

Educação Física decolonial: Análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon

Decolonial Physical Education: analysis, challenges and perspectives in Paulo Freire and Frantz Fanon

Educación física descolonial: análisis, desafíos y perspectivas en Paulo Freire y Frantz Fanon

Cláudio Aparecido Sousa

Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. São Paulo, São Paulo, Brasil.
claudio.joga8@gmail.com - orcid.org/0000-0001-5956-0780

Thiago Batista Costa

Doutorando da Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.
thiagocosta5@hotmail.com - orcid.org/0000-0002-2349-4977

Mônica Caldas Ehrenberg

Professora doutora da Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.
monica.ce@usp.br - orcid.org/0000-0002-2445-1362

Recebido em 05 de maio de 2020

Aprovado em 13 de outubro de 2020

Publicado em 30 de dezembro de 2021

RESUMO

O objetivo do presente ensaio teórico é apresentar a perspectiva da Educação Física decolonial, inspirada na teoria de Paulo Freire e Frantz Fanon, possibilitando uma reflexão teórica diante da justiça social e o reconhecimento da identidade negra na sociedade e, ainda, verificar se existem discussões teóricas nessa área sobre a temática. O estudo em questão está amparado especialmente em uma visão crítica de mundo e educacional, no qual está estreitamente apoiada nos conceitos de educação popular e justiça social, amparada na visão decolonial de Freire e Fanon e não tem a pretensão de apresentar um modelo curricular para o componente curricular Educação Física. No entanto, entendemos que é necessário realizar uma reflexão sobre autores e perspectivas teóricas que ainda não adentraram nas discussões desta área do conhecimento. Os resultados da literatura permitiram constatar que a perspectiva decolonial de Freire e Fanon ainda não foram estudadas e introduzidas no debate da área de Educação Física. Concluimos que, é a partir do reconhecimento de uma perspectiva decolonial para a Educação Física que as oportunidades de emancipação social e libertação do sistema colonial poderão oferecer subsídios de esperança para as pessoas subalternas da sociedade.

Palavras-chave: Educação Física decolonial; justiça social; identidade negra; Educação popular.

ABSTRACT

The objective of this theoretical essay is to present the perspective of decolonial Physical Education, inspired by the theory of Paulo Freire and Frantz Fanon, allowing for a theoretical reflection on social justice and the recognition of black identity in society, and also to check if there are theoretical discussions in this thematic area. The study in question is supported especially by a critical view of the world and education, in which it is closely supported by the concepts of popular education and social justice, supported by the decolonial vision of Freire and Fanon and does not intend to present a curricular model for the curriculum component Physical Education. However, we understand that it is necessary to reflect on authors and theoretical perspectives that have not yet entered the discussions in this area of knowledge. The results of the literature showed that the decolonial perspective of Freire and Fanon has not yet been studied and introduced in the debate in the area of Physical Education. We conclude that, it is from the recognition of a decolonial perspective for Physical Education that the opportunities for social emancipation and liberation from the colonial system may offer subsidies of hope for the subordinate people of society.

Keywords: Decolonial Physical Education; social justice; black identity; Popular education.

RESUMEN

El presente ensayo tiene por objetivo introducir la perspectiva de la Educación Física Decolonial fundamentada por teorías de Paulo Freire y Frantz Fanon posibilitando una reflexión teórica frente a la justicia social y al reconocimiento de la identidad negra en la sociedad y, aún, verificar de modo amplio si ya existen debates teóricos en el ámbito académico a respecto de esta misma temática. El ensayo en cuestión se basa en una visión de mundo y educacional crítica, inherentemente anclado en los conceptos de educación popular y justicia social, siguiendo la perspectiva decolonial de Freire y Fanon y no tiene la pretensión de presentar un modelo curricular para el componente curricular Educación Física. No obstante, entendemos ser necesario realizar una reflexión a respecto de los autores y perspectivas teóricas que todavía no lograron entrar en las discusiones de este ámbito del conocimiento. Los resultados de análisis preliminares de la literatura específica permitieron constatar que la perspectiva decolonial de Freire y Fanon todavía no fue estudiada con vistas a su introducción en el debate específico del ámbito de la Educación Física. Concluimos que es a partir de lo reconocimiento de la perspectiva decolonial en el ámbito de la Educación Física que las oportunidades de emancipación social y liberación del sistema colonial podrán ofrecer subsidios de esperanza para las personas subalternas de la sociedad.

Palabras claves: Educación Física Decolonial; Justicia Social; Identidad Negra; Educación Popular.

Introdução

Nas últimas duas décadas a discussão sobre o componente curricular Educação Física (EF) tem se tornado mais frequente no debate acadêmico, sendo influenciado diretamente pela publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), pelas teorias curriculares de EF (MALDONADO; SILVA, 2018) e, mais atualmente, pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Este debate vem influenciando a prática pedagógica de alguns docentes deste componente curricular (SOUSA, 2017). O que pouco se discute é que frequentemente estes documentos têm utilizado como fundamentação teorias originadas na Europa, que de fato apresenta conceitos importantes como democracia e cidadania. No entanto, grande parte das instituições escolares brasileiras ainda se pauta em modelos de ensino com características europeias, especialmente advindo de um período colonial. Nesta pauta oculta, Mignolo (2017) explica que a colonialidade representa o lado mais obscuro da modernidade.

Nesse exemplo, é possível perceber que este debate envolve os diversos tipos de teorias curriculares existentes ainda na área educacional, a saber: tradicional, crítica e pós-crítica (SILVA, 2015). Sendo assim, ambos os currículos foram discutidos no campo teórico da Educação Física e tentaram ocupar seu espaço nas discussões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), através dos pesquisadores que estiveram presentes nos encontros da primeira e segunda versão do referido documento (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016).

Visualizando esse contexto, notamos que a hegemonia das teorias curriculares, que almejam angariar espaço nas diretrizes curriculares de uma maneira que pouco dialoga com as professoras e professores que atuam nas escolas, está envolvida pela matriz colonial do poder (MIGNOLO, 2017). Descoberta esta trama, que pouco se preocupa com o conhecimento que se encontra presente na América Latina, nos propomos a realizar uma reflexão que se encontra no Sul, em contraposição ao que

quase sempre advém do norte europeu. Assim, o estudo nos permite fazer a seguinte indagação: será que a perspectiva decolonial de Paulo Freire e Frantz Fanon foi introduzida nos debates acadêmicos da Educação Física?

