

Construções identitárias com as questões de gênero e étnico-raciais nas práticas político-pedagógicas de professoras de Educação Física

André Luis do Nascimento Mont Alverne¹

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2242-2779>

Luan Gonçalves Jucá²

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5866-7914>

Daniel Teixeira Maldonado³

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0420-6490>

Resumo

Esse estudo objetivou investigar a relação das construções identitárias de professoras de Educação Física Escolar com o trabalho das discussões de gênero e étnico-raciais nas suas práticas político-pedagógicas. Realizamos um estudo de campo, de caráter qualitativo, descritivo e exploratório. Selecionamos duas professoras de Educação Física por meio da amostragem típica intencional. Utilizamos o instrumento de entrevistas semiestruturadas. O material empírico foi submetido à análise temática. Os dados nos permitiram produzir conversas que correlacionavam as construções identitárias das professoras com os seus projetos político-pedagógicos nas aulas de Educação Física, articuladas pelas discussões de gênero e raça. Observamos que os marcadores sociais da existência se tornam evidentes nas práxis pedagógicas das docentes à luz de movimentos de transgressões e resistências, buscando uma educação posta por meio de lutas e emancipação dos(das) discentes.

Palavras-chave: construções identitárias; raça; gênero; educação física escolar.

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between the identity constructions of School Physical Education teachers and the work of gender and ethnic-racial discussions in their political-pedagogical practices. We carried out a field study, with a qualitative, descriptive and exploratory nature. We selected two Physical Education teachers through typical intentional sampling. We used the instrument of semi-structured interviews. The empirical material was subjected to thematic analysis. The data allowed us to produce conversations that correlated the teachers' identity constructions with their political-pedagogical projects in Physical Education classes, articulated by discussions of gender and race. We observed that the social markers of existence become evident in the pedagogical praxis of teachers in the light of movements of transgressions and resistance, seeking an education put through struggles and emancipation of students.

Keywords: identity constructions; race; gender; school physical education.

Citação: MONT ALVERNE, André L. do Nascimento; JUCÁ, Luan Gonçalves; MALDONADO, Daniel Teixeira. Construções identitárias com as questões de gênero e étnico-raciais nas práticas político-pedagógicas de professoras de Educação Física. *Revista Estudos Aplicados em Educação*, v. 9, e20249571, 2024. DOI <https://doi.org/10.13037/reae.vol9.e20249571>

¹ Mestre em Educação Física. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Pernambuco – Brasil. andremukasey@outlook.com

² Mestre em Educação Física. Universidade Federal do Vale do São Francisco. Pernambuco – Brasil. luanjucaedf@gmail.com

³ Doutor em Educação Física. Instituto Federal de São Paulo. São Paulo – Brasil. danielmaldonado@yahoo.com.br



1 Introdução

Certidão de óbito

*Os ossos de nossos antepassados
colhem as nossas perenes lágrimas
pelos mortos de hoje.*

*Os olhos de nossos antepassados,
negras estrelas tingidas de sangue,
elevam-se das profundezas do tempo
cuidando de nossa dolorida memória.*

*A terra está coberta de valas
e a qualquer descuido da vida
a morte é certa.
A bala não erra o alvo, no escuro
um corpo negro bambeia e dança.
A certidão de óbito, os antigos sabem,
veio lavrada desde os negreiros.*

Conceição Evaristo

Em face de uma estrutura dualista e hegemônica, as constituições identitárias dos sujeitos são localizadas em meio ao âmbito do “natural”, invisibilizando os aspectos culturais dos debates que cercam essa esfera. Não admite-se, portanto, uma construção social permeada a partir dos discursos, significados e subjetividades das diferentes formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, algumas identidades são vistas como normais, legítimas e “permitidas”; outras, são observadas como abjetas, desviantes e permanecem sendo vigiadas pelos mesmos olhares que produziram esse sistema.

Essas identidades subalternizadas, em uma produção que se contrapõe à lógica estrutural, se organizam a partir de mecanismos discursivos para edificar movimentos que consolidam argumentações teóricas importantes no que concerne à produção de conhecimento em diferentes campos educacionais. Por meio desse confronto, essas mesmas identidades são dispostas à luz de transgressões e resistências, alimentadas pelos anseios das lutas que atravessam suas vidas.

Dessarte, corroboramos com o sociólogo britânico-jamaicano ao trazer uma noção de identidade que escapa de uma evidência centralizada, organizada sistematicamente, e começa a ser observada sob uma construção contínua, sempre mutável. Nesse debate, ela é “[...] algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (Hall, 2006, p. 38). O autor ainda reforça ao abordar que:

A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é "preenchida" a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a "identidade" e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (Hall, 2006, p. 39).

Levando em consideração essa análise, a cultura ganha um espaço epistemológico evidente na discussão, por meio das produções subjetivas pertencentes a esse âmbito, pois é



nele em que busca as premissas da significação, em que as relações e lutas pelo poder se tornam veementemente simbólicas (Hall, 1997). A cultura, portanto, é entendida como um ponto chave para a identidade, além de reconhecer-se como um componente altamente imprevisível e variável (Hall, 1997). Além disso, esse elemento se configura em uma compreensão teórica dos “[...] sentidos e valores que nascem entre as classes e grupos sociais diferentes, com base em suas relações e condições históricas, pelas quais eles lidam com suas condições de existência e respondem a estas” (Hall, 2003, p. 142). Dessa forma:

[...] a identidade proporciona a compreensão das predileções do indivíduo, e seu pertencimento a determinado espaço ou local, no qual a cultura faz-se presente, englobando várias simbologias, crenças e valores que trazem história. Sendo assim, a cultura em suas diversas abordagens corrobora para a definição dessa identidade, pois de alguma forma os indivíduos, em sua gênese, possuem contato com algum modo de cultura, acreditando-se que esse elo inicial seja transmitido e influenciado em seu marco inicial pela família, e depois por outros meios de sociabilização (Freitas Júnior; Perucelli, 2019, p. 112).

