

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA DISCIPLINA ESCOLAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: CONEXÕES ENTRE OS ESTUDOS DECOLONIAIS, APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E A FORMAÇÃO INTEGRAL

Pedagogical Practices in the School Discipline of Physical Education: Connections Between Decolonial Studies, Meaningful Learning and Integral Education

Mariana Gaglianone da Cruz¹
Jaqueline Russczyk²

Resumo: O estudo aborda as práticas pedagógicas dos professores da área da Educação Física que lecionam na educação básica em uma instituição federal no Rio de Janeiro, Brasil. Tem-se como propósito investigar as conexões entre as práticas pedagógicas desenvolvidas e os estudos decoloniais, de forma a promover e potencializar aprendizagens significativas e a formação integral do aluno. Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado, mediante uma análise de abordagem qualitativa. O aporte teórico foi embasado nos estudos decoloniais, nas abordagens sobre aprendizagem significativa e educação integral, e nas investigações na área da Educação Física. Constata-se que as práticas pedagógicas relatadas pelos professores consideram a pedagogia decolonial como subsídio e se distanciam de uma postura passiva e reprodutora de saberes científicos majoritariamente eurocêntricos. Desse modo, os docentes são sujeitos corresponsáveis pelo processo educacional ao reconstruírem saberes, culturas e conhecimentos que fortalecem a autonomia dos alunos e enriquecem as identidades dos mesmos, tornando a aprendizagem significativa e voltada para a formação integral dos estudantes.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa. Decolonialidade. Educação Física. Formação Integral.

Abstract: The study addresses the pedagogical practices of Physical Education teachers who teach in basic education at a federal institution in Rio de Janeiro, Brazil. The purpose is to investigate the connections between the pedagogical practices developed and decolonial studies, in order to promote and enhance meaningful learning and the integral formation of the student. A semi-structured questionnaire was used as a data collection instrument, followed by qualitative analysis. The theoretical contribution was based on decolonial studies, approaches to meaningful learning and integral education, as well as on investigations in the area of Physical Education. Pedagogical practices reported by teachers consider decolonial pedagogy as a subsidy and distance themselves from a passive and reproductive posture of mostly Eurocentric scientific knowledge. In this way, teachers are co-responsible subjects for the

¹ Licenciada e bacharel em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Especialista em Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – *Campus Canoas*. Docente da Prefeitura Municipal de Porto Alegre. Orcid: 0009-0008-3017-6214. E-mail: marigaglianone@gmail.com.

² Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Sociologia pela UFRGS. Doutora em Desenvolvimento Rural pela UFRGS. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), *Campus Canoas*. Orcid: 0009-0001-0769-563X. E-mail: jaqueline.russczyk@canoas.ifrs.edu.br.

educational process by reconstructing knowledge, cultures and knowledge that strengthen students' autonomy and enrich their identities, making learning meaningful and focused on the integral formation of students.

Keywords: Meaningful Learning. Decoloniality. Physical Education. Integral Formation.

1 Introdução

O processo educacional moderno se depara com desafios oriundos de reflexões acerca da formação humana e da construção do conhecimento nos quais se preza o desenvolver de sentidos e significados acerca das aprendizagens. Para tanto, o conceito e os desmembramentos da decolonialidade podem contribuir para recontextualizar as estruturas sociais, em especial a escola, no sentido de favorecer a dinâmica dialógica para a constituição do sujeito ético, reflexivo e humanizado. Desse modo, esta pesquisa³ se fundamenta na possível contribuição de aproximar de maneira recíproca os discentes e suas realidades e os saberes científicos e educacionais, em uma direção ou movimento de troca de saberes.

Os estudantes, como seres histórico-culturais que carregam subjetividades diversas que os constituem, podem ser capazes de entender a realidade e as diversas dinâmicas sociais por meio de aprendizagens significativas. No contexto específico da cultura corporal, a qual é compreendida como resultado de conhecimentos socialmente produzidos historicamente pela humanidade, se evidencia a necessidade de os conhecimentos serem reconstruídos e compartilhados coletivamente na direção de desenvolver a integralidade dos discentes.