Todavia, é válido ressaltar que este ensaio teórico está amparado em uma visão crítica de mundo e educacional, estreitamente apoiada na visão decolonial de educação popular e justiça social de Freire e Fanon e não tem a pretensão de apresentar um modelo curricular para a Educação Física. No entanto, entendemos que é necessário realizar uma reflexão sobre autores e perspectivas teóricas que ainda não adentraram nas discussões deste componente curricular, possibilitando disseminar o conhecimento acadêmico a partir de estudiosos que defendem a justiça social, a libertação das pessoas diante da opressão e a valorização da identidade negra na sociedade e na escola (FREIRE, 2003; FANON, 2005; MUNANGA, 2009).

Por conta disto, nossa proposta é entrelaçar a perspectiva¹ teórica da Educação Física decolonial inspirada especificamente nos escritos de Paulo Freire (1996, 2003) e Frantz Fanon (2005, 2008). Nesta propositura, entendemos que a prática pedagógica é, antes de tudo, teórica, social e política, com vistas a atender a população em seus interesses e anseios, no que tange à diversidade de atividades que podem ser vivenciadas na escola diante dos preceitos decoloniais. Visto isso, o objetivo desse trabalho é: apresentar a perspectiva da Educação Física decolonial, inspirada na teoria de Paulo Freire e Frantz Fanon, possibilitando uma reflexão teórica diante da justiça social e reconhecimento da identidade negra na sociedade.

O texto está organizado em três partes, a saber: na primeira parte trata sobre um diálogo inicial do contexto da decolonialidade na Educação e em específico na Educação Física, além de explicações conceituais. A segunda parte apresenta os preceitos da Educação popular e a relação destes com a Educação Física, entrelaçadas com a pedagogia decolonial de Paulo Freire. A terceira parte se refere à atualidade de Frantz Fanon para o contexto educacional de forma ampla, trazendo suas contribuições para uma educação antirracista, libertadora e que considera as diferentes culturas no tratamento teórico-prático. Por fim, na última parte tratamos sobre as considerações e tecemos sobre a decolonialidade e suas contribuições para a libertação da modernidade/colonialidade que ainda se encontra presente em

espaços escolares e na sociedade, desconsiderando a diversidade cultural, racial e social.

Decolonialidade e Educação Física: diálogo inicial

No entendimento de Mota Neto e Streck (2019, p. 209), a perspectiva decolonial se refere ao “conjunto de teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade”. Trata-se de uma proposta de oposição ao modelo educacional neoliberal e elitista, que, por sua vez, coloca em primeiro escalão a visão do mundo capitalista e excludente.

Podemos afirmar que a perspectiva decolonial pauta-se em uma rede de pesquisadores que buscam sistematizar conceitos e categorias imperativas tendo uma existência bastante recente. Entretanto, não podemos reduzir a decolonialidade a um projeto acadêmico. Ela é muito mais que isso. A decolonialidade consiste também numa prática de oposições e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que teve início em 1492 (GROSFOGUEL, 2012). Vislumbra-se, no projeto decolonial, um diálogo entre povos colonizados ou que vivenciam a colonialidade. Esse projeto oferece a possibilidade de constituir uma rede planetária em favor da justiça, da igualdade e da diversidade epistêmica. Nesse sentido, é importante apresentar o raciocínio de Mignolo (2010, p. 14-15) ao enaltecer e diferenciar o pensamento decolonial:

Colonialidade e descolonialidade introduzem uma fratura entre a pós-modernidade e a pós-colonialidade como projetos no meio do caminho entre o pensamento pós-moderno francês de Michel Foucault, Jacques Lacan e Jacques Derrida e quem é reconhecido como a base

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>

do cânone pós-colonial: Edward Said, Gayatri Spivak e Hommi Bhabba. A descolonialidade – em contrapartida – arranca de outras fontes. Desde a marca descolonial implícita na Nueva Crónica y Buen Gobierno de Guamán Poma de Ayala; no tratado político de Ottobah Cugoano; no ativismo e crítica decolonial de Mahatma Ghandi; na fratura do Marxismo em seu encontro com o legado colonial nos Andes, no trabalho de José Carlos Mariátegui; na política radical, o giro epistemológico de Amílcar Cabral, Aimé Césaire, Frantz Fanon, Rigoberta Menchú, Gloria Anzaldúa, entre outros.

Na perspectiva da Educação Física decolonial entendemos que a prática pedagógica e a reflexão teórica deste componente curricular privilegiarão o ensino das classes populares e das minorias sociais. Aqui destacamos a pauta da negritude, dos mais pobres e do feminismo como uma proposta que é construída por meio do diálogo entre educador e educando na escola, tendo como premissa as práticas construídas na América do Sul, considerando sua cultura de forma particular.

Um exemplo da Educação Física decolonial está disponível no estudo de Sousa; Silva; Maldonado (2017). Os autores utilizaram a estratégia didática do círculo de cultura de Paulo Freire para identificar quais jogos os estudantes de uma escola pública da rede municipal de São Bernardo do Campo- SP teriam interesse em aprender. Identificado que a maioria das alunas e alunos gostaria de vivenciar a atividade pique bandeira, o docente solicitou que os estudantes construíssem diferentes maneiras para jogar, a partir daquilo que eles já conheciam. O resultado desta experiência permitiu verificar que as crianças têm grande interesse e motivação em participar de práticas corporais que são oriundas da cultura em que vivem, pois, quando existe diálogo nas aulas, os estudantes tem a oportunidade de manifestar seus desejos, vontades e anseios, além de escolher, vivenciar e reinventar as práticas corporais, seja as brincadeiras, os esportes coletivos ou qualquer outra atividade.

Pereira; Gomes e Carmo (2017) realizaram estudo sobre a epistemologia sul-corpórea atrelada ao contexto da Educação Física decolonial. Os autores sugerem que essa área do conhecimento ainda utiliza o corpo de forma superficial nos aspectos da prática pedagógica, ou seja, como depósito de conteúdos, no que se referem especialmente as práticas motoras das vivências práticas, desconsiderando a reflexão sobre a prática pedagógica e a participação dos estudantes na construção das

propostas de ensino. É válido dizer que na perspectiva decolonial da Educação Física o corpo consciente é considerado como princípio igualitário de questionamento do mundo e da sociedade, podendo ser inserido principalmente em estratégias de ensino que envolve a Educação popular.

Nosso papel neste trabalho é o de interlocutor das minorias populares, pretendendo falar sobre o lado de cá, a América do Sul, e as práticas que surgem no nosso próprio solo, não esquecendo a nossa base teórica contida em Freire e Fanon, visto que os trabalhos que trataram sobre perspectivas pedagógicas desenvolvidos no campo da Educação Física em sua maioria se embasaram no lado de lá, e não consideraram a teoria destes autores (SOUSA, 2017), principalmente na Europa e Ásia. Assim, essas propostas pretendem destacar aspectos didáticos para que as professoras e os professores possam se inspirar e tentar utilizar na prática pedagógica em Educação Física os princípios que estão presentes em materiais didáticos e propostas curriculares.

