

## Infâncias e decolonialidade na educação física infantil latino-americana

### Childhood and decoloniality in Latin American physical education for children

### Infancias y decolonialidade em la educación física infantil latinoamericana

Lucas Barbosa Resende<sup>1</sup>

Suelen Gonçalves de Oliveira Cortes<sup>2</sup>

Diane Rodrigues Amado Resende<sup>3</sup>

Arnaldo Sifuentes Leitão<sup>4</sup>

**Resumo:** O artigo reflete sobre a Educação Física na Educação Infantil, analisando possibilidades e limitações do componente curricular no contexto latino-americano, com foco em Brasil, Chile e Argentina. Baseado nas experiências do curso de extensão "Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos", realizado por universidades e docentes da região, o texto discute a valorização dos saberes do sul global e da América do Sul. Conclui-se que, sob uma perspectiva decolonial, o currículo na Educação Infantil pode promover saberes locais, culturas e identidades latino-americanas, reafirmando formas de ser e estar no mundo próprias do território de "las venas abiertas".

**Palavras-chave:** Educação física infantil; América Latina; Decolonialidade.

**Abstract:** The article reflects on Physical Education in Early Childhood Education, analyzing possibilities and limitations of the curricular component in the Latin American context, focusing on Brazil, Chile, and Argentina. Based on the experiences from the extension course "Physical Education in Latin-American Pedagogical Contexts," conducted by universities and educators in the region, the text discusses the valorization of knowledge from the Global South and South America. It concludes that, from a decolonial perspective, the Early Childhood Education curriculum can promote local knowledge, cultures, and Latin American identities, reaffirming ways of being rooted in the territory of "las venas abiertas".

**Keywords:** Early childhood physical education; Latin America; Decoloniality.

**Resumen:** El artículo reflexiona sobre la Educación Física en la Educación Infantil, analizando posibilidades y limitaciones del componente curricular en el contexto latinoamericano, con enfoque en Brasil, Chile y Argentina. Basado en las experiencias del curso de extensión "Educación Física en Contextos Pedagógicos Latinoamericanos," realizado por universidades y docentes de la región, el texto discute la valorización de los saberes del sur global y de América del Sur. Se concluye que, desde una perspectiva decolonial, el currículo en la Educación Infantil puede promover saberes locales, culturas e identidades latinoamericanas, reafirmando formas de ser propias del territorio de "las venas abiertas."

**Palabras clave:** Educación física infantil; América Latina; Decolonialidad.

---

<sup>1</sup> Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG

<sup>2</sup> Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG e da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

<sup>3</sup> Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG

<sup>4</sup> Instituto Federal do Sul de Minas Gerais - Muzambinho

## Introdução

Como são produzidos os conhecimentos sobre a infância na América Latina? Qual o papel do sujeito e do corpo nesse processo de construção? Essas perguntas permeiam uma questão central deste nosso estudo: as condições históricas, políticas e culturais que moldam as epistemologias sobre a infância e sua relação com o corpo, do ponto de vista da produção de conhecimento da Educação Física. Em territórios historicamente colonizados, como os países latino-americanos, é urgente considerar que essas epistemologias estão marcadas por uma colonialidade persistente que marginaliza saberes locais e subjuga identidades corporais. Eduardo Galeano (1971), em "Las venas abiertas de América Latina", demonstra como a exploração colonial, através de uma economia política global, moldou os modos de ser e de saber nos territórios colonizados. Essa herança epistemicida continua a silenciar as narrativas das infâncias e suas práticas culturais, cada vez mais potencializadas pelas redes de conexões e desconexões midiáticas.

Diante disso, é necessário reposicionar o olhar para as "infâncias vivas" (Merleau-Ponty, 1999), reconhecendo-as como formas dinâmicas de relação com o mundo, corporificadas e situadas. Deleuze e Guattari (1995) destacam que, desde a modernidade, os agenciamentos dos regimes de signos presentes na produção de conhecimento mobilizam variáveis pragmáticas próprias, que incidem como mecanismos de poder nas práticas sociais. Esses agenciamentos, muitas vezes, restringem a compreensão da infância a categorizações universais, ignorando as diferenças locais e culturais. No entanto, compreender a infância como um campo de diferenças permite uma mudança de perspectivas e resistências das práticas corporais de movimento (Pagni, 2010), inscritas em contextos culturais diversos, como potencialidades de criação de novos modos de viver juntos e de vida comum. Essa perspectiva resiste à homogeneização de epistemologias impostas pelos centros de poder global e propõe uma valorização da pluralidade de saberes.

De acordo com Quijano (2005), essa colonialidade do poder é marcada por mecanismos de dominação global que articulam classificações étnico-raciais e divisões de trabalho em uma estrutura hierárquica e interdependente, bem como o controle do conhecimento e produção de subjetividades. As identidades históricas formadas a partir dessa matriz colonial não apenas redefiniram as relações sociais, mas também sustentaram a construção de epistemologias centradas no eurocentrismo. No caso da América Latina, essas dinâmicas continuam a

influenciar profundamente os processos educativos, incluindo o campo da Educação Infantil e da Educação Física.

