

PEDAGOGIA DECOLONIAL, SABERES INDÍGENAS E EDUCAÇÃO FÍSICA

VITOR HUGO MARANI¹

LAIS CRISTINA BARBOSA SILVA²

RESUMO

Este estudo tem como propósito investigar a presença da colonialidade na Educação Física no Brasil, evidenciando a exclusão dos conhecimentos indígenas e africanos, bem como a manutenção de uma visão eurocêntrica. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a trajetória histórica da Educação Física no país, desde sua inserção no sistema educacional até as transformações promovidas por abordagens decoloniais. Os achados indicam que, ao longo do tempo, a disciplina foi estruturada a partir de princípios higienistas, nacionalistas e normativos, privilegiando modelos europeus e negligenciando outras manifestações culturais. Entretanto, a partir dos anos 1980, novos referenciais teóricos passaram a questionar essa hegemonia e a introduzir abordagens socioculturais. Como considerações finais, destaca-se a necessidade de ampliar debates sobre uma Educação Física decolonial, que reconheça e valorize a diversidade cultural dos corpos e suas expressões, promovendo práticas pedagógicas mais inclusivas e democráticas no ensino da sua disciplina.

Palavras-chave: Escola; Povos Indígenas, Cultura.

ABSTRACT

This study aims to investigate the presence of coloniality in Physical Education in Brazil, highlighting the exclusion of Indigenous and African knowledge as well as the persistence of a Eurocentric perspective. To this end, a literature review was conducted on the historical trajectory of Physical Education in the country, from its integration into the educational system to the transformations brought about by decolonial approaches. The findings indicate that, over time, the discipline was structured based on hygienist, nationalist, and normative principles, favoring European models while neglecting other cultural expressions. However, starting in the 1980s, new theoretical frameworks began to challenge this hegemony and introduced sociocultural approaches. As final considerations, the study emphasizes the need to broaden the debates on a decolonial Physical Education that recognizes and values the cultural diversity of bodies and their expressions, promoting more inclusive and democratic pedagogical practices in the teaching of the discipline.

Keywords: School; Indigenous Peoples; Culture.

1. INTRODUÇÃO

As temáticas indígenas têm sido, ao longo da história, marginalizadas e colocadas em posição secundária na Educação Física brasileira. Muitas vezes, os currículos e as materialidades pedagógicas reproduzem

estereótipos e preconceitos, o que ignora as diferentes expressões corporais e saberes produzido pela humanidade – o que inclui os saberes dos povos indígenas. Isso resulta em processos de exclusão e reforça a hegemonia de certos saberes no cenário escolar, o que perpetua

¹ Universidade Federal de Goiás, Grupo de Pesquisa Corpo, Diferença e Educação Física (CODEF), Goiânia, Brasil, Doutor em Educação Física, vitor.marani@ufg.br

² Universidade Federal de Mato Grosso, Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (COEDUC), Cuiabá, Brasil, Doutoranda em Educação, lalacrisbarbosa@hotmail.com.

desigualdades e contribui para o reducionismo da cultura a certas identidades, baseadas em gênero, raça, etnia, sexualidade e outros marcadores sociais, de acordo com as contribuições de Brah (2006).

A incursão por elementos históricos na Educação Física a partir de reflexões (de)coloniais sobre o corpo possibilita refletir acerca de um campo que, de modo recente, passou a ser explorado na área. Isso porque as histórias contadas a respeito da Educação Física privilegiaram certas narrativas e personagens em detrimento de outros. Nesse jogo relacional de poder, construído a partir de diferentes corpos, aqueles que ocupavam (e ainda ocupam) a lógica central da história contada – branca e europeia – acabaram exercendo suas forças, (re)produzindo e perpetuando uma hegemonia no tocante ao entendimento do corpo e das práticas corporais.

Essa compreensão corroborou com a (re)produção de uma história “única” da Educação Física, repleta de perigos, parafraseando o título da obra da autora nigeriana Adichie (2019), “O perigo de uma história única”. A escritora alerta para o perigo de apenas uma história ser contada, pois isso pode levar a estereótipos, preconceitos e simplificações, pois, oculta a diversidade e a complexidade de experiências humanas (Adichie, 2019). De forma próxima, a história da Educação Física no Brasil, ao ser contada predominantemente sob a perspectiva branca e

europeia, silenciou e marginalizou narrativas culturais indígenas e africanas.