Nesse cenário, a cultura se move como um componente da educação, e o que acaba substancialmente justificando-a é o compromisso da propagação das vivências sociais tidas como verdadeiras (Forquin, 1993). Assim, o processo cultural vinculado à sociedade também fundamenta a construção hegemônica articulada pelas relações de poder, fazendo com que esse sistema torne-se resistente, porém, não impenetrável. Admitimos, por conseguinte, o significado das nossas existências como sendo corporal (Le Breton, 2007) e, além disso, o corpo não sendo apenas um corpo, mas atribuído(s) aos significados socioculturais presentes no mundo (Goellner, 2008).

As questões de gênero e étnico-raciais se movimentam, hoje, em discussões potentes e essenciais na conjuntura educacional presente nos espaços escolares (Lima; Maldonado, 2023; Oliveira; Maldonado, 2023). Professoras(es) que articulam seus projetos político-pedagógicos à luz de transgressões e resistências estruturam suas práxis a partir de embasamentos teóricos que cercam não só esses debates, mas que englobam os marcadores sociais da existência, como gênero, raça, sexualidade, classe social, deficiência, capacidade, faixa etária, etnia, nacionalidade, etc. (Maldonado; Neira, 2022). Essas discussões, por sua vez, em várias circunstâncias, se conectam substancialmente com as condições de existências desses sujeitos, alimentadas, muitas vezes, por suas construções identitárias em face a seus objetivos enquanto educadoras(es).

O componente curricular da Educação Física (EF) produz um espaço significativo para essas argumentações. Ao admitir uma disciplina cercada pelo sustento da cultura corporal, as(os) docentes detêm de uma vultosa liberdade e autonomia para gerar suas práticas pedagógicas. Todavia, o cenário da Educação Física Escolar (EFE) ainda parece-nos conflitante e limitado quando buscamos professoras(es) alinhadas(os) a essas perspectivas. Apesar disso, entendemos ser, no mínimo, injusto, afirmarmos que são poucas(os). Na verdade, elas e eles estão por toda parte, e é a partir desse caminho que escolhemos seguir. Estudos já evidenciam um novo cenário, pautado em esperanças, observando educadores(as) que alimentam suas práticas político-pedagógicas a partir de transgressões, como anseia hooks (2017) e está apontado na literatura produzida por Maldonado (2021) e Nóbrega (2020).

Ao analisarmos a interrelação dos aspectos culturais e identitários com o âmbito educacional, além de considerarmos a relevância do trabalho das questões socioculturais nas escolas, tendo a EF como importante ferramenta para esse debate, efetivamos esta pesquisa, que objetiva investigar a relação das construções identitárias de professoras de EFE com o



trabalho das discussões de gênero e étnico-raciais nas suas práticas político-pedagógicas, corroborando com o confronto de um sistema (ainda) constituído sob uma ótica maniqueísta.

2 Caminhos buscados

A pesquisa trata-se de um recorte de um estudo mais amplo, que objetivou compreender como os(as) professores(as) de EFE sistematizam e produzem os seus projetos político-pedagógicos atrelados às questões de gênero e sexualidade nas aulas do componente curricular na educação básica. Ao trazerem discussões sobre suas práxis pedagógicas, duas docentes selecionadas na investigação colocaram em pauta debates que também traziam as questões étnico-raciais.

Para o estudo geral, selecionamos 5 (cinco) professores(as) de EFE, escolhidos(as) para que pudéssemos atingir os objetivos da pesquisa. Entretanto, para esse recorte, nos apropriaremos das discussões trazidas por duas educadoras específicas que, como abordado anteriormente, aproximaram os debates de gênero e sexualidade com o marcador da raça. Nesse momento, trazemos brevemente uma argumentação importante para o estudo que será aprofundado posteriormente: as duas únicas professoras que trouxeram esse debate foram educadoras negras, fortalecendo suas construções das identidades a partir de discussões étnico-raciais com suas práticas político-pedagógicas.

Não objetivamos, contudo, produzir um efeito simplista e cair na armadilha de acharmos que todos(as) os(as) docentes negros(as), por exemplo, irão alimentar os seus projetos político-pedagógicos também a partir de discussões que abarcam as questões étnico-raciais. Assim como entendemos que nem todas as identidades subalternizadas realizarão um trabalho transgressor nas escolas. A ideia é simplesmente evidenciar uma tentativa de relacionar esses corpos com suas identidades e aspectos socioculturais. Essas profissionais foram encontradas por meio de relatos na literatura acadêmica com trabalhos de suas práticas pedagógicas que se associam com as temáticas centrais dessa pesquisa.

