

Proposta político-pedagógica de inspiração decolonial e intercultural em educação física: negociações de uma pesquisa-ação participante^{1,2}

Karoline Hachler Ricardo³

Orcid: 0000-0002-3829-3246

Guy Ginciene³

Orcid: 0000-0001-9709-4223

Elisandro Schultz Wittizorecki³

Orcid: 0000-0001-7825-0358

Resumo

Este estudo tem o objetivo de analisar e discutir as negociações que foram construídas ao longo de uma pesquisa-ação participante com o 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, em 2023, as quais possibilitaram a pesquisa de mestrado da primeira autora sobre as possibilidades de uma educação física com inspiração decolonial e intercultural. Foi realizado o exercício de mostrar, refletir, analisar e discutir: (i) os arranjos e as articulações na escola campo, especialmente entre a professora de educação física (primeira autora e pesquisadora) e os(as) estudantes; (ii) os encaminhamentos do cotidiano, os planejamentos não completamente definidos e a responsabilidade institucional de proposição. Tais movimentos possibilitaram a compreensão de que o envolvimento com os significados de agência e de participação, assim como o que eles implicam para a coletividade envolvida na pesquisa (neste estudo, especificamente a turma do 6º ano e a professora-pesquisadora), é indispensável em uma pesquisa-ação participante comprometida com as categorias analíticas estruturantes da nossa sociedade – raça e gênero, em diálogo com sexualidade e classe –, de modo a minimizar negligências sobre posicionamentos, privilégios, segurança cultural, dinâmica de poder e práticas prejudiciais da própria intervenção.

Palavras-chave

Educação física escolar – Pesquisa-ação participante – Decolonialidade – Interculturalidade.

1- Disponibilidade de dados: Todo o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

2- Trabalho aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Científica da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob o número CAAE nº 69602123.2.0000.5347

3- Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, RS, Brasil. Contatos: karolinehachler@gmail.com; guy.ginciene@ufrgs.br; elisandro.wittizorecki@ufrgs.br



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551294361por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Political-pedagogical proposal of decolonial and intercultural inspiration in Physical Education: negotiations of a participatory action research

Abstract

This study aims to analyze and discuss the negotiations that were built during participatory action research with the 6th grade of elementary school at a public school in Porto Alegre/RS in 2023, which enabled the first author's master's research on the possibilities of a Physical Education with decolonial and intercultural inspiration. The article presents the exercise of showing, reflecting, analyzing and discussing: (i) the arrangements and articulations at school, especially between the Physical Education teacher (first author and researcher) and the students; (ii) the daily decisions, the plans that are not completely defined and the institutional responsibility of proposition. Such movements made it possible to understand that the involvement with the meanings of agency and participation, as well as what they imply for the collectivity involved in the research (in this study, specifically the 6th grade class and the teacher-researcher), is indispensable in a participatory action research committed to the structuring analytical categories of our society – race and gender, in dialogue with sexuality and class – in order to minimize negligence on positions, privileges, cultural security, power dynamics and harmful practices of the intervention itself.

Keywords

School Physical Education – Participatory action research – Decoloniality – Interculturality.

Apontamentos iniciais

Este estudo, sobre as negociações de uma pesquisa-ação participante (Lanette, 2022) em educação física escolar, está inserido no contexto do percurso de mestrado da primeira autora (também professora e pesquisadora). A pesquisa foi realizada com o 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Porto Alegre/RS – Abya Yala⁴ – e intencionou desenvolver uma proposta de educação física com inspiração decolonial e intercultural (Walsh, 2019), compreendendo as afetações decorrentes dessa experiência durante o ano letivo de 2023.

Walsh (2019) entende a decolonialidade e a interculturalidade, respectivamente, como um esforço de pensar com e a partir das condições ontológico-existenciais dos

4- Nome fictício para preservar a identidade da instituição. A escola Abya Yala foi fundada em 1914 e está localizada em um bairro não periférico da cidade de Porto Alegre/RS. No ano da pesquisa (2023), a escola possuía 410 estudantes matriculados(as) entre os turnos da tarde e da manhã, nas turmas de 1º a 9º anos. Em cada um dos turnos havia apenas uma turma de cada ano, com uma média de 22 estudantes por turma. O 6º ano era composto por uma maioria de estudantes brancas(os).

povos colonizados pela modernidade ocidental e pelas classificações raciais e de gênero, de modo a superar e/ou desfazer essas categorias identitárias; e como uma práxis política das inter-relações pessoais para além da comunicação entre diferentes culturas, pois se pretende um paradigma outro, a partir de outras formas de pensamento que estão relacionadas com e contra a colonialidade e a modernidade.

Sobre a colonialidade, partilhamos do entendimento de Maldonado-Torres (2007), que a entende como uma lógica global de desumanização representativa de um processo de legitimação que circula na sociedade contemporânea e que gera multiplicidades de formas de subalternização em prol da idealização de um modelo único e válido de ser, estar, saber, viver e existir no mundo. Trata-se de um modelo que invariavelmente corresponde ao ideal de homem branco, cisgênero e heteronormativo, especialmente seguindo as lógicas do modo econômico capitalista.

No movimento de pensar sobre como poderíamos desenvolver nossa pesquisa acadêmica com intencionalidade político-pedagógica de inspiração decolonial e intercultural nas aulas de educação física com o 6º ano do ensino fundamental, aproximamo-nos da pesquisa-ação participante enquanto um modo de investigação comprometido com a valorização de diferentes saberes-fazer de quem compartilha a pesquisa, bem como com a ação participativa de todos(as) os(as) envolvidos(as) (Lanette, 2022). Os(as) envolvidos, neste caso, são os(as) estudantes do ano supracitado e a professora de educação física.