Nesse contexto, é crucial questionar como as concepções europeias de Educação Física, que valorizavam certas práticas e corpos considerados civilizados, relegaram outras expressões culturais a um status de inferioridade (Maldonado, Neira, 2021). Essa imposição de uma história única contribuiu para a negação e marginalização de práticas corporais indígenas e africanas, que possuíam suas tradições relacionadas ao corpo e ao movimento humano. Além disso, o olhar eurocêntrico na história da Educação Física brasileira perpetuou estereótipos e preconceitos sobre corpos não brancos, reforçando uma hierarquia racial que se refletiu na exclusão e discriminação de estudantes e praticantes de diferentes origens culturais, em diferentes momentos da Educação Física brasileira.

Em síntese, a reflexão em relação à história da Educação Física no Brasil, à luz das ideias de Chimamanda Adichie, nos convida a desconstruir a narrativa única e eurocêntrica que permeou por muito tempo o ensino da Educação Física. Por isso, neste tópico, almejamos incursionar junto ao contexto histórico da Educação Física, até meados da década de 1980, problematizando elementos históricos acerca do corpo na Educação Física, de modo a construir reflexões iniciais no trato decolonial na área.

Por isso, quando pensamos em perspectivas culturais relacionadas ao corpo,

precisamos investigar os conceitos históricos que a Educação Física vem se transformando ao longo dos anos e períodos nos quais ela está inserida. Como explica Ramos (1982), ao abordar os exercícios físicos na história e na arte, a compreensão acerca do corpo foi atravessada por perspectivas filosóficas distintas, relacionadas com os diferentes contextos que o ser humano experienciava. Desde a busca pela sobrevivência, no período primitivo, aos inúmeros rituais na Antiguidade e na Idade Média, passando pela racionalidade na Idade Moderna, o corpo assume significados a partir das relações socioculturais estabelecidas em cada contexto analisado (Ramos, 1982).

2. COLONIZAÇÃO DO CORPO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: HEGEMONIA EUROPEIA, EXCLUSÕES CULTURAIS E RESISTÊNCIAS HISTÓRICAS

Independente do contexto analisado foi observado o modo como a narrativa sobre o corpo – na Educação Física e para além dela – estabelece-se a partir de uma hegemonia cultural baseada nos pilares de uma história contada a partir de noções europeias, logo, coloniais da educação. Fruto dessa visualização foi encontrado nos diferentes livros que tratam da chamada “sistematização” do exercício físico (Soares, 2007), incursões históricas a respeito das escolas de ginásticas europeias que influenciaram a Educação Física no Brasil, sendo três escolas que tiveram destaque: a sueca,

a francesa e a alemã (Ramos, 1982). Ressaltadas as suas diferenças no que diz respeito aos fundamentos e princípios, as características médicas, militares e estéticas faziam-se presentes em todas elas, conforme explica Ramos (1982). Tais características foram disseminadas em diferentes territórios, rumo a países como o Brasil, o que reforça a continuidade de processos colonizadores, mesmo no final do século XIX, quando o período colonial não se fazia mais presente no cenário nacional, dada a Independência do país, em 1822.

Nesse contexto, seguindo os estudos de Souza (2000), é possível observar como a Educação Física, a partir dos objetivos a ela atribuídos, passa em 1851, a ocupar a escola como disciplina oficial (Lei n. 630/1851), o que contribuiu para que os princípios das escolas europeias adentrassem na educação brasileira. Esse movimento, reforçado a partir de decretos, como o tratado de Rui Barbosa, em 1882, aponta para o caráter moral e higienista da disciplina, de modo a promover a Educação Física – nomeada como ginástica – como elemento fundamental para a “formação integral” de brasileiros/as (Souza, 2000).

A Educação Física, responsável pela formação integral da nação, passou a exercer, segundo Souza (2000) um caráter moral, patriota e higienista, a partir de pressupostos para o controle social, à medida que atuava como agente de prevenção de hábitos perigosos da

infância, meio de constituição de corpos saudáveis, fortes e vigorosos, instrumento contra a degeneração da raça, ação disciplinar moralizadora dos hábitos e costumes responsável pelo cultivo dos valores cívicos e patrióticos imprescindíveis à defesa da pátria (Souza, 2000, p. 16).

