise Grosso da et al. (org.). Trabalho docente em Educação Física: questões contemporâneas.* Porto Alegre: Tomo Editorial. p. 179-194, 2021.

BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. *In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (Orgs.). Dicionário crítico de educação física.* Ijuí: Ed. Unijuí, p. 144-150, 2005.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2002.

LANETTE, Caroline. **Participatory Action Research as a decolonial method.** Site Refugee Hosts, jun. 2022.

LE GOFF, Jacques. **História e memória.** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

MATTOS, Ivanilde Guedes. **É pra descer quebrando:** o pagode e suas performances para a educação das relações etnicorraciais no currículo escolar. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2013. 227f.

MENEZES, Tássia. **Capoeira:** resistência imaterial. Conexão UFRJ, 2021.

PASTINHA, Mestre. **Capoeira angola.** Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988. 78p.

SANTOS, Luiz Silva. **Educação, Educação Física, capoeira.** Maringá: Imprensa Universitária, 1990.

SIQUEIRA, Antenora Maria da Mata. A produção nas margens: a capoeira como processo de resistência, luta e arte. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**, v. 5, n. 2, p. 145-160, jul./dez. 2015.

VIGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente:** o desenvolvimento social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

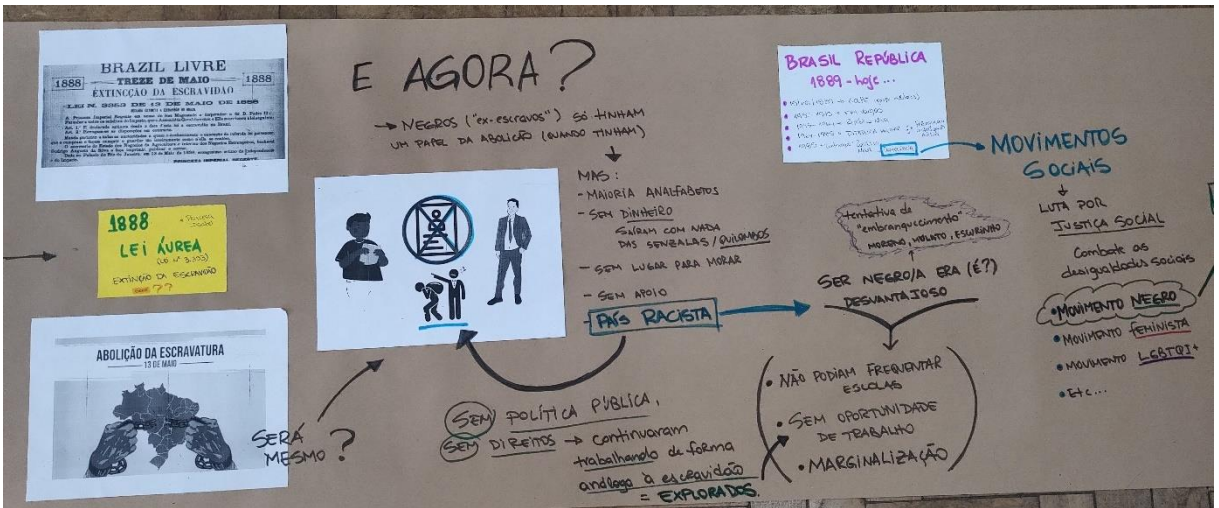
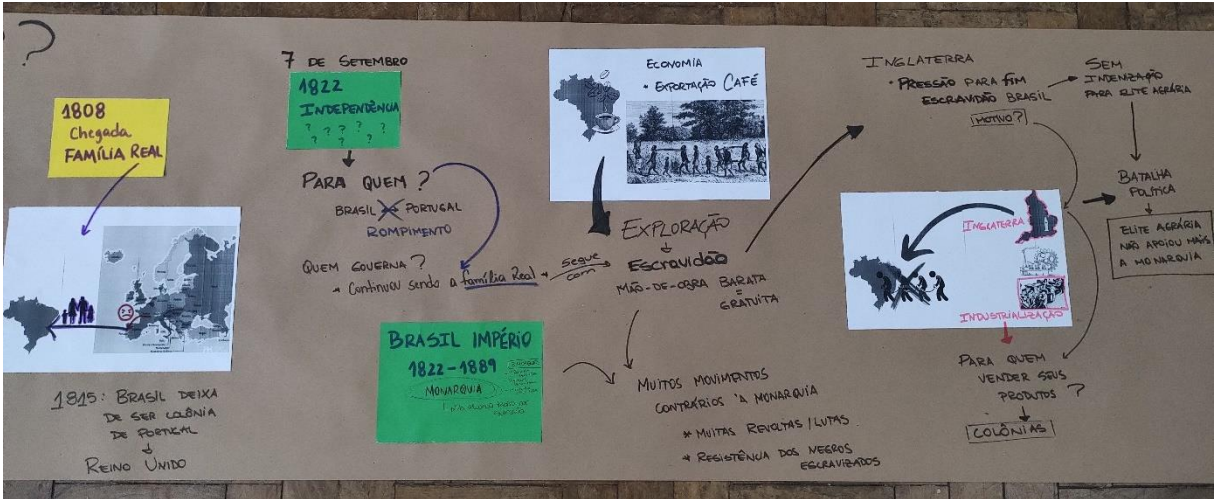
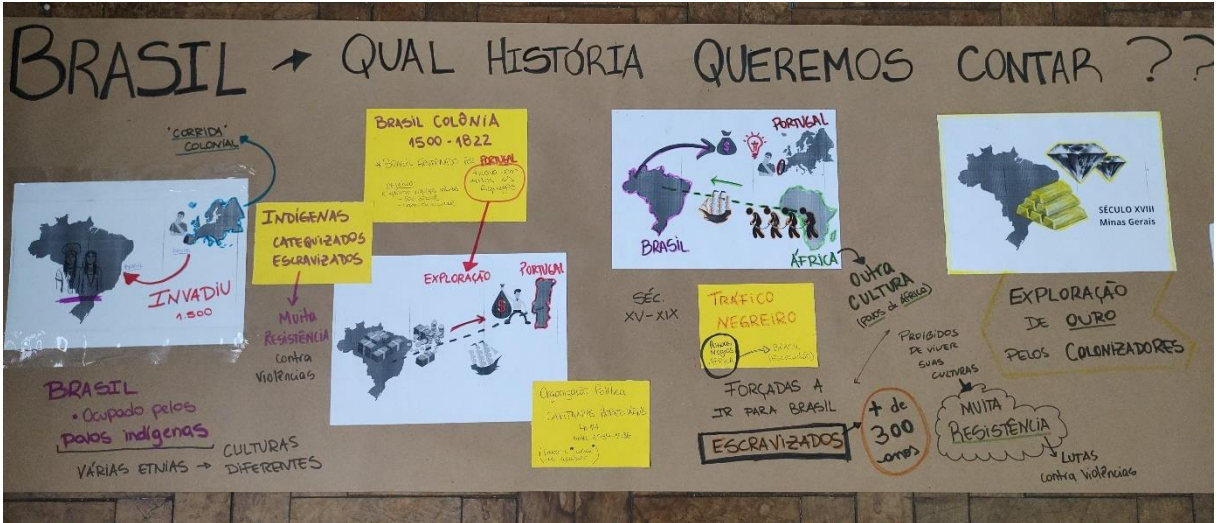
WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019.

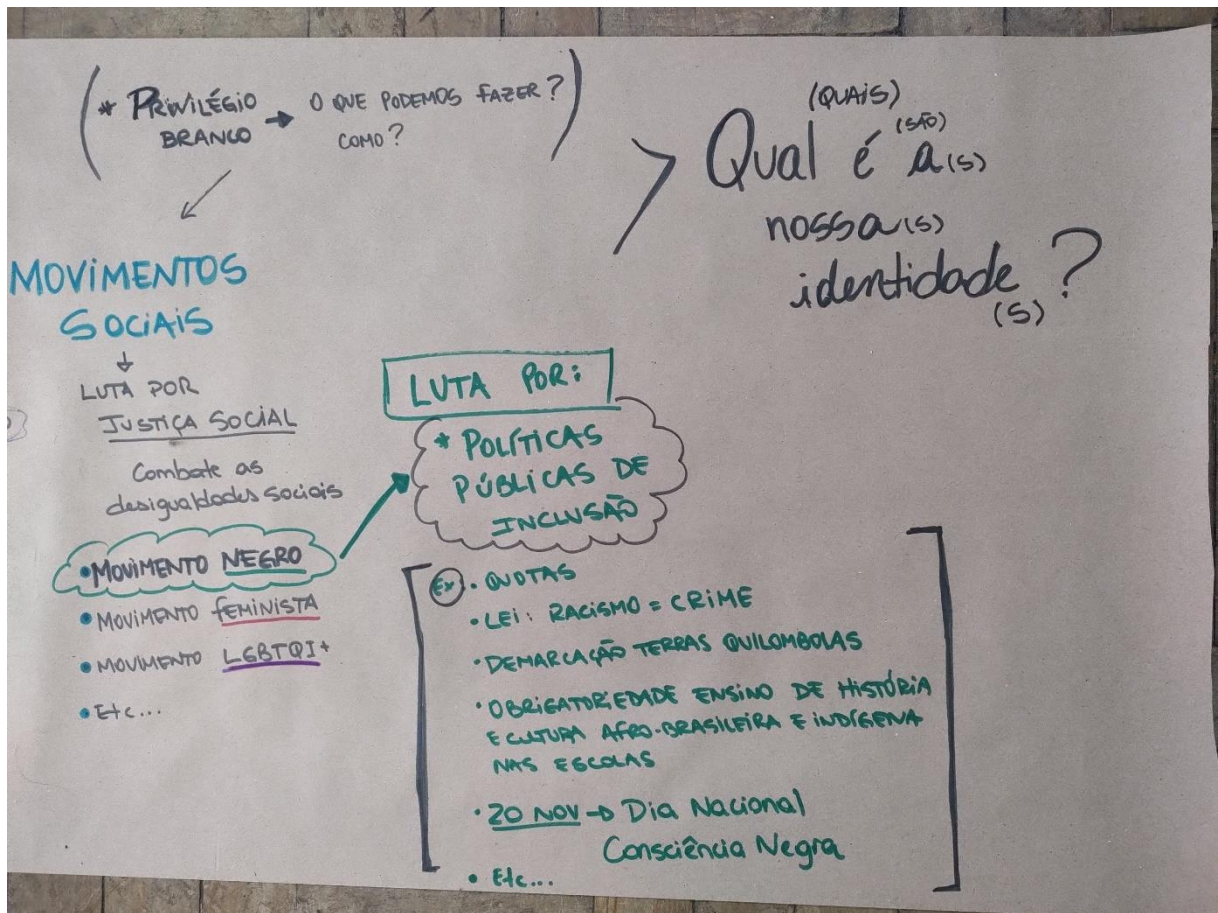


**A prática corporal e manifestação cultural indígena de Huka-Huka nas
aulas de Educação Física escolar
aproximações e resistências**

*Karoline Hachler Ricardo
André Luis Xavier Peres
Elisandro Schultz Wittizorecki*

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.





‘Projeto Identidades’ na Educação Física escolar

(re)conhecendo a própria história de vida, identidades, ancestralidade

*Karoline Hachler Ricardo
Natacha da Silva Tavares
Elisandro Schultz Wittizorecki*

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.





“Cultura de rua, poesia se manifesta: Slam Diversa”

Gincana da Consciência Negra na escola

*Karoline Hachler Ricardo
Thiago de Oliveira
Ranyane Costa Fernandes
Elisandro Schultz Wittizorecki*

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.

Alunos negros não se marginam como alunos negros

PROBLEMA

A gente tem que mostrar

educação pública nasce por ordem

• Doe ferramentas pl ultrapassaram os limites de uso.

↓ consegue vencer a melhora ao longo de cada ano.

no O que vem falta é estímulos. Alguém que esse pl isso que mais fortemente de aprendizagem social.

