

**O CURRÍCULO SOB A LENTE
DECOLONIAL: múltiplas perspectivas
para o ensino médio brasileiro**

**THE CURRICULUM UNDER THE
DECOLONIAL LENS: multiple
perspectives for Brazilian high
school**

**EL CURRÍCULO BAJO LA LENTE
DECOLONIAL: múltiples
perspectivas para la escuela
secundaria brasileña**

Resumo: A discussão sobre a formação do indivíduo é um tema fundamental na atualidade, e se pauta nos caminhos que são passíveis de análise, já que refletem as escolhas da sociedade e dos professores. Um dos dados muito presentes no referido debate é a evidência de que a colonização que ocorreu no passado em termos geográficos, políticos e econômicos, ainda ocorre hoje, mesmo que em outros processos, tais como a colonização epistemológica, ontológica e psicológica. Essa colonização, que se transforma agora em colonialidade, pode ser encontrada inclusive nos currículos escolares. Neste artigo propomos, a partir da discussão com a literatura e com nossa prática pedagógica, refletir sobre a possibilidade de que os currículos venham a ter uma lente decolonial. Abordamos, nessa perspectiva, as disciplinas de Educação Física, Biologia e Física, de maneira a buscar contribuir para que a reflexão se estabeleça e que possamos avançar nos processos de decolonização dos saberes, propondo novas perspectivas e olhares que favoreçam uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Currículo. Decolonialidade. Novas Epistemologias.

Recebido em: 24/04/2022

Aceito em: 12/08/2022

Publicação em: 15/10/2022



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v15i2.62895

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

Carlos Mometti

Mestre em Educação

Doutorando pela Universidade de São Paulo, Brasil.

E-mail: carlosmometti@usp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6699-7139>

Fanley Bertoti da Cunha

Mestre em Ciências Biológicas

Doutorando em Ensino de Ciências pela Universidade de São Paulo e professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de São Paulo, Brasil.

E-mail: fanleycunha@usp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8876-5312>

Gabriela Canuto dos Reis

Especialista em Fisiologia do Exercício

Mestranda em Ciências pela Universidade de São Paulo e professora rede pública do Estado de São Paulo, Brasil.

E-mail: gcanutodosreis@usp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1770-0399>

Como citar este artigo:

MOMETTI, C.; CUNHA, F. B.; REIS, G. C. O CURRÍCULO SOB A LENTE DECOLONIAL: múltiplas perspectivas para o ensino médio brasileiro. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 2, p. 1-14, 2022. ISSN 1983-1579. DOI: <https://10.15687/rec.v15i2.62895>.

Abstract: The discussion about human formation is a fundamental theme today, thinking about the paths that are possible and that reflect the choices of society and teachers. Colonization occurred in the past in geographic, political, and economic terms, but it still occurs today, even in other processes, such as epistemological, ontological, and psychological colonization. This colonization turns into coloniality that can be found even in school curricula. In this article, we propose, based on the discussion with the literature and with our pedagogical practice, to reflect on the possibility that curricula have a decolonial lens. We approach the disciplines of Physical Education, Biology, and Physics, in order to contribute to the establishment of reflection so that we can advance in the processes of decolonization of knowledge, proposing new perspectives and perspectives that favor an emancipatory education.

Keywords: Curriculum. Decoloniality. New epistemologies.

Resumen: La discusión sobre la formación humana es un tema fundamental hoy, pensando en los caminos que son posibles y que reflejan las opciones de la sociedad y de los docentes. La colonización ocurrió en el pasado en términos geográficos, políticos y económicos, pero todavía ocurre hoy, incluso en otros procesos, como la colonización epistemológica, ontológica y psicológica. Esta colonización se convierte en colonialidad que se puede encontrar incluso en los currículos escolares. En este artículo nos proponemos, a partir de la discusión con la literatura y con nuestra práctica pedagógica, reflexionar sobre la posibilidad de que los currículos tengan una lente decolonial. Nos acercamos a las disciplinas de la Educación Física, la Biología y la Física, con el fin de contribuir al establecimiento de la reflexión para que podamos avanzar en los procesos de descolonización del saber, proponiendo nuevas miradas y perspectivas que favorezcan una educación emancipadora.

Palabras-clave: Currículum. Decolonialidad. Nuevas epistemologías.

1 INTRODUÇÃO

A atividade humana na pós-modernidade sofreu transformações substanciais no que se refere à produção do saber, bem como à sua utilização. Assim, quando analisamos tal processo de uma perspectiva histórica, notamos que a partir do movimento iluminista, ocorrido no século XVIII, o conhecimento foi direcionado, sob todos os seus aspectos, a uma fragmentação do saber, fato este caracterizado pelo surgimento da primeira enciclopédia e, posteriormente, com o advento das escolas técnicas da França napoleônica.

