



**Os saberes da educação do corpo-professor de Educação Física no entre-lugar:
apontamentos interculturais**

**The knowledge of the education of the body-teacher of Physical Education in in-
between: intercultural notes**

Jonathan Stroher¹
Beleni Saléte Grando²

Resumo: O fenômeno aqui apresentado buscou evidenciar os saberes que compreendem a educação do corpo-professor de Educação Física, aglutinados no tempo-espço do estágio supervisionado na escola, cenário concebido nesta pesquisa como um entre-lugar. A pesquisa participante foi tecida coletivamente junto aos seis corpos-discentes matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV (2019/2), do curso de licenciatura da Faculdade de Educação Física, da Universidade Federal de Mato Grosso (FEF/UFMT). Considerou-se como dados, os relatórios de estágio, o Projeto Pedagógico do Curso, o diário de pesquisa do corpo-professor-pesquisador e o grupo focal, realizado ao final da experiência. Por meio das categorias de codificação, as análises evidenciaram uma multidimensionalidade de saberes que, no entre-lugar, dialogam de forma contínua e dinâmica na educação do corpo-professor. Este processo revela uma dimensão colonial na construção dos saberes, marcado pela polarização das experiências nas aulas de Educação Física na escola e na base epistêmica que caracteriza a formação inicial. O movimento reflexivo intencional de utilização dos saberes no entre-lugar, aponta a interculturalidade como princípio orientador na educação do corpo-professor de Educação Física em uma perspectiva decolonial.

Palavras-chave: Educação do corpo; Formação inicial; Interculturalidade crítica; Educação Física; Saberes docentes.

Abstract:

The phenomenon presented here sought to evidence the knowledge that comprises the education of the body-teacher of Physical Education, agglutinated in the time-space of the supervised internship in school, a scenario conceived in this research as an in-between. The participant research was collectively woven together with the six bodies-student enrolled in the discipline of Supervised Internship IV (2019/2), of the undergraduate course of the Faculty of Physical Education, of the Federal University of Mato Grosso (FEF/UFMT). The data were considered as the internship reports, the Pedagogical Project of the Course, the research diary of the body-teacher-researcher and the focus group, carried out at the end of the experience. Through the coding categories, the analyses evidenced a multidimensionality of knowledge that, in the in-between place, dialogues in a continuous and dynamic way in the education of the body-teacher. This process reveals a colonial dimension in the construction of knowledge, marked by the polarization of experiences in Physical Education classes at school and in the epistemic basis that

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Graduado em Educação Física pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat). Professor substituto no Centro de Ciências da Saúde e do Esporte (Cefid) da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Vice-líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc). Orcid iD do autor: <https://orcid.org/0000-0003-2274-8637>. E-mail: jonathan.stroher@gmail.com.

² Pós-Doutora em Antropologia Social e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduada em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) onde é professora da Faculdade de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc). Orcid iD da autora: <https://orcid.org/0000-0002-5491-2123>. E-mail: beleni.grando@gmail.com.

characterizes initial education. The intentional reflexive movement of the use of knowledge in the in-between place points to interculturality as a guiding principle in the education of the body-teacher of Physical Education in a decolonial perspective.

Keywords: Education of the body; Initial training; Critical interculturalism; Physical Education; Teacher knowledges.

Introdução

A temática aqui apresentada toma como ponto de partida o campo dos conflitos que emergem da complexa relação de constituição dos saberes que vão moldando a educação do corpo-professor de Educação Física, na formação inicial. Surge a partir da reflexão da prática de um corpo-professor-pesquisador³ atuante neste território fronteiriço que, ao marcar a corporeidade dos futuros professores, passa a questionar os elementos que orientam esse processo.

Contribuíram para os direcionamentos do estudo a experiência como doutorando, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), o trabalho como docente na Faculdade de Educação Física (FEF) na mesma instituição e a participação no Grupo de pesquisa Corpo, Educação e Cultura (Coeduc). Isso porque a compreensão de educação do corpo estudado e trabalhado no Coeduc, reconhece o corpo como centralidade/sujeito/objeto em suas pesquisas, entendendo que a realidade corpórea está implicada com as educações dentro e fora das instituições educacionais.

Concebemos que os papéis institucionais assumidos no contexto da formação inicial em Educação Física não deveriam eliminar as noções que expressam as identidades de cada ser no mundo, pois a construção desta jornada não se trata unicamente da saída de um ponto e chegada ao outro como dimensões binárias. É justamente na fronteira entre ser corpos-discentes⁴ em processo de educação para ser corpo-professor⁵ que, no âmbito das primeiras práticas na escola, revelam-se as diferenças que constituem as múltiplas aprendizagens dos corpos em formação.

As articulações ocorridas nessa dinâmica recriam outras identidades que se produzem no intercâmbio intenso entre os diversos saberes (Tardif, 2000; 2012; Gauthier *et al.*, 2013),

³ Este termo será utilizado no decorrer do texto para caracterizar as experiências que estavam marcadas simultaneamente no corpo, enquanto professor supervisor do estágio na FEF/UFMT e pesquisador do PPGE/UFMT, durante a realização da pesquisa.

⁴ O termo se refere aos participantes da pesquisa e que naquele momento estavam em formação inicial no curso de licenciatura da Faculdade de Educação Física (FEF/UFMT). Ao percebê-los em sua totalidade/centralidade, não separamos suas corporeidades do papel social atribuído a noção sobre o que é ser discente na universidade, portanto, corpos-discentes.

⁵ O termo se caracteriza pelo acúmulo de saberes docentes que qualificam o exercício profissional no âmbito da educação, marcando, simultaneamente, as corporeidades na constituição da sua trajetória enquanto corpo-professor.



estabelecidos nos tempos-espços em que vão sendo formadas as primeiras noções sobre ser corpo-professor, ou seja, nos estgios supervisionados, o que em nossa pesquisa entendemos ser um entre-lugar (Bhabha, 1998).

O estágio supervisionado como um entre-lugar, é um tempo-espço de fronteira na formação inicial, em que são evidenciadas as diferenças — culturais, corporais, epistêmicas — que servem como campos de sistemas simbólicos que mobilizam um conjunto de saberes, os quais envolvem a educação para ser corpo-professor enquanto ainda se é corpo-discente.