No campo da Educação Física, Almeida e Eusse (2024), identificaram um aumento do discurso sobre a decoloniedade da Educação Física desde a afirmação dos movimentos críticos renovadores no campo, como forma de fundar uma outra epistemologia comprometida com a justiça social, ecologia e bem comum. Em Rocha, Almeida e Doña (2021) os autores apontam que a abordagem predominante da Educação Física na América Latina negava os modos de produção de conhecimento locais, reduzindo o corpo a um instrumento de preparação funcional ou idealizado, desconsiderando as práticas corporais emergentes das culturas infantis locais. Essa instrumentalização do corpo reforça a colonialidade do saber eurocêntrico e norte Americano. Assim, pensar a infância na Educação Infantil demanda uma ruptura com epistemologias eurocêntricas e um reconhecimento das identidades culturais marginalizadas pelas "veias abertas" do continente.

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a Educação Física na Educação Infantil sob uma perspectiva decolonial, analisando as convergências e divergências entre Brasil, Chile e Argentina. Para isso, fundamenta-se na experiência do curso de extensão internacional "Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos", realizado com professores de Educação Física destes países da América Latina. Essa formação buscou problematizar as narrativas hegemônicas, valoriza saberes locais e propõe práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos e suas culturas a partir das perspectivas docentes.

Dessa maneira, ao adotar um olhar decolonial, o artigo busca contribuir para o entendimento da Educação Infantil como um espaço de resistência e criação, onde as infâncias podem ser compreendidas não como uma fase preparatória para o futuro, mas como expressões singulares da vida em movimento, que mesmo *sem pernas continuando caminhando*<sup>5</sup>. O texto é, portanto, um convite à reflexão sobre as possibilidades de descolonizar o currículo e reposicionar a Educação Física como um componente curricular importante das discussões sobre identidades infantis na América Latina.

---

<sup>5</sup> Referência à letra da música de Calle 13 – *Latinoamérica* - <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>

## Nossa maneira de continuar caminhando: o curso de extensão “Educação Física em contextos pedagógicos latino-americanos - perspectivas decoloniais”

A formação denominada "Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos" é um curso internacional que teve início em setembro de 2020, com duração de trinta horas, e contou com 44 participantes, tanto brasileiros quanto chilenos. A primeira edição ocorreu de forma remota, por meio do aplicativo de chamada de vídeo *Google Meet*, e incluiu textos e exposições em português e espanhol, com ênfase nos contextos pedagógicos da Educação Física na Educação Básica dos dois países, Brasil e Chile. As aulas nesta primeira edição eram ministradas em duas línguas, uma vez que os países envolvidos tinham línguas oficiais distintas, tendo sido traduzidas simultaneamente.

Atualmente, o curso está em sua sexta edição e acontece anualmente, no primeiro semestre do ano. O projeto teve início com a parceria entre a Universidade do Chile a Universidad Católica del Maule (UCM), localizada em Talca, Maule, e a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), localizada em São Carlos, estado de São Paulo, no Brasil. Nos anos seguintes, essa parceria se expandiu para incluir a Universidad Provincial del Córdoba (UPC-Argentina), na província homônima, a Universidad Nacional de La Plata (UNLP-Argentina), em La Plata, a Universidad Nacional del Comahue (UNC-Argentina), em Bariloche, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES-Brasil), em Vitória, no Espírito Santo, a Universidade Regional do Rio Grande do Sul (Unijuí-Brasil), em Ijuí, no Rio Grande do Sul, e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais Campus Muzambinho (IFSULDEMINAS-Brasil), no Brasil. O curso é uma proposta de formação continuada para professores(as) já graduados(as) e em formação, abordando temas como abordagens decoloniais, estudos dos povos ancestrais e originários da América Latina, debates étnico-raciais, diversidade sexual e de gênero, inclusão no espaço escolar e interseccionalidade<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Em outras ofertas, as temáticas foram: Sentidos da Educação Física, Sistemas Educacionais, Carreiras Docentes, Currículo da Educação Física, Valter Bracht e a Educação Física, Lino Castellani Filho e a Educação Física, Realidade da Educação Física escolar, Abordagens de Gênero, Movimentos Sociais e Educacionais, Educação Física e Pensadores do Sul Epistemológico, História da Educação Física nos Países Latino Americano, Marco Regulatório e Bases Curriculares, Contextos Pedagógicos em Educação Física, Movimentos Estudantis, Carreira de Formação e Docência em Educação Física na América Latina, Paulo Freire, Dialogicidade e Docência Educação Física na América Latina, Prática Docente em Educação Básica no Brasil e no Chile, Relações de Gênero e Educação Física, Contribuições de Paulo Freire para a Educação Física Escolar, Experiências Docentes, Currículo, formação e sentidos da Educação Física, Educação Física, escola e Pluralidade.