Nesse recorte, realizamos um estudo de campo, de caráter qualitativo, exploratório e descritivo. O método qualitativo se organiza a partir dos pensamentos, experiências e subjetividades dos(das) participantes, constituindo-se como um caminho marcado por desvios e que privilegia a análise de microprocessos, fundamentada por uma significativa liberdade intelectual (Martins, 2004; Sampieri; Collado; Lúcio, 2013). Assim, o caráter qualitativo dos estudos “abriga tensões teóricas subjacentes que, cada vez mais, a distanciam de teorias, práticas e estratégias únicas de pesquisa” (Chizzotti, 2003, p. 223). O método descritivo, nessa conjuntura, está abarcado no anseio do entendimento de uma realidade social (Gil, 2008).

Portanto, ao buscar a compreensão de determinadas realidades, nesse caso, correlacionadas com as subjetividades e construções identitárias dos sujeitos, é significativo organizarmos a ideia de que:

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperança o anima. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação (Boff, 1997, p. 9).

Evidenciamos essas discussões por meio da estruturação de entrevistas. Elas aconteceram na plataforma *Google Meet* no seguimento on-line. Enviamos os convites para a participação da pesquisa por e-mail e, após o aceite, dispusemos o Termo de Consentimento Livre e



Esclarecido (TCLE), contendo uma descrição geral da pesquisa, além das garantias éticas para as participantes.

Selecionamos as duas docentes a partir da amostragem típica intencional discutida por Flick (2009). Nesse momento, é importante estabelecermos a relevância da intencionalidade para essa pesquisa. Afinal, como já evidenciamos anteriormente, a literatura acadêmica nos fornece um panorama conflitante no que tange a professores(as) que articulam os seus projetos político-pedagógicos sob discussões permeadas pelos marcadores sociais da existência. Nesse aspecto, torna-se crucial irmos num encontro direto com docentes que já debatem, nas suas aulas, sobre as temáticas, fortalecendo os fundamentos epistemológicos do estudo em questão. A amostragem típica intencional é utilizada quando se procura edificar um entendimento específico de experiências significativas e desviantes (Flick, 2009).

Utilizamos o instrumento de entrevistas semiestruturadas para a construção das informações. Em pesquisas que possuem um caráter qualitativo, as entrevistas podem se apresentar como artifícios significativos, buscando uma maior compreensão da realidade pelo(a) pesquisador(a) por meio do diálogo com o(a) entrevistado(a) (Gaskell, 2014; Minayo, 2011; Szymanski, 2010).

As entrevistas semiestruturadas são organizadas por um roteiro de perguntas abertas preestabelecido, deixando o(a) colaborador(a) livre para falar/dialogar, e permitindo que o(a) pesquisador(a) elabore novos questionamentos, caso julgue necessário, durante o diálogo (Duarte, 2006). Além disso, esse instrumento dispõe de perguntas bases corroboradas em teorias que se articulam diretamente com o tema investigado (Triviños, 1987). As entrevistas foram submetidas à gravação dentro da própria plataforma. Posteriormente, foram transcritas na íntegra e passadas por refinamento e correção, para que, depois, pudessem ser articuladas ao processo da análise dos dados.

O material empírico foi submetido à análise temática, proposta por Braun e Clarke (2006). As autoras apontam que a utilização desse tipo de análise torna a pesquisa com uma maleabilidade significativa, tendo em vista a flexibilidade e a proficiência que a técnica dispõe após a estruturação dos dados produzidos. Além disso, essa análise articula-se a uma liberdade teórica relevante a partir das suas etapas.

As autoras organizam a análise temática em seis etapas: primeiro, a familiarização com o material capturado, objetivando a imersão no conteúdo pesquisado; segundo, a geração dos códigos iniciais, fazendo com que o(a) pesquisador(a) identifique as suas características gerais; terceiro, a busca dos temas, convertendo esses códigos em possíveis categorias temáticas; quarto, a revisão dos temas, observando a codificação dos dados produzidos e o refinamento das categorias temáticas; quinto, a definição e denominação dos temas; e sexto, a formulação do relatório com a análise final do material empírico constituído (Braun; Clarke, 2006).

O trabalho geral produziu quatro categorias temáticas. Para esse recorte, nos debruçaremos nas discussões estabelecidas na terceira categoria, que se empenhou em evidenciar algumas relações dos marcadores sociais da existência nas práticas político-pedagógicas das professoras.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com parecer 5.639.781 e CAAE 61606222.7.0000.5473. Identificamos as professoras a partir de pseudônimos escolhidos pelas próprias docentes, de acordo com autoras(es) importantes para as suas experiências pedagógicas e dos seus modos de pensar os processos educacionais. Os codinomes são: “Françoise Vergès” e “Lélia González”.

3 Conversas

3.1 A consolidação da formação crítica e a construção de uma identidade transgressora na Educação Física Escolar

A partir desse momento, propusemos algumas conversas com as duas professoras entrevistadas, dialogando com construções teóricas capazes de fortalecer o debate. A ideia central se configurou, inicialmente, em compreendermos a relação dos corpos e identidades dessas educadoras com as suas perspectivas pedagógicas nos espaços escolares e, posteriormente, estruturarmos uma discussão permeada nas questões de gênero e étnico-raciais perante as suas práticas docentes.

Françoise Vergès é professora da rede municipal de São Paulo e atua com a disciplina de EF na educação básica há 10 anos, o que ela considera uma carreira muito curta. Possui graduação em EF, se formando em 2009, e mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Paulo, em 2019. A professora afirma ser formada em educação antirracista, pois sua dissertação possuiu um foco nas questões étnico-raciais. Nessa direção, sempre envolveu suas práticas docentes com as relações de gênero e raça.