Entendemos que esse processo de pensar e agir a partir da preocupação com uma proposta pedagógico-política decolonial e intercultural, nas aulas de educação física, possibilitou-nos acessar diferentes modos de negociar a pesquisa e as aulas na escola. Essas negociações produziram arranjos e articulações heterogêneas que, por vezes, aproximaram-se de acordos harmônicos através do diálogo, que era o que a professora de educação física narrou ser o que inicialmente esperava como resultado de uma pesquisa-ação que se propõe participante; outras vezes, afastaram-se da convergência com o coletivo, envolvendo decisões menos dialogadas tomadas pela professora com a intencionalidade de fazer acontecer outros modos de operar na escola que colocassem em questão a colonialidade do espaço e do tempo escolar.

Ao refletirmos sobre o ano letivo, questionamos: Como se negociam e se constroem as condições de possibilidade para uma pesquisa-ação participativa em educação física com inspiração decolonial e intercultural com o 6º ano de uma escola pública? De que maneira tais negociações – atravessadas por disputas de sentidos, contextos institucionais e relações de poder – abrem ou limitam caminhos para se pensar e agir uma educação física escolar que reconheça saberes plurais, corpos diversos e práticas pedagógicas comprometidas com a decolonialidade e a interculturalidade?

Este estudo, portanto, pretende analisar e discutir as negociações que foram construídas ao longo da pesquisa-ação participante com o 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, em 2023, e que possibilitaram o acontecimento da pesquisa de mestrado da primeira autora sobre as possibilidades de uma educação física com inspiração decolonial e intercultural. Tais negociações atravessaram diferentes temporalidades da pesquisa, desde o momento anterior à entrada em campo, durante a realização da pesquisa e das aulas de educação física, até a saída de campo.

A pesquisa-ação participante aconteceu entre os dias 23 de fevereiro e 21 de dezembro de 2023, nas aulas de educação física que ocorriam na frequência de duas vezes na semana, em períodos de 50 minutos cada. Ou seja, trata-se aqui de uma abordagem sobre a condução de uma pesquisa previamente realizada.

Para desenvolver este trabalho, organizamos o texto em duas seções: *Análises e discussões* e *Considerações transitórias*. A primeira delas foi dividida em duas subseções: 2.1 *Tipo do estudo: por que percorrer o caminho da pesquisa-ação participante?*, momento em que apresentamos a pesquisa-ação participante a partir dos principais estudos que nos orientaram na teoria do pensar e do organizar a pesquisa, bem como na prática do cotidiano escolar; e 2.2 *Negociações da pesquisa-ação participante e das aulas de educação física com o 6º ano do ensino fundamental*, em que contamos, analisamos e discutimos o que aconteceu na pesquisa, como se construíram as negociações, que caminhos percorremos entre entrelaçamentos, atravessamentos, relações, resistências, disputas e controvérsias no espaço-tempo escola. Por último, nas *Considerações transitórias*, evidenciamos os limites e as possibilidades da pesquisa-ação participante no contexto deste estudo no campo da educação física, bem como apontamos as lacunas desta pesquisa.

Análises e discussões

Tipo do estudo: por que percorrer o caminho da pesquisa-ação participante?

A intencionalidade do projeto de dissertação da primeira autora (também professora e pesquisadora) era a de desenvolver uma proposta de educação física atravessada pelos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade (Walsh, 2019) com uma turma dos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, compreendendo as afetações decorrentes dessa experiência durante o ano letivo de 2023. O desejo da professora aproximava-se da possibilidade de uma construção coletiva das aulas de educação física com os(as) estudantes (Luguetti, 2014).

Nesse movimento, entendemos que a escolha teórico-metodológica que melhor atenderia à intencionalidade – de pesquisa e de ação – e ao desejo da pesquisadora (também professora de educação física) era a pesquisa-ação participante.

Thiollent (2008) compreende a pesquisa-ação como um método e/ou uma estratégia de pesquisa que propõe uma estrutura coletiva, participativa e ativa entre e com os(as) atores/atrizes envolvidos(as). Compreendemos que tais características de envolvimento e de participação com a pesquisa, somadas à importância de (re)conhecimento da realidade (particularidades, limites e possibilidades) para *colocar a teoria em prática*, configuram uma estratégia que possibilita (e neste estudo possibilitou) a ação e a reflexão da prática (Ginciene, 2016).

Nesse sentido, segundo Betti e Franco (2014), para que se possa pensar e refletir através de uma pesquisa-ação, três aspectos precisam ser considerados. Ontologicamente, deve-se pretender, de forma coletiva com os(as) atores/atrizes envolvidos(as), conhecer a realidade e ao mesmo tempo transformá-la, o que deve envolver um estranhamento da

prática para possibilitar que os(as) sujeitos(as) percebam as ressignificações possíveis do que fazem e/ou pensam, com implicações intersubjetivas. Epistemologicamente, deve-se buscar a produção de um saber compartilhado e que se articula em ações coletivas de transformação de existência, saber este que emerge do processo e não está dado como subproduto da pesquisa. Metodologicamente, deve-se dialogar com as (e entre as) práticas por meio do engajamento nos processos mútuos de ensino-aprendizagem entre os(as) envolvidos(as), processos estes que se dão pela ação-reflexão-ação e que possibilitam garantir formas integradas de planejamento, reflexão, avaliação e formação dos(as) sujeitos(as).

Neste estudo, entendemos que a pesquisa-ação participante possibilitou a organização de momentos específicos e pontuais durante o ano letivo para reflexões sobre os seguintes aspectos: como estava sendo o desenvolvimento das aulas e das aprendizagens; o que precisávamos modificar, transformar, reajustar; o que estava funcionando na relação entre os(as) estudantes e a professora de educação física e, portanto, poderia ser mantido; e o que já não estava mais tão alinhado entre os(as) envolvidos(as) e precisava ser repactuado. Essa dinâmica será analisada e discutida na próxima seção.

