



PEDAGOGIAS DECOLONIAIS E CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA AMAZÔNIA PARAENSE

PEDAGOGÍAS DECOLONIALES Y CULTURA CORPORAL DEL MOVIMIENTO: CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS DE LA REGIÓN AMAZÓNICA DE PARÁ

DECOLONIAL PEDAGOGIES AND BODY CULTURE OF MOVEMENT: CONTRIBUTIONS TO PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS IN THE AMAZON REGION OF PARÁ

Alder de Sousa Dias¹

Gabriel Pereira Paes Neto²

Mesaque Silva Correia³

Resumo:

O artigo tematiza aproximações teóricas entre as pedagogias decoloniais e a Cultura Corporal de Movimento (CCM). Visa compreender possíveis contribuições para práticas pedagógicas escolares de Educação Física no contexto amazônico-paraense. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de campo, cujos sujeitos foram 25 profissionais licenciados em Educação Física. Os registros de informações foram obtidos por meio de textos coletivos, elaborados em atividades formativas. Tendo por parâmetro a Análise de Conteúdo, na sua perspectiva categorial temática, os dados foram sistematizados em quadros sinópticos e organizados em categorias temáticas. Os resultados apontam que o principal ponto de convergência entre as pedagogias decoloniais e a CCM é o foco na alteridade e na valorização das culturas locais em diálogo com saberes globais, promovendo a reinvenção de práticas sociais e educativas. Conclui-se que a articulação entre ambas as abordagens oferece caminhos promissores para uma Educação Física culturalmente sensível na Amazônia paraense.

Palavras-chave: Pedagogias Decoloniais; Cultura Corporal de Movimento; Educação

¹ Pós-Doutor e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/ICED/UFPA). Docente permanente do PPGED/ICED/UFPA e do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação do ICED/UFPA. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0996-0000>, e-mail: alderdias@ufpa.br

² Doutor pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará (PPGECM/UFPA). Docente da educação básica vinculado à Secretaria de Estado de Educação do Pará e coordenador e docente do Curso de Graduação em Educação Física da Faculdade Estácio – Belém. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3648-6239>, e-mail: gabrielpaesneto@gmail.com

³ Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu e Doutor em Educação pelo PPGED/ICED/UFPA. Docente permanente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) da Universidade Estadual do Piauí (UESPI/UNESP) e docente adjunto da Universidade Federal do Piauí (UFPI), lotado no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0258-7111>, e-mail: mesaquesilvacorreia@ufpi.edu.br

Física; Prática Pedagógica.

Abstract:

The article addresses theoretical approaches between decolonial pedagogies and the Body Movement Culture (CCM). It aims to understand possible contributions to school pedagogical practices in Physical Education within the Amazonian-Pará context. Methodologically, it is a field research study whose subjects were 25 licensed professionals in Physical Education. The information records were obtained through collective texts produced in formative activities. Based on Content Analysis, in its thematic categorical perspective, the data were systematized in synoptic charts and organized into thematic categories. The results indicate that the main point of convergence between decolonial pedagogies and CCM lies in the focus on alterity and the appreciation of local cultures in dialogue with global knowledge, promoting the reinvention of social and educational practices. It is concluded that the articulation between both approaches offers promising paths for a culturally sensitive Physical Education in the Pará Amazon.

Keywords: decolonial pedagogies; Body Culture of Movement; Physical Education; pedagogical practice.

Resumen:

El artículo aborda las aproximaciones teóricas entre las pedagogías decoloniales y la Cultura Corporal de Movimiento (CCM). Su objetivo es comprender las posibles contribuciones a las prácticas pedagógicas escolares de Educación Física en el contexto amazónico-paraense, cuyo marco teórico predominante está formado por autores que intersecan la Educación, la Educación Física y la decolonialidad. Metodológicamente, se trata de una investigación de campo, cuyos sujetos fueron 25 profesionales licenciados en Educación Física. Los registros de información se obtuvieron a través de textos colectivos, elaborados en actividades formativas. Tomando como parámetro el Análisis de Contenido, en su perspectiva temática categórica, los datos se sistematizaron en cuadros sinópticos y se organizaron en categorías temáticas. Los resultados apuntan a que el principal punto de convergencia entre las pedagogías decoloniales y la CCM es el enfoque en la alteridad y la valorización de las culturas locales en diálogo con los conocimientos globales, promoviendo la reinención de las prácticas sociales y educativas. Se concluye que la articulación entre ambos enfoques ofrece caminos prometedores para una Educación Física crítica-transformadora, situada socio-históricamente y culturalmente sensible en la Amazonia paraense.

Palabras clave: pedagogías decoloniales; Cultura Corporal del Movimiento; Educación Física; práctica pedagógica.

Introdução

Nos últimos anos, tem surgido no Brasil vários enfoques decoloniais em diversas áreas do conhecimento, como no caso da Educação, que inclusive se desdobrou em um campo temático emergente denominado de pedagogias decoloniais (Dias, 2021), que tem como alguns representantes a Pedagogia do Sul (Mancilla, 2014), a concepção de pedagogia decolonial de Mota Neto (2015), a Pedagogia das Encruzilhadas (2017) a Pedagogia Feminista Decolonial (Gil, 2021) e a Pedagogia Griô (Pereira, 2021).

Esse debate também é contemporâneo à produção *stricto sensu* em Educação Física. Por exemplo, ao realizarmos uma pesquisa exploratória no portal eletrônico do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Catedi/Capes), observamos o registro de 43 produtos provenientes de doutorado, mestrado acadêmico ou mestrado profissional.

Para fins de justificar a relevância científica do presente artigo e para evidenciar que a relação entre a decolonialidade e a Educação Física – assim como acontece na área da Educação – traz perspectivas inovadoras quanto à abordagem com foco na alteridade, comumente negada pelo sistema hegemônico de origem eurocentrado. Alteridade esta, sendo toda a exterioridade que não se enquadra aos ditames hegemônicos de origem eurocentrada, como por exemplo a assimetria entre seres humanos por questão de cor de pele, tal como faz Santana (2024), ao abordar o tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar.

Como marco inicial do recorte temporal, adotamos o ano 2015, quando foi feito o primeiro registro *stricto sensu* em Educação Física a abordar objetivamente a decolonialidade. Como marco final, escolhemos o ano de 2024, por já ter sido concluído e também porque ambos os repositórios não estão com dados atualizados em relação ao presente ano. Assim, nossa delimitação temporal envolveu os últimos dez anos, ou seja, de 2015 a 2024.

O levantamento dessas produções *stricto sensu*, evidenciou, que o debate sobre a alteridade – compreendida decolonialmente como toda a exterioridade que não se enquadra aos ditames hegemônicos de origem eurocentrada, como por exemplo a assimetria entre seres humanos por questão de cor de pele – faz-se presente na área da Educação Física, tal como na dissertação de Santana (2024), ao abordar o tema da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Física Escolar.