Os aportes que a cultura corporal traz para a Educação Física desnaturalizam os conceitos e práticas corporais fundantes ao questionar o modo como os conhecimentos são produzidos e validados socialmente. Considerar tais aportes promove um currículo que considera a diversidade cultural e que procura romper com uma trajetória marcada pelo enfoque etnocêntrico balizado por dadas relações de poder e que, ao mesmo tempo, se propõe neutro e isento de qualquer influência político-ideológica. Afinal, o conceito de cultura corporal decorre da existência de uma produção humana que promove a leitura da realidade, atuando por meio de práticas pedagógicas significativas para os estudantes, discutindo a atribuição da valoração às práticas corporais, sem a realização de atividades predefinidas ao se considerar a experiência de elaboração por parte dos estudantes e da recriação corporal por meio da introdução de outras visões de mundo, experiências e significados atribuídos.

Isso posto, a investigação discorre sobre o seguinte questionamento: As práticas pedagógicas decoloniais na disciplina escolar de Educação Física, na Educação Básica, podem contribuir para aprendizagens significativas e para a formação integral dos discentes? Nessa linha, a pesquisa apresenta possibilidades de aproximações entre abordagens teóricas distintas, que, no entanto, convergem ao reconhecer a importância de estudar a história e a cultura brasileiras, formadas por variados matizes. Associar decolonialidade, aprendizagens significativas e formação integral no contexto da cultura corporal permite dialogar com as vivências dos alunos, com a construção da identidade e considerando a integralidade do que constitui o sujeito.

³ A pesquisa foi desenvolvida como pré-requisito para obtenção de título de Especialista em Educação (Cruz, 2023).

Como objetivo geral, buscou-se analisar as contribuições da pedagogia e da educação decolonial no contexto da Educação Física para uma aprendizagem significativa e para a formação integral dos estudantes. Por entender que as práticas pedagógicas decoloniais se utilizam de narrativas outras que não as eurocêntricas e hegemônicas ligadas à lógica colonial, com o primeiro objetivo específico propôs-se ponderar sobre os conceitos e ideias basilares para o estudo, tais como: decolonialidade, aprendizagem significativa e educação integral. Nessa linha, também se discorreu sobre a massificação das abordagens técnico-esportivas e o monopólio dos esportes – “quadrado mágico”, a saber: futsal, voleibol, basquete e handebol – nas atividades vinculadas à Educação Física. Ao se questionar tais práticas educacionais, possibilita-se uma compreensão enriquecedora e crítica de novas possibilidades didáticas.

Além disso, com o segundo objetivo específico, pretendeu-se investigar quais são as práticas docentes com abordagem decolonial, bem como as concepções, as limitações e os desafios identificados pelos professores pesquisados. Cada objetivo construído constituiu um tópico deste artigo. No entanto, com o intuito de responder como e qual foi o caminho percorrido para responder à questão da pesquisa, bem como para desenvolver os objetivos acima expostos, definiram-se os procedimentos metodológicos descritos na seção seguinte.

2 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa qualitativa foi utilizada como método de investigação científica, uma vez que tal modelo tem como pressuposto atentar para a análise das práticas e representações sociais, buscando compreender aspectos de determinada realidade, a compreensão de detalhes sobre o assunto ou problema de pesquisa e as motivações envolvidas no planejamento e ações dos professores pesquisados, trazendo informações aprofundadas sobre o objeto estudado. Neste estudo, não há a finalidade de se ater às características quantificáveis e sim realizar um estudo de caso, com uma amostra numericamente pequena: nesta pesquisa, foram coletados dados de oito professores que ministram as aulas de Educação Física na educação básica em uma instituição federal na cidade do Rio de Janeiro, Brasil, não havendo intenção de generalizar os resultados. Em uma investigação que aborda conceitos, concepções e práticas pedagógicas, considera-se adequado analisar o porquê das percepções e ações manifestas, ou seja, as correspondências inerentes aos sentidos intrínsecos da problemática em foco, independentemente do tamanho da amostra (Gerhardt; Silveira, 2009).

Como instrumento de coleta de dados foi utilizado um questionário semiestruturado, sendo o questionário compreendido como “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 69). Foram coletadas informações sobre as práticas pedagógicas e a atuação docente, representações sobre os conceitos inerentes à problemática abordada nesta pesquisa e conceitos e teorias que perpassam as práticas pedagógicas dos docentes pesquisados, opiniões sobre a utilização e potencial das práticas pedagógicas decoloniais para a aprendizagem significativa, bem como para a formação integral dos alunos, entre outros aspectos que abrangem a problemática estudada.

Foi realizado um pré-teste com o questionário em sua versão preliminar, com o auxílio de uma amostra pequena de professores, de maneira a identificar possíveis falhas ou pontos a serem alterados nas questões para melhor eficiência do instrumento de coleta de dados. A partir disso, algumas questões foram reformuladas e condensadas por estarem repetitivas, imprecisas e por acarretarem um tempo longo de preenchimento do questionário completo. Após as alterações realizadas, a versão final do questionário se resumiu a um tempo médio de preenchimento de 20 minutos.