Eu sou uma mulher negra. Gosto de colocar também as questões de classe... Eu sou uma mulher pobre. A gente sabe das dificuldades de acessar a universidade pública, e mais do que isso permanecer nela. Eu sou uma mulher que defende as questões LGBTQIA+, por ser uma mulher lésbica também. [...] eu sou uma pessoa muito curiosa. Uma pessoa curiosa e inconformada. Eu gosto de me definir assim. Essa é a Françoise Vergès (Françoise Vergès).

Existir em um corpo dissidente é, muitas vezes, compreender desde o princípio, a necessidade de lutar pela liberdade, pelo asseguramento de direitos constitucionais, além da emergência de confrontar diariamente as regras normativas que tendem a invisibilizar e negar a existência desses sujeitos que escapam das estruturas (Barbosa; Silva Neto, 2020; Butler, 2017; Goffman, 1982). É nessa perspectiva que também se faz necessário compreender que esses grupos formados por sujeitos desviantes podem se utilizar desses espaços, constituídos por normas de opressão, para construir resistências, transgressões e poder (Louro, 2018).

A relação do inconformismo citado por Françoise Vergès com a realidade vivida também se faz presente nas discussões trazidas pela professora Lélia González. A docente nasceu em Belo Horizonte, mas permaneceu a maior parte da vida na cidade de Ouro Branco – MG, no qual ficou até o ensino fundamental. No ensino médio foi para a cidade de Viçosa – MG, lugar que concluiu os estudos na educação básica. Após isso, também em Viçosa, fez a graduação em licenciatura plena em EF, concluindo-a no ano de 2008. Logo depois, fez o mestrado e doutorado⁴ em “Estudos do Lazer” na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), concluindo, respectivamente, em 2011 e 2020.

A professora se entende como uma mulher negra, cisgênero e heterossexual. Também relata que trabalha na educação básica há aproximadamente 10 anos. Atualmente, é docente de EF do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), realizando suas práticas político-pedagógicas no ensino médio integrado. Também é líder de um núcleo de pesquisa que tem como foco discussões e produções acerca das temáticas de gênero, raça, etnia e sexualidade.

⁴ A professora Lélia González fez o seu mestrado e doutorado em estudos que investigavam, respectivamente, o lazer da população LGBTQIAP+ e o currículo na educação profissional e tecnológica, pois já era professora do IFMG.



A aproximação com as questões socioculturais e dos marcadores sociais da existência⁵ no trabalho docente das duas professoras perpassam também em processos que marcaram as suas existências. Nesse encaixe, essas temáticas foram e são invisibilizadas na história e na atualidade, fazendo com que sujeitos que desviam de um caminho padrão proposto pelo sistema, marcados por diversos atravessamentos socioculturais, busquem discutir, problematizar e agir diante de temas que também escapam da estrutura.

Corroborando com essa discussão, Sousa Santos e Meneses afirmam:

A pluralidade epistemológica do mundo e, com ela, o reconhecimento de conhecimentos rivais dotados de critérios diferentes de validade tornam visíveis e credíveis espectros muito mais amplos de ações e de agentes sociais. Tal pluralidade não implica o relativismo epistemológico ou cultural, mas certamente obriga a análises e avaliações mais complexas dos diferentes tipos de interpretação e de intervenção no mundo produzidos pelos diferentes tipos de conhecimento (2009, p. 12).

Nessa discussão, torna-se importante identificar dois pontos primordiais. O primeiro é compreender que essas lutas travadas pelas professoras podem ser consideradas solitárias. Não no sentido de serem as únicas, pois mesmo com limitações, a literatura acadêmica mostra, por exemplo, que há outros(as) docentes que percorrem suas práticas político-pedagógicas a partir de temáticas que abordam os marcadores sociais da existência, como gênero, raça, sexualidade, classe, etc. (Fonseca; Silva; Santos, 2023; Maldonado; Silva; Martins, 2022), mas no sentido de entendermos toda a estrutura que se desenvolve contra essas experiências, tornando estes trabalhos cada vez mais difíceis. O segundo ponto confronta diretamente essa lógica, ao identificar e reconhecer a importância dessas mesmas vivências, constatando seus impactos e potências na educação.

Realizar um trabalho consistente, pautado em criticidade nas salas de aula também é compreender a pluralidade e diversidade de corpos e sujeitos que se fazem presentes nesse processo. Educandos(as), em distintos momentos, nos fornecem as mais variadas experiências e vivências de vida que, naturalmente, anseiam para serem compartilhadas. Assim, os(as) professores(as) precisam estar atentos(as) para articularem e estruturarem suas práxis pedagógicas por meio de debates elaborados de acordo com a densidade social que abarca os(as) discentes e suas incompletudes.

Nessa direção, suas próprias construções identitárias podem ser utilizadas como artificios significativos para essa discussão, desde que os sujeitos se reconheçam enquanto seres humanos capazes de transformar a realidade posta. Surgem, por conseguinte, algumas marcas associadas às identidades dos corpos que se organizam e edificam os processos formativos na educação. Essas marcas, no entanto, vão além do externo corporal, e ao serem admitidas pelas identidades, percorrem por suas subjetividades e relações internas.