Os dados analisados neste trabalho foram produzidos durante os meses de março a julho de 2023 (quinta edição do curso), com foco nas perspectivas decoloniais da Educação Física na América Latina. Participaram da formação professores(as) de Educação Física do Ensino Básico da Argentina, Brasil e Chile, abordando temas como currículo, sistemas educacionais, diretrizes curriculares, formação e carreira docente, interdisciplinaridade, povos originários e ancestrais latino-americanos, inclusão, questões étnico-raciais e diversidade sexual. Esses temas foram discutidos em sua relação com a Educação Física. Os encontros semanais foram conduzidos por pesquisadores(as) e professores(as) dos três países, além de palestrantes convidados, incluindo professores(as) participantes de edições anteriores que compartilharam suas experiências pós-formação. O curso promoveu um ambiente aberto para discussões e diálogo entre os participantes, o que gerou um sentimento de afetividade ao longo do desenvolvimento das atividades. Como afirmou Freire (1979, p. 43), "haveria contradição nos termos se o diálogo [...] não produzisse este clima de confiança mútua que conduz os que dialogam a colaborar sempre mais estreitamente no ato de designar o mundo". Este trabalho emergiu dessa experiência.

### **Aproximações epistemológicas sobre a educação física na América Latina - identidades em disputa**

Iniciamos esta reflexão a partir de um tensionamento, que se deu logo no início do curso, relacionado à identidade a partir de algumas indagações sobre a própria identificação dos sujeitos enquanto latino-americanos. Você se identifica como latino-americano(a)? O que a América Latina representa para você? O que te identifica como latino-americano(a)? O que nos aproxima da identidade latino-americana? O que nos separa ou diferencia em nossa condição de latino-americanos(as)?

Parece-nos que essas perguntas atingiram os(as) docentes brasileiros(as) participantes do curso de maneira particular, visto que a construção social histórica da identidade brasileira foi afastada da identidade latino-americana, talvez pela diferença linguística (por conta de nossa colonização no Brasil, o português foi predominante, enquanto na maioria dos outros países a língua oficial é o espanhol), ou resultado da própria colonização portuguesa somada aos movimentos higienistas dos séculos XIX e XX, que buscaram constituir uma brasilidade europeia, negando as identidades ligadas aos povos originários e aos escravizados, nos quais a própria noção de “brasileiros e brasileiras” está arraigada.

É fundamental reconhecer a dimensão epistemológica da identidade latino-americana, uma vez que, no processo de “europeização” do Brasil, essa forma de ser e estar no mundo foi marginalizada, permanecendo marcada pela estratificação hierárquica imposta por discursos eurocêntricos e estadunidenses, que estigmatizam e desumanizam os indivíduos, conforme apontado por Bauman (2021).

Assim, torna-se necessário refletir sobre a educação, especialmente na infância, e o papel da Educação Física como possibilidade de descolonizar a identidade “brasileira”, aproximando-a de seus fundamentos nos povos originários, africanos e nas matrizes que compõem o povo da América do Sul. Para isso, é essencial compreender as diversidades, convergências e diferenças que constituem o que chamamos de *Latinoamérica*.

A Educação Física na América Latina, mais especificamente no Brasil, Argentina e Chile, compartilha muitas similaridades em sua história e constituição, bem como em seus dilemas e desafios contemporâneos no contexto neoliberal. As sociedades brasileira, argentina e chilena foram submetidas a regimes ditatoriais na segunda metade do século passado e ainda carregam marcas, em maior ou menor grau, desse período.

No Brasil, houve uma apropriação, pelo governo militar, da Educação Física com objetivos que iam desde o fortalecimento e manutenção de um espírito nacionalista até a transformação do país em uma potência esportiva. Além disso, a Educação Física foi utilizada como forma de desarticular os movimentos de resistência, ao propor a inclusão da disciplina nos currículos dos cursos de graduação nas Instituições de Ensino Superior. Isso fomentou a prática de atividades físicas como forma de ocupação dos momentos de ócio da classe trabalhadora e de alienação (Castellani Filho, 2013). Os governos da ditadura militar tinham um projeto de sociedade no qual a Educação Física desempenhava um papel importante para sua efetivação, sendo objeto de um planejamento governamental carregado de significados e objetivos de adestramento do corpo e de alienação do povo.

Neste texto, não temos o objetivo de nos aprofundarmos nos contextos dos governos militares nesses países. No entanto, isso não significa que esquecemos, omitimos ou concordamos com todas as mazelas, violências, opressões e repressões que a classe governante da ditadura, incluindo as alas militares, impôs ao povo brasileiro. O que destacamos é que o projeto do governo militar brasileiro em relação à Educação Física proporcionou algumas possibilidades de mudança e, em alguns aspectos, diferenciou (na época) o debate brasileiro em relação a outros países da América do Sul sobre o que ela era e qual era seu papel na escola. Podemos dizer que essa intencionalidade do governo ditatorial brasileiro em relação à área

possibilitou uma inflexão<sup>7</sup> na Educação Física brasileira, movendo-a de uma resistência para um campo influenciado pelas Ciências Humanas e pelas pedagogias críticas, embora ainda sob o viés das produções europeias. Como observamos, por meio de uma aproximação com o governo alemão, iniciada em 1963 e estendida até 1982 através de uma série de tratados de colaboração, a Educação Física brasileira foi contemplada nesses acordos, o que impulsionou algumas mudanças no campo. Isso incluiu a abertura do primeiro mestrado em Educação Física no Brasil e o envio de professores(as) das instituições de ensino superior para formações na Alemanha (Santos, 2022).