É possível perceber a partir do trecho extraído de Souza (2000), como a Educação Física, naquele momento, construiu-se partindo de uma perspectiva colonial, que buscava promover finalidades morais, higiênicas e patriotas. A autora destaca a visão da ginástica como agente de moralização e disciplina dos corpos, com o objetivo de prevenir hábitos considerados perigosos, constituir corpos saudáveis, fortes e vigorosos, e combater a degeneração racial. Aqui podemos iniciar a história que não nos foi contada, como uma forma de ‘colonizar’ corpos, devido à influência europeia das escolas de ginástica, dadas as contribuições históricas de Souza (2000).

Figueiredo e Hunger (2010) revelam como a Educação Física, nessa perspectiva, era utilizada como uma ferramenta de controle social, imposição de normas e padrões corporais, e reforço de uma ideologia nacionalista e patriota. Essa simples abordagem da Educação Física, que a enxergava apenas como uma forma de moldar corpos disciplinados e servir a objetivos políticos negligenciava a diversidade de experiências corporais e as perspectivas culturais do corpo humano, tendo o elemento

higienista à base para uma educação racista e excludente de “outros” corpos.

Vale ressaltar que esse movimento, foi criado pela elite médica, que buscava a higienização e eugeniação da raça, perpetuando assim, uma exclusão daqueles que não pertenciam à classe da elite. Muitos discursos trazidos neste período são refletidos até os dias de hoje, no qual acreditavam que para se tornar saudável tinham que ter uma Educação Física, intelectual e moral (Milagres; Silva; Kowalski, 2018). Tais discursos nos mostram que o processo de colonização se faz presente no Brasil de modo institucionalizado na educação desde o final do século XIX e início do século XXI, o que nos instiga a refletir o porquê dessa colonização perdurar até os dias de hoje. Além disso, nos faz averiguar, como a Educação Física contribuiu para que essa colonização ‘do corpo’, logo, do ‘outro’ fosse materializada a partir de inúmeras práticas higienistas presentes na educação (Góis Junior, 2000).

Não obstante, conforme explica Castellani Filho (2008), as próximas décadas, no contexto brasileiro, também são marcadas por um processo contínuo de disciplina corporal, preocupada em atender os interesses ideológicos da classe dominante. Nas décadas de 1930 e 1940, por exemplo, a Educação Física torna-se obrigatória com o objetivo de formar homens – físico e moralmente – saudáveis, para a defesa da pátria, equiparando-se a instrução física militar. Somado a esse movimento, no final da década

de 1940, o esporte ganha visibilidade e a Educação Física, segundo Castellani Filho (2008, p. 94) passa a ser destinada a “[...] promoção do adestramento físico necessário ao cumprimento – por parte da juventude – de seus deveres para com a economia”.

A justificativa para tornar a Educação Física obrigatória, segundo o pesquisador, estava relacionada ao objetivo de formar cidadãos saudáveis e aptos para a defesa da pátria, em consonância com a ideologia predominante na época, especialmente durante o Estado Novo (1937-1945), um período marcado por um governo autoritário e nacionalista sob a liderança de Getúlio Vargas (Castellani Filho, 2008). Essa abordagem da Educação Física como uma disciplina vinculada à preparação militar e ao culto à saúde física e moral do indivíduo refletia uma visão específica de educação e formação do cidadão, que estava alinhada com os princípios desse Estado.

Já nas décadas de 1950 e 1960, o método “Desportivo Generalizado” passa a determinar o esporte como conteúdo de ensino da Educação Física, “estabelecendo também novas relações entre professor e aluno, que passam da relação professor-instrutor e aluno-recruta para a de professor-treinador e aluno-atleta” (Soares, 2012, p. 37). Com o início da Ditadura Militar, após 1964, reforça-se, então, a Educação Física escolar centrada no conteúdo esporte, voltada para aspectos ligados ao rendimento, com o intuito de formação de atletas (Betti, 1991).