Todavia, entendemos que a Educação Física decolonial faz a tentativa de trazer os preceitos da justiça social para o campo da prática. Nessa medida, as ideias preconizadas por Paulo Freire e Frantz Fanon podem contribuir para a defesa do diálogo entre professoras, professores e estudantes, com o propósito de estimular o protagonismo a inventividade e o respeito mútuo a todas as culturas e pessoas.

Educação Física popular: uma perspectiva inspirada na visão decolonial de Paulo Freire

A Educação Física popular, como o próprio nome sugere, tem inspiração no conceito de Educação popular, oriundo da relação entre ensino e cultura popular, fato que surge especialmente como uma forma de se opor a modelos de ensino hegemônicos, que favorecem as elites e a cultura dominante, no qual se encontram

presentes na Europa e até mesmo na América latina. Nos escritos de Brandão (1986, p. 60) a origem do movimento que iniciou as propostas de Educação popular “tem o seu lugar no processo experimentado por grupos comprometidos com a transformação das estruturas sociais que mantêm as maiorias oprimidas”.

Ainda que Paulo Freire tenha estabelecido inicialmente propostas e discussões acerca do letramento e alfabetização de jovens e adultos do campo no intuito de possibilitar que esses trabalhadores rurais pudessem se reconhecer e se perceberem como sujeitos sociais, reconhecemos, a partir do entendimento de Educação Física como pertencentes à área da linguagem, que essa possa se apropriar também dos pressupostos do autor na busca de potencializar a autonomia de crianças e jovens frente as práticas corporais, no intuito de ampliar e ressignificar seus conhecimentos prévios da área.

Foi pensando em fugir dos movimentos que favorecem a opressão que recorreremos aos escritos de Paulo Freire e de outros estudiosos que tratam do conceito de Educação popular, para compreender o processo de ensino e aprendizagem, além de refletir sobre a conscientização e a justiça social, que podem ser tratadas durante as aulas de Educação Física. Antes de qualquer coisa é necessário compreender o que é Educação popular. A partir desta compreensão e do diálogo realizado entre Paulo Freire e Adriano Nogueira temos:

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição” eu aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE; NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Com muita maestria diante do tema, os autores ressaltam que educação e política estão conectadas, enfatizando que o segundo conceito está explicitamente envolvido com a tarefa da escola. Para Beisiegel (2018), a literatura educacional utiliza a expressão Educação popular como forma de explicitar as orientações e características dos conteúdos e práticas do ensino que estavam presentes no currículo educacional, fato que foi entendido por intelectuais, políticos,

administradores e educadores de maneira ampla, como aspectos fundamentais ao ensino ministrado para classes populares.

Mota Neto (2019) afirma que a discussão da Educação popular na América Latina não é nova. Para esse estudioso é importante entender o processo histórico deste termo para compreender e ressignificar sua prática como maneira de libertação e transformação social. Quanto à terminologia da palavra, sua utilização inicial foi marcada no final do século XIX, no momento de construção das repúblicas latino-americanas, no qual usou de modo amplo no contexto de luta e militância a expressão Educação popular (MOTA NETO, 2019).

A proposta de trazer à tona o conceito de Educação Física popular nos remete ao entendimento de que estamos relacionando o termo com a perspectiva de libertação. A literatura educacional apresenta alguns conceitos no que tange a Educação popular, sem entrar no mérito de se aprofundar nelas Mota Neto (2019) nos explica que ainda existem os tipos de Educação popular denominada libertadora, integracionista e nacional populista. Para tanto, nossa proposta se apoia nos preceitos de libertação, especificamente por considerar que a formação crítica, autônoma e reflexiva das pessoas e em especial os estudantes, necessariamente precisa vivenciar experiências que possibilite fazer a leitura de mundo, para posteriormente aprender a dizer a sua palavra de maneira ampliada, justificada por um propósito de bem comum (FREIRE, 1989).

Correia, Marques e Miranda (2019) se inspiraram no conceito de Educação popular, traçando caminhos possíveis para alcançar a tão almejada conscientização e formação da cidadania dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo, por intermédio da prática pedagógica em Educação Física. Neste contexto, as autoras/os destacam que a escola brasileira, seja ela pública ou privada, está alicerçada em aspectos hegemônicos “forjada nas políticas internacionais, responsáveis pela manutenção do modelo neoliberal, o qual historicamente aprisiona, aliena e desumaniza as experiências e conhecimentos populares” (CORREIA; MARQUES; MIRANDA, 2019, p. 33). Ademais, o entendimento demonstrado nesta citação permite identificarmos a necessidade de propostas que vão à contramão desses modelos eurocêntricos e reprodutivistas da educação, chamando para um contexto diferente e contra –

hegemônico que tem a Educação popular freiriana e a pedagogia decolonial como perspectiva de esperança.

A Educação popular tem se apresentado como uma importante aliada para o ensino público, principalmente por destacar e valorizar o conhecimento e a cultura popular das classes menos favorecidas. Esse fato pode contribuir para a libertação do conhecimento e emancipação social, com vistas na transformação da realidade em que os estudantes estão inseridos, demonstrando que a educação e o ensino é o meio para entender e questionar as injustiças sociais e a melhoria da qualidade de vida dos cidadãos que vivem na sociedade.

De acordo com Vale (2001), tem se realizado diversas críticas a educação atual por ter um viés mais voltado ao sistema capitalista que contribui sobremaneira para a reprodução das desigualdades sociais no interior da escola (BOURDIEU; PASSERON, 1970). Sobre esse assunto espera-se que haja iniciativa de criação de um novo modelo educacional que, por sua vez, seja organizado e orientado pelo poder popular, no qual a convivência e a relação do povo com a escola seja envolvido pelo clima de participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar. Sobretudo, destacamos o envolvimento de pais, alunos e funcionários que estão intimamente ligados ao cotidiano escolar, para que seja possível construir uma nova escola pública com propósitos alinhados aos princípios da Educação popular.