O questionário⁴ foi disponibilizado para os docentes responderem de forma *on-line*, por meio da plataforma do *Google Forms*. O mesmo foi estruturado em quatro partes, sendo a primeira composta pelo termo de consentimento livre e esclarecido, a segunda pelos dados gerais dos pesquisados, a terceira por questões abertas sobre as práticas pedagógicas, e, por fim, a quarta por temas em destaque da pesquisa associados à docência dos professores.

A unidade de análise refere-se aos professores de Educação Física da Educação Básica que lecionam em uma instituição federal na cidade do Rio de Janeiro, Brasil. A escolha da instituição escolar se deu pela familiaridade com os participantes contactados, o que possibilita maior receptividade e melhor ao acesso ou contato com docentes da área, bem como pelo fato de apreender que a instituição apresenta um diferencial histórico progressista no que tange a movimentos críticos e reflexivos na construção curricular, e, ainda, por ter um perfil de valorização e formação continuada dos docentes, com abordagens educacionais contra-hegemônicas e um público-alvo heterogêneo.

A aplicação do questionário *on-line* foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (CEP/IFRS) e obteve anuência da instituição federal de que os professores pesquisados fazem parte. Foram obtidas respostas de oito docentes, sendo eles de variados *campi* da mesma instituição e atuantes na Educação Básica com o componente curricular de Educação Física. A identidade dos pesquisados foi preservada, ou seja, os professores foram caracterizados utilizando-se a letra “P” adicionada de um número para cada um dos docentes.

O centro da análise da coleta se concentra no significado das aprendizagens significativas pelo olhar dos professores. Nesta pesquisa não há a intenção de refletir e aprofundar os conceitos e as suas possíveis relações com as práticas pedagógicas desenvolvidas sob o olhar dos estudantes. Contudo, é importante ressaltar as possibilidades de ampliação do estudo, de forma a contemplar outros sujeitos e enriquecer os resultados obtidos. Ademais, a pesquisa não foi realizada *in loco*, devido à distância física e a inviabilidade de deslocamento.

Além disso, para desenvolver os objetivos propostos, também foi realizado como procedimento metodológico um estudo bibliográfico, utilizando livros e artigos científicos como base teórica. Assim, o estudo é fundamentado pelas contribuições dos três principais conceitos acionados na pesquisa: as “práticas pedagógicas decoloniais” foram problematizadas por meio de análises trazidas por Aníbal Quijano e Frantz Fanon; a concepção de “aprendizagem significativa” foi baseada em textos de David Ausubel; e as reflexões sobre “formação integral” foram desenvolvidas por Paulo Freire e Edgar Morin e enriquecidas por associações de Gaudêncio Frigotto a respeito da formação humana integral de Marx.

Outra interlocução fundamental diz respeito aos textos de pensadores especialistas na área de Educação Física. A correlação entre os conceitos e o debate específico da área se fundamenta nas recentes colaborações de Marcos Neira e Mário Nunes com a “Educação Física Cultural” e publicações de autores de abordagens críticas como Elenor Kunz, Suraya Darido e Mauro Betti. O desenvolvimento da abordagem teórica consta no tópico a seguir.

⁴ O questionário encontra-se disponível no *link*:
https://drive.google.com/file/d/1qNX5xmhUnIQaSdXSm9EJ7IrN3NUq9cY3/view?usp=drive_link.



3 Abordagem teórica: autores e conceitos basilares da investigação

O debate decolonial se fundamenta em estudos de brasileiros e latino-americanos, sendo o peruano Aníbal Quijano um dos autores que aborda as nuances das relações de poder, globalização e decolonialidade como temas recorrentes. Desse modo, o referido autor também trouxe contribuições para o desenvolvimento desta pesquisa. Conforme Quijano (2002), para compreender a perspectiva decolonial é essencial analisar o fenômeno de poder que, associado a estratégias de dominação, opressão e violência, se infiltram nas relações sociais criando dinâmicas de subserviências entre grupos dominantes e dominados.

Na intenção de fazer uma relação entre decolonialidade e o componente curricular da Educação Física, recorre-se aos escritos de Catherine Walsh acerca da abordagem intercultural. Para a autora,

[...] a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política (Walsh, 2019, p. 09).