Orientados(as) por Venâncio, Sanches Neto e Betti (2018), realizamos o exercício constante e permanente de considerar a complexidade dialética dos processos formativos implicados em uma pesquisa-ação, o que exige flexibilidade criativa e abertura a outros modos de pensar pesquisa, ação e reflexão, bem como ao imprevisto. Tais movimentos possibilitaram inteligibilidade aos conhecimentos emergentes, durante o processo de experienciar o cotidiano das aulas de educação física que fizeram parte desta pesquisa-ação participante.

Diante de tais pressupostos da pesquisa-ação – que estão especialmente imbricados com o compromisso coletivo, seja com a produção de conhecimento sobre a realidade e processos (ações, negociações, acordos, pactos nem sempre convergentes) possíveis de transformação da própria pesquisa; seja com a formação de mecanismos responsivos para que os(as) atores/atrizes possam assumir, progressivamente e com autonomia, os seus processos (auto)formativos e de reflexão sistemática sobre os limites e as possibilidades de suas ações (Venâncio; Sanches Neto; Betti, 2018) –, compreendemos ser essa a metodologia ajustada para a nossa pesquisa.

Para Tripp (2005), a proposta de pesquisa-ação deve tratar de assuntos de interesse mútuo; basear-se em um compromisso compartilhado de realização da pesquisa; permitir que todos(as) os(as) envolvidos(as) participem ativamente e da forma que desejarem; partilhar o envolvimento e o controle sobre os processos da pesquisa; e estabelecer procedimentos de inclusão para decisões relativas à justiça entre os(as) participantes. Esse envolvimento (com)partilhado nos processos de tomadas de decisões, segundo Toledo e Jacobi (2013), caracteriza a pesquisa-ação como uma metodologia que possibilita a produção de aprendizagens coletivas, o que se aproximava dos desejos e da intencionalidade político-pedagógica da professora pesquisadora.

Nesse sentido, para Brandão e Borges (2007), os tipos participativos de abordagem de pesquisa inspiram os(as) envolvidos(as) a se engajarem em processos amplos e contínuos de construção progressiva de saberes e conhecimentos partilhados, os quais os autores consideram mais sensíveis às origens do conhecimento popular.

A pesquisa-ação apresenta-se, assim, como uma alternativa de ação participante em que os(as) agentes sociais populares são mais do que beneficiários(as) de efeitos possíveis (diretos e indiretos) da pesquisa e da promoção social dela decorrente ou a ela associada, porque são atores/atrizes cuja presença ativa e crítica atribui sentido à pesquisa participante. Além disso, a própria investigação social deve estar integrada em trajetórias de organização popular, o que caracteriza o aspecto *participante/participativo* dessas abordagens de pesquisa, em que há produção partilhada de conhecimento social e também uma multiplicidade da própria ação popular; ou seja, a pesquisa participante se inscreve no fluxo das ações sociais populares. Trata-se, portanto, de uma via de mão dupla: de um lado, a participação popular no processo da investigação; de outro, a participação da pesquisa no correr das ações populares (Brandão; Borges, 2007).

Na área da educação, Freire (2004) e Fals Borda (2009) compreendem a pesquisa/investigação participante como instrumento de luta para a emancipação e a transformação social. Nessa perspectiva, mais do que instrumento, essa abordagem de pesquisa seria uma forma, um modo, um olhar, uma lente por meio da qual enfocamos os problemas e buscamos possíveis soluções e respostas. Isto é, “[...] o caminho investigativo da pesquisa participativa caracteriza-se como uma metodologia mais flexível, propondo a articulação entre conhecimento e ação no sentido de contribuir para captar a dinâmica dos movimentos da sociedade com proposta emancipadora” (Streck; Adams, 2012, p. 254).

Lanette (2022), ao debater sobre complexidades, nuances e aspectos políticos das abordagens participativas de pesquisa acadêmica, destaca a pesquisa-ação participante como um método de pesquisa decolonial, porque tem a intenção de identificar, reconhecer e compreender as injustiças sociais do contexto no qual a pesquisa está inserida, e, a partir daí, negociar coletivamente ações possíveis para mudanças também possíveis da realidade identificada. Ou seja, trata-se de um modo de investigação não impositivo, mas que não nega as relações de poder-saber existentes no laço social (Foucault, 2002).

Sousa e Oliveira (2018) também discutem sobre a pesquisa-ação participante como uma das possibilidades de desenvolvimento de uma metodologia de pesquisa decolonial, uma vez que entendem que esse tipo de pesquisa propõe a superação dos binarismos da lógica colonial que localizam os conhecimentos ditos e reconhecidos como científicos em um lugar de superioridade e hegemonia com relação aos conhecimentos produzidos pelas experiências. Para tanto, Lanette (2022) entende a necessidade de valorização dos saberes populares, dos diferentes modos de vida e saberes-fazer de cada localidade, o que, segundo a autora, é o que possibilita o compromisso com a ação participativa.

Diante desse sul teórico-metodológico, iniciamos as negociações na escola Abya Yala – campo da pesquisa – no final do ano letivo de 2022, o que passamos a descrever, analisar e discutir na seção a seguir.

Negociações da pesquisa-ação participante e das aulas de educação física com o 6º ano do ensino fundamental

Destacamos que a primeira autora não é professora, nem contratada, tampouco concursada na escola Abya Yala. Portanto, as negociações para sua entrada em campo

para ministrar aulas de educação física para a turma do 6º ano do ensino fundamental do turno da manhã se deram por intermédio do seu orientador de mestrado, também autor deste estudo. O referido professor orientador tem uma parceria há mais de dez anos com a escola, sendo esta um dos locais de realização da prática docente dos(as) estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) em estágio supervisionado de educação física no ensino fundamental. Além da relação estabelecida entre o seu professor orientador e a escola, a primeira autora também já vinha construindo uma relação com a instituição.