Mas que marcas são essas? O que, supostamente, elas mostram?

As marcas devem nos “falar” dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem – sem ambiguidade, suas identidades. Gênero? Sexualidade? Raça? Aparentemente seriam evidentes, “deduzidos” das marcas dos corpos. Teríamos apenas de ler ou interpretar

⁵ Admitimos o uso do termo “marcadores sociais da existência” também como uma transgressão. Não há, no entanto, a necessidade de superar a nomenclatura “marcadores sociais da diferença”, mas comumente utilizado na literatura acadêmica. O propósito, nesse momento, é fornecer uma nova ideia para essa terminologia, associando os marcadores sociais com as condições de existência dos sujeitos que são abarcados por essas conjunturas. Assim, o debate potencializa um vislumbre demarcado por incompletudes e outros tipos de discussões teóricas, não apenas da diversidade.



marcas que, em princípio, estão lá, fixadas, de uma vez e para sempre. Então, ficamos desconfortáveis se, por algum motivo, nossa leitura não é imediatamente clara e reveladora; se, por algum motivo, não conseguimos enquadrar alguém (ou a nós próprios) numa identidade a partir da aparência de seu corpo. Afinal, o sujeito é masculino *ou* feminino? É branco *ou* negro? O corpo deveria fornecer as garantias para tais identificações. Pretendemos reconhecer a identidade – aquilo que o sujeito é – e, ao mesmo tempo, estabelecer o que ele não é – a diferença. Desejamos afirmar, com segurança, que o sujeito *é* isso, e, conseqüentemente, ele *não é* aquilo (Louro, 2000, p. 61-62).

Admitindo o conceito da identidade como performativa (Butler, 2017), nesse aspecto, esse termo se configura como um processo sempre inacabado e em constante transformação, tendo como base o sujeito que a todo momento se constrói e reconstrói por meio de suas relações com o contexto social (Castro, 2011). Assim, a identidade se direciona para as expressões linguísticas no alcance da inteligibilidade (Smith; Sparkes, 2008) e, para que se obtenha uma, é necessário fundamentalmente reconhecer-se (Butler, 2022).

Sendo assim, as professoras Françoise Vergès e Lélia González destacam em suas falas um trabalho consistente nas suas práticas político-pedagógicas que percorrem sob a contextualização de discussões socioculturais alinhadas a alguns marcadores sociais da existência na EFE, articulando suas práxis em construções que envolvem debates de gênero e raça, por exemplo. A discussão étnico-racial, principalmente, mostrou-se significativa no trabalho das docentes, que permitem o ensino dos temas da EF também conectados com essa categoria temática.

3.2 Práticas político-pedagógicas transgressoras: quando o gênero e a raça tornam-se centralidade no processo educativo

Alimentadas por anseios de transgressões, as professoras demonstram resquícios importantes na busca de uma educação que confronta a lógica neoliberal que estrutura os processos educativos atuais. Nesse sentido, a educadora Françoise Vergès nos traz o seguinte relato:

Eu acredito numa educação quilombista, por isso que eu falo: “Por mais que eu entenda a importância da centralidade da raça, ela tem aí os seus limites”, porque quando eu centralizo a raça, eu perco as outras categorias, algo que não entra nesse enquadramento de raça. Então é isso que eu estou tentando desmistificar na educação, talvez um... Desconstruir! Essa tem sido a minha ideia e o meu trabalho tem sido nessa lógica. [...] Eu me recordo de uma reunião pedagógica, no qual o coordenador apresentou um trabalho de um rapaz da UNESP. Ele foi até a escola falar sobre gênero e sexualidade. E a minha discussão com ele é que faltava a questão da raça, essa foi a minha discussão com ele, assim... direta (Françoise Vergès).

A compreensão de um trabalho que perpassa sob uma descentralização das categorias, evidenciado pela fala da professora, torna importante uma discussão conjunta dos marcadores sociais da existência no contexto das aulas de EFE. Ao afirmar que “faltava a questão da raça”, na fala mencionada anteriormente, em determinado momento, a professora Françoise Vergès reforça uma ideia central de enfrentarmos, a todo instante, as opressões sobrepostas e múltiplas presentes na sociedade. Corroborando com essa perspectiva de luta, é urgente que compreendamos a “necessidade de pensar conjuntamente as opressões” (Kergoat, 2012, p. 20).

A professora Françoise Vergès afirma acreditar numa “educação quilombista”, ponto significativo que merece destaque para esse debate. Numa mesma perspectiva, Lélia González



segue um caminho parecido, principalmente quando se aproximou da educação profissional e tecnológica no ensino médio, ao entender que nesse *campus* em que trabalhava “foi forte [...] esses atravessamentos identitários a partir das questões de gênero, raça e sexualidade” (Lélia González). A docente continua:

[...] eu venho me aproximando de autores dos estudos culturais, e de uma vertente em diálogo com a educação das teorias críticas, mas também das teorias pós-críticas e currículo. Então, é nesse referencial que eu venho me debruçando para aproximar na Educação Física. Inicialmente um movimento mais difícil, porque eu acho que também a própria Educação Física tem uma aproximação muito recente com essa perspectiva. E aí, feito processos de... eu vou chamar de “aquilombamento”, junto com outras colegas da área, pra debruçar, dialogar nessa perspectiva... (Lélia González).