Além disso, o estudo também está embasado nos escritos de David Ausubel para teorizar sobre aprendizagens significativas. O referido autor explica que é a partir de interações entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos que surgem modificações que irão dar significados aos novos conhecimentos ou aperfeiçoar os conhecimentos anteriores. Essas interações são caracterizadas por serem substantivas, ou seja: formam-se estruturas complexas contendo componentes afetivos e ações vividas durante o processo de aprendizagem (Moreira, 2012).

Ocorre uma assimilação na construção do conhecimento a partir do conhecimento prévio que se dispõe. Por isso, o autor acredita que o ponto de maior influência no desenvolver da aprendizagem está no conteúdo conhecido pelo aprendente ou algo que pode funcionar como um fator de ancoragem de novos saberes, levando em consideração que a efetividade da aquisição de aprendizagens significativas se dá apenas quando se trata de conceitos realmente relevantes (Ausubel, 2003).

O conhecimento prévio é capaz de possibilitar significados aos novos conhecimentos por meio de descobrimentos ou daquilo que lhe é apresentado. Tal conhecimento faz parte da estrutura cognitiva do indivíduo, podendo ser um modelo, uma representação, um conceito, uma proposição, algo que seja especificamente relevante para determinada aprendizagem. Cada conhecimento prévio possui características diferentes e dinâmicas por ser um conhecimento não estático, o qual se altera ao longo do tempo por meio das interações, organizações e reorganizações (Moreira, 2012).

Valadares (2011) afirma que o aprender significativamente depende de duas condições essenciais, a saber: que o conteúdo ou o material seja potencialmente significativo e que a atitude do aluno seja potencialmente significativa. Com relação ao conteúdo e/ou material, precisa conter um significado lógico, ser plausível, além de ser relacionável à estrutura cognitiva do aluno. E para tanto, o aluno necessita de conhecimentos prévios adequados para interagir com o conteúdo e/ou o material utilizado, uma vez que somente os indivíduos são capazes de dar significado a algo concreto. A segunda condição entende que a predisposição psicológica do aluno para aprender é imprescindível. Não se trata de motivação ou gosto por

esse tipo de conhecimento, mas de uma predisposição a relacionar conhecimentos prévios e novos no intuito de reelaborar, modificar e atribuir outros significados internos.

A formação integral, remete aos tempos da Antiguidade, com Aristóteles discorrendo sobre “educação integral”. Tal concepção também está presente nas ideias de Karl Marx, com a “educação omnilateral”, bem como nos estudos de Jean Piaget e Célestin Freinet que defendiam a necessidade de uma educação integral ao longo de toda a vida. Do mesmo modo, o educador brasileiro Paulo Freire traz à tona a visão de educação integral, popular e transformadora (Gadotti, 2009).

O conceito de formação humana, também denominada de educação omnilateral, carrega consigo a tradução de “todos os lados ou dimensões” para tentar explicitar a complexidade do termo. De acordo com Frigotto e Ciavatta (2012), a formação humana integral ou omnilateral almeja levar em consideração todas as dimensões que constituem a especificidade de cada indivíduo, envolvendo a vida corpórea material, intelectual, emocional, cultural, estética e psicossocial.

Além dos autores anteriormente citados, o filósofo Edgar Morin traz questionamentos que remetem às mudanças e anseios da atualidade planetária. Segundo o autor, urge um olhar para a manutenção de condições básicas da vida humana, dos interesses de classes e especialmente de uma educação complexa, contextualizada, intertranscultural e compartilhada. Ao analisar a complexidade da sociedade como um todo, se pretende, por meio de uma educação integral, desenvolver capacidades humanas em diversas perspectivas.

Segundo Morin (2011), educar integralmente exerce uma importância na compreensão de si e do outro, estabelecendo uma identidade planetária na sociedade-mundo que compartilhamos. O autor apresenta a indissociabilidade da sociedade, do indivíduo e da espécie como forma de aceitar a impossibilidade de fragmentação do desenvolvimento humano, já que a integralidade é inerente ao ser humano e dessa forma requer uma formação também integral.

Pode-se estabelecer um diálogo entre as contribuições de Paulo Freire e Edgar Morin, articulando as concepções de Freire sobre pedagogia da libertação, educação popular e integral, a partir do viés social e político, com a importância do indivíduo complexo e inacabado de Morin em vivenciar uma formação crítica, autônoma e reflexiva. Tanto as concepções de Freire quanto as considerações de Morin focam na capacidade do sujeito de ler a própria realidade, valorizando a própria cultura e os seus conhecimentos, e se entendendo como sujeito da própria vida.