O entre-lugar é, então, um tempo-espço multidimensional, local agregador de diversos saberes que estão em diálogos permanentes, para poder orientar a ação do corpo-professor. Todavia, é quando o trânsito se efetiva de uma função a outra — ser corpo-discente e ser corpo-professor ao mesmo tempo — ocorrida durante os estgios — um entre-lugar — é que esse território fronteiro passa a adotar outra significação, uma vez que vai buscar na mobilização dos diversos saberes acumulados ao longo de sua trajetória, o sentido para a sua atuação como corpo-professor.

Ao compreendermos a formação inicial em Educação Física como uma prática social que educa o corpo (Grando, 2009), neste texto evidenciamos um recorte do trabalho de tese apresentada no PPGE/UFMT, em que emergiram os saberes que orientam a educação do corpo-professor de Educação Física no entre-lugar. A partir desses elementos, questionamos se é possível pensar outras possibilidades para este processo, contrapondo a tradicional e banalizada formação inicial que silencia as histórias e memórias que constituem as corporeidades, frente ao que é estabelecido como os saberes necessários para ser corpo-professor.

1. A educação do corpo-professor e a constituição dos seus saberes

Como base para o entendimento do nosso estudo, buscamos visualizar as dinâmicas contínuas pelas quais o corpo perpassa ao se colocar em situações de aprendizagem, fundamentalmente quando se trata do caminho escolhido enquanto profissão docente.

Le Breton (2007) nos ensina que as aprendizagens do corpo não se cristalizam em relação às coisas e ao mundo no curso da existência do ser humano. Ao contrário, a educação do corpo é um *continuum*, no qual, à medida que as modificações sociais e culturais vão sendo delimitadas, são assumidos diferentes papéis que a vida nos impõe e, por este motivo, assumimos a formação inicial como parte do processo da educação do corpo-professor de Educação Física, que não se esgota nesse tempo-espço e, portanto, nunca está pronto e acabado, mas, sim, em eterna construção.

Formalmente, essa dinâmica ocorre nas instituições educacionais, locais em que são produzidas formas minuciosas de educar os sujeitos em sua totalidade, logo, em sua educação do corpo. Ao mesmo tempo, compreendemos que as delimitações oriundas das ideias do projeto ao qual a instituição situa os corpos influenciam diretamente em sua forma de se ver, de se comportar e de se relacionar com os conhecimentos e com os outros.

Os tempos-espacos de educação são, portanto, territórios fronteiriços, por vezes dominados pelos latifúndios do conhecimento, que privilegiam uma dimensão do poder/saber/ser para marcar o corpo de quem atravessa e é atravessado por esse processo. Neste sentido, os corpos-discentes são os sujeitos da educação do corpo-professor e ao ajustarmos o foco de nossas lentes sobre tais marcas institucionais, enfatizamos a heterogeneidade das dimensões históricas da qual constitui a formação humana de cada sujeito ao se entrelaçarem corporalmente no (des)encontro com os saberes da formação inicial,

Nessa dinâmica, para reconhecer o corpo-discente enquanto ator de sua própria educação, é fundamental que ele não seja reduzido à naturalização do adjetivo institucional – discente – ao qual ele se coloca na universidade. Desse modo, compreender o corpo-discente em todas as suas nuances educativas, históricas, culturais, biológicas, sociais, psicológicas, permite um diálogo mais significativo na construção dos saberes docentes no processo formativo.

É por meio do conflito entre os saberes que se instituem no corpo e os saberes privilegiados historicamente para se formar em Educação Física que são produzidas novas dimensões educativas, potencialmente significativas para reforçar o privilegiado ou, então, resignificar, a partir de outras epistemes, o que se espera da educação do corpo-professor.

Esse movimento compreendido como um de acúmulo de saberes no corpo pode ser relacionado à afirmação de Gauthier *et al.* quando nos dizem que essa dinâmica constitutiva funciona como reservatórios com os quais os corpos-professores buscam se “[...] abastecer para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino [...]” (2013, p. 28).

Todavia, a noção apresentada pelo autor vai retratar também uma condição de análise desse acúmulo quando vistos afastados do cotidiano da prática, que, por sua vez, cria uma via de mão dupla entre um senso comum sobre os saberes do professor — ofício sem saberes⁶ — e

⁶ A construção de um “ofício sem saberes” trata-se de saberes ou pré-requisitos apontados por Gauthier *et al.* (2013) como o senso comum de que, para constituir o ato de ensinar, basta somente conhecer o conteúdo, ter talento, ter bom senso, seguir a intuição e ter experiência e cultura.

a formalização exacerbada do ensino, que provoca um esvaziamento do contexto em que se produz a prática — saberes sem ofício⁷.

Quase que como uma balança, percebemos, por meio dessa leitura, uma relação pendular entre aquilo que é proveniente das experiências particulares dos corpos-discentes e as formalizações científicas sobre a educação do corpo-professor no âmbito de sua prática. É como se, em determinados momentos, uma se sobrepusesse à outra, cabendo ao corpo-professor em sala de aula criar a jurisprudência sobre como e porque agir de tal maneira (Gauthier *et al.*, 2013).

A noção validada pelos conhecimentos científicos certamente ganha papel de destaque nessa visão, em função do *status* social atribuído à ciência. Todavia, essa mesma ciência se esqueceu de onde vieram suas construções, principalmente quando vamos nos referir ao processo de educação do corpo-professor, que é proveniente do diálogo com os diversos saberes como uma construção social em seu campo específico de trabalho.

Dessa forma, é fundamental que haja uma construção dialógica entre os saberes produzidos nas experiências individuais de cada corpo-sujeito e as experiências científicas da área do conhecimento, sem que uma se sobreponha a outra, produzindo o que o Gauthier *et al.* (2013) vão chamar de ofício feito de saberes.

Os marcadores que dão sentido e significado às experiências corporais de cada sujeito se revelam pelas ações cotidianas no exercício da prática e se manifestam de maneiras diversas a partir das educações dos corpos. Estas, por sua vez, quando articuladas aos conhecimentos delimitados pela área de formação e às vivências na práxis, produzem a especificidade do fazer docente, constituída por meio dessa relação entre os diversos saberes que vão identificar cada corpo-professor em suas ações.

Por esse motivo, Tardif (2012) nos diz que esse movimento se trata de uma dimensão que não está apartada da realidade concreta e, com isso:

[...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (Tardif, 2012, p. 11).