Como explicam Rei e Ludorf (2012), esse ensino da Educação Física, voltado para esportes de alto rendimento, apontou para as seguintes questões: condicionar os estudantes, a fim de melhorar o rendimento no esporte e como consequência desta melhora do rendimento, um aumento produtivo para o trabalho; além de formar atletas profissionais com o intuito de facilitar a relação política no cenário internacional e por fim, dispersar a atenção da população para as questões sociopolíticas.

Essa perspectiva de Educação Física perdurou durante o período de ditadura militar (1964-1985), o que contribuiu para que o ensino de esportes de alto rendimento, baseado predominantemente em perspectivas biológicas e modelos europeus, reforçasse processos de colonização e exclusão de aspectos culturais indígenas de diversas maneiras. Dentre os aspectos marcados por essa relação, destacamos o eurocentrismo na seleção de esportes; a desvalorização de práticas indígenas; o estabelecimento de padrões corporais eurocêntricos e, como consequência, a perpetuação de desigualdades sociais no que diz respeito às questões étnico-raciais. É notório que os esportes de alto rendimento, em grande parte, têm origem europeia e ocidental. Eles foram trazidos para o Brasil durante o período colonial e, posteriormente, durante a imigração europeia. Essa ênfase nos esportes ocidentais representa um viés eurocêntrico, que valoriza as práticas esportivas europeias em detrimento das

manifestações culturais indígenas. Ainda, a perspectiva biológica frequentemente impõe padrões corporais baseados em ideais europeus de beleza e desempenho atlético. Esses padrões podem ser inalcançáveis para muitos indígenas e outras comunidades, reforçando a exclusão e a marginalização de corpos que não se encaixam nesses ideais. Como resultado, o ensino de esportes de alto rendimento, muitas vezes, exige recursos financeiros e estruturais que não estão disponíveis para comunidades indígenas e de baixa renda. Isso resulta em uma desigualdade de acesso às oportunidades esportivas e limita as chances de desenvolvimento esportivo para essas comunidades.

3. EDUCAÇÃO FÍSICA E COLONIALIDADE: REFLEXÕES SOBRE A EXCLUSÃO DE SABERES INDÍGENAS E OS MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA

Até o momento, a reflexão que podemos fazer é que as formas que a Educação Física foi tratada nas décadas de 1940, 1950 e 1960 ainda contribuem para reforçar uma perspectiva de Educação Física colonial, que exclui possibilidades do trato dos saberes indígenas nas aulas. Diante do exposto, de como as formas da Educação Física vem se desenvolvendo, nos mostra que muitas reflexões aqui apresentadas ainda contribuem para reforçar uma perspectiva de Educação Física colonial, que exclui possibilidades do trato dos saberes indígenas nas aulas. Por isso, precisamos investigar como

esses ‘outros corpos’ podem contribuir para uma nova perspectiva, um novo olhar, um novo significado, e que toda a história que nos foi contada, precisa ser revisada, a fim de elucidar todas essas questões coloniais que ainda se fazem presente, sempre tentando fazer um esforço de definição para as questões decoloniais.

A década de 1980 significou muito para a Educação Física, pois foi um movimento do próprio contexto brasileiro de redemocratização, pós-ditadura militar quando acabou em 1985, que culminou na nova Constituição Federal de 1988, que também trazia questões importantes para os saberes indígenas. Nesta década, houve características marcantes com relação às abordagens do corpo humano, com embasamentos históricos, sociológicos, filosóficos, psicológicos e antropológicos, não mais apenas biológico. Esses movimentos renovadores surgiram com o intuito de pensar em uma Educação Física contra a hegemonia existente, que lançou possibilidades iniciais para o trato dos saberes indígenas na área.

[...] é nesse bojo que nasce o Movimento Renovador da Educação Física. Na esteira do campo educacional mais amplo — onde o momento político do País possibilitava a criação e circulação de teorias que vinham questionar a própria função social da educação e da escola, tratando-a como instituição reprodutora (mas, também, elemento constituinte) das desigualdades existentes na sociedade —, os discursos sobre uma nova EF, “que precisava nascer”, também estavam inseridos num contexto institucional, político e histórico (Machado, 2012, p. 60).