1) Meu papil e de modelo no entrevista mas enunciar. *Vice é diferente de profeta. É coisa dentro dos olhos da vida. Acho n. tornando uma grande coisa não me sinto muito a vontade com isso.

2) É o tempo resolver da forma que é possível. Não posso obrigar um professor a ir pra sala de aula.

→ As coisas de lidar que forma a tempo, de atenção que não

27/12/2023

ENTREVISTA COM PROFESSOR

- Professor de Educação Física

* Entrevista em outubro/2023 - contexto temporário

Costo escola mas adaptamos a nossa essência.

1) A gente se adapte. Não tem pra se adaptar a escola e não se adapta a escola.

2) Perdição de problemas.

1) vida acadêmica na escola e no solo. Não idêntico e coo conselho de classe.

2) Educação física tem que existir para se adaptar física nos fogos na casa.

* inicialmente bem aceitado e então isso é positivo, mas parte mais alunos não se adaptam, se não para dentro.

3) Fundamental

é muito mais que desenvolver do corpo - É fundamentalmente mais que pudes mais desenvolvimento de caráter.

RODA DE CONVERSA

28/11

1. O que é uma roda de conversa?

2. Qual o objetivo?

3. Como funciona?

4. Quando usar?

5. Quem participa?

6. Como preparar?

7. Como avaliar?

8. Exemplos de temas?

9. Dicas para facilitar?

10. Conclusão.

2) Sendo objetiva:

Levine - satisfação

tento ser mais objetiva - o que vai favorecer a motivação

Situações atípicas - medidas atípicas

Tentativas ocultas

Bom rendimento de escola

3) Valor imenso, principalmente por saber que todo o resto do pedagogo está com o corpo. Atividade física é muito mais que recreação. Base do básico pl ter bom rendimento.

Fundamental - o trabalho que acontecem nos momentos, são momentos delicados e está preparado para receber as pedras, este tipo de trabalho é pertinente pl toda escola e inter com outros e saber lidar com isso.

Marcadores Sociais das Diferenças nas aulas de Educação Física:
narrativas dos(as) estudantes, docentes e gestores(as) da Escola Estadual
Abya Yala

Karoline Hachler Ricardo
Tatiana Martins Terragno
Simone Santos
Elisandro Schultz Wittizorecki

Informação suprimida para garantir a exclusividade exigida no processo de submissão em periódico científico.



Registros do(s) impossível(eis) nas aulas de Educação Física da Escola

Abya Yala⁵⁷

*Karoline Hachler Ricardo
Rafael de Lima Magalhães
Tatiana Camargo Wolff
Ândrea Tragino Plotegher
Elisandro Schultz Wittizorecki*

Resumo: Este estudo, suleado pelas lentes da psicanálise, tem o objetivo de tecer reflexões sobre alguns dos impossíveis do educar na escola, com foco naquilo que conseguimos reconhecer e nomear no contexto das aulas de Educação Física da pesquisa-ação participante do percurso de mestrado da primeira autora. Pesquisa essa que intencionou desenvolver aulas de Educação Física inspiradas nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade com uma turma de sexto ano de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, no ano de 2023. Como fonte de produção de informações, foram utilizadas as notas de campo da professora-pesquisadora, com o olhar suleado para os registros das suas próprias narrativas. Compreendemos que acentuar a aposta nos convites endereçados as pessoas presentes na relação pedagógica, permite que se atravesse o impossível do educar, sublinhando menos a falha nos processos de ensino e mais os tempos e espaços demandados para a singular produção de aprendizagens.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Decolonialidade. Psicanálise.

INTRODUÇÃO

Este estudo usa as lentes da Psicanálise e discute os registros de alguns impossíveis do educar (Freud, 2011) nas aulas de Educação Física de uma escola pública, registros esses que conseguimos reconhecer e nomear. Essas análises fazem parte de uma pesquisa-ação participante (Lanette, 2022) do percurso de mestrado da primeira autora, professora de Educação Física e pesquisadora. Tal pesquisa intencionou desenvolver aulas de Educação Física inspiradas nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2019) com uma turma de sexto ano de uma escola estadual de Porto Alegre/RS, compreendendo as afetações dessa experiência no ano de 2023.

Nos suleamos nas noções de decolonialidade e interculturalidade como um esforço de pensar e agir a partir das condições ontológico-existenciais dos povos colonizados pela modernidade ocidental e de classificação racial e de gênero, de modo a superar e/ou desfazer essas categorias identitárias. Uma práxis política das inter-relações pessoais que está além da comunicação entre diferentes culturas, pois se pretende um paradigma outro, a partir de

⁵⁷ Trabalho publicado nos Anais do X Congresso Sul-Brasileiro de Ciências do Esporte. Link para acesso: <https://cbce.org.br/evento/Sulbrasileiro24/anais>.

outras formas de pensamento que estão relacionadas com e contra a colonialidade e a modernidade (Walsh, 2019).

Durante o ano letivo de 2023, contudo, a professora narrou reconhecer algumas dificuldades de práxis inspirada na decolonialidade e na interculturalidade. Expõe que por vezes se sentia aprisionada em modos de pensar e agir colonialistas, à exemplo de não se posicionar na sala dos(as) professores(as) quando percebia falas racistas, repreendendo tais atitudes. Igualmente, em modos de pensar e agir fundamentados em metanarrativas educacionais da modernidade que apostam na possibilidade de “ensinar tudo a todos(as)” (Silva, 1994), um dos edifícios em que a Pedagogia se sustenta. Tal pensamento mobilizava a professora, em várias situações, por exemplo, a insistir em uma atividade na aula mesmo ela não funcionando com a turma, porque “precisava dar conta do planejado”; acreditando que esse “dar conta do planejado” garantiria as aprendizagens dos(as) estudantes de tudo aquilo que ela projetava para eles(as).

Acontece que, “ensinar tudo a todos(as)” nos parece uma pretensão demasiadamente corajosa. A psicanálise em diálogo com a educação, no exercício de interrogar, colocando em questão as bases universalistas daquela, à exemplo do “ensinar tudo a todos(as)” como possibilidade, vem apontando (e também apostando) sobre o educar como um impossível. Mas não como inviável e inexecutável, apenas como algo inalcançável na sua suposta completude (Freud, 2011; Voltolini, 2011).

Partindo da compreensão de que é impossível a plenitude daquilo que supostamente se espera de e/ou projeta para o(a) outro(a), sendo portanto, inevitável os desdobramentos do mal estar na cultura (Freud, 2011), este estudo tem o objetivo de tecer reflexões sobre alguns dos impossíveis do educar na escola, com foco naquilo que conseguimos reconhecer e nomear no contexto das aulas de Educação Física da pesquisa-ação participante com o sexto ano. Para a produção de informações, utilizamos as notas de campo da professora-pesquisadora, com o olhar suleado para os registros das suas próprias narrativas.

PERCURSO INVESTIGATIVO

A preocupação com a agenda político-pedagógica decolonial e intercultural nos aproximou do entendimento de pesquisa-ação participante proposto por Lanette (2022), escolha teórico-metodológica deste estudo. A autora considera esse modo de investigação enquanto um compromisso com a ação participativa, de valorização dos diferentes saberes-

fazer de quem compartilha a pesquisa, neste caso, especialmente a professora-pesquisadora e os(as) estudantes do sexto ano do ensino fundamental (Lanette, 2022).

Para a produção de informações utilizamos as narrativas da professora-pesquisadora. Bauer e Gaskell (2002), comunicam a noção de que contar histórias parece ser uma forma elementar de comunicação humana e sustentam a ideia de que as pessoas se constituem enquanto sujeitos que, individual e coletivamente, vivem vidas relatadas. Ou seja, falar sobre, é o que torna possível dizer que vivemos vidas narradas, uma vez que é pela narrativa e pela linguagem que organizamos os nossos modos de sofrer e, também, de ter prazer. Por ela (a narrativa), que precisamos, de algum modo, fazer esse processo de desmassá-las e produzir registros do que vivemos e aprendemos.

Assim, a narrativa neste estudo se ocupa de poder olhar e escutar os sujeitos, e recuperar como eles vão reconstituindo as próprias narrativas. Neste caso, olhar para a professora-pesquisadora e o que ela narra como registro dos supostamente impossíveis nas aulas de Educação Física no contexto da pesquisa-ação participante.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Enquanto uma perspectiva para a educação, partilhando do entendimento de Walsh (2019) e hooks (2017), compreendemos que a perspectiva decolonial e intercultural não trata de um método de ensino, ou seja, não existe um caminho pré-definido que traga garantias de resultados supostamente dados e/ou compreendidos como “certos” e/ou “errados”; até porque se assim fosse, estaria na contramão do que tais modos de pensar e agir na escola vêm nos apontando e sugerindo.

Tais compreensões parecem estar em sintonia com o que a psicanálise vem apontando e apostando sobre a impossibilidade do educar (Freud, 2011); mas não no sentido pleno dessa expressão, e sim de um projeto moderno/colonial de controle (Silva, 1994) que deixa disponível (de forma persuasiva) a ideia de que é possível dar conta da plenitude daquilo que se projeta. No contexto educacional, a plenitude seria materializada na ideia de que o processo de ensino é possível em sua totalidade e de que o que o(a) professor(a) ensina é exatamente aquilo que o(a) estudante aprende.

Durante o ano de 2023, a professora narrou que tinha a impressão de que muitos(as) estudantes pareciam pouco interessados(as) em várias aulas.

Hoje tivemos capoeira. Um Mestre de Capoeira veio na escola. Foi uma demanda enorme trazer ele. Busquei ele em casa. Fomos juntos pra escola. Além de organizar tudo né, todos materiais, instrumentos, negociar na escola, tudo que envolve trazer uma pessoa de fora pra dentro da escola. Ele veio no amor, no caso, sem cobrar nada. Apesar de eu não concordar com isso (de não pagar pelo trabalho das pessoas), também não falei nada, porque a escola não pagaria, e já estava bem pesado para eu arcar com tudo que eu tentava trazer de fora para a escola. Eu queria que a turma tivesse essa experiência, então eu faço as funções. Bom, tudo isso pra dizer que, poxa, eu achei que a turma ia se envolver mais nas atividades. Também pouco se envolveram na proposta da produção dos vídeos de Funk que eles(as) mesmos(as) tinham pedido. Confesso, fiquei triste. Acho que isso me deixa mal. Só que agora escrevendo tô até me culpando, porque é como se eu tivesse exigindo que aqueles(as) estudantes de 11 e 12 anos de idade se interessem por aquilo que eu supostamente acho importante para eles. Nossa, que pretensão essa a minha ein. Sinceramente, agora estou sem energia, cansada, sei lá, uma sensação de que tô errando lá na escola com os(as) estudantes (Karoline, Notas de Campo, 24/10/2023).

Ao refletirmos sobre a narrativa da professora é evidente o seu mal-estar, o que também não nos parece uma novidade no contexto escolar. Um dos fatores desencadeadores de mal-estar que percebemos na narrativa da professora está associado às condições de trabalho. Nessa mesma condição de fator desencadeador de mal-estar docente, está a remuneração insuficiente, a infraestrutura escolar, as demandas de negociação com as equipes diretivas das escolas, a relação demandas de trabalho e tempo para suas realizações, a questão do apoio da sociedade com relação as propostas educacionais, as retribuições, recompensas materiais e de reconhecimento de status (ou ausência deles) (Krug, 2022).

Já o outro fator desencadeador de mal-estar que notamos na narrativa da professora, nos parece estar diretamente associado à impossibilidade de se alcançar aquilo que o projeto moderno/colonial exaustivamente coloca como um imperativo, que é o controle (Silva, 1994). Neste caso, o controle de que os(as) estudantes iriam se interessar e, portanto, supostamente aprender, o que o Mestre de Capoeira, também supostamente, tinha para ensinar. Era isso o que a professora nitidamente esperava/desejava. Nessa perspectiva e acompanhando a argumentação freudiana, o mal-estar apresenta-se como uma condição inerente a nossa existência e apresenta seus desdobramentos no campo da docência quando professores(as) se defrontam com a contingência de suas práticas pedagógicas e o limite do alcance de suas pretensões.