Neste contexto, a proposta de entrelaçar a prática pedagógica da Educação Física escolar (EFE) com o contexto da Educação popular e a perspectiva decolonial tem o significado de apontar possíveis mudanças no que tange a construção da aula e o envolvimento dos estudantes na participação efetiva em diferentes práticas motoras. Assim, essa concepção de ensino não se prende aos preceitos que são indicados por livros didáticos, propostas curriculares e documentos curriculares como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A pauta defendida na Educação Física popular permite que as práticas corporais sejam inventadas e reinventadas na escola a partir dos temas da cultura corporal, oportunizando protagonismo para os estudantes, trazendo à tona e dando visibilidade para conhecimentos que tenham sentidos e significados para o grupo.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>

Essa é mais uma diferença do pensamento decolonial presente na teoria de Freire e Fanon, comparado com a perspectiva tradicional de materiais didáticos. Quando Freire (2003) traz o entendimento de que os esfarrapados do mundo convivem em experiências supostamente de educação bancária, sua proposta é que eles sejam protagonistas convivendo em práticas educativas populares e libertadoras. Do mesmo modo, quando Fanon (2005) nos apresenta os condenados da terra, sua proposta é que as pessoas convivam em práticas revolucionárias que possibilite a libertação do aprisionamento social e racial existente na sociedade.

Sendo assim, a ideia principal que abrange o pensamento decolonial de Paulo Freire sugere que sejam contempladas diferentes maneiras de se conceber o trabalho. Uma dessas prerrogativas é partir de temas e discussões teóricas que são específicas da região sul, aqui entendida como América latina, permitindo que seja feito o giro decolonial (MALDONADO-TORRES, 2019). No caso da Educação Física, podemos citar os temas da cultura popular, é o caso do funk, hip hop, capoeira, skate, parkour, as brincadeiras e as atividades que são inventadas e reinventadas pelos docentes e estudantes.

Visualizando todo esse cenário e percebendo que grande parte das perspectivas teóricas que estão inseridas na BNCC e demais documentos orientadores deste componente curricular, percebe-se que grande parte está inspirada em teorias tradicionais, críticas ou pós-críticas advindas da Europa. Neste aspecto, pensando sobre qual seria o lugar da Educação Física que é construída aqui na América latina e a contribuição dos estudantes e da Educação popular, estamos envolvendo um pensamento político pedagógico da perspectiva decolonial. Neste âmbito, Maldonado-Torres (2019) explica que o giro decolonial nos permite fazer uma suspensão da lógica de reconhecimento das teorias e conteúdos que são hegemonicamente do contexto europeu. Este quesito pessoal permite fazer uma renúncia diante das instituições e práticas que mantêm a modernidade/colonialidade como perspectiva macro. Assim, o autor nos orienta:

A decolonialidade requer não somente a emergência de uma mente crítica, mas também de sentidos reavivados que objetivem afirmar conexão em um mundo definido por separação. A criação artística

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>

decolonial busca manter o corpo e a mente abertos, bem como o sentido aguçado de maneira que melhor possam responder criticamente a algo que objetiva produzir separação ontológica. Nesse sentido, a criação artística decolonial pode ser entendida como uma forma de estender a prece que Fanon faz ao seu corpo. A performance estética decolonial é, entre outras coisas, um ritual que busca manter o corpo aberto, como uma fonte contínua de questões. Ao mesmo tempo, esse corpo aberto é um corpo preparado para agir (MALDONADO-TORRES, 2019, p. 48).

Com o intuito de trazer a pedagogia decolonial para América Latina, propondo reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire, Mota Neto (2019) apresenta a concepção decolonial em Freire explicando em suas palavras iniciais que é necessário reinventar o legado do autor. Trata-se de relevantes contribuições ao pensamento decolonial, principalmente dentre outras coisas porque foi capaz de criar uma pedagogia com os sujeitos oprimidos e subalternos, por meio da participação popular, permitindo surgir movimentos de resistência diante das lutas político-educacionais que aconteceram no Brasil e em outros países da América Latina, assim como na Europa no qual Freire também conviveu. Além disso, é importante frisar, Freire ocupou e revolucionou o contexto educacional que o fez ser considerado um autor decolonial e marcou “geopoliticamente o lugar do oprimido; e que, portanto, isso marca fundamentalmente sua obra como um testemunho crítico da modernidade/colonialidade” (MOTA NETO, 2019, p. 150).

Paulo Freire (2003) é reconhecido mundialmente por apresentar uma pedagogia a favor dos oprimidos em combate aos opressores e ao colonialismo. Este trabalho, permite entrelaçar o decolonialismo com a vertente de libertação e enfrentamento ao fatalismo individualista que contempla as minorias e desconsidera a massa da população mais carente do Brasil e do mundo. Assim, quando trazemos à tona a esperança da transformação social e valorização cultural e identitária por meio da educação, é o legado de Paulo Freire e Frantz Fanon que possibilita incluir na pauta de emancipação as pessoas subalternas da sociedade, para que assim vivenciem uma educação crítica, popular e decolonial, com o intuito de Ser mais (FREIRE, 2003).

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>

A Educação Física popular pensada neste trabalho como uma das prerrogativas do contexto decolonial, orientado pelo referencial de Paulo Freire, segue princípios curriculares em que é possível realizar a tentativa de promover a justiça social. Aqui entendemos que desta forma, a participação popular dos alunos durante a convivência na escola possibilitará construir as atividades que irão vivenciar, assim como nas práticas corporais que eles mesmos irão inventar para ser praticada nas aulas.

Para tanto, Freire (1996) sugere que os saberes dos educandos sejam priorizados e respeitados nas aulas, visando proporcionar uma prática educativa que esteja distante dos preceitos tradicionais e coloniais, permitindo aproximação com a educação problematizadora e crítica. Para tanto, a Educação Física popular, apoiada na visão decolonial de Freire utiliza o diálogo para selecionar os temas das aulas, e a partir da temática escolhida pelos estudantes, seja o futebol ou a capoeira será possível criar novas maneiras de aprender, vivenciar e refletir sobre as atividades.

Desta maneira, por meio de reflexões teóricas e a utilização de vídeos diante das temáticas escolhidas em aula, será relevante propor uma educação mais dialógica e reflexiva, que abrange os princípios democráticos e humanistas nas aulas proporcionadas pela didática e pela prática de ensino colaborativa. Diante da necessidade de justiça que é importante para a convivência social é válido entrelaçar o pensamento de Freire e Fanon:

Especialmente no campo da EFE, esses autores estão sendo pouco requisitados, temos o compromisso histórico de apresentar aspectos teórico-práticos do legado desses revolucionários educacionais, para que seja possível vivenciarmos modelos curriculares em que as pessoas com deficiência, os negros, brancos, imigrantes, índios e todos aqueles/as que estiverem convivendo na escola e principalmente nas aulas de EFE, sejam capazes de se respeitarem enquanto culturas e identidades diferentes, reconhecendo cada diferença e protagonizando a justiça social por meio de aulas reflexivas e solidárias (SOUSA, 2019, p. 139).