O primeiro dos trabalhos registrados no Catedi/Capes a abordar a relação entre Educação Física e a decolonialidade foi a dissertação de Souza (2015), que procurou identificar contribuições curriculares para práticas pedagógicas da disciplina Educação Física dentro de uma perspectiva decolonial. Como se pode notar, data próxima à primeira concepção de pedagogia decolonial desenvolvida nos programas de pós-graduação no Brasil, e elaborada por Mancilla (2014).

A dissertação de Ribeiro (2019) relaciona a dança, como prática da cultura corporal de movimento no contexto dos conteúdos da disciplina Educação Física, com a

decolonialidade, tendo por eixo temático as relações étnico-raciais e de gênero. Desde uma perspectiva decolonial, Carvalho (2023) analisa as concepções de corpo que fundamentam os currículos e os documentos legais da Educação Física, tendo por foco a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, ambas as produções *stricto sensu* trazem consigo um debate sobre o tema do presente artigo: qual seja, possíveis convergências entre a Cultura Corporal de Movimento (CCM) e a decolonialidade. Porém, nossa especificidade enunciativa é o contexto amazônico-paraense.

Bins (2020), em sua tese doutoral, aproxima a Pedagogia Griô da Educação Física, na perspectiva de uma prática pedagógica, que, decolonial, promova a ruptura com o pensamento eurocêntrico. Vale destacar que a Pedagogia Griô também é tema da tese de Pereira (2021). O que queremos destacar não é apenas a aproximação temática entre uma produção e outra. Deixando de lado qualquer coincidência, explicitamos que estamos a viver o que Dussel (2020) denominou de descolonização epistemológica do mundo acadêmico e intelectual, que consiste em um processo dinâmico do tempo presente, que possibilita a enunciação da alteridade negada pelo paradigma moderno-colonial.

Sousa (2021) propõe uma Educação Física popular decolonial, tendo por base a realidade popular imediata e por referencial teórico Paulo Freire e Frantz Fanon. Tema este, que se aproxima da tese de Mota Neto (2015), pois, ao se basear em Paulo Freire e no colombiano Orlando Fals Borda, situa-os como uma das gêneses do Giro Decolonial, ao mesmo tempo em que nos apresenta uma concepção de pedagogia popular decolonial.

A dissertação de Dias (2022) parte do pressuposto de que a Educação Física Escolar foi estruturalmente afetada pelo eurocentrismo, por isso considera a decolonialidade como base para abordar positivamente a cultura local. Ideia-base também encontrada na tese de Dias (2021), na medida em que ao situar a modernidade como mito eurocentrado, aponta que um de seus desdobramentos é a constituição de uma pedagogia da dominação, que nega a cultura local em suas raízes.

Contudo, a despeito destes recentes trabalhos a envolver as pedagogias decoloniais, desde os anos 1990, no âmbito da Educação Física brasileira, tem-se a CCM, como concepção e prática de cultura, de interação, de história, de educação, de ética, de estética, desenvolvida por vivências corporais diversas (Bracht, 1996).

Parte-se do pressuposto de que tanto as pedagogias decoloniais quanto a CMM possuem aproximações teóricas. Motivo que nos encorajou a realizar a pesquisa da qual resulta o presente artigo no sentido de vislumbrar possibilidades de se construir práticas pedagógicas em Educação Física, considerando a Amazônia como floresta, plural em biodiversidade e em modos socioculturais comumente negados e “invizibilizados” por relações de colonialidade.

Essas são as linhas gerais a partir do qual apresenta-se a prática pedagógica no contexto da Educação Física Escolar na Amazônia paraense, como a temática do presente artigo, a dialogar com referenciais teóricos da CCM e das pedagogias decoloniais. Nesse sentido, ao considerar o pressuposto aludido anteriormente, os referenciais teóricos adotados e a temática do presente artigo, levantam-se duas questões que orientaram a

pesquisa: Quais fundamentos e princípios comuns aproximam as pedagogias decoloniais e a CCM? Como essas aproximações podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas críticas e culturalmente situadas na Educação Física escolar amazônico-paraense?

Ante esses problemas, apresentamos os objetivos da pesquisa, que foram: compreender as aproximações entre as pedagogias decoloniais e a CCM no campo da Educação Física, com foco em suas contribuições para práticas pedagógicas críticas no contexto da Amazônia paraense; identificar princípios e fundamentos comuns entre as pedagogias decoloniais e a CCM; explicitar práticas pedagógicas culturalmente situadas; e refletir sobre os sentidos atribuídos por professores de Educação Física à decolonialidade e à CCM, em sua atuação docente.

Metodologia

Metodologicamente, realizamos uma pesquisa de campo (Severino, 2007) de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen, 2003), tendo por sujeitos, 25 (vinte e cinco) profissionais licenciados em Educação Física que se reuniram para a realização da Disciplina “Estudo Filosóficos e Sociológicos da Educação Física”, no contexto de um curso de pós-graduação lato sensu em Educação Física Escolar, realizada por uma instituição de ensino superior situada em Belém, Pará, Amazônia paraense, Região Norte do país.

Os dados da pesquisa foram produzidos por meio de textos coletivos escritos pelos participantes a abordar as potencialidades pedagógicas destas duas propostas, considerando-se a enunciação amazônico-paraense de quem os escreveu. A produção do texto coletivo foi pensada com a intenção de gerar os dados. Primeiramente ocorreu uma exposição oral-dialogada pelo professor responsável da disciplina sobre a CCM e as pedagogias decoloniais e suas possíveis relações com a Educação Física. Em seguida, formaram-se cinco grupos. Cada um deles teve o papel de escrever um texto coletivo sobre as relações entre as duas abordagens e as possíveis práticas pedagógicas no contexto da Educação Física escolar.

É importante destacar que o processo formativo no qual se insere a produção dos dados não antecede a pesquisa como etapa externa ou preparatória, mas constitui a própria condição de possibilidade da investigação. Tal compreensão se aproxima de perspectivas de pesquisa, como a pesquisa participante, entendida como um momento dinâmico de processos mais amplos de ação social, nos quais investigar, formar e intervir constituem dimensões indissociáveis (Brandão; Borges, 2007), assim como se coaduna com as pesquisas decoloniais, tipologia de pesquisa aberta e desprendida em relação ao paradigma hegemônico de ciência, que envolve uma relação de horizontalidade entre os sujeitos envolvidos, via um comprometimento ético-político, desde um face-a-face, e que rompe com dicotomias como sujeito x objeto de pesquisa, teoria x prática e pesquisador x pesquisado (Dias, 2023).