⁷ Os “saberes sem ofício” estão relacionados à formalização de um saber específico da profissão professor, produzido no âmbito da formação universitária, a partir do conhecimento dos princípios que orientam as ciências da educação, cabendo ao professor a aplicação desse modelo científico no âmbito da sala de aula. O grande equívoco desse processo, segundo Gauthier *et al.* (2013), reside no esquecimento da situação real do professor em sala de aula.



A educação do corpo-professor é, então, produzida socialmente, resultado de diversos intercâmbios, relações e negociações, por vezes conflituosas, entre grupos e indivíduos, nas situações de contato e em diferentes instituições, atuando como campos fronteiriços de diálogos que abarcam diferentes dimensões dos saberes.

Por isso, as visões unilaterais que discutem a formação inicial não se alinham à nossa pesquisa, tendo em vista que buscamos valorizar o campo das diferenças na educação dos corpos-professores. Pensar nessa articulação das diferenças como diálogo de saberes nos aproximou das contribuições de Tardif (2012) e Gautier *et al.* (2013) sobre os saberes docentes.

Essa perspectiva teórica abrange as diversas dimensões que atravessam a educação para ser corpo-professor de forma plural, articulada, conflitante, orientativa e reflexiva. Por meio desses elementos, percebemos a noção de pluralidade trazida por ambos os autores supracitados, tendo em vista que dialogam em linhas convergentes sobre a mobilização e a classificação dos saberes docentes, trazendo a pertinência das relações estabelecidas entre eles na educação do corpo-professor de Educação Física.

A multidimensionalidade de constituição do saber docente trazida por Gauthier *et al.* (2013) e por Tardif (2012) enfatiza as diversas fontes das quais os corpos-professores se abastecem no decorrer de sua prática. Com Mauss (2003), compreendemos que a educação do corpo-professor está pautada pela sua capacidade de se servir de seus próprios saberes, constituídos ao longo do seu processo dialógico de utilização desses mesmos saberes, quando lhe é exigida a representatividade de ser corpo-professor na escola.

Ao nos alinharmos com a compreensão sobre os saberes docentes, temos como intuito evidenciar a complexa trama que envolve a educação do corpo-professor de Educação Física, enfatizando, especificamente, o entre-lugar como um tempo-espaco-processo de articulação e significação entre os diferentes saberes, assumidos pelos corpos-discentes na representatividade de ser corpo-professor, na formação inicial.

2. Itinerários da pesquisa

Esta pesquisa se orientou pelo olhar qualitativo (Bogdan, Biklen, 1994), alinhada aos encaminhamentos delimitados pela pesquisa participante (Brandão, 2006; Gabarrón, Landa, 2006; Demo, 2008). Tal articulação buscou fomentar a natureza investigativa, participativa, formativa e transformadora, fundamentada na premissa de produção do conhecimento que se assenta em uma perspectiva politicamente engajada, intercultural e crítica (Walsh, 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2012).

A organização da pesquisa participante foi tomada como referência para guiar a experiência tecida coletivamente junto aos seis corpos-discentes⁸ em formação inicial, matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado IV – 2019/2 – do curso de licenciatura em Educação Física (FEF/UFMT).

Ressaltamos que nossa pesquisa tem como foco os seis corpos-discentes e não no estágio em si. Aqui iremos considerá-lo como o contexto em que o trabalho se opera, uma vez que o que nos interessa é a sua compreensão como um entre-lugar, tempo-espço onde é mobilizado a multiplicidade de saberes que constituem a educação do corpo-professor de Educação Física.

A processualidade da investigação – problema levantado pelos sujeitos; planejamento das ações transformadoras; processo avaliativo (Streck, 2006; Faermann, 2014) – ocorreu nas terças e quintas-feiras, de outubro de 2019 a março de 2020, onde a fronteira das aprendizagens e observações se delineararam na Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, em Cuiabá-MT.

A pergunta inicial *“como iremos fazer, professor?”* abarcou uma série de tantos outros questionamentos que foram sendo desdobrados na pesquisa. A primeira etapa da pesquisa – *problema levantado pelos sujeitos* – se constituiu com os questionamentos relativos às dinâmicas para o andamento do estágio em si, que foi dividido em dois momentos.

No primeiro momento, o problema que emergiu no campo de pesquisa foi *“como possibilitar uma experiência nas aulas de Educação Física ao se fundamentar nas discussões étnico-raciais?”*, já que os corpos-discentes iriam seguir o planejamento já estruturado pelo corpo-professor-regente para as aulas de Educação Física, que estava articulado ao projeto intitulado *“Meu movimento tem voz”*, que orientou o trabalho da escola durante o mês da consciência negra.

Já o segundo momento problematizava: *“quais eram as diferenças de saberes que estavam marcados em cada corpo-aluno nas suas experiências com a ludicidade?”*. Essa dinâmica articulou as aprendizagens que os próprios corpos-discentes possuíam, a partir da temática escolhida, na relação com os saberes lúdicos dos corpos-alunos.

Na etapa do *planejamento das ações transformadoras*, os corpos-discentes seguiram os dois momentos de condução do estágio para responder às perguntas levantadas, mediadas pelos diálogos com o corpo-professor-pesquisador e o corpo-professor-regente da escola. Para isso,

⁸ Os participantes da pesquisa compreendem 5 mulheres, todas negras e oriundas de diversas localidades do estado de Mato Grosso, e 1 homem, assumidamente homossexual, nascido em Campo Grande-MS. As idades entre eles variam entre 21 a 42 anos. Para indicarmos as falas dos corpos-discentes e respeitarmos o sigilo das identidades, utilizaremos siglas. Exemplo: Corpo-discente 1.

dividimos os seis corpos-discentes em dois grupos e, em cada semana, um era responsável pelo planejamento, enquanto o outro, pela ministração das aulas.

A terceira etapa da pesquisa estava articulada ao planejamento, pois o *processo avaliativo* ocorria nos momentos de reflexão em cada aula, como avaliações parciais, quando, ao final das atividades, todos os envolvidos se reuniam e discutiam sobre os fatos ocorridos, as possibilidades de alteração, as ações exitosas e como elas se evidenciaram, os conflitos e a definição do que deveria ser feito nas próximas ações. Ao final do estágio, realizamos a técnica do grupo focal (Gatti, 2005; Trad, 2009) para fecharmos o estudo como um todo, refletindo e avaliando as dinâmicas produzidas nessa experiência.