O que ocorreu na Educação Física brasileira, bem como em suas produções de vertente crítica, reverberou em outros países latino-americanos, em maior ou menor grau, resultado do que ficou conhecido como Movimento Renovador (Medina, 2013). Esse movimento foi e ainda é fonte de inspiração para estudiosos e movimentos de resistência e contestação na América Latina. É possível perceber que, em vez de um indesejável movimento de colonização que propõe a fragmentação e o apagamento das identidades latino-americanas, o que tem ocorrido recentemente é a integração entre pesquisadores(as) e pensadores(as) latino-americanos(as). Um dos exemplos disso são as redes de professores-pesquisadores, como a Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE), que busca congrega debates pertinentes à Educação Física escolar na América do Sul. Além disso, ao realizar uma busca rápida sobre as produções de alguns autores que são referência no Brasil e na *Latinoamérica*, é possível perceber um aumento nos trabalhos publicados em espanhol (ou com colaboração de autores latino-americanos), disputando o espaço que antes era dominado pela anglofonia.

Ainda sobre o Movimento Renovador na Educação Física, que intencionalmente debateu os valores e as finalidades educativas da área, e, conseqüentemente, vem gerando uma busca pela caracterização das identidades latino-americanas, em outro momento do curso, discutimos a necessidade de analisar as leis que regem a educação em cada país, bem como o sistema que organiza a escola obrigatória de educação básica. Mais especificamente, discutimos como a escola define seu papel social frente às normatividades. Uma das bandeiras desse movimento renovador era questionar as visões normativas vigentes da Educação Física, especialmente na escola.

---

<sup>7</sup> Entendemos o termo “inflexão”, nesse contexto, como mudança e adaptação ao que vinha sendo proposto, posto e imposto sobre a Educação Física brasileira dentro desse período histórico, que refletiu também, no avanço das teorias críticas e progressistas sobre a área a partir da década de 80.

Durante o curso, foram citadas diversas peculiaridades de cada país, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (1996), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (2006) e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), que recentemente tem destacado a criança como sujeito de direitos. É importante ressaltar que o professor Ricardo, um dos ministrantes do curso, esclareceu que no Chile a educação não é reconhecida na legislação como um direito, mas sim como dever da família. Além disso, todas as escolas são de período integral, e as universidades, inclusive as públicas, exigem mensalidades dos(as) estudantes.

Também foi abordada a mudança do Novo Ensino Médio no Brasil e o fato de que a Educação Física parece estar constantemente sendo desvalorizada no currículo. Como observado na Resolução nº 3/2018 (Brasil, 2018), que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, o "Novo" Ensino Médio teve sua carga horária total aumentada, passando de 2400 horas para 3000 horas, devido à divisão do Ensino Médio em formação geral e itinerário formativo. Isso resultou em uma diminuição da formação geral em detrimento do itinerário formativo, ou seja, a formação geral total caiu de 2400 horas para 1800 horas, enquanto os itinerários formativos abarcam 1200 horas no total de toda essa etapa de ensino. Isso sugere uma precarização da formação geral em favor da formação profissional – seria essa uma adequação da educação ao sistema socioeconômico neoliberal? (Araújo; Rocha, 2022, p. 30).

A retirada ou redução de carga horária de disciplinas como Artes, Educação Física, Filosofia, entre outras, apenas reforça a hierarquização dos saberes em um modelo de educação que sistematicamente ataca disciplinas de caráter social e humanista, bem como áreas de linguagem como Artes e Educação Física, para reforçar o domínio do conhecimento em Língua Portuguesa e Matemática.

Nesse sentido, Araújo e Rocha (2022) apontam que, com a reforma do Ensino Médio, mais uma vez a Educação Física foi desvalorizada no currículo da Educação Básica. Sendo vista como um componente desnecessário, os conhecimentos por ela tratados seriam insignificantes para a formação dos sujeitos. Além disso, temos a “profissionalização precoce e precária” combinada a essa desvalorização da disciplina no Ensino Médio.

Ao olharmos especificamente para a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica no Brasil, a Constituição Federal em 1988 reconheceu a educação como um direito da criança e um dever do estado e a LDB, em 1996, garantiu o direito das crianças à educação pública, gratuita e de qualidade. A principal finalidade da Educação Infantil no Brasil é



proporcionar o desenvolvimento integral das crianças de até 6 anos de idade, promovendo seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais (Brasil, 1996). Antes dessa lei, as crianças eram atendidas em instituições com viés assistencialista e com pouca perspectiva educacional. Posteriormente, uma Emenda Constitucional, determinou a Educação Infantil obrigatória para crianças a partir de 4 anos de idade, e a obrigatoriedade da Educação Básica passou a ser dos 4 aos 17 anos. A inserção do(a) professor(a) de Educação Física nessa etapa escolar ampliou-se não somente devido à LDB e suas adequações, mas também em circunstâncias complexas, e ainda se encontra em processo de implementação no território brasileiro.