Lidar com as noções de certo e/ou errado, de governo e controle dos sujeitos diante das contingências que o contexto escolar nos oferece, nos parece andar na direção contrária da perspectiva decolonial e intercultural. Isso porque tal perspectiva não se propõe a trazer métodos que impliquem garantias de resultados. O exercício, desse modo, é o de manter-se

resistente ao projeto moderno/colonial de controle. Projeto esse que, ao nos aproximar da ideia de que é possível ensinar tudo para todo(as), sugere que existe algo que se o(a) professor(a) fizer, vai chegar ao resultado desejado e pré-definido; o que desconsidera totalmente o(a) outro(a) nessa relação, em um processo completamente arbitrário e individual que supõe garantias de um sujeito, também supostamente, educado. Tal processo não dialoga com a decolonialidade e a interculturalidade, porque trata de uma perspectiva que se propõe a compor com o outro, na relação, no coletivo.

Diante disso, compreendemos algumas possíveis contribuições da psicanálise para e com a educação. Uma é de que podemos deslocar o registro do erro, que remete à falha e à impotência, admitindo um limite, e reconhecendo o impossível em um dado tempo e espaço. Outra, é de que podemos tentar fazer uma equação entre as promessas pedagógicas e o que acontece no dia a dia da escola, que permita minimizar os males estares, e ir compondo com o outro, a um processo que possa nos levar a um lugar menos desconfortável na relação pedagógica, o que, contudo, não significa a decorrência de conflitos, desconfortos e mal-estar.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

A partir das lentes da psicanálise, para fazer frente aos registros dos impossíveis da professora-pesquisadora, e considerando os pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade; aprendemos que é necessário sustentar o ensino como um processo planejado endereçado a outras pessoas, não de forma arbitrária e ingênua, mas sim através de convites aos(às) estudantes para deslocarem de seus lugares de saber. Ou seja, se o impossível é o educar na sua plenitude, o que nos parece viável e exequível, é organizar um processo de ensino, um planejamento, convidando o(a) outro(a), reconhecendo que não há garantias definitivas de aprendizagens em sua totalidade ou daquelas que o(a) professor(a) esperava. Isso porque, o que o(a) outro(a) aprende daquilo que se pretendeu lhe ensinar, nos escapa, uma vez que somos atravessados(as) pelos nossos desejos. Em outras palavras, intencionar o trabalho nas dimensões de uma docência possível.

A professora organizou um processo de ensino atravessado pela decolonialidade e interculturalidade que desejava endereçar aos(às) estudantes saberes que pudessem explorar questões étnico-raciais, não brancos, questões de gênero, jogos e brincadeiras da cultura indígena e da cultura africana. Sem as lentes psicanalíticas, poderíamos dizer que foi muito

mal elaborado, porque muitos(as) estudantes disseram que não gostaram, porque a professora narrou tal experiência na ordem do registro do erro, da falha e da impotência. Em síntese, compreendemos que acentuar a aposta nos convites endereçados as pessoas presentes na relação pedagógica, permite que se atravesse o impossível do educar, sublinhando menos a falha nos processos de ensino e mais os tempos e espaços demandados para a singular produção de aprendizagens.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Coleção L&PM POCKET; v. 850. Porto Alegre/RS: L&PM, 2011.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

KRUG, Hugo Norberto. A desvalorização profissional do professor de educação física da educação básica: causas e consequências. **Revista FACISA ON-LINE**. 2022; 11(1): 49-65.

LANETTE, Caroline. **Participatory Action Research as a decolonial method**. Site Refugee Hosts, jun. 2022.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **"Adeus às Metanarrativas Educacionais"**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 247-258.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

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.

Encerramento

Como e qual é o som de um respiro? Você consegue imaginar? No início desta Dissertação, nos “Agradecimentos”, lembra que você foi convidado(a) a respirar? Talvez não lembre, e tudo bem, porque foi um trabalho longo mesmo. Várias questões aqui foram identificadas, narradas, analisadas, discutidas, conversadas, dialogadas, interrogadas, problematizadas e supostamente compreendidas. Enfim, refletimos juntos(as) sobre muitos acontecimentos da pesquisa-ação participante (Lanette, 2022) do ano de 2023. Pesquisa essa que ocorreu na Escola Estadual de Ensino Fundamental Abya Yala, em Porto Alegre/RS, com o objetivo de desenvolver uma Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2015; 2019) com uma turma dos anos finais do ensino fundamental – que foi a turma do sexto ano –, compreendendo as afetações decorrentes dessa experiência.

Mas, antes de continuar este diálogo que se propõe a, de algum modo, encerrar este estudo, eu (Karol) peço licença para retomar a comunicação com você por meio da escrita na primeira pessoa do singular. Movimento esse que não descaracteriza e/ou deslegitima o coletivo desta produção da Dissertação que foi feita no e por ele. Porém, neste momento, venho entendendo que a responsabilidade de sulear este trabalho foi minha (da Karol).

Isso porque, vamos lá: (i) ainda que eu venha aceitando os convites do orientador desta Dissertação, e agora também um amigo, o prof. Elisandro, de aproximação aos estudos da psicanálise e suas possíveis relações com a educação (Freud, 2011; Voltolini, 2011; Pereira, 2013), os quais vêm me suleando a compreender os nossos desejos enquanto desejos alienados ao(à) outro(a), ou seja, que eles (os desejos) não seriam tão somente nossos, mas sim produzidos nas e das relações; (ii) ainda que neste estudo esses vários desejos, materializados nos objetivos desta Dissertação, provavelmente não sejam realmente apenas meus (e penso que não são mesmo); (iii) ainda que tenha o(a) outro(a), neste caso os(as) outros(as), envolvidos(as) em tudo aquilo que aqui foi produzido; compreendo que a responsabilidade de proposição para o acontecimento desta Dissertação, e da escrita da mesma, essa responsabilidade me parece ser, indiscutivelmente, minha.

É preciso assumir essa responsabilidade individual, o que, reforço, em nada diminui, descaracteriza e/ou deslegitima o caráter coletivo de produção desta Dissertação. Por essa razão, peço licença para tecer estas reflexões de encerramento na primeira pessoa do singular.

Com isso, penso que já podemos, eu e você, seguir, a partir do que propus a iniciar este suposto fim: “Como e qual é o som de um respiro?”. Acredito que são vários e diferentes. Depende da pessoa e de como ela está naquele exato momento. O que você acha disso? Será que pode ser isso que sugeri? Não sei. Mas supomos, entre nós, que possa ser isso. Ou melhor, te convido a pensar que possa ser isso, pelo menos por enquanto. Bom, de qualquer modo, o tipo de respiro que eu estou me referindo aqui, é aquele quando a gente toma um ar bem profundo e solta de uma só vez, aquele que é forte e com uma mistura de toques de ansiedade e alívio e que talvez eu traduzo em: “caraca, caminhamos, caminhamos e aqui estamos, ouwww, quanta coisa vivemos!”. Àquele respiro de quando a gente olha para trás e consegue enxergar, perceber e sentir um monte de coisas, mas nem todas elas. Acho que é esse o respiro e essa a sensação que estou ao me encontrar com este “encerramento”.

Ansiedade porque, de algum modo, tudo o que está aqui será compartilhado. Isso, para mim, trata de uma grande responsabilidade: “Será que consegui e conseguimos dizer pelo menos um pouco daquilo que o(a) outro(a) nos narrou e nos mostrou de diferentes formas?” Será que consegui dizer, narrar e traduzir pelo menos um pouco de como e o que tudo isso foi para mim enquanto professora-pesquisadora, enquanto pessoa mesmo, que vive, existe e respira?”. Afinal, compreender essas afetações era o objetivo deste estudo.

Ao longo do trabalho fui (e fomos) nos instrumentalizando a partir da noção de que a plenitude, a completude e a totalidade das coisas tratam de um impossível (Freud, 2011; Voltolini, 2011). Noção essa que, ao mesmo tempo que supostamente conforta e acolhe, produz desconfortos que aqui estou traduzindo na palavra e sentimento de ansiedade. Ainda que supostamente eu entenda sobre a impossibilidade da plenitude, a ansiedade que narrei aqui, trata da dificuldade que eu tenho (e provavelmente muita gente tem) de viver com esse impossível, que gera, de algum modo, desconfortos e ansiedades. Isso porque, o que vem me parecendo, é que por vezes ainda busco uma certeza inexistente e alguma forma de conseguir esse impossível da totalidade de algo. Parece contraditório né? E é mesmo. Mas isso vamos conversando ao longo deste encerramento.

Alívio porque, de vários modos, acredito que consegui (e conseguimos) dizer e colocar em palavras algo (ou muitos “algos”) sobre a questão que suleou a produção desta

Dissertação, qual seja: “Como os(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante se tornam pessoas e agentes, uns(umas) com os(as) outros(as), em uma experiência/vivência de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade? Quais são as afetações (aprendizagens, (re)significações, impactos, ressonâncias, transformações) e o que acontece (escolhas, tensões, (re)negociações, deslocamentos) nesta experiência/vivência de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade?”.

Perceba que reforço “de vários modos” e “de algum modo”, justamente porque já adianto a você, leitor(a), que chegou até aqui – seja depois de ler tudo o que antes deste momento estava escrito, seja pulando direto para cá, ou de qualquer outra forma que tenha subversivamente decidido realizar a leitura –, enfim, você que está aqui agora e que porventura estivesse esperando que eu (ou a gente), ao final deste trabalho, trouxesse (ou trouxéssemos) algo como uma resposta definitiva e supostamente certa sobre qualquer uma dessas perguntas acima, lamento dizer que isso não vai acontecer.

Primeiro, porque uma das afetações desta pesquisa de Mestrado (agora uma Dissertação) e ação político-pedagógica com inspiração decolonial e intercultural (Walsh, 2015; 2019), em mim, professora-pesquisadora, foi a de compreender que, enquanto uma perspectiva para a educação, a decolonialidade e a interculturalidade não tratam de um método de ensino. Não existe, portanto, um caminho pré-definido que traga garantias de resultados supostamente dados e/ou compreendidos como “certos” e/ou “errados”.

Tal entendimento, em um momento inicial, talvez possa (nos) parecer como algo próximo ao descomprometido e/ou que sugere alguma relativização do processo, pois há uma aparente “ausência de resultados”. No entanto, ao longo desta pesquisa e ação fui compreendendo de outro modo, qual seja: que o comprometimento (e o compromisso) com a perspectiva decolonial e intercultural, é a de trazer para a centralidade da ação político-pedagógica, o esforço de pensar com e a partir das condições ontológico-existenciais dos povos colonizados pela modernidade ocidental e de classificação racial e de gênero em diálogo com a sexualidade. Esforço esse que está de modo a superar e/ou desfazer essas categorias identitárias, no sentido de uma práxis política das inter-relações pessoais, que vai para além da comunicação entre diferentes culturas, porque se pretende um paradigma outro, a partir de formas de pensamento que estão relacionadas com e contra a colonialidade e a modernidade (Walsh, 2015; 2019).

Acontece que trazer tudo isso para a centralidade da ação político-pedagógica não significa a garantia de qualquer resultado. Ressalto “qualquer”, antes da palavra “resultado”, porque estou aqui a pensar, “que tipo de resultado(s), nós professores(as) de Educação Física, esperaríamos produzir no laço social, especialmente no contexto das comunidades escolares que atuamos, ao agirmos político-pedagogicamente inspirados(as) nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade?”. Essa pergunta poderia ter infinitas respostas, pois assim como a pergunta do respiro, está atravessada por muitas subjetividades. Para tentar responder essa questão, acredito que primeiro precisamos reafirmar o que neste trabalho a gente veio constituindo e construindo por decolonialidade e interculturalidade.