Após a finalização dessas etapas, foram considerados como dados da pesquisa os relatórios de estágio dos corpos-discentes que subsidiaram as reflexões no grupo focal e a análise da formação em ação se estabeleceu com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC/Licenciatura/FEF), bem como as anotações no diário de campo do corpo-professor-pesquisador.

A análise fundamentou-se nas categorias de codificação⁹ (Bogdan, Biklen, 1994), o que possibilitou chegar à categorização estruturante da pesquisa “*Multidimensionalidades de saberes no entre-lugar da educação do corpo-professor de Educação Física*”, subdividida em quatro subcategorias.

A primeira retrata os saberes dos corpos-discentes vivenciados nas aulas de Educação Física na escola; a segunda diz respeito às experiências na formação inicial em Educação Física vivenciadas na FEF/UFMT; a terceira trata da mobilização dos saberes no entre-lugar, expressos nas categorias anteriores no ato de ser corpo-professor nesse território, e, por fim, a quarta subcategoria versa sobre os sentidos e significados atribuídos aos saberes nesse entre-lugar da educação do corpo-professor de Educação Física.

As análises aqui apresentadas enfatizam os saberes que foram mobilizados no entre-lugar durante a pesquisa junto aos seis corpos-discentes em seus processos para educarem-se como corpos-professores de Educação Física. Em relação as questões éticas, os corpos-discentes assinaram o termo de consentimento livre esclarecido da pesquisa que possui registro e aprovação no Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso, sob o número: CAAE 13614419.9.0000.5690.

⁹ Para o nosso estudo, elegemos os seguintes códigos de análise: código de contexto; códigos de definição da situação; perspectivas tidas pelos sujeitos e códigos de processo.

3. Das experiências dos corpos-discentes a educação do corpo-professor de Educação Física: o diálogo de saberes no entre-lugar

As experiências produzidas pelas educações dos corpos-discentes revelam a diversidade das aprendizagens pelas quais cada um foi sendo atravessado pela Educação Física, fazendo-os se aproximar e vivenciar a área de formação por motivações diversas. Esses dados são fundamentais para observarmos o dinamismo que tais situações suscitam em relação às educações corporais e à própria constituição dos saberes, que vão sendo ressignificadas em outros tempos-espacos da vida como uma amálgama mais ou menos coerente entre os diferentes saberes (Tardif, 2012; Gauthier *et al.*, 2013), que resultam na educação do corpo-professor de Educação Física.

Os saberes que constituem esse processo com os participantes da pesquisa são oriundos das experiências com a Educação Física na escola e na formação inicial, balizada pelos saberes curriculares e disciplinares que compõem o projeto formativo da FEF/UFMT. A partir do conflito pedagógico com a diferença, primeiro passo de mobilização dos saberes, os elementos mencionados anteriormente se manifestaram como saberes pedagógicos durante as atuações como corpos-professores na Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, evidenciando um diálogo multidimensional entre os saberes no entre-lugar.

Nesse sentido, o conflito promove a desestabilização do senso comum e ativa a mobilização dos saberes docentes para dar conta do *problema levantado pelos sujeitos*, que em nosso trabalho se refere à primeira etapa de organização da pesquisa participante. Este movimento se instaurou tanto na primeira fase do estágio, articulada ao projeto “Meu movimento tem voz”, quanto na segunda fase que estava voltada ao trabalho com Jogos e Brincadeiras.

Os trabalhos no entre-lugar ativaram a busca aos repositórios de saberes dos corpos-discentes (Gauthier *et al.*, 2013), para fundamentar as ações na escola e que se constituem como processos individuais de educação do corpo-professor nessa experiência. Como o intuito da primeira fase da pesquisa era problematizar as questões étnico-raciais por meio das aulas de Educação Física, durante o *planejamento das ações transformadoras* os corpos-discentes, em diálogo com os corpos-alunos da escola, decidiram utilizar como estratégia o trabalho com as danças do Chorado e Maculelê.

Para Grando e Pinho (2016), o estudo das relações étnico-raciais na Educação Física toma como objetivo a compreensão dos elementos que estruturam a sociedade brasileira, no que se refere as diferenças marcadas pelos povos indígenas e afro-brasileiros, ressaltando a necessidade de relações sociais de equidade e a superação do racismo. Enquanto um esforço

político-pedagógico e pedagógico-político de transformação social (Walsh, 2009a), ao utilizarem as danças do Chorado e do Maculelê, os corpos-discentes se alinharam a construção de ações educativas interculturais, atuando no reordenamento das representações históricas dos símbolos de subalternização desses grupos sociais.

Esse movimento foi muito interessante, pois houve a necessidade de se fundamentar na única disciplina da matriz curricular do curso que tematizava as questões raciais nas aulas de Educação Física. Ao observarmos que, durante um curso de graduação com 3.064 horas, são destinadas apenas 32 horas para essa temática (PPC/UFMT, 2011), percebemos a dimensão da colonialidade do saber (Quijano, 2002; 2005), uma vez que esse conhecimento, oriundo das lutas da população preta no Brasil, ainda é desvalorizado no currículo, frente aos outros conhecimentos eleitos para educar o corpo-professor de Educação Física na FEF/UFMT, alicerçados em uma matriz eurocêntrica de eleger os saberes que conduzem a ação formativa.

Este ponto trouxe à tona as dimensões orientativas e conflitivas a partir dos saberes que compõem a estrutura curricular-disciplinar¹⁰ da FEF/UFMT, e que nos serviram como um *processo avaliativo* parcial para pinçar os elementos necessários a condução do trabalho na escola. Um fato que emergiu nessa discussão surgiu a partir da característica do curso de mesclar os corpos-discentes do bacharelado com a licenciatura, o que parece não ficar muito bem entendido, gerando, por vezes, um sentimento de confusão sobre os objetivos da área em cada campo de atuação.

Tal dado se alinha aos encaminhamentos assumidos na formação inicial, quando identificamos durante o grupo focal que existe uma ênfase à perspectiva biológica, que, mais à frente, vai ser revelada como uma contradição nesse processo para aqueles que cursam a licenciatura. Essa dinâmica ocorre justamente por alguns participantes da pesquisa não significarem tanto a compreensão trazida nas disciplinas que compõem a parte da Biologia do corpo humano, trazida na formação ampliada do curso, quando precisam fazer a transposição didático-pedagógica na leitura da realidade em que irão atuar como corpos-professores.