No Brasil, a Educação Infantil atende crianças de zero a 5 anos e é organizada em três grupos de faixa etária: bebês (0 a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define as aprendizagens essenciais nos três níveis de ensino (Infantil, Fundamental e Médio) em todo o território brasileiro.

No Chile, essa etapa de ensino é organizada em três níveis. O primeiro é denominado berçário e divide-se em menor (crianças de 0 a 1 ano) e maior (crianças de 1 a 2 anos). O segundo nível é conhecido como médio e destina-se a crianças de 3 a 4 anos. Por fim, há o de transição, dividido em primeiro e segundo nível de transição, atendendo crianças de 4 a 5 anos e de 5 a 6 anos, respectivamente. A obrigatoriedade da educação no país começa aos 5 anos de idade.

Na Argentina, temos um cenário semelhante aos demais países, onde a Educação Infantil atende crianças dos 45 dias aos 5 anos de idade, dividindo-se em dois ciclos: os *jardins marternales*, para crianças dos 45 dias a 2 anos, e os *jardins de infancia*, que atendem crianças dos 3 aos 5 anos. A educação obrigatória inicia-se, assim como no Brasil, aos 4 anos. O Ministério da Educação argentino reconhece uma diversidade de formatos nos quais a educação inicial pode ser desenvolvida, como salas multi-idade, sala de jogos, entre outros.

Sobre essas formas de estruturação dos sistemas de ensino nos países da *Latinoamérica* um participante da Argentina comentou: *[l]a realidad educativa Latinoamericana está atravesada por múltiples factores, intentar definir cuáles son y cómo operan en el control y la organización de nuestros pueblos, es un trabajo necesariamente colectivo y comprometidamente individual* (Salvadorenho, estudante da Argentina - trecho retirado das bitácoras/diários).

Essa reflexão destaca a importância de os países da América Latina reconhecerem as normatividades e discursividades que organizam os sistemas educativos, os quais, por vezes,

seguem decisões unilaterais provenientes dos grandes mercados educacionais dominados por empresas multinacionais. Mais especificamente no Brasil e no Chile, observamos a adoção de um modelo de ensino baseado em habilidades e competências, que promove o apagamento dos saberes locais em detrimento de uma formação voltada para avaliações de resultados e eficiência administrativa. Segundo Liebel (2016), as formas de avaliação propostas por esses modelos de competências ressaltam uma compreensão das crianças desses países periféricos nas situações de margem, sob o viés da pobreza, desemprego e desenvolvimento, colocando a necessidade de que essas crianças sejam “salvas” pelos países anglófonos. Tais modelos desconsideram os contextos sociais e culturais das crianças, bem como os modos como cada um desses países produz saberes que precisam estar comprometidos com as realidades sociais e culturais locais.

Nesse sentido, reforça uma estudante brasileira, participante do curso: *há um poder que apresenta uma perspectiva neoliberal de economia e uma ordem moral ultraconservadora, portanto, [que] prevê a privatização do ensino e a mercantilização da educação pública, principalmente no ensino superior* (Andreia Nascimento, estudante brasileira - relato retirado da carta escrita como trabalho final do curso).

Esse modelo de mercantilização da educação pública é amplamente observado nas falas dos(as) estudantes brasileiros(as) e chilenos(as). Na Argentina, os *Lineamientos Curriculares de la Provincia de Córdoba* regulam toda a educação pública e privada. No entanto, é importante ressaltar que a Argentina também está passando por um processo de mercantilização da educação com a ascensão da direita ultraconservadora ao poder, pelo menos desde 2023 com as eleições para presidência.

As reformas educacionais desenvolvidas em diferentes países da *Latinoamérica* compartilham similaridades em diversos aspectos, como gestão, financiamento, formação de professores, currículos e avaliação (Shiroma; Garcia; Campos, 2011). Esse modelo de mercantilização do ensino, revigorado com a ascensão dos governos de extrema direita no continente sul-americano, tem impactos não apenas no acesso das classes populares à educação básica, mas também na finalidade do processo educativo e nos discursos sobre a gestão educacional, passando do “bem-estar social” ao “novo gerencialismo” (Gewirtz; Ball, 2011).

O processo educativo passa a ser tratado como uma mercadoria, e a escola é gerida como uma empresa. Segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011), esse movimento avançou no Brasil em 2006 com o movimento do empresariado brasileiro conhecido como “Todos pela

Educação”, e, embora inicialmente esse movimento não tivesse vínculos com a esfera estatal, suas intenções, preceitos e discursos foram incorporados em reformas posteriores.

Outro ponto discutido no curso foi como nossa prática pedagógica, nas aulas de Educação Física é impactada por esse processo de organização e controle. Esse foi um momento muito aguardado pelos(as) estudantes, que puderam identificar como era a Educação Física para além de nossas fronteiras, além das experiências que tivemos em cada país, possibilitando olhar criticamente para nossas diferenças e semelhanças. Conforme observado por Sodré (2002), quando nos colocamos diante do outro, a imagem que se traduz, como um espelho que reflete nossas condições de vida, pode abrir um mundo sensível, que possibilita projetar um outro lugar de percepção. Esse momento do curso foi fundamental para que percebêssemos a constituição de nossas identidades como latino-americanas, das dificuldades, imposições, desigualdades e normatividades que enfrentamos ao longo de nossa história.