Essa educação quilombista evidenciada pelas duas professoras, diz respeito a um modelo educacional focado nos pensamentos afrocentrados, ou seja, das experiências africanas e afro-brasileiras, inspirado nos ideais dos quilombos (Benedicto, 2019). Para esse autor, o modelo de educação quilombista é definido como:

[...] um processo de transmissão dos valores, crenças, costumes e conhecimentos para que os afro-brasileiros possam viver de maneira adequada nesta sociedade garantindo, assim, a continuidade do seu povo e de sua cultura. Esta educação deve ser inspirada na experiência dos quilombos, visto que estas sociedades permitiram aos africanos existirem nesta terra sem renunciarem a sua africanidade, além de serem abertas aos indígenas e brancos excluídos do sistema colonial. Assim como os quilombos se constituíram como espaços de construção da identidade afro-brasileira e de resistência à aculturação europeia a educação quilombista, hoje, deve ser concebida como um processo de formação do amefricano do Brasil e de resistência ao historicamente constituído modelo eugênico e eurocêntrico de educação com vistas à construção da sociedade democrática intercultural quilombista (Benedicto, 2016, p. 245).

Pensar em um projeto educacional que se organize a partir de ideais afrocentrados também é resistir e confrontar a lógica hegemônica de educação que se consolidou até os dias atuais. Isso porque as escolas públicas brasileiras se desenvolveram a partir da supremacia branca europeia que criou raízes no país, organizando espaços que eram atribuídos a uma suposta lógica de modernidade e méritos (Dávila, 2006).

Assim, um modelo de educação pautado na sistematização eugênica, ou seja, em uma hierarquização das raças (sempre inferiorizando a população negra nesse sistema), foi colocado em jogo nos projetos educacionais no país, e mesmo que a eugenia tenha perdido força após a segunda guerra mundial, suas estruturas ainda permanecem vivas na educação brasileira (Dávila, 2006). Nesse processo, a EF nas escolas foi concebida para a manutenção dessa eugenia no país, consolidando uma posição de supremacia até a atualidade (Castellani Filho, 1988).

Françoise Vergès, nas suas práticas político-pedagógicas, realiza um forte trabalho na educação básica nas aulas de EF que projeta uma poderosa correlação das questões de gênero com o marcador social da raça. No entanto, a professora lembra como se deu o início dessa experiência e por que optou pela sistematização conjunta dessas categorias:

[...] Claro que não começou assim. Meu trabalho começou com um enquadramento de raça, até porque muitos autores eles trabalham com esse enquadramento de raça, que hoje, após a dissertação, após palestras, leituras... hoje eu vejo como um equívoco.



A questão de gênero ela precisa aparecer, porque senão nós mulheres e meninas, a gente desaparece de toda a discussão. Até porque a questão masculina é uma linguagem colonial. Então, tá muito presente (Françoise Vergès).

A professora Françoise Vergès traz uma discussão significativa para esse debate e para a EFE e que se conecta substancialmente com as escritas anteriores: a da colonialidade. Ao pensar nesse termo, identificamos a herança histórica e cultural que as sociedades obtiveram pelos movimentos da colonialidade, articulados sob pensamentos eurocentrados e estruturados pelas relações de poder e pelo sistema neoliberal. Nesse sentido, a colonialidade se configura como o lado mais obscuro da modernidade (Mignolo, 2017).

Confrontando essa realidade, alguns(mas) autores(as) defendem a proposta de uma EF decolonial (Sousa; Costa; Ehrenberg, 2021; Sousa; Silva; Maldonado, 2017), constituída por meio da luta e da busca por justiça social (Maldonado; Silva; Martins, 2022; Neira; 2022), e articulada sob perspectivas de autonomia e libertação perante a segregação sobreposta hegemonicamente, além da valorização das identidades marcadas pela negritude no contexto educacional (Fanon, 2005; Freire; 2003; Munanga, 2009).

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 (Sousa; Costa; Ehrenberg, 2021, p. 6).

Nesse embate, a professora Françoise Vergès condensa uma inquietude, ao afirmar que “no projeto colonial a gente não aparece, a gente tá sempre à margem” (Françoise Vergès). Assim, uma proposta de educação decolonial produz uma formação corporal em uma perspectiva de luta e resistência a favor dos povos segregados pela opressão advinda da colonialidade (Pereira; Gomes; Carmo, 2017).

Dessa forma, torna-se cabal articularmos as práticas político-pedagógicas de professoras(es) de EFE também estruturadas pelos pensamentos decoloniais associados aos marcadores sociais da existência, uma vez que essas duas discussões transpassam pelo objetivo da constituição de pensamentos críticos que fogem da premissa eurocentrada que constituiu a sociedade brasileira, além da construção de uma outra realidade por meio das relações sociais (Salva; Schütz; Mattos; 2021).

Para tornar esse debate mais efetivo, a professora Françoise Vergès nos traz uma prática político-pedagógica na aula de EF bastante potente. A docente lê, junto com os(as) discentes, o livro “Madiba”, que conta a história do ativista Nelson Mandela, sujeito com uma importância significativa na luta contra o Apartheid na África do Sul, que segregava a população negra em diferentes contextos. Na produção, a educadora levanta vários questionamentos com os(as) educandos(as), muitos deles atravessados pelas questões raciais e de gênero, por exemplo. Nessa premissa, a articulação de um debate profundo atrelado a discussões socioculturais torna-se uma possibilidade expressiva para a EFE.