Entre agosto e dezembro de 2021, como parte das atividades do curso de licenciatura em educação física da UFRGS, a primeira autora realizou na escola Abya Yala o seu estágio de docência em educação física no ensino fundamental, o que ocorreu de modo remoto durante a pandemia da Covid-19⁵. Entre janeiro e maio de 2022, seguiu tendo contato com a escola Abya Yala, mas agora de forma presencial e como monitora da disciplina de estágio. Entre novembro de 2022 e abril de 2023, retornou à escola como estagiária docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano (PPGCMH) da UFRGS. Assim, seus vínculos com a escola Abya Yala foram se estreitando.

Em dezembro de 2022, em uma conversa na sala dos(as) professores(as) com a equipe diretiva, a primeira autora e seu orientador negociaram a possibilidade de ela assumir a disciplina de educação física de uma turma dos anos finais do ensino fundamental, com a proposta de educação física na perspectiva da decolonialidade e da interculturalidade. No início do ano de 2023, em decisão partilhada junto com a Supervisão da escola, foi combinado que a professora assumiria a educação física do 6º ano do ensino fundamental, na frequência de duas vezes na semana (terça-feira e quinta-feira), das 8h às 8h50.

Ressaltamos que este estudo seguiu todas as etapas formais previstas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS, envolvendo: contato inicial com a escola; carta de apresentação do projeto e respectiva autorização da escola para a realização da pesquisa em suas mediações; assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pelos(as) responsáveis pelos(as) estudantes e profissionais da comunidade escolar; assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos(as) estudantes do 6º ano do ensino fundamental, garantindo respeito e discrição aos(as) participantes da pesquisa em relação os seus dados. Tanto a carta de apresentação quanto os termos (TCLE e TALE) foram assinados no início do ano letivo de 2023.

Destacamos também que a pesquisadora conversou com a docente de Educação Física da escola e responsável pela turma, momento em que negociaram o que ela teria autonomia para planejar e ministrar nas aulas para o 6º ano, assumindo o compromisso de repassar o que fosse realizado para o respectivo registro na plataforma *Escola – RS*, tanto com relação à frequência de estudantes em cada aula, quanto com relação às

5- No ano de 2021, a UFRGS ainda estava seguindo a Resolução nº 025/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que regulou o ensino remoto emergencial durante a pandemia de Covid-19 – uma estratégia adotada em um momento de crise, cuja ênfase recaiu sobre o caráter emergencial do momento. Naquele período, a presencialidade, tanto das aulas da escola como das aulas da UFRGS, estava suspensa, razão pela qual a experiência do estágio foi realizada inteiramente pela modalidade remota.



habilidades referentes à Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) trabalhadas nas aulas. Isso porque, conforme dialogado com a docente responsável, a inclusão dos códigos das habilidades da BNCC abordadas nas aulas é obrigatória nos registros de aulas na plataforma, conforme regra estabelecida pela mantenedora da escola.

Sobre essa exigência da mantenedora, fizemos o exercício de recordar (e refletir sobre) um apontamento de uma das pessoas da banca de qualificação do projeto de mestrado da primeira autora com relação a uma possível incoerência entre a intencionalidade político-pedagógica da pesquisa (de inspiração decolonial e intercultural) e o plano de trabalho provisório apresentado na época, que tinha sua estrutura e sua organização orientadas quase que exclusivamente em unidades temáticas, conteúdos e habilidades da BNCC.

A esse respeito, destacamos que, embora existam posicionamentos concorrentes em relação à Educação Física na BNCC, partilhamos do entendimento de Neira (2018) sobre esse documento curricular ser fortemente enraizado em uma perspectiva tecnicista de educação. Compreendemos, portanto, que ele retrocede de forma política e pedagógica no campo da Educação Física e que tem os princípios do neoliberalismo travestindo a racionalidade técnica, o que entendemos estar na contramão da nossa intencionalidade político-pedagógica de inspiração decolonial e intercultural nas aulas de Educação Física.

Além disso, apontamos nosso posicionamento crítico com relação a muitas incoerências presentes no documento. A BNCC, logo no primeiro parágrafo do seu texto introdutório, marca a posição que pretende ocupar quando afirma ser “[...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 7).

Ao colocar o que chama de *aprendizagens essenciais* ou *habilidades* a serviço do desenvolvimento de competências, o documento recupera uma lógica conteudista, retomando a preocupação com uma suposta eficiência do ensino anunciada por uma lógica tecnocrática. Tais eficiência e essencialidade sequer consideram as dimensões e as diferenças culturais do território brasileiro. Assim, sob o argumento de uma *igualdade educacional*, o texto pressupõe o que é importante e essencial para o(a) outro(a) saber (Neira, 2018).

Partilhamos do entendimento de Neira (2018) sobre o direito de crianças e adolescentes a aprendizagens básicas, mas entendemos que essas aprendizagens básicas não correspondem ao que a BNCC propõe, pois, ao mesmo tempo em que o documento impõe qual conhecimento deve ser trabalhado em cada etapa ou momento do ano letivo nas escolas, não justifica ou explica essa seleção de conteúdos.

Reforçamos que não estamos defendendo que cada escola e cada docente possam ensinar o que quiser e se quiser. No contexto da Educação Física, compreendemos a importância das aprendizagens sobre as brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes e as ginásticas – unidades temáticas estabelecidas pela BNCC e que a pesquisadora também utilizou na sua práxis na escola –, mas entendemos que esse poderia ser o limite daquilo que chamam de *aprendizagens essenciais*, o que é totalmente diferente das

especificações de gênero textual que deve ser lido e quando isso acontecerá, bem como de quais aspectos das práticas corporais devem ser ensinados e em quais momentos isso deve acontecer (Neira, 2018).