Dentre as respostas dos participantes brasileiros sobre as experiências na educação básica, destacam-se o abandono pedagógico, a hegemonia dos esportes colonizadores e as práticas esportivizadas, bem como a menção aos currículos prescritos que não se refletem nas aulas. Em seguida, alguns colegas argentinos compartilharam suas experiências e a realidade era semelhante à brasileira, com destaque para a questão das aulas separadas por gênero e também o abandono pedagógico. Portanto, constatamos que, apesar das divergências inicialmente debatidas, a Educação Física apresenta numerosas convergências no contexto latino-americano, o que se reflete e molda as identidades do campo, consolidando uma unidade regional nesta parte do mundo.

O abandono pedagógico, segundo Albuquerque e Del-Masso (2020), ocorre quando o(a) professor(a) se limita a entregar o material para que os(as) estudantes escolham a atividade a ser realizada ou optem pelo que desejam fazer durante aquele intervalo de tempo destinado à aula de Educação Física – até mesmo estudar para avaliações de outras disciplinas ou conversar informalmente são observadas em caso de abandono pedagógico. Assim, o(a) professor(a) tem suas atividades reduzidas à mediação dos espaços e das regras de jogos ou à separação das equipes, não cumprindo a principal função do(a) professor(a), que é cuidar do processo de ensino e aprendizagem.

Apesar do abandono do trabalho docente ser uma realidade presente em nossos contextos latino-americanos, uma grande parte da fala dos(as) professores(as) de Educação Física participantes do curso reflete a busca constante de aperfeiçoamento de suas práticas, fazendo a diferença nas escolas em que estão inseridos. São professores(as), nesse curso, que

dedicaram algumas horas semanais de trabalho para refletir sobre a condição da docência latino-americana. Um dos encontros foi reservado especialmente para que participantes das turmas anteriores do curso compartilhassem suas experiências docentes, planos de aula e apresentassem uma estratégia de ensino. Isso ajudou a gerar um olhar de comprometimento com os saberes locais.

O professor Balzac (participante da turma 3), da Argentina, iniciou sua fala contando sua experiência de ensino em uma escola na modalidade de jovens e adultos, com uma perspectiva pedagógica crítica, visando que todos(as) seus(suas) estudantes conhecessem e pensassem sobre práticas e saberes corporais permeados por uma dimensão situacional e emocional. Ele exibiu fotos da prática da ginástica acrobática, destacando o reconhecimento do outro como par e alteridade. Em sua fala, o professor Balzac mencionou que suas aulas sempre foram marcadas por muito afeto e respeito, e uma foto de sua prática mostrava seus(suas) educandos(as) da EJA (Educação de Jovens e Adultos), incluindo jovens, adultos e até mulheres com seus filhos durante as aulas. Observamos, naquela foto, que em nossas aulas experimentamos algo que perpassa o movimento: nós convivemos com corpos carregados de marcas e história, cabe a nós incluí-los e acolhê-los.

Continuando com as falas, a professora brasileira Paola Oliveira (participante da turma 3) compartilhou momentos de sua prática pedagógica, apresentando imagens e vídeos de suas aulas em momentos de roda de conversa, com espaço para escuta atenta e sensível e de aproximação dos saberes dos(as) educandos(as). A professora destacou que vem desconstruindo e construindo sua prática pedagógica permanentemente em comunhão com os(as) estudantes, na tentativa de superar sua formação nos moldes da educação bancária, conforme destacado por Paulo Freire, que ela vivenciou ao longo de seu próprio percurso escolar.

Por fim, o professor Souto Maior (participante da turma 3), do Chile, abordou sua prática com a experiência em uma escola Montessori, com um ensino diferente das escolas tradicionais, onde não há foco exclusivo no saber científico, mas sim em valores e atitudes, um ambiente onde os(as) educandos(as) se sentem em paz, felizes e livres, potencializando sua criatividade.

Vimos que o processo pedagógico demanda que o(a) professor(a) compreenda o papel do saber científico, da formação sólida, ética e política, mas também é importante educar com alteridade, amorosidade, respeito e que a inclusão seja um fundamento da ação docente. É possível analisar esses temas ao longo dos relatos dos(as) participantes do curso.

Nas palavras de um participante, destaca-se a importância do curso na formação decolonial dos(as) professores(as), em que “os debates e os convidados trouxeram indagações que nos tiraram do lugar comum, da monotonia do cotidiano que pode acabar nos levando a assumir como verdadeiro o fatalismo de ‘as coisas são como são’. Desse (re)pensar sobre a nossa própria prática é que pode nascer a decisão e com isso o esperar pela mudança” (Paulo, estudante brasileiro - trecho retirado do trabalho final).

