



A PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E A DESCOLONIZAÇÃO CURRICULAR

Samuel Nascimento de Araújo*

Gabriel Ziel Bordori**

Francisco Goldschmidt Filho***

Fabiano Bossle****

RESUMO

Este texto discute elementos da descolonização curricular manifesta a partir de uma pedagogia do oprimido, evidenciando as representações do posicionamento crítico emergente das relações políticas e pedagógicas em um cenário marcado historicamente pelo processo de invasão cultural. Este estudo é recorte de uma autoetnografia realizada em escolas públicas de um município do interior do Rio Grande do Sul, na qual emerge de forma marcante a experiência existencial dos estudantes como elemento central para a construção de uma outra pedagogia, uma pedagogia do oprimido no processo de descolonização curricular.

Palavras-chave: Educação Física Escolar Crítica; Pedagogia do Oprimido; Paulo Freire.

THE PEDAGOGY OF THE OPPRESSED AND CURRICULAR DECOLONIZATION

ABSTRACT

This text discusses elements of curricular decolonization manifested from a pedagogy of the oppressed, highlighting the representations of the emerging critical positioning of political and pedagogical relations in a scenario historically marked by the process of cultural invasion. This study is part of an autoethnography carried out in public schools in a city in the interior of Rio Grande do Sul, in which the existential experience of students emerges as a central element for the construction of another pedagogy, a pedagogy of the oppressed in the process. of curricular decolonization.

Keywords: Critical School Physical Education; Pedagogy of the Oppressed; Paulo Freire.

LA PEDAGOGÍA DEL OPRIMIDO Y LA DESCOLONIZACIÓN CURRICULAR

RESUMEN

Este texto discute elementos de descolonización curricular manifestados desde una pedagogía del oprimido, destacando las representaciones del emergente posicionamiento crítico de las relaciones políticas y pedagógicas en un escenario históricamente marcado por el proceso de invasión cultural.

* Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Guarani das Missões-RS, Doutor em Ciências do Movimento Humano ESEFID/UFRGS.

** Mestrando em Ciências do Movimento Humano ESEFID/UFRGS.

*** Professor de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre – RS, Mestre em Ciências do Movimento Humano ESEFID/UFRGS.

**** Professor de Graduação e Pós-Graduação ESEFID/UFRGS. Pós-doutor em Ciências do Movimento Humano ESEFID/UFRGS.

Este estudio forma parte de una autoetnografía realizada en escuelas públicas de una ciudad del interior de Rio Grande do Sul, en la que la experiencia existencial de los estudiantes emerge como elemento central para la construcción de otra pedagogía, una pedagogía del oprimido en el proceso de descolonización curricular.

Palabras clave: Educación Física Escolar Crítica; Pedagogía del Oprimido; Paulo Freire.

PALAVRAS INICIAIS...

Ao nos colocarmos no mundo como professores que defendem politicamente um posicionamento crítico que emerge de traços identitários, significativos nas relações políticas e pedagógicas, principalmente na região onde este estudo foi realizado – uma região marcada pelo processo de invasão cultural (FREIRE, 1987) – defendemos e lutamos por “[...] aproximações dialógicas do currículo escolar com experiências coletivas, solidárias, fraternas e democráticas no interior das aulas construídas com os estudantes” (ROCHA, COELHO, ARAÚJO, 2021, p. 118). Ressaltamos, nesse caso, que a defesa desse pensamento no cotidiano das escolas públicas nos permite revelar o quão “[...] importante perceber que a realidade social é transformável” (FREIRE, 2011, p. 59).

E defender um posicionamento político-crítico que reconhece a experiência existencial dos estudantes nos remete a pensar a escola, o currículo e a prática pedagógica com um outro olhar, um olhar que nos permite revelar as culturas silenciadas e marginalizadas nesse processo de homogeneização cultural que tem se materializado na mercantilização da educação pública, a qual se rende a uma lógica sustentada por grupos defensores de um projeto neoliberal, neoconservador e neocolonialista de educação (BOSSLE, 2018). Ou seja, uma educação que se rende à entrega dos serviços públicos educacionais e grupos empresariais (historicamente favorecidos) que contribuíram e vêm contribuindo para a efetivação de uma educação ainda bancária, a qual não reconhece os sujeitos que transitam nos espaços escolares.