O Movimento Renovador surgiu como uma forma de olhar o corpo a partir de perspectivas culturais que passaram a anunciar possibilidades decoloniais no contexto pedagógico da Educação Física. Como resultado, o campo acadêmico da Educação Física passou a problematizar sua contribuição para a formação humana, por meio dos fundamentos teóricos das ciências sociais e humanas (Bracht, 1999; Caparroz, 1996; Daolio, 1998; Resende, 1994). Bracht (1999, p. 83), afirma ainda, que o campo acadêmico da Educação Física acompanha “o novo status social que a cultura ocidental vai conferir ao corpo, principalmente a partir da década de 1960”. Esse movimento renovador na Educação Física buscou superar a fase biologicista do corpo, considerando-o como social e histórico, sendo que estas atitudes contribuíram como uma forma de oposição ao capitalismo, uma vez que a determinação biológica era justificada pelas posições sociais ocupadas pelos indivíduos (Brach, 1999).

Segundo Darido (2003), na década de 1980, também iniciaram debates a respeito da formação do professor de Educação Física, a qual precisaria fundamentar-se teoricamente para repensar e discutir a sua prática na escola. Por isso, nos dizeres de Darido (2003) neste período houve críticas à vertente tecnicista, biologicista e esportivista, por meio da relação com a pedagogia, a antropologia, a sociologia, a filosofia, entre outras áreas das ciências

humanas. Logo, esse período foi marcado por críticas às abordagens que naturalizavam os corpos e os movimentos, classificando-os por meio de capacidades físicas do indivíduo. Como consequência, houve, segundo Pina (2010, p. 1), “[...] o engajamento de uma incipiente produção teórica para a constituição de um novo paradigma” que rompesse com a tradição biologicista e homogeneizadora do ensino da Educação Física escolar, o que possibilitou vislumbrar, nos anos de 1980, possibilidades para o trato da diferença.

Segundo Marani, Lima e Miranda (2019), já na década de 1990 evidenciou o anseio de parte da comunidade acadêmica da Educação Física em regenerar-se teoricamente, buscando novos paradigmas que fundamentassem a intervenção pedagógica. E, segundo os mesmos autores, a compreensão do movimento humano, iniciada como uma problemática, em 1980, representa modelos pedagógicos tradicionais, no qual instaurou novas inquietudes com relação ao entendimento do corpo e movimento, tentando contextualizá-los nas dimensões históricas, sociais e filosóficas da humanidade. Como resultado deste processo, Daolio (2010) nos mostra as novas nomenclaturas a respeito do entendimento do corpo e movimento como ‘cultura corporal’ (Betti, 1991; Castelanni Filho *et al*, 1992); ‘cultura do movimento’ (Kunz, 1994) e ‘cultura corporal do movimento’ (Bracht, 1999).

Podemos destacar alguns trabalhos que contribuíram em busca de uma Educação Física decolonial, embora outros termos tenham sido utilizados, valorizando os aspectos de diversas culturas. Em 1994, por exemplo, a dissertação de José Luiz Cirqueira Falcão, intitulada “A escolarização da vadiação: a capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal (UFRJ)”, apresentou a crescente inclusão da capoeira no contexto escolar, principalmente por meio da Educação Física. Esse movimento é visto como um esforço de valorização das manifestações da cultura popular brasileira nas escolas. O estudo revelou que, apesar dos vínculos históricos entre capoeira e Educação Física, não foi identificada uma tendência predominante na prática de capoeira na FEDF. Observou-se também que o aspecto lúdico, chamado de “primado da vadiação”, é uma característica central da capoeira desde seu surgimento, contribuindo para sua atratividade e prazer na prática (Falcão, 1994).

Em 1995, Souza (1995) apresentou em sua tese de doutorado – “Representações sociais da cultura negra através da dança e de seus atores” – contribuições para a educação no Brasil e para o entendimento das representações da cultura negra, explorando como os praticantes de dança afro constroem sua identidade e consciência social. Além disso, o estudo visou apoiar a inclusão da dança afro no currículo de Educação Física, debatendo o papel desta arte na expressão da cultura negra. A

pesquisa, realizada no Rio de Janeiro, com base em entrevistas, destacou que as concepções “mítico-teóricas” expressas pela dança afro influenciam a formação da identidade e consciência social dos dançarinos, reforçando o sentimento de pertencimento à cultura negra.