Tavares e Wittizorecki (2018), ao relatarem o processo de construção curricular referente aos anos finais do ensino fundamental em uma escola pública do Rio Grande do Sul, com destaque para os lugares da Educação Física nessa construção, compreenderam que tal processo é atravessado por movimentos que nomearam como *retornos*, *contornos* e *desvios*. O *retorno*, em uma analogia ao retrocesso, dá-se por meio de processos didáticos e/ou normativos convencionais/conservadores, ou mesmo pelas exigências e imposições da mantenedora que estão na contramão do que a escola supostamente defende; os *contornos* e os *desvios* se apresentam como brechas a outras possibilidades para além do que a mantenedora propõe, inclusive como exigência.

No movimento de *contorno* e *desvio*, ainda que a professora-pesquisadora não tenha descumprido explicitamente a exigência da mantenedora com relação à presença das habilidades da BNCC nos registros de aula, entendemos que, ao pensar seu planejamento e sua ação nas aulas de Educação Física a partir das categorias estruturantes da nossa sociedade – raça e gênero, em diálogo com sexualidade e classe –, resistiu sutilmente (Tavares, 2021) à visão fragmentada do conhecimento e do desenvolvimento humano que embasa o documento. Tais prerrogativas da BNCC desconsideram particularidades de cada contexto e território, ou seja, desconsideram as pessoas e suas necessidades com relação à educação, o que está absolutamente na contramão das perspectivas da decolonialidade e da interculturalidade.

Esses movimentos não foram realizados de forma vertical e centralizada na professora. Durante o ano letivo, muitas experiências das aulas foram sendo refletidas, analisadas, repensadas e reorganizadas no coletivo. Para tanto, como forma de avaliação, mas também de participação e organização coletiva das aulas, os(as) estudantes produziram seus próprios cadernos de Educação Física, onde registravam, ao final de cada conteúdo experienciado nas aulas, suas observações, seus sentimentos e suas aprendizagens. Nesses momentos, eram realizadas rodas de conversa direcionadas para partilharmos no coletivo como cada participante estava se sentindo no processo, fazendo uma autoavaliação das suas participações e de seu envolvimento nas aulas; os(as) estudantes também partilhavam suas respectivas avaliações das aulas e da professora, assim como sugestões, críticas, possibilidades de ações e, inclusive, de conteúdos que entendiam ser importantes para eles(as) no ano letivo.

Destacamos que tais momentos eram permeados por conversas harmônicas e possibilitaram à professora, muitas vezes, repensar o que já estava planejado, alterar as atividades das aulas e mesmo substituir alguns conteúdos que já estavam previstos por outros que sequer tinham sido por ela pensados. Como resultado da construção da pesquisa-ação participante, tivemos um ano letivo que contou com dez principais conteúdos, entre outras atividades e propostas organizadas da seguinte maneira:

Figura 1 – Ano letivo de 2023 da pesquisa-ação participante



Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as).

Destacamos que o futebol, o *frisbee*, o *pole dance* e o *funk* compuseram o conjunto de conteúdos que não faziam parte do planejamento inicial pensado pela professora e que passaram a fazer parte da pesquisa-ação participante, sendo experienciados nas aulas de Educação Física em razão das partilhas entre estudantes e professora. O futebol foi incorporado porque a maioria dos estudantes o solicitava em praticamente todas as aulas de Educação Física, e a professora entendeu que seria uma possibilidade de trabalhar as questões de gênero que estavam efervescentes nas aulas, aproveitando o ano da copa do mundo de futebol feminino. Já o *frisbee*, o *pole dance* e o *funk* foram escolhas dos(as) estudantes a partir de uma votação entre outros conteúdos sugeridos pela professora.

Além da participação nas decisões com relação a alguns conteúdos do componente curricular de Educação Física, os(as) estudantes também participaram de decisões com relação à organização de algumas aulas, o que envolveu sugestões de atividades, formas de realização das atividades propostas pela professora e tempo de duração.

Apesar de inicialmente a professora ter planejado datas e momentos específicos para essas reflexões sobre a ação (Ginciene, 2016), ao longo da pesquisa e do trabalho entendemos que isso estava acontecendo cotidianamente, sobretudo ao final de cada conteúdo, quando os(as) estudantes eram convidados(as) a fazer registros nos seus cadernos de Educação Física sobre seus sentimentos e aprendizagens, geralmente a partir de perguntas orientadoras pensadas pela professora. Um exemplo se deu no encerramento das aulas de *funk*, com as seguintes perguntas: “Como me senti nas aulas de *funk*? É possível aproximar o que aprendi com a minha realidade? Como?” (Notas de Campo, 5 out. 2023). Outra ocasião para tais reflexões ocorria quando eram realizadas avaliações das aulas em rodas de conversa.

Compreendemos que tais espaços garantiam que os(as) estudantes ocupassem o lugar de agência, como coparticipantes/coprodutores(as) de conhecimento em diálogo com os(as) outros(as) (Luguetti, 2014). No entanto, em vários momentos a professora tomou decisões em contraposição aos posicionamentos e interesses dos(as) estudantes, porque percebeu que, apesar de eles(as) serem, sim, agentes da pesquisa e das aulas, suas escolhas (a maioria delas) ainda eram tomadas apenas a partir de desejos e preferências invariavelmente direcionadas para o futebol e/ou para o vôlei, que eram os esportes que conheciam, dos quais gostavam e que praticavam preponderantemente mediante atitudes sexistas.

Refletindo com e a partir dos estudos de Lanette (2022), a professora narra que conduziu as aulas de Educação Física e a pesquisa-ação participante envolvida com os significados de *participação* e *agência*, bem como com o que eles implicam na prática para a coletividade participante da pesquisa, de modo a tentar minimizar negligências sobre posicionamentos, privilégios, segurança cultural, dinâmica de poder e práticas prejudiciais da própria intervenção.