Fazendo uma retrospectiva do ano letivo de 2023, assumo que em muitos momentos, especialmente nos primeiros dias de aula, eu não sabia muito o que fazer, nem o que eu estava fazendo. Talvez esse sentimento siga me acompanhando até agora, mas não de modo tão intenso quanto nos primeiros meses de aula. Sendo bastante sincera e prática, e sem tantas enrolações, eu não sabia nem o que significava decolonialidade e interculturalidade na práxis. Já tinha realizado algumas leituras sobre esses conceitos e conversado com as minhas colegas, e agora amigas, Natacha da Silva Tavares (que inclusive é banca avaliadora desta Dissertação) e Gabriela Nobre Bins, mulheres que trabalham com e a partir dessas perspectivas nas suas respectivas escolas. Estava realizando a leitura, inclusive, das suas respectivas teses de doutorado (Tavares, 2021; Bins, 2020), em que cada uma, a sua maneira, conta/narra, analisa e discute uma possibilidade de práxis decolonial e intercultural, a partir das suas experiências.

Contudo, mesmo assim, para mim, parecia algo distante. Acredito que, ao mesmo tempo em que eu estava com certo “medo” de assumir pela primeira vez uma turma presencialmente – já que as minhas experiências nos estágios de docência tinham acontecido pela modalidade remota, em razão da pandemia de Covid-19 –, e de talvez nem saber como eu ministraria aulas de Educação Física; estava mais nervosa ainda porque tinha me proposto a fazer tudo isso com as lentes da decolonialidade e da interculturalidade. Qualifiquei meu Projeto de Dissertação e me senti uma farsa, porque a sensação que tive é a de que eu tinha feito um monte de promessas e eu não sabia nem o que estava fazendo.

Diante de tantas cobranças minhas comigo mesma, percebi que o que eu estava desejando eram resultados imediatos, respostas que “na minha cabeça” fariam sentido para esta pesquisa: eu queria que o que eu planejasse acontecesse, que os(as) estudantes gostassem das propostas de aula e se engajassem nelas. Ou seja, eu projetava que aquilo que

eu falasse seria exatamente aquilo que os(as) estudantes desejassem escutar e escutariam e, conseqüentemente, responderiam produzindo esta pesquisa, com respostas que, de algum modo, trouxessem algum tipo de certeza sobre a práxis em Educação Física inspirada na decolonialidade e na interculturalidade. Eu esperava e projetava que os(as) estudantes fossem gostar das aulas de Capoeira, de Maculelê e de todas as outras que eles(as) tiveram durante o ano letivo de 2023. Igualmente esperava e projetava, que eles(as) gostassem de produzir seus próprios Cadernos de Educação Física e neles escrevessem seus sentimentos e aprendizagens; que gostariam de dialogar sobre raça e gênero em diálogo com a sexualidade.

De algum modo, eu realmente esperava que isso acontecesse, mesmo imaginando/supondo que alguns/algumas estudantes da turma pudessem não gostar e, portanto, pudessem resistir a essas propostas na Educação Física. Isso tudo, até que estava na conta. Mas não estava nessa conta que as resistências iam ser muitas e com bastante frequência, tampouco que elas viriam de outros lugares, de outras pessoas da comunidade escolar para além dos(as) estudantes. Sim, essa sou eu, a pessoa que nunca tinha sido professora na escola e imaginava que tudo seria/aconteceria quase que como em conto de fadas, e eu, seria a fada (hahahaha!). Obviamente, uma pretensão enorme essa a minha, e que hoje já não penso mais assim, porque nem faz sentido o conto de fadas, muito menos eu ser a fada; como se eu fosse a “salvadora” de algo ou alguém.

Enfim, estou partilhando tudo isso aqui porque acho justo ser o máximo de honesta que consigo ser. Omitir movimentos que já não considero interessantes, “bonitos”, e que hoje acho contraditórios; fazer isso para apresentar um trabalho supostamente coerente e que, igualmente supostamente me coloque em um suposto lugar de “quem conseguiu dar conta do que prometeu sem muitas faltas”, sinceramente, não é o que estou disposta a fazer.

Além disso, tal pensamento – de um suposto “salvacionismo” – me parece estar na direção contrária daquilo que acima aponte sobre o que essas propostas político-pedagógicas – decoloniais e interculturais – nos convidam a pensar e a agir. Ou seja, que a decolonialidade e a interculturalidade na educação não se dá a partir de uma proposição de método de ensino, como se existisse uma equação/fórmula de educação decolonial e intercultural para ser seguida e que garantisse um suposto resultado de “aprendizagens supostamente decoloniais e interculturais”. Não, neste momento estou compreendendo que não é sobre isso. Então, sim, em muitos momentos eu, professora-pesquisadora, penso que vivi atravessada por muitas contradições entre aquilo que eu esperava de mim e dos(as) estudantes, daquilo que acontecia

e de como eu agia diante de tudo isso. Sem falar na vida fora da escola, porque nem sei se tem muito como separar o que a gente é dentro e fora da escola, penso que não. Mas não vou entrar nesse ponto, pelo menos não neste momento.

Por outro lado, mesmo que a decolonialidade e a interculturalidade não se proponham e intencionem ser um método de ensino, entendo que, uma das conclusões que tive com este trabalho, e que compreendo que só consegui me encontrar com ela por meio da experiência que tive como professora em Abya Yala com o sexto ano do ensino fundamental, é de que precisamos ter muito cuidado ao, pretensiosamente, narrarmos que nossas práticas são decoloniais e interculturais, ou mesmo que supostamente somos professores(as) decoloniais e interculturais. E por que digo isso? Porque no decorrer desta pesquisa, enquanto ia me instrumentalizando com algumas leituras de trabalhos que de algum modo se propunham a atravessar os pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade na Educação Física escolar, mais especificamente, durante a realização da revisão narrativa que compõe este estudo – tópico 3: “Decolonialidade, interculturalidade e construção curricular participativa na Educação Física escolar: (re)conhecendo a ancestralidade nas pesquisas acadêmico-científicas” – percebi que muitos trabalhos/estudos se narravam como decoloniais e interculturais, mas apresentavam práticas críticas em Educação Física nas suas proposições.

Na escola, na pesquisa-ação participante com o sexto ano do ensino fundamental, percebi que eu estava nessa mesma direção. Inicialmente até tinha feito o exercício de articular com a turma alguns aspectos da história e da cultura africana, afrobrasileira e indígena, por meio de brincadeiras e jogos de matrizes africanas e indígenas. Mas, agora, olhando para trás, percebo que mais exercitamos as atividades e brincadeiras, do que dialogamos de forma política e contextualizada sobre o que elas (atividades e brincadeiras) tinham para (nos) dizer a respeito das culturas africana e indígena, e quais os significados e contribuições delas na constituição e reconhecimento das suas próprias identidades.

No entanto, após esse primeiro exercício de tentar dialogar com os saberes-fazer e conhecimentos de matrizes africana e indígena nas aulas de Educação Física, os meses seguintes de aulas foram subleados pelos conteúdos de Vivências Teatrais e Esporte de Orientação. Quando chegamos no Futebol já estávamos entrando na segunda semana de junho de 2023. Recordo de ter conversado com o Elisandro sobre ainda não termos atravessado questões envolvendo raça e gênero em diálogo com a sexualidade, pelo menos não de modo intencional. E por que evidencio esse momento? Porque, neste caso, o que quero

colocar em questão, e também de certo modo problematizar é: identifico que o que eu estava conseguindo realizar nas aulas, até quase metade no ano de 2023, era possibilitar a presença de outros conteúdos na Educação Física, para além dos modelos de Educação Física recreativa (“aula livre”) e centrados no exercício físico e prática esportiva e; que de algum modo, dialogassem sobre outras culturas.

Destaco que tal problematização não está aqui para desmerecer as concepções críticas, tampouco os estudos sobre currículo cultural em Educação Física. Inclusive, tais concepções nos auxiliam a compreender que a decolonialidade e a interculturalidade não tratam necessariamente de uma novidade para a Educação Física. Até porque, não estou (nem estamos) aqui falando sobre concorrência entre abordagens (Tavares, 2021). Ao contrário, entendo que as concepções críticas em Educação Física, assim como o currículo cultural em Educação Física, são abordagens que foram (e são) importantes para a construção do lugar social e político que a Educação Física ocupa hoje nas escolas, enquanto componente curricular que se dedica as práticas corporais e culturais.

Mas, retomando o debate que propus enfrentarmos quando reforcei que, “precisamos ter cuidado quando de algum modo nos propomos a ser atravessados(as) pelas perspectivas da decolonialidade e da interculturalidade”, compreendo que esse movimento de reconhecimento de abordagens e concepções de Educação Física, nos leva ao também reconhecimento da necessidade de avanço das mesmas. Compreendo que a decolonialidade e a interculturalidade vêm apontando (e apostando) nesse avanço e deslocamento de preocupação com o que se deseja enfrentar nas aulas de Educação Física. Isso porque, tais perspectivas – decolonial e intercultural – tratam de uma agenda geopolítica, e também pedagógica quando as articulamos na escola, para a nossa prática político-pedagógica; que nos diz o seguinte: “olha, precisamos colocar na centralidade das nossas preocupações e ações as categorias analíticas estruturantes da nossa sociedade, de modo a minimizar negligências sobre posicionamentos, privilégios, segurança cultural, dinâmica de saber, de poder (Foucault, 2022), de ser e de existir, e práticas prejudiciais da própria intervenção”.

O que compreendo por e quero dizer com isso? Que raça, gênero em diálogo com a sexualidade e classe são indispensáveis na nossa práxis. Com atenção importantíssima e indispensável para as identidades dos sujeitos. Portanto, não é apenas pedagógica, mas é igualmente política. Por essa razão, a todo momento venho utilizando o significante “político-

pedagógica” quando me refiro à prática, ou melhor, práxis, já que compreendo que a prática não é (nem está) sozinha, ou seja, é (e está) junto com a teoria.

Acontece que fazer o exercício de evidenciar essas pautas na escola, mais especificamente, nas aulas de Educação Física, é uma tarefa que encontra (e neste estudo encontrou) resistências de várias ordens. Já no início do ano letivo, nas aulas de brincadeiras e jogos de matrizes africana e indígena, encontrei algumas resistências dos(as) estudantes que questionaram sobre esse tipo de conteúdo nas aulas de Educação Física, frequentemente apresentando entendimentos de Educação Física aproximados ao de atividade física, esportes e tempo livre. Além disso, também encontrei dificuldades para ministrar as aulas.