É essa Educação Física decolonial que estamos buscando, que seja construída sem a necessidade de ser amparada obrigatoriamente por livros didáticos, propostas curriculares ou até mesmo pela BNCC. O que temos percebido na literatura da área é que muitos teóricos tentaram contribuir com a prática pedagógica deste componente

curricular, cada um a seu modo, de acordo com as crenças teóricas e práticas. Porém, o docente que está na escola acaba ficando refém de perspectivas idealizadas por pessoas que não estão na realidade concreta do cotidiano escolar muitas vezes. A questão de estar debruçado na realidade prática do dia a dia, no sentido de entender qual a cultura daquele entorno, a característica da população daquele bairro, pode ajudar a construção da prática idealizada com o protagonismo particular de docentes e estudantes das escolas.

Por conta disto, apresentar uma Educação Física decolonial também é contribuir para o debate, reflexão e prática de ensino daqueles que estão atuando na escola. Assim, todos os atores/atrizes pertencentes ao lócus escolar precisam se sentir contemplados e representados nas ações escolares cotidianas, praticando assim propostas de intervenção na própria prática pedagógica. Todavia o que permite incentivar a constituição de uma tarefa ousada que é questionar as perspectivas pedagógicas existentes na Educação Física, os livros didáticos e a própria BNCC e suas características curriculares tem a raiz na perspectiva decolonial de Freire e Fanon. É com essa motivação que pretendemos descrever as características teóricas e práticas para que esteja disponível para a literatura deste componente curricular mais uma opção política pedagógica de reflexão sobre a prática e autonomia docente, visto que os estudos de Sousa (2017) e Costa (2017) identificaram que o campo da Educação Física não se apropriou ainda das discussões contidas na teoria de Freire e Fanon. Aqui identificamos nosso esforço e tentativa de apresentar além de alguns conceitos destes autores a perspectiva decolonial.

Educação Física, corpo negro e racismo: A atualidade de Frantz Fanon

O pensamento do autor negro Frantz Omar Fanon (1925-1961) ainda é discutido por acadêmicos e ativistas políticos de diferentes línguas e regiões. Essa presença no debate atual é acompanhada por calorosos debates sobre o que se

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>

considera como estatuto central de sua obra, e, sobretudo, uma análise de quais categorias apresentadas por ele podem servir de elementos para a compreensão da sociedade atual (FAUSTINO, 2013). Dentro desse contexto de disputa sobre o pensamento de Fanon, chamamos atenção para duas linhas de estudos, os chamados estudos culturais ou pós-coloniais e o pensamento decolonial.

A primeira linha de estudo dialoga com uma perspectiva pós-estruturalista, que apresenta uma discussão a respeito da linguagem e o processo de significação. De certa forma, esse termo transforma a visão estruturalista de linguagem apresentando problemas e limitações nas definições que o estruturalismo apresenta nas relações sociais em nossa sociedade. Assim, utilizando do aporte teórico de Fanon (2005) onde o colonialismo é compreendido como discurso implícito à sociedade moderna, promotora de experiências racializadas, a essência do debate é explicitar a mudança de uma noção essencialista de identidade rumo a uma noção aberta aos jogos fluidos (FAUSTINO, 2013).

Nesta corrente, a questão do poder não está restrita aos marcadores de classe. Para o pós-estruturalismo o poder está em toda parte, é multiforme, não está preso a apenas um marcador, onde há relação existe disputa pela validação dos significados, sejam nas questões de gênero, étnicos raciais e sexualidades. É na diferença que eu construo a identidade; é na relação com o outro que o sujeito é - Deste modo, é na construção discursiva que ele percebe o que não é (HALL, 1997).

Na segunda linha de estudos, a qual nos dedicamos a analisar na primeira parte do texto é a corrente originalmente surgida na América Latina autodenominada pensamento decolonial. Nessa perspectiva, Faustino (2013) sublinha que, ao analisar o capitalismo a partir de uma perspectiva do Sul, a decolonialidade constrói uma crítica ao pós-modernismo e pós-estruturalismo, pois não concordam com a excessiva subestimação dos aspectos econômicos da realidade social em detrimento às questões subjetivas, culturais e políticas. Com isso, lançam mão do pensamento de Fanon, pois entendem que a transformação social não será alcançada apenas com questões culturais, mas na relação dialética entre economia, cultura, subjetividade e política, sem uma hierarquização previa (DUSSEL, 1997; MINGOLO, 2007; MALDONADO-TORRES, 2005; QUIJANO, 1991,1998, 2000).

Entretanto o filósofo jamaicano Lews Gordon se opõe às tendências de reduzir o intelectual martinicano à sua biografia, argumentando que “não é a biografia de Fanon que nos traz a seus escritos e realizações políticas, mas seus escritos e realizações políticas que nos trazem a sua biografia” (Gordon, 2015, p.10). Esse entendimento expõe sua preocupação com o que classifica como identidade teórica subordinada, em outras palavras, uma espécie de subestimação da capacidade intelectual de teóricos negros. Deste modo, passaremos a analisar a Educação Física, o racismo e o corpo negro à luz do pensamento de Fanon, mas sem uma preocupação em reduzi-lo a alguma categoria teórica. O intuito é pensar o corpo negro, o racismo e a Educação Física em relação com a práxis e a consciência política e social em Fanon.

O Brasil do final do século XIX viveu um período em que a construção de uma nação se colocava para as elites como uma questão crucial. Sabia-se que seria impossível construir uma nação sem que, paralelamente, se desenvolvessem estratégias que pudessem fortalecer o país. Deste modo, toda a preocupação da elite, apoiada nas ideologias racialistas da época, diz respeito à influência negativa que poderia resultar da herança “inferior” do negro nesse processo da identidade étnica brasileira (COSTA, 2017).

Nesse sentido, a discussão ideológica aqui ganhou muita força, destacando alguns intelectuais que travavam um debate nacional para saber como transformar a nossa pluralidade de raças e mesclas, culturas e valores civilizatórios tão diferentes, identidades tão diversas, numa única coletividade de cidadãos, numa só nação e em um só povo, no “cidadão de bem”. Eram eles: Silvio Romero, Euclides da Cunha, Alberto Torres, Manuel Bonfim, Nina Rodrigues, João Batista Lacerda, Edgar Roquete Pinto, Oliveira Viana, Gilberto Freyre entre outros (COSTA, 2017). Todos, salvo algumas exceções, eram influenciados pelo determinismo biológico do fim do século XIX, acreditando na inferioridade das raças não brancas, sobretudo a negra, e na degenerescência do mestiço (MUNANGA, 2004).