Freire é um dos pensadores norteadores a respeito do conceito de educação integral, bem como no âmbito dos estudos da decolonialidade, ainda que esse termo não fosse comumente utilizado em sua época. Entretanto, as contribuições do autor relativas à resistência de grupos minoritários e oprimidos é uma das bases deste estudo (Freire, 1989).

Algumas correntes, em especial as que se propõem a refletir acerca da influência colonial no processo educativo, entendem que o perfil histórico da Educação Física segue carregando traços voltados para uma abordagem tecnicista e esportivizante, reduzindo e dividindo o indivíduo em corpo e mente. Diante disso, ao abordar a Educação Física como área específica e foco do estudo, o processo de construção se organiza com a contribuição de artigos e livros envolvendo novas perspectivas e propostas pedagógicas.

Para entender a trajetória histórica da Educação Física no Brasil, é fundamental atravessar períodos relevantes em escala nacional e mundial que influenciaram tanto o contexto escolar como um todo como também as áreas específicas. Algumas perspectivas da Educação Física foram construídas ao longo do tempo e receberam denominações para caracterizá-las.

Antes de iniciar um mapeamento histórico das tendências da Educação Física, vale ressaltar a influência dos métodos ginásticos europeus – especialmente o francês, o sueco e o alemão – no processo de construção da área.

Tal influência situa-se por volta de 1930, com a “tendência higienista” que, como o nome sugere, carrega esse conceito por ter como base um projeto de “aspepsia social” na direção de moldar corpos fortes, sadios e dispostos à ação. Para tanto, cabia à Educação Física resolver problemas de saúde pública no contexto educacional em prol de um bem comum, livrando a sociedade de mazelas e doenças infecciosas, as quais deveriam ser combatidas por intermédio do desenvolvimento físico e moral, exercícios físicos e hábitos de higiene e saúde (Ghiraldelli, 1988).

O autor aponta que até 1945 tem-se a “tendência militarista”, que visava desenvolver padrões de comportamentos estereotipados e com caráter disciplinar. Assim como a tendência anterior, a militarista se importa com a saúde individual e coletiva, porém o intuito maior está na produção de indivíduos prontos para servir a pátria em situações de guerra ou combates. Para tanto, a ginástica, o desporto e os jogos são subsídios para uma suposta “seleção natural”, capaz de eliminar os inaptos e os incapazes fisicamente de ajudarem o país como um “cidadão-soldado”.

Ghiraldelli (1988) traz detalhes da “tendência pedagogicista” que se inicia em 1945 e segue até início da ditadura militar (1964) como um movimento crítico às outras tendências anteriores. Essa concepção traz à tona questionamentos sobre o papel educativo da Educação Física enquanto disciplina comum nos currículos, assim como a todas as outras, além de valorizar a área na contribuição para uma educação integral que necessita da “educação do movimento” como fator imprescindível.

Ainda na linha histórica seguida pelo autor, durante o período militar (pós 1964) surge a “tendência competitivista” ou “tendência esportivista”, que retoma o caráter hierarquizante e elitizante da sociedade. Vislumbra-se por meio da prática desportiva a imagem do atleta-herói, que se molda em competições e superações individuais, baseando-se em valores fundamentais da sociedade moderna. O “desporto de alto nível” ou “desporto-espetáculo” começa a ser massificado e associado a avanços nas áreas de treinamento, medicina e fisiologia do desporto, que passam a exercer uma função de arcabouço da ideologia dominante quando se tornam instrumentos para “dirigir e canalizar energias” da população através dos meios de comunicação.

Segundo Bracht (2010), a partir do período militar, a aptidão física passou a ser o requisito fundamental para seleção de conteúdo, organização sequencial e avaliação na disciplina de Educação Física. A atividade física como conteúdo das aulas de Educação Física na forma de esportes se tornou hegemônica, muito em virtude das políticas públicas voltadas para o engrandecimento do sistema esportivo brasileiro, que almejava a iniciação esportiva, a identificação de talentos e a representação em competições internacionais. Esse processo de ascensão do esporte na área educacional ficou conhecido como esportivização.

A partir dos anos 80, emergem ideias, e pensadores e professores começam a problematizar o caráter esportivizante e segregador da Educação Física. Além de trazer reflexões acerca do papel educativo da disciplina, diversas abordagens surgiram com propostas diferentes, como a psicomotricista, a desenvolvimentista, a construtivista-interacionista, a crítico-superadora, a crítico-emancipatória etc.