O sentido deste movimento, que veio a ser chamado de tecnicismo, diz respeito à evolução da produção e dos meios através dos quais ela passa a ser comercializada e capitalizada, e seu eixo norteador caracteriza-se pelo surgimento do capitalismo industrial, desencadeado pela aplicação dos conhecimentos científicos no desenvolvimento de máquinas para produzir mais e melhor. Diante desta forma de poder econômico, representado pela nova classe industrial emergente, a política deveria se ajustar ao capital e, neste sentido, toda a região da Europa Central inicia seu movimento de transformação socioeconômica, o que reverberou em inúmeras transformações para a escola e seu modo de atuação.

Assim, presenciamos no século XXI um movimento de profundas e intensas discussões nos âmbitos social, econômico e cultural, decorrentes da evolução capitalista, dando destaque para os discursos de gênero, relações de poder e o papel da ciência na sociedade, da representatividade social na ciência, como também dos aspectos ontológicos da colonização de grupos de maior poder sobre aqueles de menor poder.

Dessa forma, buscamos com este artigo apresentar uma proposta analítica acerca da teoria decolonial operando como uma lente reflexiva sobre o currículo pedagógico, tomando como disciplinas de interesse a Educação Física, a Física e a Biologia. Para tanto, utilizamo-nos de elementos coletados na literatura específica, juntamente com reflexões obtidas por meio da prática pedagógica dos autores deste trabalho. Assim, caracterizamos este trabalho como propositivo, no que diz respeito à aplicação da decolonialidade como instrumento de análise reflexiva sobre o currículo.

2 DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO

A formação humana tem sido um dos temas mais importantes no debate educacional contemporâneo. Tal importância diz respeito ao conjunto de elementos que constituem essa formação, uma vez que é por meio da educação que um grupo social estabelece suas raízes e transpõe, por meio geracional, sua cultura e memória histórica.

Nesse sentido, referimo-nos ao tema *formação* no mesmo sentido empregado por Jaeger (2018) acerca da modelagem do sujeito mediante critérios pré-estabelecidos sob a égide da moral e da ética sociais. Originalmente tratando, a discussão realizada pelo citado autor constrói-se sob a noção da *areté* grega, assumindo como contexto a busca pelas virtudes essenciais do herói homérico. Assim, surge a ideia de formação voltada para um projeto de construção ontológica.

Ademais, a definição dos critérios éticos concernentes a tal formação são, basicamente, os motivos de tantos conflitos sociais estabelecidos ao longo dos últimos dois milênios, haja vista que a evolução de um modo de organização social partindo do individual para o coletivo contribuiu, de uma perspectiva socio evolucionista, para que a espécie humana dominasse os fenômenos naturais e, de modo geral, o planeta.

Além disso, a concepção de formação adotada leva-nos, sobremaneira, para uma segunda consideração no que diz respeito ao termo *modelagem*. Num sentido puramente educacional, a palavra *modelagem* pode ser interpretada de acordo com Abbagnano (2018) como a manipulação ética, estética e epistêmica do indivíduo. Desta forma, cabe-nos deixar claro que ao aceitarmos a concepção proposta por Jaeger (2018), mediante sua discussão de um projeto de um *paideumus* grego, queremos dizer que educamos para um *fim*, e este fim não é em *si mesmo*, ou seja, educamos um indivíduo para que ele consiga desenvolver suas potencialidades epistêmicas e socioculturais em um agrupamento social específico. Usaremos para este último o termo *sociedade*.

Deste modo, num primeiro momento fica-nos evidente o alinhamento com uma perspectiva antropológica com a qual concatenamos nossa compreensão de educação e, num sentido mais estrito, da ideia de *formação humana*. Desse modo, *quem forma* assim o faz mediante um objetivo específico considerado. Este objetivo pode ter sua origem em critérios completamente arbitrários e/ou obscuros. Nesse sentido, a própria organização da sociedade busca como agente estruturador uma espécie de *segurança ontológica*, como nos destaca Giddens (2013, p.58). Então, mesmo que um agrupamento social determine seus objetivos pautados em uma ética pré-estabelecida, sempre haverá um sentido de consciência individual prevalecendo como uma regra a ser acatada por todos seus integrantes.