Nessa direção, a produção do conhecimento se dá em diálogo com os sujeitos, reconhecidos como coautores do processo investigativo, e não como meros informantes. Conforme destacam Brandão e Borges (2007), a relação tradicional entre pesquisador e participantes deve ser progressivamente convertida em uma relação sujeito-sujeito, partindo do pressuposto de que todas as pessoas e culturas são fontes legítimas de saber.

Nesse sentido, a pesquisa não se configura como um procedimento externo à prática pedagógica, mas como parte constitutiva de um processo formativo no qual teoria e prática se articulam criticamente na produção compartilhada de conhecimento, sendo o espaço formativo não apenas o cenário da investigação, mas parte constitutiva do próprio processo de produção de conhecimento, no qual prática pedagógica e pesquisa se articulam praxiologicamente.

Assim, a produção dos textos coletivos não pode ser compreendida como simples coleta de dados, mas como momento de elaboração compartilhada de sentidos, no qual as experiências docentes são problematizadas considerando as realidades vividas pelos participantes e referenciais teóricos, que inclusive podem ser reformulados em função da realidade em tela. Esse movimento reforça o caráter formativo da pesquisa, ao mesmo tempo em que evidencia seu compromisso com a valorização de saberes situados, em consonância com abordagens que questionam a hierarquização dos conhecimentos produzidos na tradição científica moderna.

A elaboração dos textos foi antecedida por leituras, pesquisas e diálogos-problematizadores entre os membros os grupos. Foram quatro encontros dedicados a esses momentos, os diálogos-problematizados, que tinham roteiros semiestruturados. Após a produção dos textos, foi realizada a socialização dos principais apontamentos destacados, com a mediação do docente regente da turma, perspectiva de trabalho que se ancora nos pressupostos da educação libertadora de Paulo Freire (2005) na medida em que os sujeitos do processo educativo se intencionam como corpos conscientes a desvelar-se e desvelar o mundo.

Os participantes foram organizados em cinco grupos, com, em média, cinco integrantes cada. A proposta consistiu na produção de um texto coletivo por grupo, totalizando, portanto, cinco textos produzidos como fontes principais para a análise da pesquisa. O processo de produção dos textos foi cuidadosamente estruturado em três momentos pedagógicos articulados:

1. Exposição oral-dialogada: Inicialmente, o docente responsável pela disciplina realizou uma apresentação teórica sobre os fundamentos das pedagogias decoloniais em Educação Física e da CCM, com destaque para suas aproximações conceituais e suas implicações no contexto da prática pedagógica escolar na Amazônia. Esse momento foi marcado por debates, rodas de conversa e leituras orientadas, com base em autores como Maldonado-Torres, Mignolo, Dussel, Bracht, Pich e Fensterseifer.
2. Formação dos grupos e pesquisa colaborativa: Em seguida, os estudantes foram divididos em cinco grupos. Cada grupo foi orientado a aprofundar o estudo das relações entre as pedagogias decoloniais, a CCM e as práticas corporais no cotidiano escolar amazônico. Para isso, realizaram leituras complementares,

diálogos internos, levantamento de experiências pedagógicas próprias e sistematização de ideias. Essa etapa foi fundamentada nos princípios do círculo de cultura, conforme proposto por Paulo Freire (2005), em que os sujeitos atuam como produtores de conhecimento em diálogo com sua realidade.

3. Redação e socialização dos textos: Após o processo de pesquisa e discussão em grupo, cada equipe elaborou um texto coletivo, registrando reflexões, análises e proposições relacionadas ao tema central da pesquisa. Os textos foram apresentados oralmente à turma e debatidos coletivamente, com mediação do professor, permitindo a troca de ideias e a reavaliação crítica dos conteúdos produzidos.

Como estratégia de validação dos dados, adotou-se a socialização e discussão coletiva dos textos produzidos, possibilitando a confrontação de interpretações e a reavaliação crítica dos conteúdos elaborados. Esse processo permitiu que os coparticipantes reconhecessem, ajustassem e aprofundassem os sentidos expressos em suas produções, configurando um movimento de validação intersubjetiva, que reforça o caráter dialógico da pesquisa, no qual a legitimidade dos dados não se ancora em critérios de neutralidade, mas na construção compartilhada de sentidos entre os sujeitos envolvidos.

As cinco produções textuais resultantes desse processo foram, posteriormente, utilizadas como fontes primárias para a etapa de análise da pesquisa. Com base na técnica de Análise de Conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2011), os textos foram sistematizados em quadros analíticos e organizados em categorias temáticas emergentes, de modo a identificar aproximações, contribuições e potencialidades a envolver as pedagogias decoloniais e a CCM para a Educação Física na Amazônia.

As categorias temáticas não foram previamente definidas de forma rígida, mas emergiram do processo de leitura flutuante e análise interpretativa dos textos coletivos, em diálogo com os referenciais teóricos das pedagogias decoloniais e da CCM. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória do material, identificando unidades de sentido recorrentes. Em seguida, essas unidades foram agrupadas por proximidade temática, dando origem às categorias analíticas. Tal movimento articulou uma lógica indutiva, ancorada nos dados empíricos, com uma orientação teórica, configurando um processo interpretativo de natureza híbrida.

Esse processo metodológico, além de possibilitar a produção de dados empíricos alinhados aos objetivos da pesquisa, também constituiu uma experiência formativa para os participantes, pois promoveu a articulação entre teoria e prática, entre leitura crítica e vivência pedagógica, entre escuta coletiva e escrita compartilhada.

Mais adiante, apresentamos excertos selecionados dos textos coletivos produzidos pelos grupos participantes da pesquisa. Esses trechos foram extraídos com base em sua relevância para os objetivos do estudo e por expressarem reflexões significativas que dialogam diretamente com os pressupostos das pedagogias decoloniais em Educação Física.

A seleção dos excertos apresentados no texto seguiu critérios de relevância analítica, buscando trechos que expressassem, de forma representativa, os sentidos recorrentes

identificados nas categorias temáticas. Foram priorizados fragmentos que evidenciam articulações entre prática pedagógica, cultura local e perspectivas decoloniais, bem como aqueles que revelam tensões, contradições e potencialidades presentes nos discursos dos participantes. Assim, os excertos não são apresentados como ilustrações pontuais, mas como unidades de análise que sustentam a interpretação desenvolvida ao longo do estudo.

Com base na Análise de Conteúdo, na perspectiva categorial temática (Bardin, 2011), os textos coletivos produzidos pelos participantes foram inicialmente sistematizados em três quadros sinópticos, que permitiram organizar e condensar os sentidos recorrentes presentes nas fontes, na medida em que se levou em conta as falas e escritos dos sujeitos, a evidenciarem aproximações conceituais entre as experiências pedagógicas relatadas e os fundamentos teóricos das pedagogias decoloniais.