Essa perspectiva é identificada na fala da Corpo-discente 6, quando nos diz que: *“São duas matérias que eu nem termino, que duas vezes já eu desisto. É Treinamento e Biomecânica. Que eu acho, assim, é totalmente voltado para o bacharel. Eu não imagino nada do que a professora fala lá em uma escola”*.

¹⁰ A organização curricular-disciplinar é articulada por meio de áreas de formação ampliada e específica, já que o currículo como um todo compreende a licenciatura e o bacharelado. O projeto trata da formação ampliada e específica, com as mesmas disciplinas, diferenciando-se a partir da segunda metade do curso, quando a formação específica para a licenciatura enfatiza disciplinas pedagógicas voltadas ao campo de atuação na educação básica, incluindo-se aí os estágios supervisionados (PPC/UFMT, 2011).

Ao dizer que essas disciplinas são voltadas a uma área de atuação específica, percebemos que existe uma lógica de colonização dos saberes e das práticas, a partir da definição desses saberes disciplinares e curriculares, retomando a noção de exterioridade sobre os processos de seleção nos contextos institucionais de formação (Tardif, 2012; Gauthier *et al.*, 2013).

Este movimento ocorre por meio das delimitações organizacionais da própria instituição formadora, aliadas às imposições do Estado, que autorizam qual parte dos saberes sociais deve ser transmitida como uma manutenção dos conhecimentos historicamente privilegiados para a educação dos corpos-professores que irão atuar nas escolas.

Seguindo essa linha de pensamento, Quijano (2002; 2005) nos traz seu entendimento sobre a colonialidade do saber, ao tratá-lo como uma ordem exclusiva da razão, do conhecimento e do pensamento, que descarta e desqualifica a existência e a viabilidade de outras racionalidades epistêmicas, como é o caso dos saberes que tematizam as questões étnico-raciais no âmbito da formação inicial em Educação Física. Como consequência, atuam como eixos epistemológicos e disciplinares da existência do corpo e de sua educação na sociedade.

Essa dimensão adotada pelo saber curricular que orienta a educação dos corpos-discentes na FEF/UFMT criou uma relação binária entre as áreas de formação (licenciatura e bacharelado), fato que é reforçado também nos encaminhamentos dos saberes disciplinares.

Esse movimento binário é enfatizado na própria estrutura arquitetural da faculdade, entre "os de cima" e "os de baixo", criando campos de poder em relação ao saber entre uma área do conhecimento e outra:

A Educação Física hoje aqui na UFMT é separada assim, **as pessoas de cima e as pessoas de baixo** (olha para os colegas). Vocês sabem do que eu tô falando, né? As pessoas ali da área da fisiologia, da biomecânica, da cinesiologia, da nutrição. A área da saúde em si. E o pessoal da educação e esportes. **E tem aquela questão da parte do pessoal de cima menosprezar quem está aqui embaixo**, sabendo que tudo é a mesma coisa (Corpo-discente 2, grifos nosso).

Nessa lógica, o binarismo organizacional, na estrutura pedagógica da FEF/UFMT, ocorre a partir da interpretação de que “os de cima” são das áreas mais voltadas à parte da Biologia do corpo humano e “os de baixo”, da parte das Dimensões Culturais do Movimento Humano (Ufmt, 2011).

Tal perspectiva nos aproxima da interpretação de Bhabha (1998), ao falar sobre as fronteiras culturais, que delimitam um sistema dominante de representações que contribuem para o silenciamento político-epistêmico, daqueles que se figuram na superioridade–

inferioridade da estrutura, o que, por sua vez, dá um entendimento colonialista do conhecimento, materializado pela própria ocupação arquitetural da FEF/UFMT.

A dimensão simbólica criada por essa visão binária estabelecida entre as áreas das Ciências da Saúde e das Ciências Humanas e Sociais foi reconhecida na fala do corpo-discente 2, assim como na própria delimitação da carga horária da disciplina que forneceu saberes necessários a atuação na primeira etapa de condução da pesquisa. O que enfatizamos com essa análise é que esse deslocamento do ir e vir entre as bases epistemológicas que fundamentam a Educação Física, na verdade, deveria proporcionar uma noção intercultural (Walsh, 2007; 2008; 2009a; 2009b; 2012) entre as diferenças que compreendem esses saberes disciplinares e curriculares, no sentido do acolhimento dessas mesmas diferenças sem, com isso, fomentar uma hierarquização suposta ou imposta.

Por esse motivo, é fundamental que visualizemos, nesse processo, uma possibilidade de revistar esse encaminhamento dado à educação do corpo-professor de Educação Física, partindo da criticidade estabelecida, ao reconhecer, nessas marcas, uma lógica de perpetuação colonial por meio da reprodução de um tipo de saber em detrimento da reflexão de outros.

Ao trazerem suas experiências, os corpos-discentes chegam a uma discussão relativa à didática dos professores pelos quais passaram na formação inicial, assim como à reflexão sobre sua própria construção didática como corpos-professores. Ao se remeterem inicialmente à didática como uma disciplina fundamental para a atuação nos entre-lugares, trazem a experiência em algumas disciplinas, quando percebiam a monodidatização que se efetivava a partir da reprodução dos saberes da disciplina.

Contrapondo essa noção, os corpos-discentes dizem da necessidade de didáticas que permitam esse diálogo reflexivo, como é posto no PPC da FEF/UFMT. Esses dados revelam a compreensão da problemática que se refere ao processo de reprodução e, consequentemente, da monodidatização dos saberes, o que nos oferece indícios para aguçar a criticidade frente à formação inicial, com vistas à criação de outras perspectivas.

Com as situações destacadas acima e com os dados referentes aos saberes na formação inicial, detectamos a importância da didática articulada aos conhecimentos sobre as questões étnico-raciais para o andamento dos trabalhos no entre-lugar nesta primeira etapa da pesquisa. Visualizamos essa noção no seguinte relato:

A disciplina do professor (*retirado para preservar a identidade do sujeito*), para mim, ajudou e ajudou muito. Para pensar e para ter repertório mesmo de aula. Olha, hoje nós vamos fazer uma coisa, semana que vem com os alunos (pausa) o perfil dos alunos? O que eu vou fazer? Qual é o meu objetivo? E com o objetivo, como eu vou chegar nesse objetivo? (Corpo-discente 1).