Nesse contexto, em particular, há o forte apelo às origens polonesas, com a manutenção da cultura dos antepassados europeus, em que os estudantes populares – filhos e filhas de homens e mulheres negros e negras, indígenas – são marginalizados e privados do acesso aos bens intelectuais e sociais, bem como têm sua cultura negada. Em outros termos, mesmo que as escolas reconheçam a diversidade cultural que transita no ambiente escolar e na comunidade, ainda se partilha um pensamento com profundas raízes na lógica de superioridade do colonizador.

Podemos afirmar, então, que a perspectiva bancária de educação vivida nesse cenário não permite que os estudantes populares tenham sua cultura reconhecida, e muito menos tenham espaço para sua emancipação e libertação. A escola ainda se esforça para manter as narrativas do colonizador, não reconhecendo as narrativas do oprimido e silenciado da história. Quer dizer, a educação bancária denunciada por Freire (1987) ainda é materializada no processo de colonização curricular e concretizada na negação dos saberes e do mundo do outro; há, portanto, uma negação da cultura dos colonizados.

Isso posto, na contramão desse processo de colonização curricular e mercadorização da educação, defendemos a construção de uma outra pedagogia na qual os estudantes populares possam assumir um papel de centralidade, diferentemente do que é exposto no cotidiano das escolas públicas onde este estudo foi realizado. Nessa perspectiva, o diálogo deste texto nos leva a discutir: “como a Pedagogia do Oprimido potencializa o processo de descolonização curricular nas aulas de Educação Física de escolas públicas?”

Assim, como forma de organização das ideias oriundas dessa problematização, estruturamos este texto em três partes. Na primeira, apresentamos brevemente a autoetnografia realizada nesse cenário de forte apelo à colonização; na segunda, evidenciamos os elementos empíricos do processo de educação bancária ainda em curso e, para finalizar, defendemos a pedagogia do oprimido como elemento central nesse processo de descolonização curricular e cultural.

A AUTOETNOGRAFIA CRÍTICA E O CONTEXTO COLONIZADOR

Este texto emerge de uma autoetnografia crítica produzida por um dos autores em sua tese de doutorado, a qual foi elaborada entre os anos de 2017 e 2021. Essa autoetnografia foi realizada em três escolas públicas da cidade de Guarani das Missões, no interior do Rio Grande do Sul, em uma região marcada pelo missionarismo e pelo forte apelo às tradições. Dessas escolas, uma é da rede estadual e recebe estudantes oriundos das demais escolas municipais, tanto da área urbana quanto da rural. As outras duas são da rede municipal de ensino: uma localizada na área rural, atendendo principalmente aos filhos de pequenos

e médios agricultores; a outra localizada na vila¹, atendendo, em turno integral, aos estudantes da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental.

A coleta das informações ocorreu de fevereiro a dezembro de 2019, compreendendo desde as primeiras reuniões com professores e equipes diretivas até a entrega dos relatórios finais das turmas, o que contemplou um trabalho de campo de 56 horas semanais, com turmas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (ARAÚJO, 2021).

Nesse processo de coleta de informações, o movimento de reflexividade tornou-se intenso, podendo-se dizer que o desenvolvimento de realização da autoetnografia (os diálogos com os participantes da pesquisa, as observações e a constante autorreflexividade no momento de escrita dos diários de campo) foi um momento de externar a indignação diante da cultura compartilhada nesses contextos escolares, bem como levou a um outro olhar sobre a prática docente, a qual assumiu um caráter político (FREIRE, 1987), configurada não somente na mudança na estrutura da aula, mas no sentido de propor aos estudantes um intenso movimento de diálogo e de problematização a respeito da cultura corporal vivida e significada na comunidade. Contrapondo-se, desse modo, ao forte apelo às tradições e aos valores oriundos dos herdeiros da colonização.