Tais dificuldades de trabalho docente, suleado pelas perspectivas decolonial e intercultural, me provocaram a tentar compreender as possíveis razões para que isso fosse, por mim, considerada uma dificuldade. Destaco que esse movimento de tentar compreender essas dificuldades não aconteceram de uma só vez, mas sim, foram sendo feitos ao longo do ano letivo de 2023, durante a pesquisa-ação participante, e seguem sendo realizados até este momento. E seguirão por mais tempo, muito provavelmente. Assim, ainda que tais considerações que farei sobre esta questão não sejam definitivas, entendo que o que tenho para partilhar com você que está me/nos lendo, sobre as dificuldades de trabalho docente em Educação Física atravessada pelos pressupostos decolonial e intercultural, é:

(i) além de sermos seres formados e produzidos nesta colonialidade (Maldonado-Torres, 2007), o que entendo já ser um forte indicativo das dificuldades que tive ao tentar aproximações com possíveis modos de pensar, agir e ser menos atravessados pela colonialidade na qual fui/sou produzida;

(ii) também, nesta mesma lógica, a formação inicial na licenciatura em Educação Física que tive, que foi entre os anos de 2018 e 2021, pouco (ou quase nada) se aproximou, dialogou ou mesmo apresentou tais perspectivas como possibilidades educativas. Não tive disciplinas que apresentassem outras possibilidades de ensinar e de aprender, outras formas de conhecimentos e saberes que não os eurocentrados. Não tinham disciplinas de práticas corporais afrobrasileiras, tampouco indígenas; o que me parece ser bastante contraditório, já que as Leis 10.639/03 (Brasil, 2003) e 11.645/08 (Brasil, 2008) tornaram obrigatório o ensino da história e da cultura africana, afrobrasileira e indígena na educação básica, e a licenciatura em Educação Física forma docentes para atuar em escolas de educação básica. Entendo essa baixa (ou ausente) presença de outras possibilidades de Educação Física, como algo não

pontual da minha formação, mas sim da grande maioria dos cursos de licenciatura em Educação Física das universidades;

(iii) ainda, têm as resistências dos(as) estudantes, que não raras vezes, pouco se interessavam por outras possibilidades de Educação Física que eram por mim apresentadas, ou mesmo manifestavam não gostar das aulas, sugerindo (e sustentando) que as aulas que eles(as) estavam tendo, não eram “aulas de Educação Física de verdade”. Tais resistências, muitas vezes, faziam com que eu me questionasse se, realmente, o que estava acontecendo nas aulas, era Educação Física. Também, se não era/seria o momento de reajustar e recalibrar algumas ações. Enfim, faziam com que eu duvidasse da aposta que estava fazendo em uma possibilidade de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade;

(iv) igualmente, também aponto as resistências das demais pessoas da comunidade escolar, especialmente da equipe diretiva e demais docentes (não todos(as)). Mas, diferente dos(as) estudantes, era uma resistência que se apresentava de outro modo. Geralmente, não de forma direta com alguma recusa ou não permissão para a realização de algo; e sim não fazendo algum investimento ou incentivando uma ou outra proposta. Ou seja, não empenhando esforços para que uma educação inspirada na decolonialidade e na interculturalidade fosse uma presença na escola. Exemplos disso são:

- a. no dia da Roda de Conversa e Jogos de Futebol com a árbitra convidada, poucos professores(as) participaram junto com as suas turmas. A equipe diretiva permitiu o acontecimento do evento, mas não participou para além de tirar fotos para postar no Instagram da escola. Ademais, o evento foi condicionado ao acontecimento dos jogos de futebol na presença de todas as quatro turmas participantes dentro do ginásio – que não é grande e, ainda que coubesse todas as pessoas, não era algo confortável, tampouco fazia parte do desejo de todos(as), especialmente, não era o desejo das meninas jogar futebol na presença dos meninos, em razão dos deboches que a maioria deles fazia, dos jeitos de jogar futebol das meninas;
- b. no dia da vivência de Pole Dance com a professora Afromana; mais uma vez, ninguém da equipe diretiva participou e, para além da ausência de participação, recebemos reclamações da vivência ter acontecido na escola, supostamente vinda de familiares dos(as) estudantes que também supostamente não gostaram e não

concordam com a temática da sensualidade ser trabalhada na escola (ainda que esse – a sensualidade – não fosse o foco das aulas de Educação Física);

- c. no dia da Gincana da Consciência Negra, realizada com todas as turmas da escola do turno da manhã, e com a presença da artista e poeta de rua Afroblack Slam Diversa, do mesmo modo que no dia do evento de futebol, pouquíssimos professores(as) participaram, a direção acompanhou para registrar fotos do evento, e não foi realizado nenhum movimento para custear tudo o que foi realizado nesse dia, que ficou ao encargo dos(as) professores de Educação Física que o organizaram.

Enfim, muitas são as possíveis razões das dificuldades que tive em trabalhar uma Educação Física que pudesse, de algum modo, estar atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Essas, aqui apresentadas, são àquelas que até este momento consegui identificar e aqui registrar em palavras. Talvez possam ter (e provavelmente tenha) outras por mim não percebidas e que você, leitor(a), inclusive, possa me apresentar. Fica aqui o convite para pensarmos juntos(as) essa questão. Todas elas (as dificuldades), entendo, de algum modo (ou de vários modos), estarem relacionadas à escola, conforme já abordado ao longo desta Dissertação, estar (e vim) sendo um espaço que reforça e estrutura o pensamento eurocêntrico de forma hegemônica. Ou seja, um espaço no qual fazemos o exercício constante de repactuar o pacto civilizatório moderno/colonial.

Por outro lado, não significa dizer que a escola é um espaço e tempo que apenas reforça o pensamento eurocêntrico e o pacto civilizatório moderno/colonial. Inclusive, entendo que se assim fosse, sequer teríamos espaço e tempo para o tipo de trabalho que foi realizado com esta pesquisa-ação participante, assim como de vários outros movimentos contra hegemônicos que acontecem nas escolas. Compreendo que, diferente do modelo eurocêntrico de pensamento e educação, o qual tem se apresentado como hegemônico; outras possibilidades de ensino, neste caso em Educação Física, para se fazerem, de alguma forma presentes nas escolas, precisam criar esse espaço, encontrar as brechas para se fazerem existentes. Entendo que esse foi o movimento realizado nesta pesquisa de Dissertação e ação na escola Abya Yala.

Ao longo dos 19 trabalhos desta Dissertação, fiz (e fizemos) o exercício de analisar e discutir as afetações (aprendizagens, (re)significações, impactos, ressonâncias, transformações) desta pesquisa-ação participante no ano letivo de 2023, produzidas na comunidade escolar Abya Yala, especialmente em mim professora-pesquisadora e nos(as)

estudantes do sexto ano do ensino fundamental, mas igualmente em toda coletividade de pessoas (que são heterogêneas) que compõem a comunidade escolar. Esse era o objetivo geral desta Dissertação. Para tanto, fui (e fomos), tecendo algumas considerações sobre o que tais intencionalidades e ações político-pedagógicas em Educação Física inspiradas na decolonialidade e na interculturalidade, que de algum modo, afetaram o coletivo nela (a pesquisa-ação participante) envolvido.

Reforço, mais uma vez, que além de reconhecer a plenitude e a totalidade de algo como um impossível (Freud, 2011; Voltolini, 2011; Pereira, 2013); igualmente compreendo, partilhando do entendimento de Larrosa (2000), sobre o limite da palavra, sobre o limite da linguagem. Ou seja, a palavra não pode, tampouco consegue, dizer tudo, apenas aquilo que é nomeável, dizível e verbalizado. Ou seja, se eu, Karol, não consegui (e não consigo) dizer, nomear e verbalizar todas as afetações que esta pesquisa-ação participante produziu em mim; muito menos conseguirei dizer aqui o que tudo isso afetou no(a) outro(a). Contudo, não significa que alguma(s) coisa(s) não será(serão) dita(s). Afinal, tenho (e temos), muito a dizer. Poxa, foi um ano letivo inteiro de aulas e pesquisa. Lógico que tenho (e temos) considerações a fazer, e que já as fizemos ao longo dos 19 trabalhos e, igualmente, neste encerramento.

Mas, agora, vou ser mais objetiva, e tentar responder diretamente cada um dos objetivos, começando por este objetivo geral: analisar e discutir as afetações desta pesquisa-ação participante que intencionou desenvolver aulas de Educação Física inspiradas nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade com a turma do sexto ano do ensino fundamental da Escola Estadual Abya Yala, no ano letivo de 2023. Destaco que, por afetações, compreendo, as aprendizagens, as (re)significações, os impactos, as ressonâncias e as transformações. Tudo àquilo que foi possível produzir.

Os(As) estudantes, do início ao final do ano letivo, narraram um entendimento de Educação Física que se aproximava das noções de atividade física, esportes e tempo livre. Ou seja, mesmo eles(as) tendo experienciado outras possibilidades de Educação Física no ano de 2023, para além dessas por eles(as) conhecidas e narradas; ao final do ano letivo, continuaram compreendendo e manifestando verbalmente, que Educação Física, para eles(as), seria (e deveria) ser, o momento para correrem, brincarem, praticarem esportes, fazerem o que desejassem (como um tempo livre). Eu, Karol, não discordo deles(as), mas compreendo que tudo isso pode (e deve) ser feito, a partir de conteúdos que dialoguem de forma política e contextualizada com as categorias analíticas estruturantes do nosso laço social – raça e gênero

em diálogo com a sexualidade, principalmente. Compreendo que, em alguma medida (ou várias), conseguimos atravessar essas questões de forma articulada com as diversas práticas corporais. Obviamente, tivemos que fazer escolhas, o que implica em descartar outras, até porque está na ordem do impossível a totalidade e a plenitude de algo.

O meu desejo, inicialmente, como professora e pesquisadora, era que as escolhas fossem realizadas no coletivo. Inclusive, a escolha teórico-metodológica deste trabalho, uma pesquisa-ação participante, vinha ao encontro desse desejo. Entendo que, igualmente em alguma medida, tal modo de sulear a pesquisa e as aulas, aconteceu. Não da forma como inicialmente foi por mim projetada – totalmente horizontal. Percebi que as escolhas, neste caso dos conteúdos das aulas, não teriam como ser realizados, a todo momento, de modo coletivo. Além de que os(as) estudantes, quando esse momento acontecia, faziam as suas escolhas tão somente baseadas naquilo que desejavam, que era especialmente vôlei e futebol; compreendi que eu, como professora, tinha essa responsabilidade política, pedagógica e institucional de proposição suleada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Percebi que seria bastante difícil os(as) estudantes escolherem conteúdos que sequer conheciam, e mesmo que supostamente conhecessem, muitas vezes o desejo deles(as) não eram os (não convergiam com os) mesmos desejos que os meus.

Compreendo, neste momento, que liderar (e ter liderado) um processo de ensino, não significa (e não significou) a ausência da participação e coletividade das ações e decisões. Esta pesquisa-ação participante constituiu-se por acordos convergentes, disputas e resistências. Tudo isso de forma, muitas vezes, simultânea e não linear. Destaco acordos convergentes, uma vez que entendo que admitimos o exercício de acordar, ceder, pactuar através do diálogo entre eu, professora, e turma, estudantes do sexto ano. Algumas decisões, sim, partilhadas e não centradas em mim, professora de Educação Física; o que implica (e implicou) o movimento e uma dose de conflito, que na negociação provoca a convergência.

A resistência e a disputa se manifestaram, porque a pesquisa-ação participante tomou rumos que não tinham sido por mim previamente planejados, onde os(as) estudantes se mostraram bastante relutantes à fundamentação e ao estilo de aula inspirado nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Estilo esse que tentava fazer diálogos entre diferentes conhecimentos e saberes-fazer, assim como refletir com os(as) estudantes sobre os seus processos de aprendizagens, envolvimento e participação.

Portanto, compreendo que todos(as) nós, especialmente eu e os(as) estudantes, de algum modo, fomos afetados(as) e afetamos uns(umas) aos(às) outros(as), porque entendo a afetação como algo (quase que) inevitável das relações. Tal entendimento, já responde, de algum modo, uma das perguntas suleadoras deste estudo, que é “como nos tornamos pessoas e agentes em uma experiência de Educação Física atravessada pelos pressupostos decoloniais e interculturais?”. O ano letivo de 2023, me auxiliou a compreender que a gente foi se tornando algo com e a partir das relações que fomos construindo e constituindo uns(umas) com os(as) outros(as). Foi na relação, portanto, que construímos possibilidades e também limites de nos relacionarmos. Possibilidades e limites que não eram iguais para todos(as).

Como objetivo específico, esta pesquisa-ação participante se propôs a realizar três movimentos.

O primeiro deles foi: “a) Identificar e descrever o que acontece (escolhas, tensões, (re)negociações, deslocamentos dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante) nesta experiência/vivência de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e interculturalidade”.