O citado movimento crítico em relação à prática pedagógica da Educação Física tem como precursores os pesquisadores Marcos Neira e Mário Nunes, que desenvolveram estudos



na direção de uma “Educação Física Cultural”. Essa ideia pretende inserir a interculturalidade como requisito imprescindível para a reorganização de um currículo cultural da Educação Física, na medida em que destrincha conceitos como decolonialidade, hibridização, daltonismo cultural e estudos culturais (Neira; Nunes, 2008).

Os conceitos desenvolvidos nessa seção e a sua apropriação estão em contínua reconstrução no jogo das relações de poder e, neste estudo, buscou-se traçar possibilidades de diálogo, conexões por meio da ampliação das vivências, dos repertórios, do contato com saberes que conformam outras visões de mundo. As contribuições dos autores abordados nesse tópico fundamentam as reflexões sobre as práticas pedagógicas decoloniais, a promoção de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos. Considerando o respaldo teórico apresentado, a seguir discorre-se sobre a análise dos dados obtidos com o propósito de esclarecer a questão da pesquisa.

4 Trabalho docente e práticas pedagógicas

Os dados foram desenvolvidos optando-se por destacar elementos representativos de cada questão do questionário, tendo em vista que os relatos tenderam para a convergência de entendimentos e aspectos mencionados nas respostas, bem como para a própria atuação ou práticas pedagógicas citadas e/ou desenvolvidas pelos docentes pesquisados. Como dado geral, a maioria dos professores pesquisados possui experiência na docência, tanto pela atuação na rede federal quanto nas redes estadual, municipal e privada. Apenas uma pesquisada tem menos de dez anos de prática profissional. Além disso, três participantes têm doutorado; quatro têm mestrado e uma tem especialização em Educação. Todos continuaram investindo na sua formação dentro de um intervalo de tempo de cinco anos no geral.

4.1 Abordagem intercultural

A respeito das práticas pedagógicas dos pesquisados, os professores avaliam que não há predominância dos conteúdos eurocêntricos (futsal, voleibol, basquete e handebol) na sua atuação, e todos afirmam ter autonomia no seu trabalho docente. Contam com quatro ou mais professores da Educação Física no respectivo *campus* e o trabalho é realizado de forma conjunta entre eles. Apenas uma pesquisada mencionou que costuma realizar trabalho conjunto com até três colegas. Foram citadas algumas das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos participantes tais como: atividades rítmico-expressivas; atletismo; natação; atividades aquáticas; atividades de consciência corporal; práticas corporais de aventura; circo; jongo; capoeira; jogos e brincadeiras indígenas e africanas; danças; basquete de rua; *hip-hop*; saúde e qualidade de vida; práticas de funcional; *crossfit*; alongamento; *yoga*; charme; altinha; pipa; manbol; ginástica; corfebol etc.

Foram solicitados nos questionários detalhes referentes às práticas pedagógicas desenvolvidas, ou seja, os objetivos, os conteúdos, o envolvimento dos alunos, a adequação das práticas aos interesses e aos perfis dos alunos, a forma e os tipos de avaliações utilizadas. Sobre essa questão, alguns exemplos foram descritos pelos professores, conforme segue:

Os conteúdos são tematizados a partir de diálogo entre o PPI da instituição, o mapeamento das práticas corporais com os/as estudantes e os projetos desenvolvidos no *campus*. Os objetivos propostos são elencados nas três dimensões (construção da identidade, ressignificação do conhecimento e experimentação das práticas corporais/ cultura corporal (P4, relato concedido via questionário *on-line*, maio de 2023).



Desenvolvo conteúdos relacionados à Cultura Corporal: Jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas e ginásticas. O objetivo em cada conteúdo é entrar em contato, conhecer, explorar e ampliar o acervo da linguagem corporal dos estudantes, tematizando os contextos culturais e históricos que fizeram parte da construção dessas práticas corporais. Para que os estudantes sejam capazes de se compreenderem como sujeitos que produzem cultura, portanto, desenvolvam sua autonomia com liberdade para fluir no acesso da linguagem corporal (P3, relato concedido via questionário *on-line*, maio de 2023).

Um aspecto ressaltado pela maioria dos participantes da pesquisa foi o uso de mapeamentos com relação ao perfil da turma, dos estudantes e suas correlações com as práticas corporais, de forma a investigar e orientar planejamentos futuros com a finalidade de propor aulas que façam sentido ou para identificar aquilo que faz sentido para os alunos. Destaca-se que foi perguntado e investigado se as práticas pedagógicas dos professores levam em consideração as necessidades, o perfil e a motivação dos alunos e constata-se que existe um olhar específico por parte de todos os pesquisados. Assim, por exemplo, a professora P4 salienta que cada turma possui características e interesses diferentes devido à multiplicidade de estudantes que carregam consigo suas peculiaridades, vivências e saberes próprios. Em vista disso, se faz necessário um olhar atento para cada turma e cada estudante, de forma a levar-se em conta aquilo que trazem, suas necessidades e as possibilidades de ampliação de conhecimentos.