A partir dessa sistematização, os dados foram classificados em cinco categorias temáticas, a saber: (1) colonialidade do corpo e do currículo; (2) cultura corporal de movimento; (3) pedagogias decoloniais e reconfiguração da prática pedagógica; (4) Amazônia, território e produção de saberes corporais; e (5) limites e contradições das políticas curriculares. Esses eixos orientaram a análise interpretativa dos dados tendo por base produções intelectuais sobre as pedagogias decoloniais e a Cultura Corporal de Movimento.

Essa organização temática permitiu sistematizar elementos comuns presentes nos textos, como a valorização da cultura local, a crítica à colonialidade do saber e a defesa de práticas pedagógicas situadas, contextualizadas e comprometidas com a alteridade. Assim, os excertos são apresentados como expressões de uma práxis docente que se constrói na intersecção entre vivência profissional, reflexão crítica e posicionamento ético-político.

Pedagogias decoloniais em Educação Física

A decolonialidade pode ser compreendida, de forma articulada, como atitude e como razão des-colonial. A primeira dimensão refere-se à atitude des-colonial, que, segundo Maldonado-Torres (2008, p. 66–67, tradução nossa), “[...] nasce quando o grito de espanto ante o horror da colonialidade se traduz em uma postura crítica ante o mundo da morte colonial e em uma busca pela afirmação da vida daqueles que são mais afetados por tal mundo”. Essa atitude tem raízes históricas profundas, remontando ao período da invasão e dominação dos territórios atualmente conhecidos como Américas.

A segunda dimensão, a razão des-colonial, corresponde a uma postura ético-política e epistemológica, que propõe bases para um conhecimento comprometido com a justiça cognitiva e com um humanismo centrado no reconhecimento das alteridades em escala planetária (Maldonado-Torres, 2008). Essa razão des-colonial rompe com os fundamentos universais da modernidade eurocentrada e reivindica a legitimidade de outras formas de produzir saberes e de viver no mundo.

No campo acadêmico, a razão des-colonial começa a se expressar mais visivelmente no Brasil apenas a partir de 2010, com a publicação do primeiro trabalho que articula diretamente a decolonialidade ao campo da Pedagogia (Oliveira; Candau, 2010). Entretanto, é importante reconhecer que a reflexão decolonial tem se desenvolvido de forma mais ampla na América Latina desde a década de 1990, especialmente por meio da Rede Modernidade/Colonialidade, institucionalizada em 1998 após sua cisão com o Grupo Latino-Americano de Estudos Subalternos (Baptista, 2018). Essa rede tem sido central na formulação de uma crítica epistemológica à colonialidade do saber, do poder e do ser, influenciando diversos campos do conhecimento, incluindo a Educação e, mais recentemente, a Educação Física.

Nesses termos, em linhas gerais, a decolonialidade – atitude e razão des-colonial – pode ser compreendida em relação à colonialidade e ao paradigma da modernidade, tal como aponta Mignolo (2008, p. 249, tradução nossa):

O argumento básico (quase um silogismo) é o seguinte: se a colonialidade é constitutiva da modernidade e a retórica salvacionista da modernidade pressupõe a lógica opressiva e condenatória da colonialidade [...], essa lógica opressiva produz uma energia de descontentamento, de desconfiança, de desprendimento entre quem resiste ante a violência imperial. Essa energia se traduz em projetos de decolonialidade que, em última instância, também são constitutivos da modernidade.

Cabe afirmar que a colonialidade consiste em “[...] um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista” (Quijano, 2010, p. 84), que se alicerça na classificação étnicorracial da população mundial, que operou no passado e perdura em nosso presente em todos os planos da existência social.

A colonialidade surge e mundializa-se com a invasão e com domínio do que atualmente denomina-se de Américas. Daí Mignolo (2008) situá-la como constitutiva da modernidade. Esta, factualmente surge quando a Europa, desde o ano de 1492, passa a se colocar pretensamente como “centro” e as culturas como suas “periferias”, o que proporcionou a organização de um mundo colonial e o usufruto de suas “vítimas” (povos originários conquistados, violentados, colonizados) em nível pragmático e econômico (Dussel, 1994; 2000; 2012).

Do ponto de vista decolonial, esta perspectiva de modernidade perdura. Apenas alargou-se a quantidade de países a tomar lugar de “centro” fora das circunscrições territoriais europeias. Contudo, perduram também os projetos de resistência à colonialidade em suas diversas facetas. É o caso da factibilidade das pedagogias decoloniais, que, no caso brasileiro, podem ser compreendidas da seguinte maneira:

[...] as pedagogias decoloniais são pedagogias que objetivam processos educativos ‘outros’, isto é, que considerem positivamente a alteridade e a pluriversalidade que marca o gênero humano em todos os quadrantes do planeta, nos seus distintos modus vivendi, valorizando o ‘sul’ geopolítico e cultural, mas em diálogo crítico de subsunção com o ‘Norte’, em vista da utopia transmoderna (Dias; Abreu, 2021, p. 141).

Uma pedagogia pretensamente decolonial é concreta e se faz na materialidade da vida humana, em coletivos. Por isso mesmo, precisa trazer no eu bojo, entre outros aspectos, um debate crítico-inclusivo da corporeidade, tal como aponta Mota Neto (2015, p. 340):

A corporeidade, ignorada em concepções racionalistas de ciência e pedagogia modernas, deve ser discutida e incluída como um componente fundamental do trabalho pedagógico decolonial. O corpo não só expressa a opressão, por exemplo, no caso do racismo, em que a cor se dimensiona como um indicador de inferioridade, mas é também um instrumento de resistência. Para as populações afro-brasileiras, a corporeidade é um valor civilizatório africano, e por ela se manifestam a religiosidade, a musicalidade, a dança, a cosmovisão, dentre outros elementos identitários.

Não se nega as questões estruturais ou geopolíticas, como se observa na concepção de colonialidade de Quijano (2010), que se sustenta numa histórica relação assimétrica étnico-racial a compor o capitalismo. Todavia, o principal destaque quanto à corporeidade em Mota Neto (2015) é quanto à possibilidade de contribuição a uma concepção sul-corpórea de corpo. Primeiramente, seguindo o pano de fundo decolonial, radicaliza-se com a superação das concepções racionalistas e dualista de corpo, próprias da modernidade eurocentrada. Em seguida, o autor lança ideias iniciais a evidenciar a necessidade de se considerar as alteridades dos povos obliterados pela colonialidade.