Seguindo ainda com o sul argumentativo das afetações serem produzidas nas e pelas relações, assim como ainda respondendo à pergunta suleadora de como nos tornamos pessoas e agentes, tenho algumas considerações a fazer. Compreendo que nessas relações, negociamos, acordamos, dialogamos, e também discordamos, resistimos, disputamos; especialmente com relação ao que significa e qual deveria ser o lugar social e político do componente curricular de Educação Física. Entendo que esses movimentos é que vão nos tornando pessoas e agentes, porque são com e nesses movimentos que precisamos, de algum modo, sustentar a nossa palavra, sustentar os nossos desejos. De algum modo, portanto, s imbricados(as) no exercício de sustentar nossa palavra e nossos desejos, somos (e fomos) atores/atrizes de todo esse processo de ensino em Educação Física inspirado na decolonialidade e na interculturalidade, seja na posição de endereçar esse processo a alguém, convidando o(a) outro(a) a participar e de algum modo se envolver nele e com ele (o processo), seja na posição de aceitar ou recusar esses convites.

Tais posições, entendo não serem fixas. Nessa perspectiva, podem ser (e foram) deslocadas (as posições de “proponente” e “endereçado”). Ou seja, eu, professora, em vários momentos estive na posição de receber os convites dos(as) estudantes a pensar e agir a partir de algo que eles(as) tinham para transmitir, mesmo que a responsabilidade de proposição do

processo de ensino fosse minha. Mas responsabilidade não significa exclusividade. Entendo que esse é um ponto importante, e foi um deslocamento, igualmente importante, que conseguimos fazer. Compreendo, portanto, esse deslocamento como um acontecimento nesta experiência/vivência de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade.

O segundo movimento – objetivo específico –, foi: “b) Identificar e compreender os limites e as possibilidades de uma proposta/intencionalidade pedagógica de Educação Física com pressupostos da decolonialidade e interculturalidade e, que ao mesmo tempo pretende ser significativa e (re)significar a compreensão de Educação Física dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante, nos anos finais do ensino fundamental”.

Ao longo de todos os trabalhos que compõem esta pesquisa, e também neste encerramento, que também já está bastante longo/extenso, acredito que fui (e fomos) sinalizando, tanto as possibilidades, como os limites de uma proposta em Educação Física inspirada na agenda política-pedagógica dos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. Mas, como a ideia é tentar responder de modo objetivo cada questão, vou tentar fazer uma síntese de tudo o que até aqui já foi narrado, analisado e discutido.

Para tanto, vou seguir com a argumentação de que somos afetados(as) nas e pelas relações. Nessa perspectiva, esta Dissertação me auxiliou a compreender que tanto as possibilidades como os limites desta pesquisa e ação político-pedagógica, em Educação Física, inspirada na decolonialidade e na interculturalidade, estão nas relações. Estiveram e foram construídas e constituídas nas relações entre mim, professora-pesquisadora, os(as) estudantes, os(as) demais docentes, a equipe diretiva e todas as pessoas da comunidade escolar. As possibilidades desse processo de ensino estava (e estiveram) nas pessoas que dele participaram, estavam (e estiveram) em mim e nos(as) estudantes. Ou seja, a nossa relação e o que dela foi produzido é que foram (e são) as possibilidades. Do mesmo modo, os limites. Foram as relações que estabeleceram os limites. Foi eu, em alguma medida que estabeleci eles, foram os(as) estudantes, a equipe diretiva; foram todas as pessoas. Foi a gente que, de algum modo, ia dizendo, “pera aí, até aqui eu vou, daqui eu não passo; pelo menos não agora”, ou, “opa, isso daqui não cabe na escola”, ou, “sora, isso daqui não é Educação Física não”, ou, “será que eu levo isso para os(as) estudantes, será que isso cabe, será que é interessante?”.

Enfim, as possibilidades e os limites que neste estudo foram identificados, narrados, analisados e discutidos, foram estabelecidos pelas e permitidos por meio das nossas relações.

São particulares dessa pesquisa, dessa relação; mas que entendo que em alguma medida (ou várias) também acontecem em outras relações, em outros contextos, também com suas respectivas particularidades, mas com as possíveis aproximações.

Por último, o terceiro movimento e objetivo específico, foi: “c) Compreender como pode ser construído um processo (escolhas, tensões, (re)negociações, deslocamentos dos(as) atores/atrizes envolvidos(as) nesta pesquisa-ação participante) de proposta/intencionalidade pedagógica de Educação Física com pressupostos da decolonialidade e interculturalidade com uma turma dos anos finais do ensino fundamental de uma Escola Estadual de Porto Alegre/RS”.

Mais uma vez, reforço o que estou pensando sobre o aspecto relacional dos processos de ensino e de aprendizagem que aqui foram produzidos. Neste caso, estou compreendendo que esse processo de proposta/intencionalidade pedagógica de Educação Física com pressupostos da decolonialidade e interculturalidade, pode (e foi) construído na e pelas relações entre os(as) envolvidos(as). Isso porque, percebi com este trabalho, que professores(as), estudantes e demais atores/atrizes da comunidade escolar precisam articular permanentemente seus conhecimentos, saberes e desejos na dinâmica do cotidiano escolar, pois é no diálogo com e entre as culturas e identidades heterogêneas que se faz emergir diferentes modos de ver, ouvir, sentir, participar, se envolver consigo mesmo(a) e com o(a) outro(a), produzindo um alargamento nos espaços e tempos do ensinar e do aprender. É nesse movimento, portanto, que se constituem as (inter)faces do aprender e do ensinar em processos educativos, porque a Educação Física escolar precisa assumir cotidianamente que o corpo é político.

Sem qualquer pretensão de trazer uma fórmula que responda como pode ser construída uma proposta de Educação Física com inspiração decolonial e intercultural, até porque, como já conversamos, esse não é o objetivo da decolonialidade e da interculturalidade, destaco que aprendi (e aprendemos) que é necessário sustentar o ensino como um processo planejado endereçado a outras pessoas, não de forma arbitrária e ingênua, mas sim através de convites aos(às) estudantes para se deslocarem de seus lugares de saber. Nesse movimento, eu, professora, me desloquei, igualmente do meu lugar de saber e poder. Neste caso, o que pode ser (e foi) construído, entendo ter sido a organização de um processo de ensino atravessado pela decolonialidade e interculturalidade que desejava endereçar aos(às) estudantes saberes que pudessem explorar questões étnico-raciais, não brancos, questões de gênero, jogos e brincadeiras da cultura indígena e da cultura africana.

Destaco e reconheço que “não inventei as coisas da minha cabeça”. O que quero dizer com isso? Quero dizer que tudo o que foi nesta pesquisa-ação articulada, foi a partir de outras experiências que tive acesso, seja pelos trabalhos publicados por outras pessoas, seja nas conversas que tive com outras pessoas que compartilharam as suas práticas comigo. Portanto, o que eu fiz (a gente fez) nesta pesquisa, foi calibrar essas experiências de algum modo já vividas em outros contextos, para o contexto da turma do sexto ano em Abya Yala. Mais diretamente, como eu disse em uma conversa com o Elisandro: “prof., sabe o que eu identifiquei? Que eu não fiz nem faço nada sozinha, vários CTRL C nas parcerias, mas que de uma forma ou outra coloquei um pouco de mim para não entrar com o CTRL V”. Reconheço, portanto, mais uma vez, e também agradeço, as pessoas que antes de mim estão nessa caminhada, e compartilhando suas experiências, porque elas possibilitaram que este trabalho acontecesse e também seja compartilhado. Acho esse um movimento bastante importante.

Compreendo e reconheço, portanto, que fui, tanto aprendendo a ser, quanto me tornando professora com o(a) outro(a); logo, em um processo que me parece ser bastante coletivo, porque realizado com os(as) estudantes e a comunidade escolar em geral, com professores(as) e pesquisadores(as) que comigo compartilharam suas práticas, com o grupo de pesquisa do qual faço parte (F3P-EFICE), com as partilhas e aprendizagens possibilitadas durante minha jornada na pós-graduação e que considero como um processo formativo importantíssimo na constituição da minha docência. Assim, resgato e reforço o que meu amigo e orientador deste estudo reconheceu na sua tese de doutorado (Wittizorecki, 2009) sobre a relevância das aprendizagens efetuadas no âmbito do grupo de estudos, que neste caso, trata do mesmo grupo – F3P-EFICE. Cito-o diretamente, pedindo licença para fazer das palavras dele, as minhas; ou melhor, para pegar emprestadas as suas palavras, já que as considero com muitos efeitos nesta atualidade:

Sublinho a relevância das aprendizagens efetuadas no âmbito deste grupo de pesquisa, porque entendo que muito do que aqui me proponho, tem relação com uma história e com um esforço coletivo de fazer pesquisa no universo escolar. Desta maneira, considero que no meu fazer de pesquisador, para além do manejo de determinados referenciais teóricos e ferramentas metodológicas, está presente uma intencionalidade que carrega e considera outras tantas análises, reflexões, problematizações que temos construído ao longo destes últimos anos. Partilho do entendimento que pesquisar e produzir conhecimento não é uma tarefa individual, pelo contrário, é uma tarefa que ganha sentido exatamente no esforço de relação, de formação e de compartilhamento entre sujeitos (Wittizorecki, 2009, p. 17-18).

Oliveira (2006) compreende que as aprendizagens que se dão no e em grupo, através dos(as) outros(as), mas que operam em cada pessoa individualmente – que tem uma história e trajetória de vida distinta, mas que se encontra em um grupo de estudos e pesquisas com outras pessoas, com outras histórias e trajetórias de vida, e que partilham outras questões que não somente as acadêmicas –; tudo isso, exige de nós, “o desejo do diferente e a necessidade do conhecimento de si mesmo” (Oliveira, 2006, p. 197). Nessas relações e movimentos, compreendo que fui me tornando professora, com o grupo de pesquisa e a pós-graduação como parte e sequência do meu processo formativo enquanto professora de Educação Física.

Enfim, para ir encerrando mesmo, ao resgatar o que foi vivido, experienciado e experimentado durante esta pesquisa-ação participante, que intencionou desenvolver uma proposta de Educação Física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade com uma turma de sexto ano de uma escola da rede estadual de Porto Alegre no ano letivo de 2023; me vi (e sigo me vendo) em dilemas e tensões entre o que fazer ou não fazer, que caminhos seguir ou não, que escolhas tomar como professora de Educação Física e pesquisadora que se propôs a (e propõe uma) práxis que tenta se aproximar da decolonialidade e da interculturalidade, e se “consegui” (ou não) alcançar aquilo que me propus.

As aproximações recentes que estou fazendo com as lentes da psicanálise (Freud, 2011; Voltolini, 2011; Pereira, 2013) estão me possibilitando compreender o educar como uma prática decisória e que está eivada de dilemas e apostas. Por essa razão os males estares que senti (e sigo sentindo) ao perceber que não existem garantias de supostas aprendizagens para aquilo que eu também supostamente ensinei, estão muito presentes nessa trajetória de vida como docente. Além disso, igualmente estão me possibilitando enfrentar esses dilemas com outros elementos, outros significantes, que inclusive estão me auxiliando a reestruturar o pensamento polarizado que acima ressaltei de “consegui ou não consegui” – que automaticamente recorre à falha como resposta, direcionando para uma suposta impotência daquilo que também supostamente não foi “atingido” na sua plenitude. Nesse movimento, o significativo colocado no lugar da falha é o reconhecimento da falta.

Ou seja, somos sujeitos atravessados pela falta. Então, sim, é importante reconhecer que todo o processo educativo em algum momento falta: as pessoas faltarão umas com as outras, e nós (docentes) também faltaremos em algo, porque a falta está presente no laço

social. A falta está no impossível assim como a falha está na impotência. O que estou sendo convidada pensar (e agir a partir desse pensamento), e que estendo esse convite a você que está me/nos lendo é: a falta está presente, porque não alcançaremos todo mundo, isso é impossível, mas não impotente. Impotente, portanto, seria uma falha (Voltolini, 2011).