A burguesia formada nesse período assumiu como características que o burguês é um homem branco de descendência europeia e heterossexual. Essa combinação constitui historicamente a imagem ideal do burguês e essa imagem ideal

se espelhou por todo o conjunto da sociedade fazendo que seja o padrão a norma do belo, do inteligente e do bem-sucedido. Se observarmos, todas as expressões culturais de uma época usam esse burguês ideal e eleva ao padrão civilizatório máximo, como se esse burguês fosse o ideal de identidade da civilização, uma espécie de identidade universal. Assim, na tentativa de compreender melhor como foi, e em certa medida ainda é, a experiência vivida do negro nesse contexto que apresentamos, desenvolveremos algumas questões inicialmente trazidas no célebre livro ² *Peau noire, masques blancs*, que marcaria a história dos estudos sobre racismo.

Para Fanon (2008), o corpo é o homem, e o homem, seu corpo, o problema é que esse corpo, quando negado pelas agressividades coloniais é uma presença negada. Em suma, o argumento central desenvolvido nesta obra é a epidermização do racismo. Ao se deparar com o racismo, o negro introjeta um complexo de inferioridade e inicia um processo de auto ilusão, buscando falar, pensar e agir como branco, como o burguês.

O maniqueísmo do racismo apresentado por Fanon (2008) espalha seus tentáculos por todas as relações sociais. Dessa forma, no jogo de significações, ao corpo negro é atribuído tudo aquilo que é indesejável, repulsivo, e nesse jogo de significações, o corpo branco é apresentado como antagonismo ao corpo negro, pois nesse jogo, o corpo branco é considerado como a universalização do ser humano. E esse processo de universalização do branco e sua cultura são realizados através da linguagem, não somente a língua enquanto mero instrumento de comunicação, senão a uma instituição social permeada pelos valores de uma cultura. Assim, ao trazer a marca do seu corpo preso às malhas da cultura, o negro trava uma luta infinda na tentativa de se configurar como indivíduo no reconhecimento de um “nós”.

É justamente nesse processo de universalização empreendido pela burguesia e seus teóricos europeus através das teorias racialistas impregnando a sociedade através de todos os tipos de linguagem, que Frantz Fanon sublinha uma questão. Para ele, na medida em que o capitalismo e sua forma de produção se expandem para os países colonizados, está em curso também o processo de universalização, o colonizador europeu difunde a ideia de que ele é a expressão universal do ser humano ao mesmo tempo em que atribui ao “outro” uma (des) universalização, nesse caso, os

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>

“outros” são os povos colonizados. Foi utilizando dessa dinâmica que o homem branco europeu cria o negro:

“Preto sujo!” Ou simplesmente: “Olhe um preto!” Cheguei ao mundo pretendendo descobrir um sentido nas coisas, minha alma cheia do desejo de estar na origem do mundo, e eis que me descubro objeto em meio a outros objetos. Enclausurado nesta objetividade esmagadora, implorei ao outro. Seu olhar libertador, percorrendo meu corpo subitamente livre de asperezas, me devolveu uma leveza que eu pensava perdida e, extraíndo-me do mundo, me entregou ao mundo. Mas, no novo mundo, logo me choquei com a outra vertente, e o outro, através de gestos, atitudes, olhares, fixou-me como se fixa uma solução com um estabilizador. Fiquei furioso, exigi explicações. Não adiantou nada. Explodi. Aqui estão os farelos reunidos por um outro eu (FANON, 2008, p. 103).

Nesse processo de interiorização o colonizador branco pretende tirar a humanidade do homem negro, fixando-o em uma categoria de essência, assim o homem negro deixa de ser humano e se torna objeto. O “outro” objeto, passa a ser visto como o ingênuo, capaz de ser dominado, sexualizado, o mais próximo possível da emoção, e nessa dinâmica, a razão representada aqui pelo homem branco, tem como obrigação dominar a emoção.

Em virtude deste olhar fixador, desse processo de (des) universalização do ser, Fanon afirma, “o negro não é um homem” (Fanon, 2008, p. 26), portanto, não é um ser. Continua com uma indagação: “Que quer o homem? Que quer o homem negro?”. Sua resposta: “O negro quer ser branco” (Fanon, 2008, p. 27), quer ascender à condição do ser. Para tanto, o “não-ser” buscará usar máscaras brancas como condição para se elevar à condição de ser, até o dia em que se depara novamente com o olhar fixador do branco. Neste momento, as máscaras brancas caem: “onde quer que vá, o preto permanece um preto” (FANON, 2008, p. 44). “Mesmo expondo-me ao ressentimento dos meus irmãos de cor, direi que o negro não é um homem” (FANON, 2008, p. 26),

Há uma zona de não-ser, uma região extraordinariamente estéril e árida, uma rampa essencialmente despojada, onde um autêntico ressurgimento pode acontecer. A maioria dos negros não desfruta do benefício de realizar essa descida aos verdadeiros Infernos (FANON 2008, p, 26).

Nesta equação restarão duas alternativas para o negro: reconhecer-se a partir daquilo que o branco elege como seu-outro, ou negar-se a si próprio em direção a esse branco, tido como universal.

[...] O negro vive uma ambiguidade extraordinariamente neurótica. Com vinte anos, isto é, no momento em que o inconsciente coletivo é mais ou menos perdido, ou pelo menos difícil de ser mantido no nível consciente, o antilhano percebe que vive no erro. Por quê? Apenas porque, e isso é muito importante, o antilhano se reconheceu como preto, mas, por uma derrapagem ética, percebeu (inconsciente coletivo) que era preto apenas na medida em que era ruim, indolente, malvado, instintivo. Tudo o que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. Deve-se ver nisso a origem da negrofobia do antilhano. No inconsciente coletivo, negro feio, pecado, trevas, imoral. Dito de outra maneira: preto é aquele que é imoral. Se, na minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto. Daí se origina o hábito de se dizer na Martinica, do branco que não presta, que ele tem uma alma de preto. A cor não é nada, nem mesmo a vejo, só reconheço uma coisa, a pureza da minha consciência e a brancura da minha alma (FANON, 2008, p. 162).

Essa situação colonial vivida pelo negro faz com que ele tenha uma consciência de si a partir de uma negação aniquiladora. De modo que para ele se perceber como ser humano, é preciso que ele negocie suas referências, sejam elas históricas, culturais ou estética, assimilando assim os sistemas de referências do colonizador. Assim, o negro tentara abraçar a cultura do branco com toda sua força, e não poupara esforços, mudara seu cabelo, suas vestes, tentara falar de outra forma, enfim vestiras as máscaras brancas a ponto de esquecer completamente quem é.