Nessa direção, Pereira, Gomes e Carmo (2017) tecem elementos reflexivo-epistemológicos decoloniais sobre o corpo no contexto da Educação Física, a indicar que há uma forma de subalternização do corpo que resulta da colonialidade eurocentrada, endossada pelo paradigma científico hegemônico e por padrões de beleza exógenos ao nosso contexto, tidos como “perfeitos”. Ante as evidências da colonialidade no campo da Educação Física, as autoras propõem uma concepção “outra”, que se expressa de vivência dos saberes populares, corporal, sensível, um encontro entre o olhar e a significação corpórea.

A prática pedagógica, nesse contexto, deve ser intencionalmente atravessada por uma pedagogia decolonizadora do imaginário corporal, capaz de romper com a dicotomia corpo/mente e de reconhecer a dualidade corpo-mundo como um campo de relação sinérgica com outros corpos. Tal perspectiva tem como referência central a alteridade, compreendida como valor fundante e como horizonte ético-político da ação pedagógica.

Da valorização da alteridade decorre o reconhecimento da existência de uma multiplicidade de saberes sobre o corpo e suas relações com o mundo. Isso exige um currículo historicizado, que liberte os corpos de visões normativas e universalizantes, abrindo-se a outros horizontes de conhecimento e existência. Nesse sentido, as pedagogias decoloniais em Educação Física convoca os(as) docentes a se posicionarem como educadores sentipensantes, comprometidos com uma formação crítica e situada, que desafie as colonialidades e questione os pressupostos da modernidade eurocentrada.

Mais do que um referencial teórico, a decolonialidade deve ser assumida como postura ética, política e pedagógica, orientando uma práxis corporal crítica voltada aos sujeitos historicamente oprimidos e às suas realidades corpo-mundo. Assim, a Educação Física se transforma em campo de resistência, escuta e reinvenção, articulando experiências corporais, saberes plurais e práticas pedagógicas libertadoras.

Nesse horizonte, o projeto utópico da decolonialidade é a transmodernidade, conceito que, segundo Dussel (2014, p. 74-75, tradução nossa, grifo nosso), pode ser definido da seguinte forma:

Trans-modernidade (como projeto de política, econômica, ecológica, erótica, pedagógica e libertação religiosa) é a correalização do que é impossível cumprir para a modernidade por si mesma: isto é, uma solidariedade incorporativa que é chamada analética, entre centro e periferia, homem/mulher, diferentes raças, diferentes grupos étnicos, diferentes classes, civilização/natureza, cultura ocidental/cultura do Terceiro Mundo, etc.

Em outras palavras, uma pedagogia decolonial em Educação Física, sob a perspectiva transmoderna, propõe a decolonização do corpo, com foco na valorização da alteridade e das culturas dos povos de todos os quadrantes do planeta. Trata-se de construir uma convivência “outra”, pautada em projetos igualmente “outros” de política, economia, ecologia, gênero, educação e demais dimensões da existência humana.

Cultura Corporal de Movimento e as pedagogias decoloniais

Segundo Pich (2014), o conceito de cultura corporal de movimento alinha-se à ruptura com uma visão conservadora da Educação Física, marcada por pressupostos biologicistas e mecanicistas. Trata-se de um reposicionamento teórico que insere o corpo e o movimento no campo da cultura. Nas palavras do autor: “o corpo passa a ser visto como lócus de inserção do homem na cultura” (p. 163), o que contribui para a construção de novas bases epistemológicas na área.

Ainda conforme Pich (2014), ao proporcionar experiências e vivências corporais e de movimento, a Educação Física deve superar as perspectivas reducionistas que dissociam corpo e cultura. Um dos pontos centrais do conceito de cultura corporal de movimento, segundo o autor, é justamente a busca por “[...] reincorporar ou reconciliar o corpo e o movimento com simbologia que neles comunica o homem com seu mundo”.

Nesse sentido, a raiz antropológica da CCM compreende o ser humano – e o corpo como experiência – como resultado de uma construção histórica, cultural e relacional com o meio social, com o “outro” e com o meio natural. Dessa experiência concreta, emergem gestos e manifestações corporais voltados para necessidades orgânicas, afetivas, estéticas, lúdicas, políticas e sociais (Bracht, 1996).

É a partir dessa raiz antropológica que se desenvolve o paradigma da cultura corporal de movimento. De acordo com Fensterseifer e Pich (2014), com a chamada “virada culturalista” no campo da Educação Física, o movimento passa a ser desnaturalizado e reconectado à cultura. Esse redirecionamento exige a reformulação dos processos de ensino e aprendizagem no contexto da escola republicana, implicando desafios significativos: “[...] o desafio é atingir este propósito sem desconsiderar o caráter identitário destas culturas, sem ignorar que aprendemos sempre em perspectiva própria” (Fensterseifer; Pich, 2014, p. 285).

Nesse sentido, Fensterseifer e Pich (2014, p. 292), consideram como um ponto central o reconhecimento das diferenças o contexto da Educação Física, conforme descrição a seguir:

Reconhecer as diferenças culturais deve ser um ganho em relação aos objetivos da escola, e em particular da EF, apropriação de um saber de valor universal, e não uma alternativa que serve para justificar o fracasso em relação a este saber. Diferença cultural é o ponto de partida e de chegada, mas oxigenada pela perspectiva universal mesmo que de ordem simbólica. O lugar da escola vem de uma ordem simbólica que o aluno precisa encarar, abstraindo-se do seu contexto imediato (Cultura Corporal de Movimento, por exemplo), do contrário não será eficiente seu discurso.

Pelo excerto, depreende-se que o mundo comum – em sociedades democráticas e republicanas – sustenta-se na pluralidade, nos diferentes, do diálogo, do acordo, da diferença. Nesse sentido, a cultura corporal de movimento “[...]deveria ser vista como uma tradição que seja ao mesmo tempo entendida como o espaço em que somos forjados, e que contém os elementos que nos situam em relação com o outro, e que permitem a nossa comunicação com ele” (Fensterseifer; Pich, 2014, p. 293).

Ao considerar os desdobramentos da CCM em relação a sua raiz antropológica e a sua ênfase na cultura no contexto da Educação Física, Gonzalez e Fensterseifer (2009), indicam que a professora, o professor de Educação física é desafiada(o) a construir um saber “com” o fazer da cultura corporal de movimento, a pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade, articulado a um projeto de escola como instituição republicana.

A Educação Física deve ocupar-se dos conhecimentos referidos: “a) às possibilidades do se-movimentar dos seres humanos; b) às práticas corporais sistematizadas vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde; e c) às estruturas e representações sociais que atravessam esse universo” (Gonzalez; Fensterseifer, 2009, p. 4), oportunizando às crianças e pessoas das demais faixas geracionais desafios motores, oportunizando possibilidades de movimento a contribuir para a construção de novas referências corporais.