A construção de uma outra realidade também se faz presente na práxis pedagógica da docente Lélia González, que ao pensar em um trabalho que contemple os ideais propostos por essas categorias, nesse caso, numa articulação de discussões sobre gênero, sexualidade e raça em conjunto, afirma que essa conjuntura faz com que o componente curricular da EF seja



(re)construído em uma perspectiva que almeje uma maior criticidade. Assim sendo, buscamos realizar uma tentativa de fuga dos conhecimentos hegemônicos padronizados e produzidos pelo norte global.

A professora Lélia González disserta sobre uma experiência de criação de personagens com os(as) discentes. Eles e elas se organizavam em grupos para construir personagens com “superpoderes”, objetivando diferentes possibilidades de se localizar em uma aula de EF. Também aliado com as condições de existências, identidades e subjetividades dos(das) estudantes, vários personagens foram criados, grande parte associados aos marcadores sociais da existência, como raça, gênero e sexualidade. Assim, diversificadas problematizações puderam ser efetivadas, contribuindo para a construção de debates críticos e organizados por uma diferente forma de pensar o processo de construção de conhecimento.

Em adição, a professora Françoise Vergès afirma que essas discussões (vinculadas aos marcadores sociais da existência) “entram na escola em questão social”. Ela também lembra que já tiveram educandos(as) “que não se identificavam dentro daquilo que é definido pela família [...] Pra um controle social... Porque pra você controlar um sujeito, você precisa definir. E as instituições fazem muito isso...”. Essa instituição, colocada pela professora, é a escola, que se desenvolveu e continua se desenvolvendo por intermédio de práticas excludentes, do conservadorismo e de marcas eurocêntricas, uma vez que estão estruturadas pela conjuntura neoliberal e hegemônica.

A autora Guacira Lopes Louro corrobora com essa noção de controle, afirmando que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (Louro, 2018, p. 62).

Nessa instância, as sociedades que mantêm seus desenvolvimentos integrais pautados em políticas públicas neoliberais acabam se afastando de regulamentações vinculadas à prestação de serviços sociais, por exemplo, e potencializam ainda mais as práticas de vigilância e controle na vida dos sujeitos que compõem aquele contexto (Collins; Bilge, 2021).

Dessa forma, o conceito da interseccionalidade pode ser uma ferramenta crucial para esse debate, uma vez que ela “visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (Akotirene, 2019, p. 19). Além disso, essa discussão permite um alicerce potente no que concerne às produções epistemológicas dos marcadores sociais da existência.

Ao longo do texto, as professoras Françoise Vergès e Lélia González evidenciam a existência das intersecções de gênero e raça, por exemplo, nas suas práticas político-pedagógicas, nos permitindo pensar nessa discussão não unicamente como uma possibilidade, mas como um compromisso. Assim, essas confluências podem ser estudadas por meio da interseccionalidade, admitindo a construção de debates que possam produzir outros caminhos para pensar o processo educativo a partir de lutas e transgressões.

Entendendo o compromisso de estabelecermos um debate que compreenda os sujeitos considerando suas diversas complexidades, como as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, deficiência, capacidade, etnia, faixa etária, entre outras, a



interseccionalidade pode se organizar como uma importante argumentação para a EF. Afinal, o debate interseccional constrói uma íntima relação com a justiça social (Collins; Bilge, 2021).

No cenário apresentado, sujeitos presentes nos mais diversos espaços vinculados às construções educativas seguem articulando os seus projetos político-pedagógicos sob novos olhares, confrontando a ótica estrutural desenvolvida socialmente. As professoras Françoise Vergès e Lélia González nos dão pistas esperançosas em movimentações articuladas a resistências e transgressões, como nos lembra e anseia a autora bell hooks:

Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade” (hooks, 2017, p. 23-24).

4 Breves considerações

As professoras Françoise Vergès e Lélia González nos movimentam a pensar, fundamentalmente, na composição plural dos sujeitos no que tange às condições de existências e às construções identitárias, permeadas pelos marcadores sociais da existência. Nessa ideia, é primordial compreendermos que mulheres e homens, meninas e meninos, carregam significados que transpassam as subjetividades das suas vidas e, por consequência, não devem ser reduzidos a análises elementares. Entendemos, à vista disso, que a produção acadêmica que cerca as questões de gênero e raça necessita estar cada vez mais aproximada com a pluralidade existencial a partir da constituição sociocultural dos sujeitos.

Ainda nessa exploração, estruturou-se um acentuado contraste que engrandece a significância das identidades dos(das) professores(as) com as suas práticas político-pedagógicas executadas nas escolas sob visões transgressoras na EF. Questões de gênero, raça, classe, sexualidade, etc., não só integram suas existências, mas constroem marcas em uma magnitude colossal na educação, nos espaços escolares e na vida dos(das) educandos(das).

A partir disso, as práticas político-pedagógicas das professoras conectam-se a processos educacionais lassos, infixos e mutáveis, além de serem alimentadas por óticas antagônicas à estrutura edificada para invisibilizar qualquer tipo de existência subalternizada que anseie por mudanças. Nessa direção, é significativo que olhemos para essa conjuntura com cautela, e ambicionemos novos estudos que correlacionem as construções identitárias dos sujeitos com suas práxis pedagógicas nos espaços escolares. Por fim, investigações posteriores podem olhar para as intersecções dos marcadores sociais da existência com mais profundidade, organizando discussões alinhadas em diferentes espaços do contexto escolar. Assim, continuaremos seguindo caminhos marcados pela luta e pela emancipação dos(das) nossos(as) estudantes.