Dessa forma, essas diferentes nomenclaturas sinalizaram para operações sobre o corpo na Educação Física, a partir de perspectivas culturais, no interior da escola (Daolio, 2010). Isso significou a promoção de uma discussão do esporte ou das práticas corporais, para além da sua prática física e reflexões acerca do tema para que haja uma forma de inclusão e erradicação de preconceitos, bem como atitudes “naturalizadas” construídas pela sociedade, procurando dar significado ao corpo e como ele pode ser visto na sociedade.

Diante do exposto, iremos buscar um esforço de definição para duas abordagens, utilizadas a partir de perspectivas culturais, dentre tantas outras, que acreditamos que melhor define o trato com as diferenças são elas, a saber: a abordagem cultural trazida por Daolio Jocimar (1995) e após a década de 80 surge uma nova abordagem trazida por Marcos Neira (2018) referenciada pelos estudos culturais e o multiculturalismo crítico, buscando por meio do reconhecimento da cultura corporal de vários grupos sociais a diferença, ampliando e aprofundando os conhecimentos dos alunos mediante as suas manifestações. Com isso, a importância das abordagens pedagógicas pós

década de 80, que possuem uma visão diferenciada a respeito da diferença, e assim, quem sabe, inicia-se um esforço de definição para elucidar as questões históricas coloniais trazidas desde muito tempo.

A abordagem cultural trazida por Jocimar Daolio (1995) enfatiza a Educação Física como parte da cultura humana, ligada ao corpo e ao movimento.

O corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração (a palavra é significativa). Mais do que um aprendizado intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo, no conjunto de suas expressões (Daolio, 1995, p. 25).

De acordo com esse autor, quando trabalhamos com o corpo, estamos trabalhando com a cultura neste corpo e que acaba se expressando por ele. Por isso, a importância de levar em consideração o corpo, a cultura que é trazida pelos povos indígenas, uma vez que essa cultura significa muito para a história que não nos foi contada. Daolio (2010) afirma que quando há ausência de uma análise cultural, levando em consideração apenas comportamentos motores e padrões físicos, as diferenças não são mostradas e os traços de identidades escondidos.

Embora Jocimar Daolio não seja um autor reconhecido pelas suas contribuições às questões decoloniais na Educação Física, seu olhar atento sobre as questões culturais do corpo nos impulsionam a reflexões que favoreçam uma Educação Física a partir das diferenças. Ao reconhecer o corpo humano como dotado de eficácia simbólica, carregado de significados e valores dinâmicos e específicos, Daolio (2004) destaca a importância de compreender o corpo dentro de seu contexto sociocultural. Ao considerar o corpo como uma construção sociocultural, respeitando suas diferenças culturais e evitando padrões preconceituosos, a Educação Física pode contribuir para a descolonização do conhecimento e para a promoção de uma Educação Física mais inclusiva, justa e plural, que abarque a diversidade de expressões corporais (Daolio, 2004).

Na perspectiva decolonial, valorizar as diferenças culturais em vez das semelhanças biológicas é fundamental. Isso implica em reconhecer e respeitar as particularidades das culturas indígenas em relação ao corpo, suas práticas físicas, rituais e significados simbólicos. Ao fazer isso, a Educação Física se distancia de padrões preconceituosos que historicamente subjugarão e excluíram pessoas indígenas da participação plena nas práticas educativas e esportivas.

Dando continuidade as abordagens culturais que mostram novas ‘concepções’ para

investigar a diferença, segue algumas contribuições de Neira (2018), as quais enfatizam a importância dos Estudos Culturais para a Educação Física. Segundo Neira e Nunes (2011), os Estudos Culturais surgem dos esforços de alguns intelectuais oriundos das classes populares britânicas para criticar a distorção empreendida pelos membros da denominada alta cultura com relação à cultura popular e à cultura de massas. Em outras palavras, trata-se de uma reação à tendência elitista da concepção de cultura (Neira; Nunes, 2011). Conforme abordam esses autores, os Estudos Culturais alertam para a possibilidade da transformação social que passa necessariamente pelas políticas de identidade, ou seja, pela prática de possibilitar ao 'outro', ao diferente, a oportunidade para construir sua própria representação na cultura e divulgá-la.