Com essa percepção didática, por algumas semanas, os corpos-discentes intercalaram suas atividades em ensaios das danças, discussões em sala de aula e produção dos adereços que iriam ornamentar os corpos-alunos na apresentação final do projeto Meu movimento tem voz. Para além da finalidade da culminância, essa experiência mostrou sua “vocação educativa” (Streck, 2006, p. 272) e, conseqüentemente, uma ação formativa, pelo seu viés político e de ação pública, já que esse tipo de ação auxiliou o grupo a se ver e ser visto, a se ouvir e ser ouvido ou, como diria Walsh (2008), tornou visível o invisível.

A referida visibilização, mediada pela ação intercultural, foi materializada nas apresentações do Maculelê e do Chorado, nos vasos e máscaras com pinturas de matriz africanas, no conhecimento das personalidades negras de Mato Grosso, na divulgação dos resultados do trabalho em um evento dentro da UFMT e na educação dos corpos-discentes que ali se colocavam como corpos-professores.

As aprendizagens, por meio do projeto Meu movimento tem voz, fizeram com que a experiência no entre-lugar promovesse processos educativos em vários sujeitos que se emaranharam na e com a dinâmica produzida pelos corpos em relação. Em cada um desses momentos, eram estabelecidas redes solidárias de construção do conhecimento, mas, sobretudo, dimensões educativas sobre ser corpo-professor, evidenciadas na dificuldade de pensar o planejamento, na relação com o conteúdo trabalhado, na avaliação das aprendizagens, na diferença entre todos os corpos que compunham a Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, na reflexão sobre a própria prática e nos conflitos que emergiam do “como e por que fazer”, revelando evidências e ausências em cada um como traços individuais e coletivos das educações dos futuros corpos-professores.

Após a finalização do projeto Meu movimento tem voz, os corpos-discentes passaram para outra etapa da pesquisa participante, em que teriam mais autonomia nas tomadas de decisão sobre o como fazer. Retomou-se a *problematização levantada pelos sujeitos*, que estava articulada à temática dos jogos e das brincadeiras, no intuito de conhecer as diferenças de saberes que estavam marcadas em cada corpo-aluno nas experiências com a ludicidade.

Para isso, no *planejamento das ações transformadoras*, os corpos-discentes se reuniram e organizaram o projeto integrador, que iria orientar a ação de todos nessa etapa do estágio. Com isso, decidiram trabalhar com os jogos cooperativos e competitivos, articulando-os com as experiências lúdicas dos corpos-alunos, pois como enfatizou a Corpo-discente 5 “[...] o que a gente deu para uma criança de 7 anos, 9 anos, a gente deu para uma senhora de 50 e poucos anos”.

É interessante observar esses movimentos conflitivos e as orientações estabelecidas para a atuação no entre-lugar, quando a corpo-discente 5 disse ter trabalhado conteúdos lúdicos tanto com as crianças quanto com os idosos. Esse dado pode ser retomado pelas falas expressas sobre as experiências na escola, quando relatou gostar de trabalhar mais com as crianças, com os jogos e as brincadeiras, muito possivelmente por trazer, na bagagem dos seus saberes, as experiências das aulas de Educação Física, em que era excluída, bem como pela resignificação dessa mesma dinâmica com alguns saberes disciplinares vivenciados na formação inicial.

No que se refere as experiências dos corpos-discentes na escola, esse processo inicial de constituição dos saberes produz mecanismos de representações sobre o que é e como ensinar a Educação Física. Dessa forma, identificamos diversas formas de enunciação das educações corporais nas aulas de Educação Física, considerando as experiências oportunizadas pelos esportes para alguns corpos-discentes, o que representou para outros as in experiências nessas mesmas práticas durante a trajetória escolar.

A seguir, é possível visualizarmos movimentos que educaram os corpos-discentes a partir das vivências com as práticas esportivas e o seu rendimento:

Para mim, na parte dos esportes, que nem eu falei, assim, eu sou atleta desde os 10 anos, então eu jogo voleibol desde os 10 anos, muito cedo para começar a ser atleta, hoje eu sei disso. Já quebrei muito osso do dedo. Então eu falo, muito cedo, mas eu aprendi muito. Foi o que me levou a fazer Educação Física (Corpo-discente 2).
Eu acho que faltou alguns conteúdos, alguns outros esportes, porque era muito focado no futsal. [...] Eu lembro, assim, que, até na minha época, era mais futsal, mas, assim, era o que motivava os alunos, principalmente eu, porque eu gostava de sair para jogar (Corpo-discente 3).

Esses corpos-discentes, por serem mais habilidosos com os esportes destacados nas falas, encontraram, nessas experiências, motivações para seguir a carreira como corpo-professor de Educação Física. Ao mesmo tempo e em outros contextos, instaurou a in experiência ao serem negligenciadas as possibilidades de aproveitamento das aulas pelos corpos-discentes 4, 5 e 6, justamente pela inabilidade nesses mesmos esportes.

Esses elementos podem ser observados na fala a seguir:

A minha vivência de Educação Física na escola foi bem (pausa) nossa! O professor, ele não deixava. É assim (pausa), ele não escolhia as meninas para jogar, só os meninos que sabiam. [...] Eu pegava as meninas e falava “vamos embora, vamos pular elástico, vamos pular amarelinha, vamos atrás do colégio aí, deixa os meninos jogar vôlei. Então, assim, a gente nunca participava, quando participava, o professor colocava a gente só um pouquinho. Se a bola viesse e você errasse a bola, você já saía. Já fez sua parte. Então, eu vivia as brincadeiras tradicionais na minha Educação Física, que era amarelinha, pular elástico, adivinhar, essas coisas assim. Então, por isso, eu me interessei pela Educação Física (Corpo-discente 5).

A partir dos olhares dos corpos-discentes, revela-se uma pluralidade de saberes que compõem esse grupo de pessoas, marcados por situações em que a dinâmica esportiva produziu noções binárias entre a experiência–inexperiência nas aulas de Educação Física, enquanto as práticas lúdicas serviam como um contradiscurso produzido nas adjacências das próprias aulas.

Visualizamos, desse modo, o binarismo experiência–inexperiência em um sentido bhabhiano, criado pelo esporte enquanto uma lógica colonialista nas aulas de Educação Física na escola, quando esse assume um caráter pautado pelo rendimento e pela eficácia na sua prática em si, não reconhecendo as diferenças das práticas corporais como possibilidade de diálogo com as várias corporeidades que compõem o espaço da sala de aula.