Conjuntamente, a professora P8 indica a existência de um planejamento prévio em relação às intencionalidades das propostas – mas ainda assim, no momento prático, a valorização e a construção conjunta com os alunos são de suma importância, bem como um espaço destinado a sugestões de atividades pelos estudantes e interferências no encaminhamento da aula. A mesma, inclusive, aplica essa estratégia: “Proponho lacunas (situações-problema) a serem preenchidas pelos alunos (diferentes soluções para o problema), como forma de motivar e desenvolver criticamente os estudantes” (P8, relato concedido via questionário *on-line*, maio de 2023).

Por entender que a teoria caminha juntamente com a prática, foram analisados os subsídios teóricos adotados pelos pesquisados em suas práticas pedagógicas. O que ficou evidente foi a reincidência de respostas mencionando a Proposta Pedagógica da Instituição (PPI) como suporte da atuação docente. Também foram citadas as teorias e concepções críticas e pós-críticas, como a crítica-superadora e inspirações de Paulo Freire, tendo como finalidade um currículo cultural. Constata-se, assim, que Paulo Freire tem sido um autor referenciado pelos professores investigados, referência identificada tanto nas menções diretas ao autor como a partir de termos freirianos presentes nas respostas dos pesquisados.

O mesmo ocorre quando os professores mencionam que a Proposta Pedagógica da Instituição (PPI) também orienta as suas concepções e práticas pedagógicas. Inclusive, a professora P5 trouxe como informação trechos da PPI salientando os princípios basilares desse documento, o qual sustenta o currículo da Educação Física. Destaca-se que a instituição denomina os princípios suleadores do currículo, remetendo ao termo “sulear” empregado por Paulo Freire: evitar o daltonismo cultural; reconhecer nossas identidades culturais; promover a ancoragem social dos conteúdos (interdisciplinaridade); atentar para o processo de descolonização do currículo; justiça curricular (prática democrática e inclusão).

Diante do que foi trazido pelos pesquisados ao citarem a Proposta Pedagógica da Instituição (PPI), criou-se uma necessidade de consultá-la para análise. Dessa forma, percebe-se o exercício de criar novas formas de fazer e pensar a Educação Física na escola por meio do

questionamento sobre “o que” e “para quem” ensinar nas aulas de Educação Física. A partir desta problematização surgem considerações sobre a indissociabilidade entre teoria e prática; o reconhecimento do papel ativo de estudantes e professores na produção de conhecimento; a educação enquanto instrumento de justiça social e de valorização das diversas vozes; e a articulação de diferentes saberes (PPI, 2017).

As referências em Paulo Freire também podem ser identificadas nas formas de avaliação ilustradas pela professora P3, ao focar o método da interdisciplinaridade e o uso da avaliação para motivar e considerar as especificidades dos estudantes. Conforme relato:

Trabalho com diferentes formas de avaliar: questionário de sondagem (no início do conteúdo), participação nas aulas, entrevistas, visita a campo, produção de vídeo, resenha crítica, desenho, elaboração de poesia, construção de material, seminário, autoavaliação, enfim [...] muitas vezes deixo aberta a escolha da forma de avaliação, para que os estudantes possam fluir de acordo com o seu gosto. Por exemplo, ano passado, ao tematizar capoeira, eles assistiram a um documentário do mestre pastinha. Algumas turmas pediram para ver em casa, para não “perder aula prática”, outras decidiram ver na escola, e assim fiz de acordo com suas preferências. A atividade após o documentário era elaborar um material sobre a história e os saberes do mestre pastinha, poderia ser: criar uma música, desenhar uma “nuvem de palavras”, colagem com frase costurada ou encenação. Cada grupo escolhia o formato de apresentação de acordo com o seu perfil e motivação para a linguagem escolhida (P3, relato concedido via questionário *on-line*, maio de 2023).