Para Costa, Silveira e Somer (2003, p. 36), os Estudos Culturais têm como questão central a problematização acerca das noções de cultura que “transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para outro eixo de significados em que se abre um amplo leque dos sentidos cambiantes e versáteis”. Segundo Hall (2013), sob um olhar investigativo, fica evidente a preocupação dos Estudos Culturais com as transformações e deslocamentos na concepção de cultura, em especial, o que se passou a chamar de “virada linguística: a descoberta da

discursividade, da textualidade” (Hall, 2013, p. 232).

Ao definir o que são os Estudos Culturais, Johnson (2006) afirma que os processos culturais estão conectados com as relações sociais, em especial, as formações de classe, divisões sexuais, estruturação racial, contribuindo para um local de diferenças e lutas sociais. Para o autor, a cultura sob perspectiva dos estudos culturais envolve poder, o que contribui para a produção de assimetrias nos grupos sociais no que diz respeito às experiências culturais. Com isso, os Estudos Culturais trazem uma nova concepção de cultura e identidade para que possamos entender como acontecem essas transformações culturais que acometem a vida moderna e como esta cultura auxilia na construção das identidades dos sujeitos (Silva, 2017).

Os Estudos Culturais, nos dizeres de Giroux (1994), estão profundamente preocupados com a relação entre cultura, conhecimento e poder, daí esses estudos desafiam a suposta inocência ideológica e institucional dos educadores convencionais ao argumentar que os professores sempre trabalham e falam no interior de relações históricas e socialmente determinadas de poder. As investigações no que diz respeito à educação inspirada nos Estudos Culturais retificam seu papel decisivo na constituição de identidades. O acesso a certos conhecimentos e não outros, fazendo uso de certas atividades e não outra

posiciona o aluno de uma determinada forma diante das “coisas” do mundo, influenciando fortemente as representações construídas.

Essas abordagens trazidas por esses autores passaram a olhar o corpo na perspectiva cultural, o que buscou romper com a visão restrita à dimensão biológica do corpo. Portanto, embora esses avanços tenham sido realizados, o trato com os saberes indígenas pouco aparece de modo evidente nessas abordagens, sendo necessário, na atualidade, realizar leitura crítica dessas questões na Educação Física brasileira.

Diante toda essa diversidade de significados e expressão que o corpo pode nos trazer, questionamos: “como a Educação Física, vem construindo as identidades/cultura dos corpos durante as práticas nas aulas de Educação Física?” Em especial, o componente curricular, Educação Física, tem o poder de intensificar a construção e a manutenção de normas racistas, por meio do corpo e do movimento, e com a ajuda do conceito e da reflexão do significado dos estudos culturais, essas diferenças podem ser erradicadas quando aplicadas no contexto escolar. Os conteúdos da Educação Física podem e devem oferecer aos estudantes uma inserção cultural de movimento, ou seja, conhecer as diferentes formas de movimentos das diferentes culturas (Junior, Silva, *et al*, 2017).

Por isso, precisamos pensar em um olhar decolonial para a Educação Física, uma vez que são por meio do corpo físico que podemos dar

significado as práticas empíricas no nosso cotidiano. A reflexão com relação às atitudes colonialistas, ainda presentes nos dias de hoje, nos mostra o quanto estamos enraizados na cultura colonial, uma vez que somos frutos dessa história. Diante desse contexto, Mouján (2020) mostra o que a ação de descolonizar pode auxiliar para mudar ou refletir uma história cuja origem hegemônica ainda se faz presente.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da Educação Física sob uma perspectiva decolonial permitiu evidenciar como a construção histórica dessa disciplina no Brasil esteve atrelada à manutenção de uma visão eurocêntrica, que excluiu e marginalizou os saberes indígenas e africanos. Desde sua institucionalização no século XIX, a Educação Física foi utilizada como ferramenta de controle social, promovendo discursos higienistas, patrióticos e disciplinadores, que fortaleceram posições raciais e culturais. Essa estrutura consolidou uma hegemonia cultural que, por décadas, silenciou práticas corporais e conhecimentos que não se enquadraram nos padrões europeus de educação.