Compreendemos que a polaridade entre experimentar ou não a prática esportiva nas aulas de Educação Física pode se ramificar em duas vertentes. A primeira serve como parâmetro de aceitação e perpetuação da lógica colonial de educação do corpo-padrão, enquanto a segunda questiona essa mesma lógica e busca se (re)educar em um corpo-rebelde nesse mesmo contexto, a partir da contravenção da colonialidade postas nas aulas de Educação Física (Quijano, 2002; 2005).

Tal noção coaduna com a cronologia do desinteresse pelas aulas de Educação Física, outro elemento que se evidenciou a partir da leitura dos dados, em que os momentos mais lúdicos deixam marcas mais afetivas nos corpos-discentes, principalmente nas séries iniciais. Já nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, a delimitação do esporte como uma prática colonialista acaba por afastar alguns corpos-discentes das aulas, enquanto outros se afirmam nessa lógica de fazer Educação Física na escola, reforçando a ideia das relações binárias entre a experiência–inexperiência no esporte.

Como relatado anteriormente, a experiência vivida como atleta durante a educação escolar pode ser ressignificada nessa dinâmica do estágio nos *processos avaliativos*, justamente por desestruturar a compreensão do rendimento na prática esportiva, tendo em vista quem eram os corpos-alunos da escola onde foram realizadas as atividades do estágio. Isso pode ser visualizado nos momentos em que os corpos-alunos vivenciavam o voleibol a seu modo, fato que reforça o campo da sensibilidade de entender as limitações e a possibilidade de cada um ao compreender a própria diferença.

Tardif (2000) e Gauthier *et al.* (2013) ressaltam a ênfase dada aos saberes experienciais constituídos no âmbito do trabalho como corpo-professor. É impossível afastar o entendimento de que as vivências no contexto escolar se estabeleçam como signos que marcam as corporeidades profundamente, pois o “[...] saber herdado da experiência escolar é muito forte,

que ele persiste através do tempo e que a formação universitária não consegue transformá-lo e nem muito menos abalá-lo” (Tardif, 2000, p. 20), fato que incide diretamente nas subjetividades sobre a função de ser corpo-professor ou o que Gauthier *et al.* (2013) vão chamar de saberes da tradição pedagógica.

Como movimentos reflexivos interculturais frente ao binarismo experiência-inexperiência, trazemos para exemplificar as ações insurgentes construídas pelas práticas lúdicas, que serviram como uma ação política no contexto das aulas de Educação Física na escola, quando a Corpo-discente 5 diz ter vivenciado as brincadeiras tradicionais em suas aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo, assim como o corpo-discente 2 diz ter sido atleta de voleibol desde os 10 anos de idade e que, ao passar pela formação inicial, pôde perceber que sua profissionalização na prática esportiva aconteceu muito precocemente, o que lhe serviu de parâmetro para refletir sobre seus processos individuais de educação do corpo na lógica colonial, o que, por sua vez, vai resultando em um acúmulo constante de diversos saberes na vivência institucionalizada para ser corpo-professor.

Essa retomada dos saberes em uma perspectiva intercultural de ensino da Educação Física pode ser visualizada na segunda etapa de condução da pesquisa, quando foram produzidas aulas/oficinas de brinquedos e de jogos e brincadeiras como, por exemplo, a peteca, o aviãozinho de papel, o balangandã, o estalinho de papel, o pé de lata, o pular elástico, o *bets* ou taco, a queimada e o voleibol.

A realidade da Escola Estadual Professor Antônio Cesário de Figueiredo Neto, marcada por diferenças geracionais, étnico-raciais, socioeconômica, religiosa e de orientação sexual, precisava ser pensada fundamentalmente por uma perspectiva que reconhecesse, na enunciação das diferenças, um diálogo potente para poder trabalhar a Educação Física. Nesse sentido, o caminhar de nossa pesquisa nos permitiu ratificar a interculturalidade crítica como esse processo-projeto de uma outra educação para ser corpo-professor, pois a interculturalidade crítica não existe, “é algo a ser construído” (Walsh, 2012, p. 66).

Por esse motivo, a situação vivida na polarização entre a experiência-inexperiência provocou uma noção reflexiva sobre a própria vivência, trazendo o despertar para uma nova construção do ensino da Educação Física na escola, afastando-se daquilo que foi oportunizado antes da formação inicial.

É possível verificar que essa retomada da memória das aulas de Educação Física serve como um vetor reflexivo para (re)pensar outras formas de atuação como corpo-professor em seu processo formativo. Essa dimensão é evidenciada durante o grupo focal, quando percebemos a ênfase criada paralelamente no binarismo experiência-inexperiência e na



cronologia do desinteresse de cada corpo-discente, reforçando a ideia de uma atuação diferente daquilo que experimentaram, como seguem nas falas:

Então, eu penso também que, por escolher Educação Física, como futura professora de Educação Física, eu quero fazer diferente, levar atividade para esses alunos, fazer com que eles participem, que façam as aulas (Corpo-discente 4).

[...] porque eu vou para escola e eu vou fazer diferente. Eu não vou excluir ninguém. Todo mundo vai jogar, todo mundo vai pular, todo mundo vai participar. Então, eu quero fazer diferente do que a minha vivência foi na escola, na Educação Física para mim (Corpo-discente 5).

Eu vi que Educação Física não era só isso. Não é só esporte. Não é só futebol. Não é só vôlei. Aqui eu estou aprendendo e pretendo fazer diferente [...] que não é só para um ou para outro, tentar fazer para todos (Corpo-discente 6).

Percebemos que, nas falas das corpos-discentes 4, 5 e 6, justamente aquelas que tiveram in experiências marcantes nas aulas de Educação Física, a retórica da ação docente diferenciada é mais enfática, pois retomam a noção da vivência corporal como um contraponto reflexivo para suas atuações, fatos que foram observados nas atuações como corpos-professoras no entre-lugar.

Esse movimento traz à tona a noção de diferença cultural enfatizada por Bhabha (1998), uma vez que é por meio delas que se evidencia a pluralidade de construção dos saberes de cada corpo-discente, em relação ao que seria uma aula de Educação Física na escola. Ainda com o autor, compreendemos que é no tempo-espço da fronteira onde se revelam as diferenças corporais, sendo necessário o entendimento dessa dinâmica como um campo conflitivo, já que o entendimento das diferenças na lógica colonial ocorre de maneira hierarquizada.