Nesse sentido, é importante compreender o movimento humano como fonte de diálogo, assim como, a cultura corporal de movimento constitui uma forma particular da cultura, de interação, de educação, de ética, de estética, desenvolvida por vivências corporais diversas (Fensterseifer, 2015).

Como desdobramento pedagógico da CCM, cabe fortalecer as práticas pedagógicas em Educação Física. Nessa direção, González e Fensterseifer (2013), apontam como desafios fundamentais: possibilitar o aluno a compreender o universo da cultura corporal de movimento, sem ignorar as dimensões ético-políticas que atravessam nosso fazer, assumindo nosso compromisso com o mundo; e tratar dos conhecimentos e das possibilidades do se-movimentar dos seres humanos.

Esse universo de conhecimentos reúne tanto os saberes produzidos pela experimentação da prática corporal, como os conhecimentos conceituais sobre a estrutura e dinâmica desta e os significados sociais a ela atribuídos (Gonzalez; Fensterseifer, 2009). Eis um dos motivos pelos quais se faz preciso pensar a especificidade das práticas corporais “[...] que não se traduzem em elementos linguísticos convencionais” (Fensterseifer, 2012, p. 323). Em outras palavras, “[...] O que tomamos como real, que se dá na linguagem, seria o resultado de uma ‘poiésis’ humana dificilmente universalizável” (p. 323). Nesse sentido, considerar as especificidades das práticas corporais implica em possibilidade de sensibilizar os alunos para as formas de produção da cultura, a busca por conhecer pela sensibilidade, assim como pelo respeito à pluralidade e à diferença.

Em relação às experiências corporais enquanto formas de linguagens, Fensterseifer (2012, p. 325) afirma que estas “[...] ao serem verbalizadas, empobrecem-se”. O que pressupõe “o alargamento da nossa noção de experiência e o desenvolvimento da sensibilidade para a compreensão desta dimensão do humano” (p. 325). Esta forma de conceber o corpo e o movimento abre possibilidades para compreender e desenvolver as possibilidades de contribuição a uma concepção sul-corpórea, visando a constituição de pedagogias decoloniais em Educação física e a decolonização do corpo e do movimento, pois estão abertos à outras formas de vivência, expressão, diálogo, novas éticas e estéticas.

Assim, o ponto central de aproximação teórico-prática entre a CCM e as pedagogias decoloniais em Educação Física é o olhar para a alteridade e a cultura de diversos povos, grupos locais, identidades culturais locais, buscando a construção de “outros” planos da existência humana, em diálogo com a cultura global, construída pela humanidade.

A seguir, tendo-se por base os textos coletivos elaborados pelos sujeitos da pesquisa, realiza-se uma análise sobre possíveis contribuições das pedagogias decoloniais em Educação Física e da CCM às práticas pedagógicas escolares no contexto da Amazônia.

Nossas discussões

O primeiro registro que chamou atenção foi: “A Educação Física Escolar, [...] desde sempre está passando pelo processo de decolonialidade” (Texto Coletivo 3). Essa é uma assertiva que encontra ancoragem em Mignolo (2008), haja vista que remete à decolonialidade como energia de descontentamento que se traduz em projetos de

decolonialidade, que, em termos concretos, surge como reação à colonialidade desde o ano de 1492 e que perdura em nossa contemporaneidade. Por isso, sim, de fato, enquanto houver formas de colonialidade que produzem uma Educação Física e uma perspectiva sobre o corpo de maneira binária, desde o ponto de vista positivista – como ressaltam Pereira, Gomes e Carmo (2017, p. 94):

Ideias de oposição e separação entre alma e corpo; de exaltação do espírito, do intelecto e da razão no conhecimento da realidade, foram algumas das marcas herdadas do dualismo ocidental e do positivismo científico, considerando o corpo como inferior em relação ao próprio ser humano.

Ao contrário, o que se pretende do ponto de vista decolonial é a ruptura com tais perspectivas binárias da colonialidade. De modo propositivo, concorda-se com a afirmação dos autores: “Entendemos assim, que as reflexões epistemológicas para a área podem propiciar um conhecimento sensível, livre de reducionismos e simplificações, e que vejam o corpo sem determinismos ou simplesmente como uma máquina” (Pereira; Gomes; Carmo, 2017, p. 98).

Nesses termos, há uma resistência no que se refere ao pensar e ao agir em Educação Física de abordagem decolonial, tal como explicitada na seção anterior. Concepção que se coaduna, ainda que em parte, com o excerto a seguir:

A compreensão sobre o processo educacional da Educação Física deveria ter como principal objetivo o respeito ao ser humano, suas raízes sociológicas e filosóficas, prioritariamente, a formação humana seria a principal herança deixada para as próximas gerações, partindo das práticas corporais centradas no indivíduo, para poder relacionar-se com o mundo (Texto Coletivo 3).

De fato, há relações diretas entre a citação e o excerto em tela, sobretudo no que se refere ao foco na formação humana. Cabe destacar que, assim como o pensamento decolonial, uma prática pedagógica decolonial precisa ser conscientemente direcionada como contraponto à colonialidade/modernidade eurocentrada. Contudo, é importante destacar que tais compreensões ainda coexistem com resquícios de perspectivas tradicionais, o que evidencia que o movimento decolonial na Educação Física não se dá de forma linear, mas em meio a disputas e contradições no interior das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, em uma perspectiva decolonial, “O professor de educação física deve ter uma compreensão ampla da realidade” (Texto Coletivo 1). Nesse caso, a professora e o professor de Educação Física precisam ser compreendidos como filósofos da educação física a refletir sobre a educação física e suas múltiplas dimensionalidades com base na práxis, em pressupostos ético-políticos com clara opção às vítimas e oprimidos de classes e grupos sociais, além de ter clareza de pressupostos gnosiológicos (Oliveira, 2011), mas também em diálogo com os fundamentos pedagógicos da CCM.

Nos marcos das pedagogias decoloniais, tal postura docente aponta para uma práxis a favor da alteridade negada, conforme aponta o excerto: “Sua ação deixa de ser apenas

passiva, ela passa a ser reflexiva, agora não faz mais por fazer, faz para compreender, faz para transformar e ampliar as possibilidades que em algum momento foi negada” (Texto Coletivo 2).

Percebe-se seu potencial curricular ao se considerar a cultura corporal de movimento como conhecimento específico da Educação Física dentro da escola, que envolve esportes, ginásticas, lutas, jogos, brincadeiras, atividades rítmicas e expressivas (Altmann et al., 2018). Nessa perspectiva, para uma fecunda relação entre as pedagogias decoloniais em Educação Física e a CCM, faz-se necessário se ancorar na flexibilidade do currículo, tal como aponta-se no quadro 1.