Para tanto, e entendendo a dificuldade (ou mesmo a impossibilidade) de alguém desejar e/ou gostar daquilo que não conhece – apesar de um dos entendimentos sobre pesquisa-ação ser o de que esta deve tratar de assuntos de interesse mútuo, assim como permitir que todos(as) os(as) envolvidos(as) participem ativamente e da forma como desejarem, partilhando o envolvimento e o controle, inclusive, sobre os processos da pesquisa (Tripp, 2005) –, a professora entendeu que essa dimensão da totalidade da partilha de controle não dialogaria com a intencionalidade decolonial e intercultural da própria pesquisa.

Além de os momentos de reflexão sobre a ação serem permeados por conversas harmônicas, também eram atravessados por situações de conflitos e resistências. Ao longo do ano letivo, muitos(as) estudantes manifestaram insatisfação com o modo/estilo de aula da professora, que, para além dos momentos de prática corporal – partilhando do entendimento de Nieto (2006) sobre a docência demandar o pensar e o entender sobre a complexidade da escola, da vida e da sociedade, das relações de gênero, das relações étnico-raciais, da cultura, da saúde, das violências e de tantas outras relações que afetam

os diferentes corpos –, tentava ministrar as aulas a partir de uma construção múltipla de saberes (Pereira; Gomes; Carmo, 2017). Tal construção convida os(as) estudantes ao exercício de compreender fenômenos, como o de conhecer a si mesmo(a) e os(as) outros(as) no contexto de cada realidade; bem como de uma ação guiada pela compreensão da percepção, pela qual o(a) sujeito(a) percebido(a) consegue guiar suas ações na situação local e estar inscrito(a) em um corpo, enfatizando a dimensão existencial do conhecer, emergindo da corporeidade.

O corpo nas aulas de Educação Física desta pesquisa-ação participante, portanto, figurava como o fio condutor da relação consigo mesmo(a), com o(a) outro(a) e com o mundo, logo, com as aprendizagens. Nesse movimento, nosso entendimento é o de que para refletirmos o (e sobre o) corpo na Educação Física, é indispensável a compreensão de que o corpo não é (e nem deve ser) um instrumento das práticas educativas pré-prontas (Pereira *et al.*, 2017). Por outro lado, nem todos(as) os(as) participantes da pesquisa concordavam com tal entendimento. Inclusive, a maioria dos(as) estudantes narrava que apesar de estarem gostando de muitas das propostas da professora, preferia aulas de Educação Física com mais atividade física, esportes (especialmente vôlei e futebol), ou mesmo tempo livre para a recreação, em um movimento que entendemos reforçar um entendimento de Educação Física orientado pelos paradigmas da aptidão física e esportiva (Bracht; González, 2005).

A professora narrou que essa divergência com relação às noções de corpo, corporeidade e Educação Física entre ela e a maioria dos(as) estudantes movimentou-a a pensar sobre seguinte problematização:

Se a pesquisa-ação participante que escolhemos realizar pressupõe um engajamento coletivo entre todos(as) os(as) participantes a partir de um interesse comum, pelo menos entre a maioria dos(as) envolvidos(as), não estaria eu deslocando a pesquisa para um interesse que é do meu percurso de mestrado, afastando e descaracterizando a pesquisa do significado de pesquisa-ação participante no qual nos orientamos como ponto de partida? (Notas de Campo, 19 abr. 2023).

Diante desses questionamentos, e no movimento de recordar situações que com frequência colocavam em questão as categorias de classe, raça e gênero, em diálogo com a sexualidade, nas aulas de Educação Física e na escola de modo geral, ao retomarmos os ensinamentos de Lanette (2022) sobre pesquisa-ação participante como um método de pesquisa e de ação decolonial, compreendemos que a não convergência com relação às noções de corpo, corporeidade e Educação Física, todas elas atravessadas pelas noções de classe, raça e gênero, em diálogo com a sexualidade, não descaracteriza o significado de uma pesquisa-ação que se propõe participante. Ao contrário, reforça o entendimento de que se trata de um modo de pesquisa que, ao identificar, reconhecer e compreender as injustiças sociais – neste caso, especialmente as inseridas no contexto da turma do 6º ano do ensino fundamental da escola Abya Yala –, exigiu que professora e estudantes constante e permanentemente negociassem coletivamente ações possíveis para mudanças também possíveis das realidades identificadas (Lanette, 2022).

Tal perspectiva de experiência, em um contínuo, é uma característica da pesquisa-ação participante que, para Luguetti *et al.* (2022), encontra na solidariedade uma forma

de compromisso/comprometimento com o(a) outro(a). Em *Pedagogia do oprimido*, Freire (1974) refere-se à solidariedade como uma ação radical baseada na partilha, em que cada um(a) pode fazer o exercício de se colocar no lugar do(a) outro(a) com quem se é solidário(a); em que se cria, constrói-se, forja-se algo (junto) com as pessoas.

Nesse exercício, a professora narra ter repensado em si mesma, em suas ações na escola e também fora dela, em seus posicionamentos, nos lugares que frequentava e em suas relações, inclusive pessoais. Tal movimento passou pelos seguintes questionamentos: “Com quem e com o que me preocupo? Por quê? Com quem me articulo na escola? E com quem me relaciono fora do ambiente escolar? Por que frequento determinados lugares e não outros?” (Notas de Campo, 30 maio 2023). Tais questionamentos começaram a se fazer mais presentes após a aula de Educação Física do dia 30 de maio de 2023, que foi cancelada em razão da aplicação da Prova de Olimpíadas de Matemática na turma do 6º ano, momento em que um estudante, ao preencher o caderno de respostas, debochou das opções de autodeclaração racial, sugerindo que as cores amarela e parda eram motivo de *piada*.