Em outros termos, a autoetnografia realizada configurou-se como uma investigação da experiência cultural do professor/pesquisador, compartilhada na comunidade em que está inserido. Nesse sentido, esse desenho teórico-metodológico permitiu “[...] interpretar signos, símbolos e significados compartilhados pelo próprio pesquisador ao longo de sua pesquisa” (ROCHA, 2019, p. 104), contribuindo ao mesmo tempo com o processo de formação do próprio pesquisador (ROCHA; ARAÚJO; BOSSLE, 2018), na medida em que a pesquisa reconhece as interpretações produzidas nas culturas que são vividas no chão das escolas públicas na contemporaneidade (BOSSLE, *et. al.* 2016).

¹ A escola da vila, identificada neste texto, remete a uma escola localizada em uma área periférica de Guarani das Missões, escola que, por muito tempo, recebeu o apelido de “Escola do Pé Sujo”, designando-se aos estudantes populares que ali iniciam o processo de escolarização. Salientamos, ainda, que o termo “vila” remete a um olhar pejorativo da elite local diante dos moradores, grande maioria negros e descendentes dos povos originários, ou descendentes de colonizadores de baixa renda. Isto é, remete à população historicamente oprimida pelo processo de colonização.

PRINCÍPIOS DE COLONIZAÇÃO EM CURSO

A escola contemporânea tem um papel fundamental no processo de reconhecimento, valorização e empoderamento dos estudantes populares, os quais historicamente têm sido posicionados como subalternos no processo educacional. Pode-se, portanto, afirmar que a escola e as relações estabelecidas por ela, por meio das experiências culturais de negação da cultura popular, dos oprimidos, reforça ainda, uma cultura que se apresenta como superior a ser transmitida aos estudantes populares (CANDAU, 2011).

Nesse contexto, esse movimento vivido e compartilhado pelas escolas públicas – de modo particular as deste estudo – tem realizado esforços para posicionar não só os estudantes populares e suas práticas corporais nesta lógica colonialista (incluindo a Educação Física), mas também as culturas oprimidas em um não lugar, quer dizer, não ocupando uma posição de destaque. Isso se materializa nas práticas corporais que as gestões escolares entendem ser as mais significativas no processo de formação dos estudantes, desconsiderando a potencialidade crítica das práticas educativas em que esses sejam os protagonistas.

Nessa lógica, as narrativas apresentadas remetem a manifestações dessa colonização curricular, pautada na lógica dos jogos escolares e da prática dos esportes como formação esportiva, em detrimento das manifestações da cultura corporal presente no cotidiano dos estudantes, como evidenciado abaixo:

Estava com a turma do oitavo ano realizando jogo de taco em um espaço ao lado da escola da área rural. A diretora se aproxima e me questiona sobre as olimpíadas municipais, pois há alguns dias havia tido reunião com as diretoras e a equipe da secretaria de educação, e lá definiram a realização da mesma, uma competição entre as escolas. Ao nos ver jogando taco, ela pergunta: “Professor, o senhor não vai treinar com eles? A olimpíada é logo, desse jeito não irão ganhar de ninguém.” Vou até ela e comento que estamos pesquisando jogos e brincadeiras, e que os esportes seriam realizados em outro momento e em outro formato, que não o de treino ou formação esportiva (DIÁRIO DE CAMPO, 15 de abril de 2019).

Percebemos, nesse caso, que as gestões escolares têm um posicionamento político orientado pelas redes de ensino, cujo foco está na formação esportiva ou na preparação para algo “mais importante”, isto é, voltado para os jogos escolares ou para as olimpíadas estudantis. Em outros termos, a rede de ensino, ao evidenciar o evento esportivo e ao exaltar os melhores, não considera as experiências existenciais (FREIRE, 1987) dos estudantes, principalmente dos estudantes populares, grande maioria nesses contextos.