Atualmente, há estudos como *Por uma pedagogia decolonial da América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda* e *O trabalho como princípio educativo*, que desenvolvem uma perspectiva de identificar no pensamento de Paulo Freire diretrizes pedagógicas decoloniais, as quais pretendem possibilitar uma educação intercultural visando a formação integral dos estudantes. Como ponto de partida para uma ação educativa é imprescindível que haja reflexão sobre o indivíduo que se pretende educar e sobre o meio de vida concreto do mesmo. Esse procedimento deve estar atrelado ao desenvolvimento de análise e síntese dos estudantes com relação às suas realidades e situações sociais, como um subsídio para a consciência crítica e mobilizadora em busca da transformação social (Mota Neto, 2016).

Mota Neto (2016) ainda acrescenta que o diálogo intercultural é apontado como uma importante diretriz pedagógica por possibilitar a restauração da humanidade dos sujeitos e do mundo, além de ser uma estratégia de luta contra a colonialidade do ser, afirmando diferenças e valorizando os saberes populares há tempos silenciados. Na educação dialógica, o professor não é o único detentor do saber, ou seja: por meio da participação, da pesquisa, do debate, da solidariedade, do afeto e da oralidade, criam-se espaços de liberdade e expressão para que os estudantes, enquanto corresponsáveis por seus processos pedagógicos, ensinem enquanto aprendem.

4.2 Decolonialidade, aprendizagens significativas e formação integral

O uso de uma pedagogia decolonial nas práticas pedagógicas dos professores pesquisados não é algo necessariamente explícito. Em outras palavras, acerca dos principais conceitos abordados na pesquisa, como decolonialidade, aprendizagens significativas e formação integral, foi possível analisar que todos os professores conhecem o conceito de decolonialidade, seis conhecem o conceito de formação integral e cinco conhecem as

cotidianas. Além disso, conforme a professora, os alunos mencionam que os seus saberes, os saberes da família e do local onde vivem são valorizados na escola, o que fortalece enquanto sujeitos.

5 Considerações finais

Constata-se que as práticas pedagógicas relatadas pelos docentes consideram a pedagogia decolonial como subsídio. Isso foi identificado por meio do relato da utilização de mapeamentos da cultura corporal dos estudantes e do local onde vivem; os professores entendem que os discentes, com suas culturas e saberes, são parte importante da construção das aulas, e assim aproximam os mesmos dos conteúdos específicos da área e de suas próprias origens, valorizando-as e ressignificando-as; ao mapear e conhecer criticamente a realidade dos estudantes, os docentes expressam que se sentem capazes de filtrar os interesses e necessidades dos alunos e, ainda, de oportunizar a desconstrução de hegemonias culturais eurocêntricas por meio de práticas pedagógicas variadas que fazem sentido na vida dos estudantes. Algumas dessas práticas diversificadas e significativas para os discentes exprimem a essência da cultura brasileira, sendo elas: jogos e brincadeiras indígenas e africanas, alinha, capoeira, samba, charme, jongo, *hip-hop*, entre outros.

Outro mecanismo utilizado como forma de auxiliar as práticas pedagógicas no sentido de uma educação decolonial foi o caráter crítico das propostas em aula, tendo como intuito desenvolver o senso reflexivo dos estudantes com relação ao *status quo* e ao silenciamento da sua cultura. Conjuntamente com o senso crítico, os docentes pesquisados introduzem dinâmicas recorrentes de diálogo e de participação dos estudantes como sujeitos ativos, carregados de saberes e produtores de novos conhecimentos. Visa-se assim superar uma postura passiva, “tábula rasa” e reprodutora da cultura dominante, buscando sujeitos corresponsáveis na formação educacional significativa e integral.

Os professores pesquisados relatam uma atenção voltada para conceber os alunos enquanto sujeitos complexos nas suas vivências e subjetividades. Os estudantes são entendidos como sujeitos, com uma identidade própria e única, capazes de transformar a realidade presente e o futuro. Dessa maneira, oportuniza-se a construção da autonomia voltada para a reconstrução de saberes, culturas e conhecimentos que fortalecem e enriquecem as identidades dos discentes. Isso exige um olhar crítico e generoso para compreendê-los e desenvolvê-los nos seus múltiplos sentidos e experiências de maneira a auxiliar na busca pela formação integral dos alunos.

Por fim, a pesquisa realizada projeta a continuidade dos estudos visando a valorização da diversidade de saberes e práticas na área da Educação Física e em outras áreas do conhecimento. Além disso, pesquisar o que os estudantes pensam e de que maneira concebem as aulas de Educação Física pode ser um movimento relevante para o aprofundamento do que aqui foi desenvolvido, potencializando a ciência e a educação, bem como os demais saberes constitutivos das vivências humanas.

Referências

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

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