Sobre o tema “educação e inclusão”, destacamos a explanação da professora convidada palestrante do curso, Anelice Ribetto (professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Ela iniciou sua fala mostrando seu projeto com estudantes com deficiência, especificamente, cegueira ou surdez, em uma escola de Niterói-RJ. Ela explicou o que é a questão da deficiência no Brasil, o histórico e a legislação da Educação Especial, que, de acordo com a LDB, é uma modalidade de ensino que transpassa todas as outras. Em sua fala, foi pontual ao abordar a necessidade de um projeto coletivo de formação de professores(as) para a inclusão. O modelo de formação fragmentado e por competências não prioriza a coletividade da construção de saberes entre as pessoas e suas comunidades locais. O projeto apresentado pela professora palestrante demonstra uma equipe de professores(as) que saem das universidades para trabalhar com a educação especial nas escolas e, depois, esses(as) professores(as) voltam para a universidade trazendo reflexões sobre seus fazeres pedagógicos, de boas práticas, mostrando a realidade do chão da escola, podendo até se pensar em mudanças no currículo. Assim, sabe-se que grande parte do problema da Educação Especial na escola é um problema de formação de professores(as), que deve ter como objetivo principal auxiliar o(a) professor(a) em sua formação técnica e política, sensibilizando-o(a) para esses temas.

Na escola, além da inclusão de estudantes com deficiência, é necessário acolher também os corpos excluídos, aqueles que estão à margem, que são submetidos a diferentes tipos de opressão, o que nos indica a importância de olharmos para a *Interseccionalidade*, tema que também foi tratado no curso. Sobre esse tema, a professora convidada palestrante Priscila Gomes Dornelles Avelino (professora do Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) nos trouxe algumas reflexões.

Para a professora, a interseccionalidade é um instrumento político que permite entender o racismo, o capitalismo, o cis-heteropatriarcado como partes da mesma estrutura. Por isso, não adianta lutar contra um sem lutar contra todos. Isso ajuda a entender que a interseccionalidade não é uma soma nem uma hierarquia de opressões, mas sim o cruzamento entre elas, que

existem juntas e de maneira inseparável. A interseccionalidade é pensada como categoria analítica, um recurso metodológico para analisar determinados assuntos concernentes à escola e à sociedade. O termo foi elaborado pela filósofa afro-estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1989, para trabalhar a ideia de que a categoria mulher e a categoria raça, analisadas de maneira separada, tornam-se genéricas, impossibilitando uma análise mais aprofundada, mais ampla das questões de discriminação e de opressão (Assis, 2019).

Direcionada para o âmbito escolar, sem dúvidas, a interseccionalidade “pode ser útil tanto em identificar debilidades estruturais do campo educacional, bem como instrumentalizar possíveis ações para diminuição das desigualdades e respeito às diferenças” (Assis, 2019, p. 39). A interseccionalidade vai ao encontro de uma docência comprometida com práticas igualitárias e com a ideia de que os(as) educandos(as) tenham a oportunidade de agência na sociedade, bem como nos permite entender as infâncias nas suas relações com esses temas.

O curso “Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos” apresentou-se como uma enriquecedora “viagem” pelas culturas brasileiras, chilenas, argentinas, e pelos demais países que tiveram suas representações pontuais nesse percurso. Discutimos as diferenças e semelhanças que caracterizam nossa disciplina, ainda amplamente desvalorizada, não apenas no contexto escolar, mas também na comunidade em geral, seja ela científica ou não. Essa comunidade está empenhada na formação de indivíduos críticos e conscientes do contexto em que vivem, mobilizando-se ativamente para transformar essa realidade.

Diante da realidade em que atuamos, o curso foi de grande relevância na perspectiva docente, pois propiciou que pudéssemos, no decorrer dos encontros, constantemente aperfeiçoar o fazer pedagógico, provocando reflexões sobre a realidade em que docentes e educandos(as) estão inseridos(as), buscando a equidade, o reconhecimento das diferenças e o respeito às diversidades.

### **Considerações finais**

O presente artigo destacou a importância da criação de espaços (linhas e zonas de fuga) de diálogo entre professores(as) de Educação Física capazes de contribuir significativamente para a formação decolonial dos(as) estudantes. Esses espaços atravessam as barreiras das fronteiras durante o curso “Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos”, oferecido de forma remota, possibilitando o contato com uma diversidade de pessoas que provavelmente não seria alcançada na formação presencial. Isso visa promover uma educação

cultural, social e histórica. Após nossas análises, o que fica evidente é que devemos decolonizar epistemologicamente os currículos e as produções de saberes sobre a infância na *Latinoamérica*, que vem sendo sistematicamente cooptadas por uma lógica neoliberal que desconsidera as culturas infantis locais.

Durante esse curso de formação continuada, de caráter internacional, os temas discutidos pelos(as) professores(as) convidados(as) e pelos(as) demais participantes do curso geraram um constante movimento dialógico, envolvendo contextualizações, conceituações e relatos de experiências. Tudo isso possibilitou reflexões sobre como essas temáticas podem ser tratadas no ambiente escolar, vindo a contribuir para uma formação crítica dos(as) professores(as), bem como para o redefinir da prática educativa e o comprometimento com uma educação de perspectiva decolonial, de uma Educação Física enraizada sociocultural e historicamente neste lado do mundo.