Outrossim, quando questionados a respeito dos jogos, os estudantes revelam seus posicionamentos, os quais, muitas vezes, são desconsiderados pela gestão escolar, como se pode perceber no diálogo que segue:

Já ao entrar na sala, sou abordado pelos estudantes. Rapidamente um menino comenta: “Professor, a Dire disse que o senhor ia começar a organizar os times para as olimpíadas, a gente vai treinar? É obrigado a jogar?”. Comento que a escola iria participar por ser um evento municipal, mas que eles poderiam optar por participar ou não. Prontamente, uma das meninas, Iza, fala: “Eu só vou ir pra assistir, não quero jogar”. Na sequência, Elô aproveita e se manifesta: “Eu joguei no ano passado, não quero jogar de novo”. Na tentativa de saber os motivos que levam os estudantes a não quererem participar dos jogos, eu os questiono e, rapidamente, Elô fala: “A gente não sabe jogar direito, a gente fica de bobo no meio dos outros. E elas lá chegam quebrando, eu só quero assistir, não precisa jogar, né? Não vale nota?”. Comento que não iria fazer nenhum tipo de cobrança ou castigo a eles quanto a não participação, mas busco tencionar outras possibilidades. Assim, pergunto: “E se não fosse esporte, se fosse jogo ou brincadeira?”. Elô questiona: “Tipo pique bandeira?”. Confirmo com a cabeça, ela sorri e diz: “Aí eu participava, mas como é esporte os outros ficam brigando com a gente” (DIÁRIO DE CAMPO, 09 abr. 2019).

Esse pensamento a respeito dos jogos parece unânime entre os estudantes. Mais uma vez, no diálogo a seguir, percebe-se a sua opinião:

Cássio comenta: “Eu não vou jogar só pra os outros darem risada”.

André: “Eu também só quero assistir, eu não sei jogar direito”.

Sílvio: “Sempre os da cidade (estudantes de uma escola municipal que têm um outro olhar da rede, inclusive no que diz respeito a investimentos e oportunidades aos estudantes) ganham. Que graça ir? Se fosse taco ou bolita, eu iria. Só que não tem isso nos jogos” (DIÁRIO DE CAMPO, 20 abr. 2019).

Assim, reconhecendo o posicionamento das escolas e das redes, colocamo-nos a dialogar com os estudantes, e a construir um outro currículo, um currículo que permita que a sua voz seja ouvida. Desse modo, ao construir uma pedagogia com os oprimidos, em um currículo que se materializa a partir das manifestações corporais presentes na cultura local, bem como daquelas que eles possuem interesse em viver (questionando as relações existentes entre esses saberes e as questões étnico-raciais, de gênero, econômicas, culturais e sociais que transitam na cultura escolar), é possível estabelecer um diálogo crítico, reflexivo e problematizador com os estudantes a respeito da produção de saberes silenciados pela história oficial.

Também o forte apelo às tradições e aos valores herdados da colonização tem sido compartilhado no local com a exaltação da cultura europeia e se capilariza nas instituições sociais da comunidade, inclusive, ou principalmente na escola, na formação das lideranças e da mão de obra dócil para o mercado de trabalho. Valores esses que facilmente seduzem os colonizados, uma vez que é de entendimento dos docentes e da elite local que é na escola que se organiza e estrutura a sociedade. Nessa perspectiva, já anterior ao início das aulas, esse discurso vinha sendo pregado, bem como eram incutidos nos docentes determinados padrões “[...] precisamos ensinar valores que estão se perdendo, o comunismo vem destruindo

as famílias. Vocês precisam transmitir valores em suas aulas, pois a sociedade precisa deste resgate” (DIÁRIO DE CAMPO, 13 fev. 2019).