Por meio dessa análise, as expressões que se referem aos saberes experienciais dos corpos-discentes apresentam suas representações no sentido da sua própria projeção enquanto corpos-professores, que parte dos seus processos de ressignificação das experiências anteriores à formação inicial como uma dimensão de (re)construção dos saberes na sua prática profissional.

A partir da perspectiva bhabhiana, essa dinâmica reflexiva fornece aos corpos-discentes o sentido de ir para poder retornar, que, no âmbito do trabalho docente, representa a ressignificação da experiência em outro patamar, como é o caso das corpos-discentes 4, 5 e 6, que enfatizam o sentido da transformação social nos tempos-espços das fronteiras, por meio das in experiências nas aulas de Educação Física na escola, em relação aos saberes vivenciados na formação inicial em Educação Física.

Tais elementos nos trazem indícios da lógica colonial presente nos processos de ensino da Educação Física na escola, mas, ao mesmo tempo, revelam-nos pistas interculturais que

serviram como um contradiscurso nessa mesma perspectiva, constituindo-se como saberes significantes para ser corpo-professor.

Entendemos que os contatos e os conflitos gerados pelas relações corporais no entre-lugar potencializaram as estratégias pedagógicas assumidas pelo grupo de pessoas envolvidas, o que deu ênfase à perspectiva participativa da pesquisa, construindo, dessa forma, saberes pedagógicos. Cada corpo-discente traz em si essa experiência viajante de ser corpo-professor e de sempre estar recriando, revivendo e reaprendendo a ser corpo-professor eternamente.

Encaminhamentos para uma formação em Educação Física na perspectiva intercultural

O resultado da investigação apontou que são diversas as dimensões que educam os corpos-discente a corpos-professores no entre-lugar, interpelados por um campo multidimensional que articula, em saberes corporais, as experiências vivenciadas na escola, na universidade e no cotidiano de sua atuação.

Constatamos que existe uma tendência que (re)cria binarismos nos processos que educaram os participantes da pesquisa. Essas noções enfatizam as matrizes da colonialidade no campo da formação inicial em Educação Física na FEF/UFMT, a partir de um sistema de disputa entre as Ciências da Saúde e as Ciências Humanas e Sociais, que assentam a base epistemológica do próprio curso.

Como um movimento insurgente a lógica colonial, os corpos-discentes resistiram e (re)existiram nesses tempos-espacos, visando encontrar, nessas marcas corporais, um elemento propulsor para ressignificar a ação quando futuros corpos-professores, posicionando-se frente a uma prática sensível e humanizada das relações entre corpo-professor, corpo-discente e corpo-aluno como vocação educativa. Esses achados nos revelaram pistas interculturais que serviram como um contradiscurso e que se constituíram como saberes significantes para ser corpo-professor.

A visibilidade dada aos saberes corporais dos participantes da pesquisa serviu como uma dimensão intencional de revistar as estruturas de produção dos saberes sociais elegidos pela universidade e pela escola, revelando uma dinâmica para (re)orientar a formação inicial do corpo-professor, a partir de uma perspectiva insurgente de questionar, refletir e apontar encaminhamentos para uma outra perspectiva, o que nos permite incitar o chamamento por uma Educação Física intercultural.

Referências bibliográficas

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

BRANDÃO, C. R. **A pesquisa participante e a participação da pesquisa**: um olhar um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). *Pesquisa participante: A partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006. p. 17-54.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

DEMO, P. **Pesquisa Participante**: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008

FAERMANN, L. A. A pesquisa participante: suas contribuições no âmbito das ciências sociais. **Revista Ciências Humanas**, v. 7, n. 1, p. 41-56, jan-jun, 2014. Taubaté-SP. Disponível em: <<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/121>> Acesso em 22 de fevereiro de 2021.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GABARRÓN, L. R; LANDA, L. H. **O que é a pesquisa participante**. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). *Pesquisa participante: A partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006. p. 93-121.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação, v. 10. Brasília-DF, 2005.

GRANDO, B. S. **Corpo, Educação e Cultura**: práticas sociais e maneiras de ser. Unijuí: Ed. Unijuí, 2009.

GRANDO, B. S.; PINHO, V. A. As Questões Etnicoraciais e a Educação Física: bases conceituais e epistemológicas para o reconhecimento das práticas corporais afrobrasileiras e indígenas. In: L. N. Corsino; W. L. da Conceição (orgs.). **Educação Física Escolar e Relações Étnico-Raciais**: subsídios para a implementação das leis 10.645/03 e 11.645/08. Curitiba, PR: CRV, 2016. v. 11 (p. 25-41).

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. 2. Ed. Tradução de Sonia M. S. Fuhrmann. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EDUSP, 2003.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. LANDER, E.(org.) A colonialidade do saber. Eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Coleção Sur Sur, Buenos Aires: CLACSO. set. 2005, p. 227-280.

QUIJANO, A. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, v. 17, n. 37. p. 4-28, 2002. Disponível em: <<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/novosrumos/article/view/2192/1812>> Acesso em 16 de dezembro de 2020.

STRECK, D. R. **Pesquisar é pronunciar o mundo: notas sobre método e metodologia**. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (org.). *Pesquisa participante: A partilha do saber*. Aparecida/SP: Ideias & Letras, 2006. p. 259-276.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação



à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, jan-abr, nº 13 (3): p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2012, 325p.

TRAD, L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73312009000300013&lng=en&nrm=iso> Acesso em 09 de abril de 2021.

UFMT. **Projeto Político do Curso de Licenciatura em Educação Física**. FEF/UFMT. Cuiabá, 2011.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín-Colômbia, v. 19, n. 48, p. 25-35, mai./ago. 2007. Disponível em: <https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf> Acesso em 09 junho de 2020.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**, Bogotá - Colômbia, n. 9, p. 131-152, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>> Acesso em 30 novembro de 2019.

WALSH, C. **Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**. In: CANDAU, V. (org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. 7 Letras. Rio de Janeiro. 2009a, p.12-42.

WALSH, C. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Texto adaptado da palestra no Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, La Paz-Bolívia, 9-11 de março de 2009b. Disponível em: <<https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>> Acesso em 24 novembro de 2019.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>> Acesso em 24 novembro de 2019.