“O currículo flexível é fundamental dentro de um contexto educacional amplo e diverso. Nesse sentido, no que tange uma concepção decolonial mais, especificamente, é ferramenta central para superar paradigmas historicamente construídos” (Texto Coletivo 1).	“A pedagogia decolonial nos impulsiona à flexibilização curricular no que se refere aos aspectos regionais, principalmente no que tange a cultura corporal de movimento que é produzida pelos sujeitos de nossa região” (Texto Coletivo 2).
---	---

Quadro 1: Elementos decoloniais para a flexibilização curricular

Nota-se o potencial de resistência decolonial da flexibilidade curricular no reconhecimento das diversas alteridades que conformam a Amazônia: ribeirinhos, povos do campo, urbanos, de diferentes idades e crenças, na inserção de suas culturas corporais de movimento, sem deixar de lado positivities culturais produzidas ao longo da história da humanidade.

Tais positivities podem ser filtradas pelo pensamento decolonial a partir da subsunção (Dussel, 1994), também denominada de incorporação (Dussel, 2000), isto é, a capacidade de incorporar produções da humanidade – desde positivities da modernidade eurocentrada – tendo-se por parâmetro a alteridade e estar direcionada à construção de uma sociedade transmoderna, como projeto mundial de libertação (Dussel, 1994), que se coaduna com valores como liberdade, amorosidade, justiça e solidariedade, conforme a definição de pedagogia decolonial de Mota Neto (2015).

Eis um exemplo crítico de incorporação desde o local de “fala” da educação física:

Acreditamos que o processo de decolonização pode fazer com que o processo de ensino-aprendizagem do alunos (ser educando) seja amplo e sem esquecer as raízes daquela determinada região ao qual os indivíduos estão inseridos. **Podemos citar o ‘Mambol’ um jogo criado em nossa região do Pará, tendo como base o fundamento do esporte de vôlei, tênis de quadra, beisebol, que são esporte criado na América do Norte e Europa, onde estes se caracterizam o centro das culturas. E a bola do jogo do ‘Mambol’ foi desenvolvido no formato de uma ‘manga’, fruto muito consumido na região norte e que também que era usado no princípio do jogo.** O plano de aula deve sempre criado pensando nos indivíduos, na região e na realidade ao qual estão inseridos, tendo a práxis como norte, desenvolvendo a teoria juntamente com a prática, e promover um diálogo entre os alunos para que se compreendam a sua realidade, tornando-os cidadãos críticos (Texto Coletivo 5, grifo nosso).

Nessa perspectiva, os achados da pesquisa evidenciam que a articulação entre a CCM e as pedagogias decoloniais em Educação Física aponta para um horizonte de formação comprometido com a crítica à colonialidade e com a construção de uma sociedade transmoderna, centrada na valorização das alteridades historicamente silenciadas, subalternizadas e negadas. Tal articulação não implica o abandono dos saberes produzidos fora dos contextos locais, mas propõe sua subsunção crítica, ou seja, sua incorporação reflexiva à luz das realidades socioculturais amazônicas, tomando a alteridade como parâmetro ético e político de seleção, reinvenção e apropriação.

Com base na Análise de Conteúdo das fontes produzidas pelos sujeitos da pesquisa, foi possível identificar categorias temáticas recorrentes, que expressam contribuições pedagógicas concretas da intersecção entre CCM e as pedagogias decoloniais no contexto da Educação Física escolar na Amazônia. As categorias sistematizadas revelam como os professores compreendem a decolonialidade como resistência, manifestando-se em práticas corporais que rompem com padrões normativos e eurocentrados e promovem o reconhecimento dos saberes locais.

Outra categoria recorrente diz respeito à compreensão do aluno como sujeito-educando, produtor de cultura e agente ativo na construção do conhecimento corporal, em oposição à lógica técnica, passiva e reprodutiva ainda presente em muitas abordagens tradicionais. Soma-se a isso a valorização da flexibilização curricular, entendida como um meio fundamental para a construção de “outras” práticas pedagógicas – situadas, plurais, contextualizadas – que dialoguem com os territórios, os corpos, os jogos, os ritmos e as linguagens próprias da Amazônia.

Em síntese, o principal ponto de convergência entre as duas propostas analisadas está no compromisso com a alteridade: ambas defendem uma Educação Física que reconheça, legitime e potencialize as culturas locais em diálogo com a cultura global, reinventando assim novos planos sociais, pedagógicos e existenciais, capazes de produzir sentidos emancipatórios para o corpo, o movimento e a educação.

Considerações finais

O presente artigo resulta de uma pesquisa exploratória, cujo objetivo foi realizar uma aproximação teórica entre as pedagogias decoloniais em Educação Física e a CCM, bem como analisar possíveis contribuições dessas duas abordagens para a prática pedagógica escolar no contexto amazônico. A investigação se fundamentou na análise de textos coletivos produzidos por profissionais licenciados em Educação Física, o que permitiu articular teoria e prática a partir de uma escuta qualificada de sujeitos docentes em formação continuada.

Inicialmente, abordaram-se os fundamentos e as características centrais das pedagogias decoloniais e da CCM. A primeira propõe a decolonização do corpo e do conhecimento, tendo como foco a valorização das alteridades e das culturas

historicamente marginalizadas, com vistas à construção de projetos “outros” de sociedade – políticos, pedagógicos, econômicos, ecológicos e éticos – ancorados na ideia de transmodernidade. Já a CCM se pauta na formação de sujeitos críticos, políticos e autônomos, capazes de reconhecer, ressignificar e expressar-se por meio das práticas corporais inseridas na cultura, orientando-se por um horizonte de pluralidade e justiça social.

Apesar de partirem de raízes teóricas distintas, ambas as propostas convergem ao colocarem em primeiro plano a alteridade como eixo estruturante de suas práticas e reflexões. A pesquisa revelou que essa convergência é especialmente fecunda quando situada no contexto da Amazônia, território atravessado por múltiplas culturas, desigualdades históricas e resistências cotidianas.

A análise dos textos coletivos permitiu identificar elementos significativos de aproximação entre pedagogias decoloniais e CCM: a presença da decolonialidade como energia de resistência nas práticas corporais; a centralidade da formação humana como horizonte educativo; a superação de visões reducionistas do corpo; a valorização do aluno como sujeito-educando; a flexibilização curricular como estratégia de reinvenção pedagógica; e a criação de práticas a partir da subsunção crítica – incorporando saberes globais desde os referenciais das culturas locais.