Essa atitude do estudante impulsionou a professora a fazer uma retrospectiva do ano letivo até aquele momento. Ainda que a proposta da pesquisa-ação participante fosse a de desenvolver aulas de Educação Física inspiradas nos pressupostos da decolonialidade e da interculturalidade, a professora identificou que não estava dialogando com as categorias gênero e raça que estruturam o pensamento colonial e que entendemos, portanto, como indispensáveis para se fazer refletir e agir na práxis docente. Nesse sentido, intencionava-se fazer agir outros modos de Educação Física que questionassem as concepções que a entendem como mera atividade física e esportiva, concepções estas que, segundo compreendemos, são insuficientes para uma prática decolonial e intercultural. Era exatamente dessa premissa que a professora partia ao ministrar os conteúdos de vivências teatrais e esporte de orientação.

Nesse sentido, além de compreendermos, partilhando do entendimento de Walsh (2019), que raça e gênero, em diálogo com a sexualidade, são categorias analíticas indispensáveis de agendas que tentam assumir uma premissa político-pedagógica decolonial e intercultural, percebemos que tais debates já estavam efervescentes na turma antes mesmo da manifestação do estudante – a qual entendemos como racista – no dia da Olimpíadas de Matemática. Os(As) estudantes se organizavam nas aulas de modo bastante sexista, em que meninos e meninas recusavam-se a realizar tarefas juntos(as); além disso, havia outras manifestações com relação à questão racial. Diante desse cenário, entendemos que era como se os(as) estudantes estivessem tacitamente solicitando que tais debates fossem incluídos nas aulas de Educação Física.

Compreendemos que essa escuta atenta do contexto dialoga com a parte *participante* da pesquisa-ação participante, justamente porque possibilitou que as ações da professora-pesquisadora – ao planejar as aulas, ao recalculando a rota do que já tinha sido pensado e até mesmo ao reconhecer algo que pudesse não estar tão coerente com o que se intencionava, mudando as suas ações posteriores – também fossem realizadas a partir de algo identificado com os(as) estudantes. Tais acontecimentos e movimentos corroboram o entendimento de Freire (2004) e Fals Borda (2009) sobre a pesquisa-ação participante como instrumento de luta e de transformação social, o que caracteriza este trabalho como uma pesquisa-ação participante.

Por outro lado, embora a construção coletiva das aulas tenha sido materializada na pesquisa-ação participante com o 6º ano, com o rompimento de certas hierarquias entre professora e estudantes, reconhecemos que isso não aconteceu em sua totalidade – o que, além de não ter sido a intenção da professora, nem seria possível. Primeiro, porque os(as) estudantes vão continuar reconhecendo a professora como professora, e não como uma colega. Segundo, porque compreendemos que a responsabilidade pela organização de um processo de ensino, de uma ação educativa, é do(a) docente. Este(a), no entanto, ao endereçar convites aos(às) estudantes para se envolverem nesse processo de ensino e ação educativa, pode fazê-lo deslocando-se da figura autoritária para a de autoridade – ainda assim, com as relações de poder-saber (Foucault, 2002) operando na relação.

Considerações transitórias

Este estudo propôs analisar e discutir as negociações que foram construídas ao longo de uma pesquisa-ação participante com o 6º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de Porto Alegre/RS, em 2023. Tais negociações possibilitaram o acontecimento da pesquisa de mestrado da primeira autora sobre as possibilidades de uma Educação Física com inspiração decolonial e intercultural. Para tanto, fizemos o exercício de mostrar, refletir, analisar e discutir os arranjos e as articulações na escola campo – especialmente entre a professora de Educação Física (primeira autora e pesquisadora) e os(as) estudantes –, assim como os encaminhamentos do cotidiano, os planejamentos não completamente definidos e a responsabilidade institucional de proposição.

Entre entrelaçamentos, atravessamentos, relações e controvérsias no espaço-tempo da escola Abya Yala, especificamente nas aulas de Educação Física da turma do 6º ano do ensino fundamental, esta pesquisa-ação participante constituiu-se, ao mesmo tempo, por acordos convergentes, disputas e resistências. Falamos em *acordos convergentes* porque se admitiu o exercício de acordar, ceder, pactuar através do diálogo entre turma e professora, com algumas decisões partilhadas e não centradas na professora de Educação Física, o que implica movimento e uma dose de conflito que, na negociação, provocam a convergência. Falamos em *resistência* e *disputa* porque o processo tomou rumos não previamente planejados pela pesquisadora, em que os(as) estudantes se mostraram bastante resistentes à fundamentação e ao estilo de aula proposto, que tentava estabelecer diálogos entre diferentes conhecimentos e saberes-fazer, assim como refletir com a turma sobre os seus processos de aprendizagem, envolvimento e participação.

A experiência com a pesquisa-ação participante, articulada ao referencial teórico discutido neste estudo, possibilitou-nos compreender que a decolonialidade e a interculturalidade na Educação Física escolar não se configuram como um método ou fórmula pedagógica capaz de assegurar resultados previamente determinados de *aprendizagens decoloniais e interculturais*. Ao contrário, afastamo-nos da ideia de um caminho preestabelecido que supostamente oferece garantias de acertos ou erros previamente definidos. Nesse deslocamento, reconhecemos que as possibilidades dessa perspectiva estão no convite a fazer agir uma ação político-pedagógica que se esforça em pensar com e a partir das condições ontológico-existenciais dos povos historicamente

colonizados pela modernidade ocidental, bem como das classificações de raça e gênero, em sua relação com a sexualidade. É nesse movimento que se tornam possíveis a palavra, a ação e a transformação em caráter circular e compartilhado.

Entendemos que tal práxis educativa, pautada no diálogo e que convida os(as) estudantes a serem agentes e protagonistas dos próprios processos formativos, encontra bastante resistência de quem nela está envolvido(a) ou é convidado(a) a se envolver e participar, pois consiste em um percurso que demanda reflexão sobre a ação, sendo permeado por questionamentos, incertezas e transformações. Trata-se, portanto, de algo que geralmente é desconfortável.