Assim, em meio a esses dilemas de final de mestrado envolvendo especialmente o aspecto relacional que constitui os processos de ensino e de aprendizagem, suleada por todas as contribuições teóricas expostas – do pensamento e práxis decolonial e intercultural, e recentemente das lentes da psicanálise –, e com o entendimento de que é possível gerar conhecimento através da investigação educativa da vida cotidiana escolar, fico me questionando sobre: “Como organizar um processo de ensino em Educação Física atravessado pela decolonialidade e interculturalidade que, reconhecendo as faltas presentes nas relações educativas, crie condições para a palavra circular e convide o(a) outro(a), neste caso a comunidade escolar, a fazer parte desse processo?”.

Em certa medida, compreendo que o que foi realizado com e a partir desta pesquisa-ação participante, foi a aposta de criar condições que fizessem a palavra circular, possibilitando que as diferenças aparecessem e fossem narradas e enfrentadas no decorrer das aulas de Educação Física; o que nem sempre foi fácil e possível, já que os(as) estudantes resistiram em muitos momentos às aulas de Educação Física que iam na contramão do tempo livre e da atividade física e esportiva desprovida de problematização. Acontece, que para responder tal questão entendo ser necessária a complementação de um outro instrumental, a partir de outras lentes, as quais ainda não estou instrumentalizada, além de não ter sido esse o objetivo deste estudo e que, portanto, podem ser uma sugestão para trabalhos futuros.

Encerro, este estudo, não com um ponto final, mas sim com uma vírgula, porque me sinto convidada a seguir pensando e agindo com os pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade. E também, faço este encerramento te convidando a mais um respiro. Eu, Karol, respiro (talvez) com um pouco mais de tranquilidade. Um respiro que sinto mais leve, àquele que é mais devagar sabe? E talvez não tão pesado. Aquele respiro que não é de uma só vez, mas que tem algumas pausas. Àquele respiro que nos dá um certo tempo para pensar. E aqui, eu, Karol, estou pensando: “a gente fez o que foi possível, e quanta coisa foi possível né?”.

Obrigada por ter (e terem) disponibilizado o seu tempo para me (e nos) lerem. Obrigada por ter (e terem) partilhado esse tempo com este trabalho.

REFERÊNCIAS

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.** 442 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

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/l10.639.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/l11645.htm. Acesso em: 6 jan. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Coleção L&PM POCKET; v. 850. Porto Alegre/RS: L&PM, 2011.

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: 04 mai. 2024.

LARROSA, J. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Narrativas e Saberes Docentes. In: OLIVEIRA, Valeska Fortes de (Org.). **Narrativas e Saberes Docentes**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, p. 169-190.

PEREIRA, Marcelo Ricardo. Os Profissionais do Impossível. **Educação & Realidade** v. 38, n. 2, p. 485–499, 2013.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, Interculturalidade e Educação Física: possíveis ressonâncias**. 215 f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

WALSH, Catherine. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. **International Journal of Lifelong Education**, Volume 34, 2015 - Issue 1: Education and other modes of thinking in Latin America. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02601370.2014.991522>. Acesso em: 04 mai. 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: 04 mai. 2024.

WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. **Mudanças sociais e o trabalho docente do professorado de Educação Física na escola de ensino fundamental**: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. 227 f. Tese. (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Sobre as(os) Autoras(es)



Karoline Hachler Ricardo. Mulher, branca, bissexual. Artista, Capoeira, Maratonista vezes 4, e um monte de outras coisas que não pontuam no Lattes. Professora de Educação Física na rede municipal de ensino de Guaíba/RS, na rede estadual de ensino em Porto Alegre/RS, e na rede privada de ensino de Porto Alegre/RS. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pesquisadora no Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE).



Elisandro Schultz Wittizorecki. Licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1998), com Mestrado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2001) e Doutorado em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009), tendo realizado estágio de doutorado sanduíche no Departamento de Didática e Organização Educativa da Universidade de Barcelona/Espanha (bolsista CAPES). É professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando na Graduação no âmbito do curso de Educação Física e como professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. É líder do Grupo de Pesquisas Qualitativas Formação de Professores e Prática Pedagógica na Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) da ESEFID/UFRGS. Trabalha e pesquisa na área de Educação Física, com ênfase em Formação de Professores e Prática Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação física escolar, trabalho docente e pesquisa narrativa.



Daniela do Santo Abreu. Mulher preta. Professora de Educação Física na rede estadual de ensino em Porto Alegre, e na rede privada de ensino, também em Porto Alegre/RS. Focada em mostrar que a Educação Física é um conjunto de reflexões de tudo que está na sociedade, e não o reforço de padrões impostos a ela. Graduação licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



Débora Raquel da Silva. Mulher parda, professora de Educação Física, atuando desde 2016, como docente no ensino fundamental, na rede municipal de ensino de Canoas/RS. Graduação em licenciatura e bacharelado em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS/2013). Mestra em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS/2023). Membro do Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF/UFRGS). Pesquisadora na área de currículo, formação de professores e Educação Física escolar.



Diênifer Monique da Conceição. Mulher negra, Mãe do Victor, Larissa e Ayla. Mestranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH/UFRGS). Licenciada em Educação Física pela Feevale. Integrante do Grupo de Estudos sobre Relações de Gênero e Violência - GERGEV e Grupo de Estudos sobre Cultura e Corpo - GRECCO.



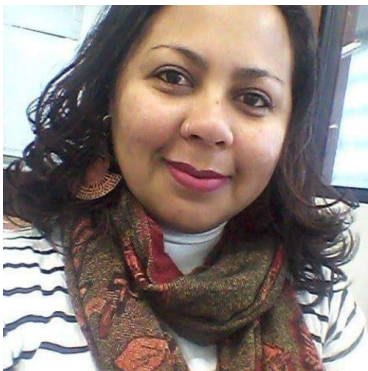
Ranyane Costa Fernandes. Conhecida como Afroblack, tem 20 anos, Poeta, Slamer, Slammaster, Mc, Educadora Social e estudante de Letras. Tem esse contato ativo com intervenções poéticas desde os 15 anos de idade, assim passando por várias oficinas e intervenções acadêmicas.



Mariana Ghignatti Fagundes. Mulher cisgênero, negra, pole dancer, professora de Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestranda do Programa de Pós-Graduação Ciências do Movimento Humano pela UFRGS. Seus estudos são voltados para relações étnico-raciais, gênero, sexualidade e pole dance.



Luana Pará Costa. Neta da Seni e do Juvêncio, da Maria Alice e do Luís Omar; mulher negra, com fé na ancestralidade e nos Orixás; professora licenciada em Educação Física (UFRGS), que atua em uma escola pública de Alvorada/RS; mestranda em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



Natacha da Silva Tavares. UBUNTU UKAMA. Mulher, negra, de 34 anos. Mãe do Akin Jamal e do Ayan. Povo Tradicional de Matriz Africana no Ilê Ijobá Asè Orisà Oxum de Iya Caroline de Oxum Panda. Membro Fundadora e atual presidente da Associação Ubuntu Ukama de Viamão/RS. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Viamão/RS. Mestre e Doutora em Ciências do Movimento Humano PPGCMH/UFRGS.



Tatiana Camargo Wolff. Mulher, Negra. Professora de Educação Física há 10 anos na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. Graduação em 2013 na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Mestrado em Ciências do Movimento Humano em 2020 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



Luciana Dornelles Ramos. Professora antirracista. Graduação em Educação Física Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e é especialista em "Atividade física adaptada e saúde" pela universidade Gama Filho. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutora em Educação pela UFRGS. Ministrante do curso UNIAFRO para Gestores (Aperfeiçoamento em Gestão da Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola), e compõe a comissão de coordenação do Curso de Aperfeiçoamento em ERER (CAp/UFRGS). Com o foco na educação antirracista, é

idealizadora do projeto Empoderadas IG, com o objetivo de empoderar jovens de escolas públicas através da ERER, produtora cultural pela empresa Malê Afroproduções e uma das idealizadoras do Afrofit Projeto, voltado para a saúde da população negra.



Thiago de Oliveira. Professor de Educação Física com mais de 2 anos de experiência, atuando no Governo do Estado do Rio Grande do Sul, na Rede Santa Paulina e na APAE de Esteio. Ele se dedica à promoção da educação integral e inclusiva, aplicando seus conhecimentos em práticas esportivas e atendimento educacional especializado (AEE). Sua missão é promover a saúde, a inclusão e a cidadania através do esporte e da educação. Atualmente, está cursando um MBA executivo em gestão do esporte e um lato sensu em AEE, buscando ampliar seus conhecimentos para oferecer um ensino de

qualidade e inovador. O autor é apaixonado por aprender e acredita que essa é a melhor forma de evoluir e fazer a diferença na vida das pessoas.



Iury Crislano de Castro Silva. Me chamo Iury Crislano de Castro Silva, tenho 29 anos, sou um admirador do mar e adoro ficar sobre a areia conversando por horas acerca dos dilemas da vida; isso quando não estou jogando voleibol com meus amigos(as) até o sol se pôr. Sou um jovem negro da periferia de Fortaleza, tenho os cabelos cacheados, olhos castanhos escuros, tom de pele marrom e lábios levemente grossos, sou homossexual e tenho travado grandes enfrentamentos ao longo da vida por conta desses marcadores. Meu percurso acadêmico iniciou-se no curso de licenciatura em educação física no Instituto de

Educação Física e Esporte (IEFEs) da Universidade Federal do Ceará (UFC) no ano de 2016. Fui bolsista do primeiro semestre até o último: bolsa de Iniciação Acadêmica/BIA (2016-2018) no Programa de Residência Pedagógica na UFC (2018-2020); monitor no Programa de Iniciação à Docência – PID/UFC (2020-2021), e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC/UFC (2021). Recentemente terminei o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Ceará (PPGEF-UFRN) e membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os saberes (GEPEFERS), coordenado pela Profa. Dra. Luciana Venâncio, que também foi minha orientadora no mestrado. Atualmente sou professor da Rede Estadual do Ceará (SEDUC-CE) e possibilito aos estudantes a diversidade de temáticas que atreladas à educação física promovem mesmo que minimamente o reconhecimento de temas emergentes na sociedade, como a educação antirracista, Pretagogia, cultura africana e afro-brasileira, classe social, e diversidade da comunidade LGBTQIA+. Desenvolver um olhar interseccional das lutas cotidianas muitas(as) vezes presentes e assinaladas pelos marcadores nas vivências dos educandos é promover criticidade, reflexão e o poder do saber de si mesmo(a).

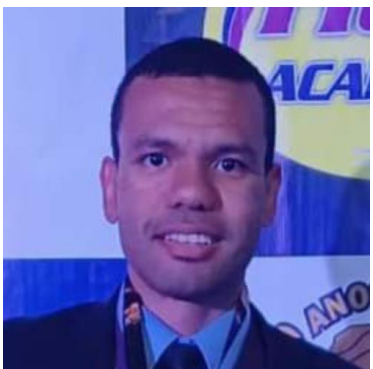


Cristiano Neves da Rosa. Bisneto de ex escravizada, neto e filho de empregadas domésticas, filho de metalúrgico aposentado, Pai do Christian e do Nicollas; Resultado das oportunidades e não de meritocracia, sou: Professor; Especialista em Estudos Culturais em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Mestre em Ciências Sociais pela UNISINOS; Doutor em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS; Doutorando em Políticas Públicas no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UFRGS; Professor da Rede Municipal de Ensino de Alvorada-RS e da Rede Municipal de

Ensino de Gravataí-RS. Atualmente Coordenador Adjunto do Comitê Científico do Grupo de Trabalho Temático Relações Étnico-Raciais do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e é representante da entidade científica no Grupo de Trabalho de Combate ao Racismo nas Áreas do Esporte e do Lazer chefiado pelo Ministério do Esporte do governo federal. Sou idealizador do Projeto "COPA PERSONALIDADES NEGRAS DE FUTSAL", desenvolvido na escola onde é Professor no município de Alvorada-RS que na terceira edição em 2024 leva o nome de "COPA ANDRÉ REBOUÇAS". É um projeto de caráter interseccional que tem como objetivo trabalhar questões relacionadas à educação antirracista, equidade e igualdade de gênero por meio da prática do Esporte Futsal/Futebol formada por equipes mistas -estudantes mulheres e homens - aliado simultaneamente à estudos e pesquisas com as crianças e jovens estudantes participantes, aspectos relacionados à vida, trajetória e obra das "personalidades negras" que dão nome às equipes da presente edição da Copa que estão atuando.