Referências

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro/Pólen, 2019.

BARBOSA, Caroline Vargas; SILVA NETO, João Felipe da. A desconstrução da heterocisnormatividade: o reconhecimento da identidade de gênero dos transexuais para a “transparentalidade” ou “parentalidatrans”. **Revista de Direito de Família e Sucessão**, v.6,



n. 11, p. 55-74, 2020. Disponível em:
<https://indexlaw.org/index.php/direitofamilia/article/view/6668/pdf>. Acesso em 8 fev. 2023.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. Educação quilombista: uma proposta de educação afrocentrada no Brasil. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 31, p. 18-33, 2019. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28254>. Acesso em 11 fev. 2023.

BENEDICTO, Ricardo Matheus. **Afrocentricidade, Educação e Poder: Uma Crítica Afrocêntrica ao Eurocentrismo no Pensamento Educacional Brasileiro**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha**. Uma metáfora da condição humana. 22 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>. Acesso em: 26 mar. 2024.

BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2022.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papirus, 1988.

CASTRO, Carlos de. La Constitución Narrativa de la Identidad y la Experiencia del Tiempo. **Nómadas Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas**, Madrid, v. 30, n. 2, p. 199-215. 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4130900>. Acesso em 20 dez. 2023.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

DÁVILA, Jerry. **Diploma de Brancura: Política Social e Racial no Brasil 1917-1945**. São Paulo: UNESP, 2006.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006. p. 62-83.

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



- FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FONSECA, Michele Pereira de Souza; SILVA, Samara; SANTOS, Maria Luíza Mendes. **Possibilidades de diversificação de conteúdos na perspectiva inclusiva**: relatos de experiência na Educação Física escolar. Rio de Janeiro: Autografia, 2023.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREITAS JUNIOR, Miguel Archanjo de; PERUCELLI, Tatiane. Cultura e identidade: compreendendo o processo de construção/desconstrução do conceito de identidade cultural. **Cadernos de Estudos Culturais**, v. 2, n. 22, p. 111-133, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/9712>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- GASKELL, George. Entrevistas individuais e de grupos. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma**: nota sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.
- HALL, Stuart. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 26 mar. 2024.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- KERGOAT, Danièle. **Se battre, disent-elles...** Paris: La dispute, 2012.
- LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.



LIMA, Ana Clara Bissoli de; MALDONADO, Daniel Teixeira. Cultura corporal, relações de gênero e Educação Física escolar: análise das publicações realizadas no Blog Dibradoras. **Cenas Educacionais**, v.6, n.e15573, p.1-30, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/15573>. Acesso em: 01 dez. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação & Realidade**, v. 25, n. 2, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46833>. Acesso em: 04 abr. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira. Por uma educação física escolar feminista. **Temas em Educação Física escolar**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 15-38, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33025/tefe.v6i1.3135>. Acesso em: 26 mar. 2024.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NEIRA, Marcos Garcia. Resistências e transgressões na prática político-pedagógica da Educação Física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, p. e1866, 2022. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol22articles/maldonado-neira.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira. **Educação Física Escolar e Justiça Social**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2022.

MANZINI, Eduardo José. A entrevista na pesquisa social. **Didática**, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27936>. Acesso em: 04 abr. 2024.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=html>. Acesso em 17 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Trabalho de campo: contexto de observação interação e descoberta. In: MINAYO, M. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 30. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

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

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física, currículo cultural e justiça social. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Justiça Social**. Curitiba: CRV, 2022. p. 109-127.



NÓBREGA, Carolina Cristina dos Santos. Por uma educação física antirracista. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 34, n. Esp., p. 51–61, 2020. DOI: [10.11606/1807-5509202000034nesp051](https://doi.org/10.11606/1807-5509202000034nesp051). Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/173145>. Acesso em: 26 mar. 2024.

OLIVEIRA, Maria Clara Matias; MALDONADO, Daniel Teixeira. Práticas corporais e cultura afro-brasileira no portal Geledés: problematizações potentes para a Educação Física escolar. **Arquivos em Movimento**, v. 19, n. 1, p. 327-347, 2023. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/view/geledes>. Acesso em: 25 nov. 2023.

PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, KLERTIANNY, Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: Por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial N.4 p. 93-117, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550>. Acesso em 18 dez. 2023.

SALVA, Sueli; SCHÜTZ, Litiéli Wollmann; MATTOS, Renan Santos. Decolonialidade e interseccionalidade: Perspectivas para pensar a infância. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 7, n. 1, p. 160-178, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/43546>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre (RS): Penso, 2013.

SMITH, Brett; SPARKES, Andrew C. Contrasting perspectives on narrating selves and identities: An invitation to dialogue. **Qualitative research**, v. 8, n. 1, p. 5-35, 2008. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1468794107085221>. Acesso em 18 dez. 2023.

SOUSA SANTOS, Boaventura; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SOUSA, Cláudio Aparecido; COSTA, Thiago Batista; EHRENBERG, Mônica Caldas. Educação Física decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. **Educação**, p. e112/1-27, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/44110>. Acesso em 20 dez. 2023.

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. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2257>. Acesso em: 19 dez. 2023.

SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2010. 96 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987. 176 p.