Assim sendo, quando um professor assume seu papel de formador o faz empregando, inicialmente, uma *intencionalidade* associada ao trabalho pedagógico que visa desenvolver. Para cada atividade de formação haverá uma intenção, isto é, um conjunto de regras estabelecidas socialmente e que direcione o sujeito educando para um caminho pré-desenhado e, tido como o melhor para aquele contexto sociocultural e histórico. É por isso que o conceito de segurança ontológica de Giddens (2013) dá-nos um primeiro ponto acerca das verdadeiras razões através das quais há decisões que são tomadas de modo coletivo e que, mediante a passagem do tempo e o estabelecimento de uma rotina social pautada numa cultura predominante, tornam-se leis e regulamentam a sociedade.

Outrossim, assumindo a perspectiva sociocultural supracitada, dizemos que a formação humana é a base para o estabelecimento de um agrupamento social, pois consideramo-la como um conjunto de regras e recursos sob os quais os valores, crenças e comportamentos humanos são moldados, reproduzidos e transpostos com um propósito específico, ou seja, com uma intenção determinada (GIDDENS, 2013; BENEDICT, 2013; BOAS, 2004).

Desse modo, a modelagem dos sujeitos se dá, essencialmente, mediante o processo educacional, e podemos dizer que os aspectos ontológicos, epistemológicos e psicológicos caracterizam, de certo modo, a própria estrutura social à qual tais sujeitos pertencem. Assim, consideramos aspectos epistemológicos o conjunto de saberes que são produzidos e originados a partir da ação humana e seu contato com a natureza, seja por meio da experimentação propriamente dita ou pelo movimento cognitivo. No que tange aos aspectos ontológicos, caracterizamo-los como os determinantes dos próprios sujeitos, aqueles que definem seu *self* e sua identidade no mundo material. Finalmente, os

aspectos psicológicos são resultados do conjunto de comportamentos assimilados, reproduzidos e incorporados por meio da convivência entre os pares e do estabelecimento de circunstâncias socioculturais características deles.

Assim, a Educação – entendida como uma instituição - opera num sentido de integrar os três aspectos supramencionados resultando, de certa forma, no indivíduo tal como se caracteriza em seu grupo social. Por isso não podemos considerar nenhum sujeito isoladamente, ou seja, longe de sua cultura e longe daquilo que define sua identidade. Se a construção da formação humana se dá pela integração dos fatores mencionados, qualquer intenção premeditada e que vincule uma cultura como superior à outra, por assim dizer, caracteriza-se na nossa visão como um processo de colonização, porém psicológica.

Nesse contexto também encontramos o que definimos por *colonização epistemológica*, ou, em sua forma mais particular, *colonização epistêmica* (MOMETTI, 2022). Porém, antes de definirmos substancialmente o que entendemos pelo conceito mencionado, devemos recorrer ao processo histórico para entendermos onde ele surge e por que nos é importante na discussão em pauta.

Considerando a Educação ocidental, numa perspectiva geográfica à *la Milton Santos*, sabemos que ela passou por inúmeras transformações no que se refere aos processos a partir dos quais os sujeitos constituintes da sociedade foram formados.

Na Antiguidade, por exemplo, a finalidade educacional era específica, tal como Jaeger (2018) cita acerca dos princípios gregos de formação e o sentido *heróico* do período homérico, sentido esse que versava os jovens gregos - principalmente os espartanos - para o propósito da luta, a defesa do grupo e a conquista da glória homérica, sendo esta também compreendida como virtude, ou a chamada *areté*. Assim, o conceito de *areté* é compreendido pelas virtudes inerentes a um determinado indivíduo (JAEGER, 2018).

Ademais, a partir da noção de *Paideia* (ideal de formação grega), destaca-se o princípio da formação a partir das virtudes, sempre associada aos destaques épicos narrados por Homero nas obras *Ilíada* e *Odisséia*. Assim, o ideal grego de formação humana, ainda no período homérico, desenvolveu-se em uma *Paideia*, reunindo todos os aspectos essenciais da comunidade destinados à formação do sujeito segundo regras e crenças estabelecidas. Por fim, deve-se notar que a educação grega era voltada para a nobreza e não para todos, como atualmente entendemos por um princípio universalizado. Essa noção de universalização da educação surgiu apenas no século XVIII com o império prussiano, estendendo-se para a França e demais países europeus após a revolução francesa.

No entanto, a evolução do grupo grego para a constituição das chamadas *polis*, ou Cidades-estados, deu-se pela estratificação social e pela separação dos indivíduos segundo critérios socioculturais estabelecidos, além da evolução econômica aliada à produção de bens materiais e alimentares. Nesse sentido, falar em estratificação em um grupo social significa enfatizar a diferenciação de indivíduos pertencentes a um mesmo grupo, mas com funções e acesso a recursos muito diferentes.