### Referências

ALBUQUERQUE, Denise; DEL-MASSO, Maria Cândida (org.). **Desafios da educação física escolar**: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; EUSSE, Karen Lorena Gil. (Re)describir la decolonialidad en la educación física brasileña: ambigüedades y críticas. **Staps**, Paris, n. HS1, p. 73-89, 2024. Disponível em: <https://shs.cairn.info/revista-staps-2024-HS1-page-73?lang=es&tab=auteurs> Acesso em: 28 fev. 2024.

ARAÚJO, Raffaella Andressa dos Santos; ROCHA, Aurine Carvalho. Novo ensino médio na contramão da formação omnilateral: uma rasteira política-pedagógica na educação física e a resistência no IFMA Campus Buriticupu. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**. v. 1, p. 27-41, jul. 2022. Disponível em: [https://www.rebescolar.com/files/ugd/efbe2f\\_33d38e8de1b5481d984dbc172fe4763.pdf](https://www.rebescolar.com/files/ugd/efbe2f_33d38e8de1b5481d984dbc172fe4763.pdf). Acesso em 28 abr. 2024.

ASSIS, Dayane N. Conceição de. **Interseccionalidades**. Salvador: Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da UFBA; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3 de novembro de 2018**: Atualiza as Diretrizes curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.

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

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil**: a história que não se conta. 19. ed. Campinas: Papirus. 2013.

- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**, vol. 1. Trad. Ana Lúcia de O. *et al.* São Paulo: Editora 34, 1995.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- GALEANO, Eduardo. **Las venas abiertas de América Latina**. México D.F.: Siglo XXI, 1971.
- GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen John. Do modelo de gestão do “bem-estar social” ao “novo gerencialismo”: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 193-221.
- LIEBEL, Manfred. ¿Niños sin Niñez? Contra la conquista poscolonial de las infancias del sur global. **MILLCAYAC – Revista Digital de Ciencias Sociales**, v. 3, n. 5, p. 245-272, 2016. Disponível em: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/millca-digital/article/view/770>. Acesso em 28 abr. 24
- MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e “mente”**. 26. ed. Campinas: Papirus, 2013.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. C. A. Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PAGNI, Pedro A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 99-123, 2010.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: CLACSO (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142. Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.
- ROCHA, Maria Celeste; ALMEIDA, Felipe Quintão de; DOÑA, Alberto Moreno. A produção do conhecimento da educação física sobre educação infantil como tema de pesquisa. **Educación Física y Ciencia**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. e171, 2021. DOI: 10.24215/23142561e171. Disponível em: <https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce171>. Acesso em: 28 abr. 2024.
- SANTOS, Fernanda Cristina dos. **Acordo de cooperação técnico-científico entre Brasil e República Federal da Alemanha (1963-1982): práticas científicas e pedagógicas para a formação de professores de Educação Física**. 2022. 312f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2022.
- SODRÉ, Muniz. **Antropológica do espelho: uma teoria da comunicação linear e em rede**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Rosalene Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos Pela Educação. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-247.



## Sobre as autoras e os autores

**Lucas Barbosa Resende:** Licenciado e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) - Polo IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. Docente da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

*E-mail:* lucas\_educa@hotmail.com

**Suelen Gonçalves de Oliveira Cortes:** Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) - Polo IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. Docente da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG e da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

*E-mail:* suelen.cortes@educacao.mg.gov.br

**Diane Rodrigues Amado Resende:** Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia, Mestranda do Programa Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) - Polo IFSULDEMINAS – Campus Muzambinho. Docente da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia-MG.

*E-mail:* dianeamado@yahoo.com.br

**Arnaldo Sifuentes Leitão:** Docente e coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF-IFSULDEMINAS). Doutor em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Presidente Prudente). Possui Especialização em Ética, Valores e Cidadania na Escola pela Universidade de São Paulo (USP) e Licenciatura em Educação Física pela UNESP - Bauru. Atuei como professor de Educação Física na rede pública de ensino de São Paulo (estadual e municipal) e atualmente sou professor nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS - Muzambinho). Coordeno o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Educação Física, e lidero o Grupo de Estudos e Pesquisas de Professores(as) de Educação Física (GEPROFEF). Integro o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar (EscolaR) da Faculdade de Educação Física da UNICAMP e o núcleo de pesquisa Corporalidades, vinculado ao Grupo de Pesquisa em Semiótica e Culturas da Comunicação (GPESC). Também sou membro da Rede Internacional de Investigação Pedagógica em Educação Física Escolar (REIPEFE). Atuei como investigador convidado da Facultad de Ciencias del Deporte y la Educación Física da Universidad de Cundinamarca (UDEC-Colômbia). Atualmente, integro o corpo editorial da Revista de Educação Física, Saúde e Esporte (REFISE) e o comitê científico da Revista Cuadernos de Investigación da Universidad Adventista de Chile (UNACH). Minhas áreas de interesse abrangem Educação Física na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Formação de Professores(as), Mídias e Tecnologias, Educação Física e Linguagens, além de Ética, Valores e Cidadania.

*E-mail:* arnaldo.leitao@muz.ifsuldeminas.edu.br

Recebido em: 20 dez. 2024

Aprovado em: 27 dez. 2024