Trazendo esta discussão para o campo da educação, cabe destacar, que, a escola não é o único espaço sistematizado de construção dos sujeitos, porém, não podemos subestimar seu papel dentro desse jogo de submissões e dominação no processo de produção de identidades. A cultura escolar tem um grande peso no processo de construção de identidade social, pois aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas valores crenças, preconceitos raciais, de gênero e de classe. Por isso que se faz mais do que necessário apresentarmos a perspectiva decolonial da Educação Física em Fanon, visando fortalecer a importância

de todas as culturas, raças e etnias, neste caso especial, podendo conscientizar o negro a reconhecer e valorizar sua cultura e identidade.

Ao desenvolver sua pesquisa corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte (GOMES, 2002), a autora constatou que a trajetória escolar aparece em todos os depoimentos como um importante momento de construção da identidade negra, e lamentavelmente, reforçando estereótipos e representações negativas sobre o segmento do negro e sua estética. Seguindo nessa linha de raciocínio para a autora, a escola enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas.

No campo da EFE as teorias racialistas tiveram forte influência na elaboração do chamado currículo higienista. A incorporação do currículo ginástico, regado a preceitos eugênicos foi incorporado pelas instituições brasileiras. As práticas gímnicas europeias vão se instituindo e se institucionalizando nos modos de sentir e de viver o corpo, conforme apresentado em estudo histórico de Soares (2005). A área teve sua importância reconhecida, justamente porque respondia aos interesses da elite brasileira e da classe médica, que a utilizou como procedimentos e recursos para prevenir e evitar doenças, em um período em que culminavam ações contra a circulação dos corpos negros libertos, dando início, a partir de então, a novas políticas sobre o corpo a separação entre meninos/meninas, negros/brancos, fortes/fracos. Neste contexto, o professor era visto como um agente da saúde dentro da escola, onde, além das questões já mencionadas, se preocupava também em desenvolver nos alunos, hábitos saudáveis de higiene e saúde, desempenho moral e físico e promover exercícios físicos.

Municiados pelo estado, os docentes recebiam manuais para que pudessem promover práticas corporais como forma de controle social. Assim, os conceitos médicos presentes na Educação Física, contribuiram para veicular, entre outras coisas, a saúde vinculada ao corpo biológico, corpo a-histórico, não determinado pelas condições sociais que o demarcam. Negros, africanos, trabalhadores, eram considerados a “classe perigosa” e a partir de então se transformavam, em objetos de

ciência. “Era a partir da ciência que se reconheciam as diferenças e se determinavam as inferioridades” (SCHWAREZ, 1993, p.28). Deste modo, o eugenismo contribuiu para a formação de discursos ideológicos de fundo racista, propondo a ideia de relacionar o negro a tudo que não fosse belo, e a Educação Física foi uma ferramenta poderosa para a construção desse inconsciente coletivo.

As teorias curriculares, a partir dos anos 1980, sejam elas esportivista, desenvolvimentista, psicomotora e saúde renovada, apresentam uma fragmentação ou instrumentalização das práticas corporais. Em linhas gerais, fortalecem as práticas corporais da Europa e EUA, suprimindo toda e qualquer possibilidade de manifestações corporais que tenham sua origem pertencente aos grupos historicamente colonizados, que estão na periferia do poder (NEIRA e NUNES, 2009).

Concebemos que o estudo sobre as questões étnico-raciais, ancoradas numa perspectiva decolonial, poderá ser uma contribuição importante para o desvelamento e ressignificação do preconceito e da discriminação racial na escola, contribuindo assim para que estudantes negros consigam construir uma identidade positiva, pois esses corpos que na contemporaneidade ainda são discriminados e necessitam, a partir de uma concepção decolonial, não somente a retratação do corpo negro como subalterno e inferior, mas também uma transformação política e econômica da sociedade:

A pedagogia decolonial denota práticas epistêmicas de reconhecimento e rompimento com a colonialidade, de uma formação corporal que capacita os povos subalternos para uma luta de resistência contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade. Sem procurar integrar essas práticas artificialmente, mas estabelecendo policompreensões infinitas, e fora do ideário determinista colonial, sendo assim respostas urgentes e insurgentes às situações de dominação (PEREIRA; GOMES; CARMO, 2017, p.112).

Cabe destacar, nesse sentido, que uma Educação Física escolar ancorada numa perspectiva decolonial não deve buscar apenas, uma inversão de valores, da cultura Africana e afro-brasileira, em relação a cultura europeia. Assim como Fanon

(2005) ressaltou em seu livro *Os condenados da terra*, entendemos ser fundamental o resgate cultural do negro, porém, a luta pela emancipação não se resume pela exaltação de uma cultura negada, mas passa também pela possibilidade de afirmar essa cultura sem perder seus limites, contradições e o quanto que toda cultura inclusive aquela que se defende da atacada é também produção humana e não apenas produtora da humanidade. Isso significa que é possível questionar a cultura, ressignificá-la e até mesmo alterá-la. Para Fanon (2005), o objetivo da luta não é libertar cultura, a cultura não pode ser pensada como algo autônomo, para ele a cultura é produto das relações sociais, portanto quem tem que ser emancipado são as pessoas e não a cultura, embora ela seja um passo importantíssimo no momento de resistência e libertação.

Considerações finais

A perspectiva decolonial da Educação Física tem suporte da teoria educacional crítica nos aspectos mais amplos e é orientada pelo referencial teórico de Paulo Freire e Frantz Fanon. Para tanto, os aspectos reflexivos e práticos nos permitem questionar a existência da modernidade/colonialidade que está inserida no contexto escolar que se identifica com uma única cultura existente na sociedade. Ao contrário disso, o pensamento decolonial, “implica o reconhecimento de que todas as culturas são incompletas e que vivemos em um contexto de diversidade e pluralismo cultural que nos exige promover um olhar crítico da realidade e da ordem dominante” (SACAVINO, 2020, p. 11-12).

Todavia, temos o otimismo em ter o suporte de uma perspectiva teórica amparada pelo decolonialismo, supostamente envolvida com as prerrogativas da justiça social, da educação antirracista e da educação popular. Por conta disto, torna-se nítido perceber que a prática pedagógica em Educação Física e o questionamento diante das perspectivas pedagógicas existentes na área se tornam legítimo com a proposta decolonial, visto que toda práxis é passível de indagações e refutamentos.