Cauê de Almeida Soares. Homem negro, professor, bacharelado e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestrando do Programa de Pós graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS e pesquisador das relações étnico-raciais na gestão do esporte de Porto Alegre/RS, através da perspectiva Afrocêntrica.



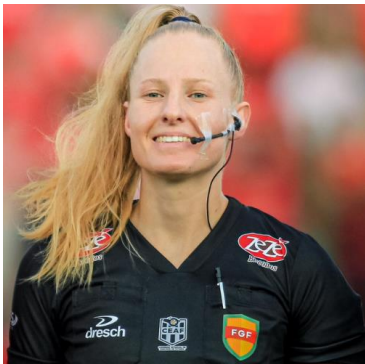
André Luis Xavier Peres. Bacharel e Licenciado em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Especialista em Fisiologia do Exercício e Docência em Ciências do Esporte. Membro da Federação Internacional de Educação Física e Esportes (FIEPS). Coordenador do Grupo Esporte e Inclusão da FIEPS-RS. Mestrando em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).



Ândrea Tragino Plotegher. Capixaba, mulher, professora de Educação Física. Graduação e Mestrado em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo e atualmente Doutoranda em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Nesse percurso, participo do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte, um coletivo de professores/as pesquisadores/as que compartilham experiências, estudos e pesquisas sobre formação de professores e prática pedagógica.



Marcela do Nascimento Colvara. Mulher e professora. Formada em Educação Física licenciada e bacharela pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Ciências do Movimento Humano pela UFRGS e professora da rede municipal de Guaíba/RS.



Andressa Hartmann. Graduada em Educação Física Bacharelado pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Árbitra da Federação Gaúcha de Futebol – FGF. Árbitra da Confederação Brasileira de Futebol – CBF.



Lisandra Oliveira e Silva. Docente do Curso de Licenciatura em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mãe do Bento. Pesquisadora do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte (F3P-EFICE) e integrante do Coletivo MÃES F3P-EFICE.



Gabriela Nobre Bins. Mãe, Mulher, Professora da rede municipal de Porto Alegre/RS, Educadora Griô, Doutora em Ciências do Movimento Humano no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.



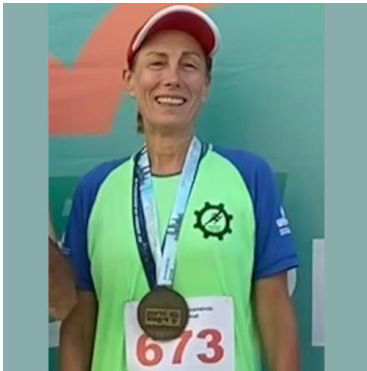
Tatiana Martins Terragno. Mãe da Isabela e do Eduardo, apaixonada pela arte da dança, teatro e música, pesquisa sobre maternidades e trabalho docente, professora de Educação Física e orientadora pedagógica, doutoranda em Ciências do Movimento Humano (UFRGS); Mestra em Ciências do Movimento Humano (UFRGS); Especialização em Intervenção Social na Saúde Mental pela Universitat Rovira i Virgili e UFRGS (2006). Integrante do Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte e Mães-F3P-EFICE/UFRGS.



Simone Santos. Mãe da Laura, professora de Educação Física nas redes municipais de ensino de Porto Alegre e de Gravataí, licenciada e bacharela em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da UFRGS, participante dos grupos de pesquisas F3P-EFICE (Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do esporte) e Mães F3P-EFICE, da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da UFRGS.



Raquel da Silveira. Graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre e Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da UFRGS, com um ano de estudos na Université Paris Nanterre (França). Professora dos cursos de Educação Física da e do PPGCMH da UFRGS. Atua na formação de professoras e professores de forma afetiva e na luta pela democracia, pelos direitos humanos e por universidades públicas, gratuitas e de qualidade, com políticas para ampliação de acesso e permanência.



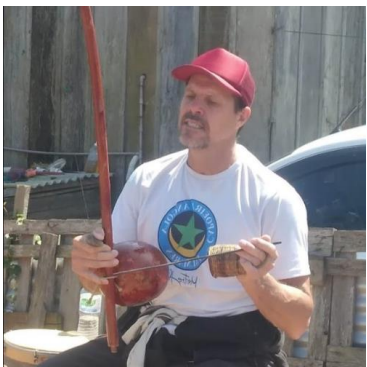
Janice Zarpellon Mazo. Professora da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Idealizadora e coordenadora do Centro de Memória do Esporte (CEME), projeto que foi pioneiro no Brasil no âmbito de preservar memórias e histórias em universidades. Idealizadora e coordenadora do Observatório do Paradesporto e Esportes Surdos. Meu desafio é ser cada vez mais uma aliada do movimento paralímpico, promovendo ações e inclusão das Pcd na universidade pública.



Rafael de Lima Magalhães. Professor de Educação Física, especialista em Saúde Mental, Mestre e Doutorando em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Formação de Professores, com principal interesse na carreira docente. Experiência como professor na educação básica e na área da saúde, mas “apenas títulos” não me definem. Para além de formalidades acadêmicas, sou alguém que é fã de leituras, música, aficionado por esportes (em especial futebol) e sempre que posso estar viajando, estou com o pé na estrada.



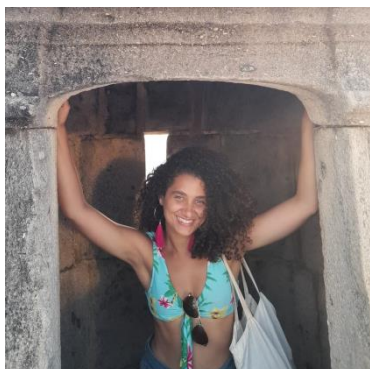
Guy Ginciene. Professor de Educação Física. Mestre e doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias. Entusiasta do esporte e sobre os estudos pedagógicos. Curioso e interessado pelas temáticas que atravessam as questões pedagógicas. Professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (ESEFID/UFRGS).



Paulo Lara Perkov. Conhecido na capoeira por Mestre Paulo Grande. Iniciei na capoeira em 1º de setembro de 1984, com Mestre Tucano, Porto Alegre/RS. Entrei na capoeira porque, queria aprender uma luta para saber me defender. No primeiro dia de aula fui numa roda que teve três nocautes. Percebi que a capoeira era uma boa forma de auto defesa. Comecei a praticar a capoeira para uma forma de Auto-defesa. Pratiquei os anos 84, 85, 86 em 87 comecei a dar aulas de capoeira no Clube de Mães Casa Branca. Que serviu para saber, que nada sabia. Mas achava que sabia tudo de capoeira. Em 1988 fui campeão Gaúcho, depois, fui para São Paulo/SP disputar o Campeonato Brasileiro de Capoeira. Em 1989, meu mestre Tucano na época, filiou-se ao Grupo Nação do Mestre Pop de Florianópolis/SC. Comecei a ministrar aulas de capoeira no Colégio Dom Bosco em 11 de Abril de 1994. Exatos 30 anos. Graduado em Educação Física em 2004 pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos); Especialização em Educação Infantil, 2006; Cursei quatro semestres de

Administração de Empresas na Faculdade Dom Bosco em 2007/2008. Mestre em Educação, 2012(Unisinos). Formei Mestre em Capoeira em 2014. Ministrei cursos de capoeira em diversos estados do Brasil e no exterior (Espanha, Portugal, Uruguai, Argentina e Paraguai). Atualmente trabalho no Colégio Salesiano Dom Bosco a exatos 30 anos, Colégio La Salle São João e no CEM (Corpo em Movimento). Desenvolvo um Projeto social de Capoeira na Comunidade da Vila Dique resiste, desde junho de 2005/2024.

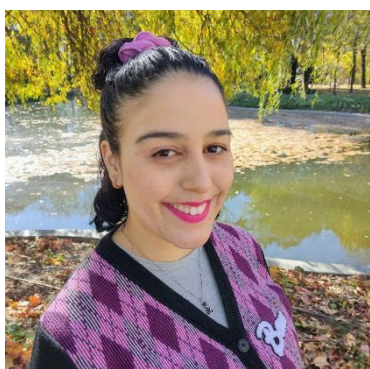
Sobre as Revisoras da Dissertação



Jessica de Jesus Mota. Pesquisadora, advogada, revisora e ativista nascida em Santos/SP. Há 10 anos em território gaúcho, local em que fez sua graduação e mestrado. Foi co-fundadora do coletivo feminista Nosotras da Faculdade de Direito da UFPEL e fez parte do grupo de pesquisa “Inventar: arte e construção do conhecimento jurídico” na mesma instituição. Atualmente é doutoranda em direito no Programa de Pós-Graduação em Direito da UFRGS, na condição de bolsista CAPES, e integra o coletivo Território e Justiça Social que faz um trabalho com mulheres em situação de aprisionamento na cidade de Porto Alegre/RS e região metropolitana. Dedicar-se aos estudos de gênero, interseccionalidade, decoloniedade, encarceramento em massa, segurança pública, violências, políticas criminais, políticas públicas, criminologias críticas e feministas.



Caroline de Castro Pires. Graduada em Letras Português-Inglês pela (PUCRS) e Letras Português-Latim (UFRGS). Mestre em Linguística, pela PUCRS, e Mestre em Teoria e Análise Linguística com ênfase em Gramática, Semântica e Léxico, pela UFRGS. É Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS). Suas áreas de interesse são: (i) Africanidades; (ii) Políticas de Ações Afirmativas para negros, (iii) Educação Antirracista; e (iv) Educação para Relações Étnico-Raciais. É Professora de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT), na área de Linguagens, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e é coordenadora da graduação Licenciatura em Pedagogia da mesma instituição. É militante em prol dos direitos do Povos Tradicionais de Matriz Africana, é Yalorixá e ativista pela Educação Antirracista.



Bruna da Silva Nunes. É doutora em Estudos de Literatura, mestra em Literatura Brasileira e licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Foi bolsista PROBRAL CAPES/DAAD com período sanduíche na Ruhr-Universität Bochum (2018-2019). Pesquisa relações entre literatura e imprensa no século XIX, prosa machadiana, moda e sua representatividade literária no século XIX. É professora de Língua Portuguesa na rede municipal de ensino da cidade de Porto Alegre/RS.

Lou Zanetti. Formação: Letras, PUCRS, 1970, e Escrita Criativa/Oficina Literária. Publicação de duas obras literárias.

Sobre a Ilustradora Digital da Dissertação



Gilvana Goulart Vargas. Mulher, cisgênero, negra. Graduada em Educação Física Licenciatura e Bacharelado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Artista circense, acrobata aérea tendo o tecido acrobático/circense como principal aparelho. Também é pole dancer. Atua como professora de tecido e pole dance em diferentes espaços. Igualmente atua como professora escolar e treinamento funcional. Ilustradora das artes e do movimento humano, tem como foco das ilustrações a figura humana, praticantes de artes circenses, pole dance e danças em geral.

Sobre a Design Editorial da Dissertação



Maria Eduarda. É graduanda em Design Visual na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Técnica em Publicidade e Propaganda. Neta de Dona Eunice, ela tem sido uma participante ativa do projeto Empoderadas IG desde sua criação em 2016. Empoderadas IG é um Grupo de estudos que empodera jovens de escola pública através da educação antirracista e do resgate ancestral da história étnico-racial para construir o futuro. Com uma paixão pela comunicação e arte, Maria está sempre buscando novas maneiras de expressar sua criatividade e impactar positivamente sua comunidade.