Diante desse cenário, a abordagem decolonial surge como um caminho essencial para compensar a Educação Física, promovendo uma visão mais inclusiva e plural. A partir da década de 1980, os Estudos Culturais e o Movimento Renovador trouxeram novas perspectivas sobre o corpo e o movimento,

valorizando a diversidade cultural e questionando a padronização eurocêntrica da disciplina. Entretanto, apesar dos avanços, ainda há desafios a serem superados para garantir a inserção eficaz dos saberes indígenas na Educação Física escolar.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.
- BETTI, Mauro. Educação Física e sociedade: a educação física na escola brasileira de 1º e 2º graus. São Paulo: **Movimento**, p. 19- 21, 1991.
- BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Unijuí, 1999.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, 329-376, 2006.
- BRASIL. **Decreto nº 630/1851, de 17 de setembro de 1851**. Autoriza o Governo para reformar o ensino primário e secundário do Município da Corte. Legislação Informatizada: Brasília, DF, 17 set. 1851. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br>. Acesso em: 24 set. 2024.
- CAPARROZ, Francisco Eduardo. **A Educação Física como componente curricular: entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Dissertação (Mestrado em História e Filosofia da educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- DAOLIO, Jocimar. Os significados do corpo na cultura e as implicações pra a educação física. **Movimento**. Porto Alegre. vol. 2, n. 2 (jun. 1995), p. 24-28, 1995.
- DAOLIO, Jocimar. Fenômeno social esporte na formação profissional em Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 9 n.1, p. 11-115, 1998.
- DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- DAOLIO, Jocimar. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. In: DAOLIO, Jocimar. (Coord.). **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010, p. 05-18.
- DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.
- DIAS, Alder Sousa de; ABREU, Waldir Ferreira de. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Educação**, v. 45, p. 1-24, 2020.
- FALCÃO, Jose Luiz Cirqueira. **A Escolarização da vadiagem: a capoeira na Fundação Educacional do Distrito Federal**. 1994. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Microbiologia.
- FIGUEIREDO, Juliana Frância; HUNGER, Dagmar Aparecida Cynthia França. A relevância do conhecimento histórico das ginásticas na formação e atuação do profissional de Educação Física. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, p. 189-198, 2010.
- GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. 1994.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e imediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2013.
- JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? IN: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.

trad.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 3 ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 07-132.

JUNIOR, Moaldecir Freire Domingos *et al.* Corpo, cultura de movimento e jogos indígenas nas aulas de educação física. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 8, n. 1, 2017.

KUNZ, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.

MACHADO, Thiago da Silva. **Sobre o impacto do movimento renovador da educação física nas identidades docentes**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. O lugar da cultura negra, afro-brasileira e indígena nas aulas de Educação Física. **Caderno de Educação Física e Esporte**, v. 19, n. 3, p. 19-25, 2021.

MARANI, Vitor Hugo; DE LIMA, Reginaldo Calado; DE MIRANDA, Antonio Carlos Monteiro. Dimensões da cultura na educação física brasileira. In: LARA, *et al.* **Educação física e cultura na América Latina**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, p. 82-117, 2019.

MILAGRES, Pedro; SILVA, Carolina Fernandes da; KOWALSKI, Marizabel. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. **Motrivivência**, v. 30, n. 54, p. 160-176, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. O currículo cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 1, p. 4-28, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**,

Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

PINA, Leonardo Docena. A questão da diferença no quadro histórico da educação física. **Lecturas, Educación Física y Deportes: revista digital**. Buenos Aires, ano 15, n. 143, abr, 2010.

RAMOS, Jayr Jordão. J. Os Exercícios Físicos na História e na Arte do Homem Primitivo aos nossos dias. São Paulo. Ibrasa, 1982.

REI, Bruno Duarte; LÜDORF, Sílvia Maria Agatti. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil (1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, p. 483-497, 2012.

RESENDE, Helder Guerra. Tendências Pedagógicas da Educação Física escolar. In: RESENDE, Helder Guerra; VOTRE, Sodre (org.) **Ensaio sobre educação física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SOUZA, Rosa Fátima de. Inovação educacional no século XIX: a construção do currículo da escola primária no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 20, p. 9-28, 2000.