Efetivamente, esse pensamento coloca o professor como detentor de um conhecimento valioso, bem como o posiciona como “civilizado”, ou seja, aquele que detém uma cultura superior a ser transmitida de forma passiva aos estudantes populares, perpetuando a educação bancária ainda em curso. Assim dizendo, nesse modelo, a cultura dos estudantes é negada, na medida em que é a escola a responsável pela transmissão de uma cultura elevada, seguindo as orientações do padrão colonizador. Entretanto, como professores/pesquisadores, e comprometidos com a transformação e libertação dos sujeitos nesse contexto de colonização, colocamo-nos ao lado dos estudantes populares com o propósito de construir um outro currículo para a Educação Física, um currículo que parta dos interesses dos estudantes populares, de sua cultura, reconhecendo e problematizando a cultura local, a qual é historicamente inquestionável, pois ainda quem tem poder é o colonizador, ou o herdeiro da colonização, expresso na descendência europeia.

À vista disso, sob um ponto de vista crítico que confere à prática educativa um caráter político (FREIRE, 1989), uma vez que não há como negar que o ato pedagógico é um ato político ou vice-versa, posicionamo-nos ao lado dos oprimidos, dos estudantes populares. Nesse caminho, tencionamos uma proposta domesticadora, imposta pelas gestões escolares e pelos documentos oficiais, a fim de discutirmos as formas de opressão vividas nesse cenário, de tal modo que esse movimento só é possível ao dar visibilidade à experiência existencial dos estudantes populares (FREIRE, 2011). Ressaltamos que os conhecimentos prévios dos estudantes, nesse cenário, são considerados e não ignorados, como é frequentemente evidenciado nas escolas (fato que contribui para a permanência do projeto de educação colonizadora).

Portanto, ao considerarmos a história como uma possibilidade, tomamos como ponto de partida a experiência existencial dos estudantes, a fim de contarmos uma outra história: a história da descolonização. Reiterando, assim, a crítica à educação bancária, realizada por Freire (1987), e defendendo que a pedagogia do oprimido é uma pedagogia dele, e não para ele. Assim dizendo, o autor propõe uma inversão no sentido e significado da pedagogia, incluindo a experiência existencial dos estudantes como um modo central para repensar a educação e a Educação Física, compreendendo “o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e da reflexão, da curiosidade em constante movimento de procura” (FREIRE, 2015).

Nesse seguimento, comprometidos com o processo de descolonização também em curso, posicionamos, no estudo em pauta, nossa prática educativa já na construção da proposta a ser desenvolvida com os estudantes ao longo de cada trimestre. Esse movimento de construção coletiva foi todo centrado nas necessidades e nas expectativas dos estudantes, potencializando o diálogo e a escuta, com o propósito de que seus posicionamentos fossem ouvidos e debatidos e, posteriormente, sistematizados de forma democrática.

Num primeiro momento, essas escolhas remetiam-se às práticas esportivas, aos esportes que gostariam de realizar. O processo dialógico gerou uma potente problematização das manifestações esportivas na comunidade, partindo das manifestações hegemônicas na comunidade, dos esportes para pessoas com deficiência, como também da pluralidade de manifestações que acabam não tendo espaço de vivência em detrimento dos espaços que remetem a um olhar monocultural. Ao mesmo tempo, foi possível dialogar sobre questões críticas, como as relações étnico-raciais em um contexto de colonização, as relações de gênero, o machismo e o tratamento com as minorias, desde o olhar macrossocial, presente nas relações estabelecidas no contexto de atletas de alto rendimento, bem como no contexto particular da comunidade.

Outrossim, estabelecer uma abordagem dessas temáticas, buscando romper com a lógica de formação esportivista, permitindo pensar outras manifestações da cultura corporal, acaba por reforçar a necessidade de uma reorganização curricular. Ou seja, precisamos de uma reorganização epistemológica, já que os conhecimentos dos estudantes também são conhecimentos válidos, mas, por apelo às normativas impostas silenciosamente pelo colonialismo, somos levados a construir propostas desalinhadas em relação ao que pensam e vivem os estudantes, principalmente os estudantes populares. Verificamos, portanto, que a cultura popular, expressa nas vilas, no modo de vida das pessoas que não correspondem à herança colonial, acaba não tendo espaço nem na escola, nem na comunidade, pois ainda prevalece a educação bancária, a qual combatemos. Nessa esfera, em diálogo com um dos estudantes, fica explícito o modo de pensar colonizador de professores e gestores escolares:

A gente só pode pensar e se manifestar assim aqui. O senhor consegue ouvir as opiniões e as posições diferentes; os outros (professores), se a gente pensa diferente, eles sempre acham um jeito de mostrar que a gente está errado (DIÁRIO DE CAMPO, 03 jun. 2019).