Compreendemos que passar por tudo isso não é uma tarefa simples. É preciso haver muita confiança para se sentir desconfortável e, ainda assim, conseguir perceber-se e narrar-se nesse processo. E confiança se constrói com o vínculo, na relação, o que demanda tempo.

Este trabalho, ainda que tenha produzido muitas afetações nas(os) envolvidas(os), aconteceu apenas durante um ano letivo. Nesse tempo, a professora-pesquisadora teve que iniciar o processo de criação de vínculos com as(os) estudantes, o que não aconteceu em apenas um, dois ou três meses. Quando a confiança começou a existir, o processo já estava se encerrando e não teve continuidade, já que a professora não era efetiva na escola, só estava assumindo a turma durante aquele ano. Tratou-se de uma proposição, portanto, situada no tempo e no espaço que tentou desmontar a colonialidade inscrita nos processos, nos corpos e nas relações da escola, durante o ano letivo de 2023. Não se trata de um estudo longitudinal. Entendemos, por isso, que tal proposição leva tempo, é um processo longo, de modo que não foi possível alcançar todos os efeitos esperados devido ao pacto de tempo da pesquisa-ação participante.

Enfim, as limitações e as possibilidades identificadas, narradas, analisadas e discutidas neste estudo foram constituídas a partir das relações estabelecidas ao longo da pesquisa. Tais limites e possibilidades são singulares a esta experiência e a este contexto específico. Contudo, compreendemos que, em alguma medida, também podem emergir em outras relações e cenários, cada um com suas particularidades, mas passíveis de aproximações e diálogos.

Em síntese, esta pesquisa-ação participante possibilitou-nos compreender que o envolvimento com os significados de agência e de participação, assim como o que eles implicam para a coletividade envolvida na pesquisa, é indispensável em uma pesquisa-ação participante comprometida com as categorias analíticas estruturantes da nossa sociedade – raça e gênero, em diálogo com sexualidade e classe –, de modo a minimizar negligências sobre posicionamentos, privilégios, segurança cultural, dinâmica de poder e práticas prejudiciais da própria intervenção.

Referências

BETTI, Mauro; FRANCO, Marília Amélia Santoro. Verbete: pesquisa-ação. In: GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2014. p. 502-508.



BRACHT, Valter; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 144-150.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p. 51-62, jan./dez. 2007. <https://doi.org/10.14393/REP-2007-19988>

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

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**: antología y presentación de Víctor Manuel Moncayo. Bogotá: Siglo Del Hombre: Clacso, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GINCIENE, Guy. **A história do esporte, os valores e as tecnologias da informação e comunicação no ensino do atletismo**. 2016. Tese (Doutorado) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Rio Claro, 2016.

LANETTE, Caroline. Participatory action research as a decolonial method. **Site Refugee Hosts**, Sydney/AUS, jun. 2022. Disponível em: <https://refugeehosts.org/2022/06/23/participatory-action-research-as-a-decolonial-method/>. Acesso em: 16 mar. 2024.

LUGUETTI, Carla Nascimento. **Moving from what is to what might be**: developing a prototype pedagogical model of sport addressed to boys from socially vulnerable background in Brazil. 2014. 184 p. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

LUGUETTI, Carla Nascimento *et al.* Solidariedade em ação: uma seção em foco codesenhada com pesquisadores brasileiros e internacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, 2022. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.127882>

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGUÉL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos: Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**: inspiração e prática pedagógica. São Paulo: Paco, 2018.

NIETO, Sonia. **Razones del profesorado para seguir con entusiasmo**. Bailén/Barcelona: Octaedro, 2006. (Repensar la educación; n. 21).



PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto; CARMO, Klertianny Teixeira do. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista Cocar**, Belém, ed. esp., n. 4, p. 93-117, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550>. Acesso em: 16 mar. 2024.

SOUSA, Lumárya Souza de; OLIVEIRA, Thaiane. Cartografias da pesquisa-ação: em busca de deslocamentos da epistemologia do Sul. **Comunicação e Sociedade**, Bauru, v. 33, p. 57-81, 2018. [https://doi.org/10.17231/comsoc.33\(2018\).2907](https://doi.org/10.17231/comsoc.33(2018).2907)

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 243-257, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/VP3GLXVhLQV6GKyCGWnqd5c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2024.

TAVARES, Natacha da Silva. **Construção curricular, interculturalidade e educação física: possíveis ressonâncias**. 2021. 215 p. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

TAVARES, Natacha da Silva; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. Retornos, contornos e desvios: a educação física na construção curricular dos anos finais do ensino fundamental em uma escola estadual do Rio Grande do Sul. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 173-189, dez. 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TOLEDO, Renata Ferraz de; JACOBI, Pedro Roberto. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 155-173, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GQXTGfPMhWpFktxq8dLW6ny/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2024.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQqyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 mar. 2024.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; BETTI, Mauro. Perspectivas da pesquisa-ação na Educação Física escolar: indícios a partir de programas de pós-graduação. **Revista da Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa (EstreiaDiálogos)**, Braga, v. 3, n. 1, jul. 2018. Disponível em: https://www.estreiadialogos.com/_files/ugd/eb8d33_6d0344b7a13d49c78f6679496490831a.pdf#page=124. Acesso em: 16 mar. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 16 mar. 2024.



Recebido em: 18.02.2024

Revisado em: 18.08.2025

Aprovado em: 02.09.2025

Editora: Profa. Dra. Marília Pinto de Carvalho

Karoline Hachler Ricardo é doutoranda em ciências do movimento humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Guy Ginciene é doutor em desenvolvimento humano e tecnologias pela Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP - Rio Claro/SP) e professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Elisandro Schultz Wittizorecki é doutor em ciências do movimento humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da mesma universidade.