Finalmente, esse estudo apresenta para o campo teórico da Educação Física de um modo geral e para a Educação de maneira particular, a junção de dois

pensamentos que são políticos e pedagógicos. Esse fato envolve a teoria presente nas obras de Paulo Freire e Frantz Fanon, o conhecimento tratado nas obras desses pensadores revolucionários pode ajudar a compreensão dos aspectos que estão explícitos e implícitos na escola e na sociedade. Os resultados da literatura permitiram constatar que a perspectiva decolonial de Freire e Fanon ainda não foram estudadas e introduzidas no debate da área de Educação Física. Para tanto, é a partir do reconhecimento de uma perspectiva decolonial para a Educação Física que as oportunidades de emancipação social e libertação do sistema colonial poderão oferecer subsídios de esperança para as pessoas subalternas da sociedade.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Rui. Educação popular e ensino superior em Paulo Freire. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 44, e104010, p. 1-19, 2018.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **La Reproduction**. Paris: Les Editions de Minuit, 1975.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. Coleção primeiros vôos, editora brasiliense, 1986.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC / SEF, 1998.

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

COSTA, Thiago Batista. **Jogo consciente**: A percepção de professores de Educação Física acerca do corpo da criança negra e o processo de construção de identidade. 127. f. Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2017.

CORREIA, Mesaque Silva; MARQUES, Bruna Gabriela; MIRANDA, Maria de Jesus. Educação Física escolar ancorada na gênese ideológica da educação popular: um caminho para conscientização dos esfarrapados e esfarrapadas do mundo. In Sousa, Cláudio Aparecido; Nogueira, Valdilene Aline; Maldonado, Daniel Teixeira (organizadores). **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo – volume 38/ Curitiba, [PR]: CRV, 2019.**

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. SP, Loyola, 1977.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**: tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**: (COLEÇÃO CULTURA, v. 2), Juiz de fora: ed. UFJF, 2005.

FAUSTINO, Devison Mendes **A emoção é negra, a razão é helênica?** Considerações fanonianas sobre a (des) universalização do “Ser” negro Tecnologia e Sociedade, vol. 9, núm. 18, 2013.

FREIRE, PAULO; NOGUEIRA, ADRIANO SALMAR. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. Editora Vozes, Petrópolis Rio de Janeiro, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais em educação. **São Paulo em perspectiva**, 14 (2) 2000.

GOMES, Nilma Lino. **Corpo e cabelo como ícones de construção da beleza e da identidade negra nos salões étnicos de Belo Horizonte**. Tese de doutorado em Antropologia Social. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2002.

GORDON, Lewis. **What Fanon Said**: A Philosophical Introduction to His Life and Thought. New York: Fordham University Press, 2015.

GROSGOUEL, Ramón. Decolonizing western universalisms: decolonial pluriversalism from Aimé Césaire to the Zapatistas. Transmodernity: **Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World**. Merced, v. 1, n. 3, p. 88-104, Set.-Dez. 2012.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Fundamentação teórica da Educação Física em propostas curriculares da escola pública de São Paulo: uma análise das abordagens pedagógicas. **Educação em Revista** | Belo Horizonte | v.34 | e203577 | 2018.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>

MALDONADO-TORRES, Nelson. **Frantz Fanon and C.L.R. James on intellectualism and Enlighthened rationality**. Caribbean Studies, July-December, año/vol. 33, número 002. Universidade de Puerto Rico. San Juan, Puerto Rico. Pp.149-194, 2005.

MALDONADO TORRES, Nelson. **Decolonialidade e pensamento afrodiapórico**. Organizadores Joaze Bernardino Costa; Nelson Maldonado Torres; Ramón Grosfoguel. – 2 ed; 1. Reimp, - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MIGNOLO, Walter. **El pensamiento decolonial**: desprendimiento y apertura. Un manifiesto, in: El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global / compiladores Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel. – Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. COLONIALIDADE O lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**- VOL. 32 N° 94, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Desobediencia epistémica**: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina: Ediciones del signo. 2010.

MOTA NETO, João Colares; STRECK, Danilo. Fontes da educação popular na América Latina: contribuições para uma genealogia de um pensar pedagógico decolonial. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 207-223, nov./dez. 2019.

MOTA NETO, João Colares. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda. Curitiba: CRV, 2016.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mario. Luiz. Ferreira. (orgs.). **Praticando estudos culturais na educação física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2009.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos. **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 188-206, setembro/2016.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, KLERTIANNY, Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: Por uma pedagogia

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>

decolonial em educação física. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial N.4 p. 93 a 117 – Jul./Dez. 2017.

QUIJANO, Aníbal. **Coloniality of Power, Ethnocentrism and Latin America**. *Nepantla. Views from South*, 1, 3, 533-580, 2000.

QUIJANO, Aníbal. **La colonialidad del poder y la experiencia cultural latino-americana**. En Roberto Briceño-León y Heinz R. Sonntag (eds.). *Pueblo, época y desarrollo: la sociología de América Latina*. Caracas: Nueva Sociedad, 1998.

QUIJANO, Aníbal. **“Colonialidad y Modernidad/Racionalidad”**. *Perú Indígena*, (1991).

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latino americano de Ciencias Sociales, 2005.

SACAVINO, Susana Beatriz. **Interculturalidade e Práticas Pedagógicas: construindo caminhos**. **Educação** | Santa Maria | v. 45 |2020.

SCHWARCZ, Lilia. Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOARES, Carmem Lucia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa do século XIX**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005.

SOUSA, Cláudio Aparecido. **O currículo de Educação Física da rede pública municipal de Santo André (SP): concepções e práticas pedagógicas**. 181. f. Dissertação (MESTRADO EM EDUCAÇÃO). Universidade Nove de Julho. São Paulo, 2017.

SOUSA, Cláudio Aparecido. **Educação Física escolar e justiça social: um diálogo com Paulo Freire e Frantz Fanon**. In Sousa, Cláudio Aparecido; Nogueira, Valdilene Aline; Maldonado, Daniel Teixeira (organizadores). **Educação Física escolar e Paulo Freire: ações e reflexões em tempos de chumbo – volume 38/ Curitiba, [PR]: CRV, 2019. p. 137-151.**

SOUSA, Cláudio Aparecido; SILVA Peterson Amaro; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Círculo de cultura e Educação Física: reflexões de um docente sobre a sua prática pedagógica**. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9- 19, set, 2017.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644444110>

WALLERSTEIN, Immanuel. **La creación del sistema mundial moderno**. In: BERNARDO, L. Un mundo jamás imaginado. Bogotá: Editorial Santillana, 1992.

VALE, Ana Maria do. **Educação popular na escola pública**. 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2001. – (Coleção Questões da Nossa Época; v.8).



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Aqui adotamos o termo “perspectiva” sem a pretensão de apresentar propostas práticas para o currículo de Educação Física. Segundo o Dicionário de filosofia, do filósofo italiano Nicola Abbagnano, perspectiva seria uma antecipação qualquer do futuro: projeto, esperança, ideal, ilusão, utopia (GADOTTI, 2000, p.3).

² Publicado em língua portuguesa pela EDUBA sob o título: pele negra mascaradas brancas (2008).