De fato, dar voz aos estudantes permite problematizar aspectos que são marcantes na cultura escolar. Assim, criar com os estudantes as temáticas a serem realizadas em aula possibilitou-lhes um engajamento político para a descolonização, partindo dos saberes

que transitam nas aulas de Educação Física, bem como na comunidade, pelas relações sociais que emergem da sua experiência existencial. Nessa perspectiva, o diálogo a seguir mostra como o tratamento da temática esporte foi realizado com os estudantes. Nesse fragmento, é possível perceber que outras questões importantes eram debatidas entre os estudantes, entre elas questões sociais que dizem respeito ao cotidiano, mas também a um contexto maior, em que o esporte é um espetáculo e um nicho de mercado, no qual homens e mulheres estão inseridos.

Mas não dá para comparar o desempenho, professor. O homem tem uma estrutura muscular e óssea muito mais forte que as mulheres, mas eu concordo que tem mulheres muito melhores e mais gostosas jogando (risos)... sério, por exemplo, olha a Marta. Pra mim, ela joga mais que muito homem da seleção masculina, mas eles ganham muito mais que ela”. Nisso, eu questiono: “Mas é só no futebol que os homens ganham mais que as mulheres?” Rapidamente, praticamente todas as meninas querem falar. Organizo para que cada uma fale e que os colegas possam ouvir suas posições. Uma delas comenta: “O senhor perguntou de propósito, o senhor sabe que em todos lugares a mulher é inferiorizada, muito mais aqui, parece que a gente é incapaz, mas em todos lugares a mulher é considerada menos que o homem (DIÁRIO DE CAMPO, 03 ago. 2019).

Esse movimento permitiu que os estudantes pudessem pensar e agir politicamente, buscando uma emancipação desse processo silencioso de dominação cultural, por meio do trabalho contra-hegemônico, o qual, para Apple (1999, p. 47), leva a:

[...] analisar o modo pelo qual operam poderosos interesses conservadores, tanto ideológicos como materiais, é tarefa de maior importância, que nos permite compreender melhor tanto as condições de educação, como as responsabilidades de alteração destas condições.

Por isso, posicionar a prática educativa na experiência existencial dos estudantes nos leva a construir possibilidades de pensar criticamente o currículo, a escola, os saberes, a vida de um modo geral. Nesse caso, a prática educativa assume uma posição política e pedagógica que conduz a um despertar da curiosidade epistemológica dos estudantes (ARAÚJO, 2021), de modo a reforçar que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 1987, p. 58). Esse movimento é apontado por Araújo (2021) como um momento em que os estudantes populares resistem à sua domesticação, pois descobrem e reconhecem, a partir de sua experiência existencial, a sua vocação ontológica de serem mais (FREIRE, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseados no questionamento que orientou este texto – *como a Pedagogia do Oprimido potencializa o processo de descolonização curricular nas aulas de Educação Física de escolas públicas?* –, destacamos que esse processo de descolonização se deve a um reconhecimento de uma outra pedagogia, que é uma pedagogia do oprimido e não para ele (ARAÚJO, 2021). Nesse sentido, marcante nesta experiência é o valor que é dado ao estudante, o que permite refletir não somente sobre os conhecimentos, mas também sobre a transformação da realidade social do estudante, a partir da problematização da cultura em que está inserido (APPLE, 2006; BOSSLE, BOSSLE, 2018).

Entendemos que, ao assumir uma outra pedagogia na Educação Física Escolar, uma pedagogia do oprimido, estamos implicados com a descolonização curricular, descolonização essa que nos leva a questionar e a tencionar as relações de opressão e dominação que são naturalizadas na comunidade e nos contextos escolares, de modo a contribuir com o processo de emancipação dos sujeitos em que “[...] a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 1987, p. 43).