Esses achados indicam que a articulação entre as pedagogias decoloniais e a CCM amplia as possibilidades de uma Educação Física escolar comprometida com a emancipação, com a escuta ativa das comunidades e com a construção de novos sentidos para o corpo, o movimento e a cultura. Ao reconhecer a Amazônia como território de saberes, memórias e práticas vivas, essa articulação se mostra particularmente potente para reinventar currículos e metodologias em consonância com as demandas sociais e culturais de seus sujeitos.

Considera-se, assim, que o campo da Educação Física possui grande potencial para aprofundar essa aproximação teórico-prática. Ainda há muito a ser pesquisado e experimentado, tanto em contextos escolares quanto em outros espaços educativos. Investir nesse diálogo crítico entre as pedagogias decoloniais e CCM é uma aposta fecunda para construir uma Educação Física mais ética, situada e transformadora – capaz de contribuir, de forma sensível e política, para a formação de sujeitos livres e conscientes em sociedades plurais.

Referências

ALTMAN, Helena; AYOUB, Eliana; FERNÁNDEZ GARCIA, Emília; RAMÍREZ RICO, Elena; POLYDORO, Soely Aparecida Jorge. Gênero e cultura corporal de movimento: práticas e percepções de meninas e meninos. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 1-16, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/44074/36314>. Acesso em: 13 set. 2025.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Desafios das Epistemologias Decoloniais e do Paradigma Ecológico para os Estudos de Religião. **Interações**, Belo Horizonte, Brasil, v. 13. n. 23, p.94-114, jan./jul.2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/interacoes/article/view/18155>. Acesso em: 13 set. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. – Lisboa-Pt: Edições 70, 2011.

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 em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/248889>. Acesso em: 13 set. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa-Port.: Porto Editora, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51–62, jan./dez. 2007.

CARVALHO, Rosangela Silveira de. **Corpo na e da EJA**: reflexões acerca das dimensões político-pedagógicas do currículo da Educação Física. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) Instituição de Ensino: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (FIOCRUZ), Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://api.arca.fiocruz.br/api/core/bitstreams/3c23dc51-20bf-4736-bcb9-812d7c4b37f0/content>. Acesso em: 13 set. 2025.

DIAS, Alder de Sousa. **As pedagogias decoloniais na produção *stricto sensu* em Educação no Brasil**: entre aproximações, tensões e rupturas paradigmáticas. Orientador: Waldir Ferreira de Abreu. 2021. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Acesso em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11127384. Acesso em: 23 set. 2025.

DIAS, Alder de Sousa; ABREU, Waldir Ferreira de. Possibilidades às pedagogias decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 136–159, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v7i1.43931. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43931>. Acesso em: 23 set. 2025.

DIAS, Alder de Sousa. Pesquisas decoloniais: em vista de práxis científicas “outras” em Educação. **Interritórios**, Caruaru, v. 9 n. 18, e259119, p. 1-30, 2023: Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/index.php/interritorios/article/view/259119/44388>.

Acesso em: 23 set. 2025.

DIAS, Elionai Ribeiro Almeida. **O corpo no Curso de Licenciatura em Educação Física da UFRRJ: formação e transformação a partir de uma perspectiva decolonial**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/bitstream/20.500.14407/12931/3/2022%20-%20Elionai%20Ribeiro%20Almeida%20Dias.pdf>. Acesso em: 23 set. 2025.

DUSSEL, Enrique. Europa, Modernidad e Eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 25-34. Disponível em: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf. Acesso em: 13 set. 2025.

DUSSEL, Enrique. Eurocentrismo y modernidade (Introducción a las Lecturas de Frankfurt). In: MIGNOLO, Walter (org.). **Capitalismo y geopolítica del conocimiento: el eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo**. 2ªed. Buenos Aires, Del Signo, 2014. p. 63-75.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 42ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, Vanessa Nesbeda da Silva. **Pedagogia Feminista Decolonial: decolonialidade e práticas pedagógicas feministas na Marcha Mundial das Mulheres a partir dos Quatro Campos de Ação e da 5ª Ação Internacional**. 2021. 125f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-RS, 2021. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/9768>. Acesso em: 23 set. 2025.

MALDONADO-TORRES, Nelson. La descolonización y el giro des-colonial. In: **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.9, p. 61-72, jul./dic. 2008.

MANCILLA, Claudio Andres Barria. **Pela poética de uma Pedagogia do Sul: diálogos e reflexões em torno de uma filosofia da educação descolonial desde a Cultura Popular da Nossa América**. 2014. 241f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2014. Disponível em: <https://doczz.com.br/doc/244309/link-para-a-tese---programa-de-p%C3%B3s>. Acesso em: 23 set. 2025.

MIGNOLO, Walter. La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. In: **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, n.8, p. 243-281, jan./jun. 2008.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em: 23 set. 2025.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Filosofia da Educação**: reflexões e debates. 2ª ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>. Acesso em: 13 set. 2025.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia Sul-Corpórea: por uma Pedagogia Decolonial em Educação Física. **Revista Cocar**. Revista COCAR, Belém, Edição Especial N.4 p. 93 a 117 – Jul./Dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550>. Acesso em: 13 set. 2025.

PEREIRA, Luciana de Araújo. **Pedagogia Griô e suas interfaces com os modos de ser professor/a em comunidades quilombolas**: (de)colonização da profissão docente. 2021. 163 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento do Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2021. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/402c3ae0-f74a-4e48-bfcf-2d5d25bee360/content>. Acesso em: 23 set. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 84-130.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. **Exu e a pedagogia das encruzilhadas**. 2017. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

Disponível em: https://www.bdt.d.uerj.br:8443/bitstream/1/10434/1/Tese_Luiz%20R%20Rodrigues%20Junior.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

RIBEIRO, Sueli de Fatima Xavier. Memórias com a dança na escola: corpos, identidades e educação intercultural na escola. 2019. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7669481. Acesso em: 13 set. 2025.

SANTANA, Korine Cardoso. **Educação Física Escolar e relações étnico-raciais**: diálogos sobre a formação continuada de professores a partir da ótica decolonial. 2024. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/5296/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Educa%c3%a7%c3%a3o_F%c3%adsica_Escolar_Relac%c3%a7%c3%b5es_%c3%89nico-Raciais.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 13 set. 2025

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23ª ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUSA, Claudio Aparecido de. **Paulo Freire, Frantz Fanon e a Educação Física Popular Decolonial**: uma autoetnografia na escola pública. 2021. 213 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/01ac9d21-c21b-4b95-90aa-42daca0ef9af>. Acesso em: 13 set. 2025.

SOUZA, Bianca Viana Santos. **O currículo da Educação Física escolar**: perspectivas curriculares para uma educação decolonial. 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11203/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20PPGEdu%20-%20BIANCA%20VIANA%20SANTOS%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 set. 2025.

Recebido em: 23/02/2026

Aprovado em: 26/04/2026