Dessa maneira, destacamos que a descolonização dos currículos e da vida, pautada em uma pedagogia do oprimido, deve primeiramente ressaltar “[...] a importância da educação no processo de denúncia da realidade perversa como anúncio da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada” (FREIRE, 2003, p. 90), em um movimento permanente de luta por libertação e emancipação dos sujeitos. Esse processo demanda um permanente reconhecimento de que os estudantes e suas culturas são vivas e detêm um valor histórico, também importante para as futuras gerações. Assim, a pedagogia do oprimido permite

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspende o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender com a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar tempo e espaço (LARROSA, 2002, p. 24).

Seguindo esse pensamento, findamos esta escrita defendendo que a descolonização curricular e cultural somente é consolidada por meio de uma pedagogia do oprimido, do reconhecimento da cultura dos estudantes, seus saberes, valores que transitam nas comunidades, de modo que possam ser problematizados desde a escola, desde a aula

de Educação Física, a fim de contribuir com o processo de formação de estudantes problematizadores, emancipados e conscientes de seu lugar no mundo e de seu papel na sociedade, desconstruindo valores e normas impostas pela invasão cultural.

Enfim, quando estudantes e professores reconhecem a potencialidade política do processo educativo – fruto de uma outra pedagogia, uma pedagogia do oprimido – reconhecemos, por conseguinte, o processo permanente de descolonização.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Conhecimento oficial – a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

ARAUJO, Samuel Nascimento de. “ESTA TERRA TEM DONO” / “CO YVY OGUERECO YARA”: uma autoetnografia crítica da produção da resistência política de um professor de Educação Física de Guarani das Missões/RS. 2021. 198f. **Tese (Doutorado)**. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 198f. 2021.

BOSSLE, Fabiano. BOSSLE, Cibele B. ROCHA, Leandro Oliveira. CRUZ, Lucas L. Autoetnografia: modelo contra-hegemônico para a produção de conhecimento na Pós-Graduação em Educação Física no Brasil. **VI Fórum de Pós-Graduação do CBCE e III Fórum de Pesquisadores das Subáreas Sociocultural e Pedagógica da Educação Física**. 2016. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/6FPGCBCE/6Forum/paper/viewFile/8071/4097> . Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

BOSSLE, Fabiano. Nosso “inédito viável”: professor de Educação Física intelectual transformador. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. **Os professores como intelectuais: novas perspectivas didático-pedagógicas na Educação Física escolar brasileira**. Curitiba: CRV, 2018. p. 19-34.

BOSSLE, Fabiano; BOSSLE, Cibele Biehl. “O conhecimento de quem é mais valioso”? Educação Física Escolar, Educação crítica e pesquisa qualitativa no grupo DIMEEF/UFRGS. In BOSSLE, Fabiano; BOSSLE Cibele Biehl; ROCHA; Leandro Oliveira *et al.* **Educação Física escolar, etnografias e autoetnografias: a formação de intelectuais transformadores**. Curitiba: CRV, 15-32, 2018.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, pp. 240-255, jul/dez., 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **A importância do Ato de Ler: três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14ª ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa**; 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.** n. 19 [online], 2002.

ROCHA, Leandro Oliveira. Reconhecimento intersubjetivo da multiculturalidade corporal: o reposicionamento da teoria crítica na Educação Física escolar na perspectiva de Axel Honneth. 2019. 286f. **Tese (Doutorado)**, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 286f. 2019.

ROCHA, Leandro Oliveira; ARAÚJO, Samuel Nascimento de; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, [S.l.], p. 168-185, jan. 2019. ISSN 2447-8288. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1148><https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1148>. Acesso em: 09 fev. 2021.

ROCHA, Leandro Oliveira. COELHO, Márcio Cardoso. ARAÚJO, Samuel Nascimento de. Educação Física Escolar e Paulo Freire: um reencontro com a experiência existencial. **Rev. Bras. de Educ. Fís. Escolar**, setembro, 2021. P. 117-129.