Conforme mencionado, com o surgimento do ideal grego de educação percebemos a intenção de se direcionar um grupo social para uma finalidade específica. Por essa linha de pensamento é que contextualizamos a noção de *colonização*.

Segundo Mignolo e Walsh (2018) e Quijano (2019) entende-se por colonização o movimento de conquista e dominação econômica, política e social que grupos sociais de maior poder exerceram (e exercem!) sobre grupos sociais de menor poder. Assim, quando se fala em colonização não consideramos, apenas, as invasões territoriais promovidas por europeus na até então *Abya Yala*, mas também o movimento de superação econômica de países eurocêntricos, mediante a exploração de riquezas naturais e comercialização de recursos por meio da mão de obra escrava e subjugada.

Desta maneira, o processo de colonização ocorreu tanto no sentido de produzir uma nova geopolítica mundial como, complementarmente, contribuiu para a definição de um tipo de sociedade considerada como a *mais adequada*, isto é, uma sociedade categorizada como *humana*. Neste aspecto, segundo Quijano (2019), o processo de colonização e conquista do Novo Mundo só foi possível mediante

o desenvolvimento daquilo que se define por *colonialidade*. Assim, tal definição diz respeito a um modo de dominação que ultrapassa os limites geográficos e políticos, atingindo principalmente o cultural e o ontológico (QUIJANO, 1992, p.14).

Desse modo, há uma diferença essencial entre os conceitos de *colonialismo* e *colonialidade* que, segundo o mesmo autor, refere-se à existência de um paradigma de conhecimento limitado pelas categorias de raça, as quais fundam uma nova doutrinação social (QUIJANO, 1992).

Nesse aspecto, nasce um segundo conceito de extrema importância e que nos últimos vinte anos vem ganhando espaço no campo da pesquisa educacional: a *decolonialidade*. Assim, temos que:

A decolonialidade não é uma condição estática, um atributo individual, ou um ponto linear de chegada ou iluminação. Em vez disso, a decolonialidade busca tornar visível, abrir e avançar perspectivas e posições radicalmente distintas que deslocam a racionalidade ocidental como a única estrutura e possibilidade de existência, análise e pensamento (WALSH, 2018, p.17, tradução nossa).

Então, podemos dizer que a decolonialidade, ao contrário da colonialidade que busca subjugar por meio da ideia de raça, cor e etnia povos com menor poder político e econômico, tenta quebrar este movimento contrapondo o Sul em detrimento do Norte, o Oriente ao invés do Ocidente, o neutro ao invés do masculino.

Já a *decolonização* é, sobretudo, um movimento pós-moderno que questiona todas as estruturas sociais estabelecidas até então mediante a operação dos poderes político, econômico e cultural de determinados grupos sociais sobre outros, geralmente vistos como mais fracos e desprovidos de qualquer capacidade cognitiva ou psicológica.

Assim sendo, a colonização opera nos sentidos epistemológico, ontológico e psicológico, para além do econômico, político e geográfico, conforme já citados. Então, colonizar epistemicamente um conjunto de sujeitos é o mesmo que estabelecer um processo de formação educacional completamente direcionado para fins específicos e intencionais de subjugação, os quais anulam as subjetividades dos sujeitos educandos em detrimento de um ideal de cultura que atualmente se caracteriza como fonte de capitalização. Nesse sentido, podemos destacar que a colonização, antes da força, passa pela linguagem e psique, constituindo sujeitos que reproduzem padrões e dão energia à socialização formatada. Deste modo, o principal meio de colonizar dá-se pela educação (ABDI, 2011, p.18).

Nesta perspectiva, e assumindo a educação como um processo de modelagem do sujeito, conforme mencionado anteriormente, podemos compreender que é por este mesmo processo que a colonização epistêmica se dá e, portanto, a produção de indivíduos direcionados culturalmente para um *etnocentrismo mercantilizado*. Por tal motivo, considerarmos que os aspectos relacionados aos documentos educacionais e ao *modus operandi* com que eles se manifestam na sala de aula possibilitar-nos-á buscar elementos para repensarmos tanto a prática pedagógica, em uma determinada disciplina ou componente curricular, quanto os aspectos relativos à construção da identidade e nacionalidade epistêmica de um grupo social considerado.

Para tanto, um dos documentos de maior relevância na estrutura educacional é o *currículo*. Conforme bem destaca Lopes e Macedo (2011), não há uma definição para o currículo, uma vez que defini-lo depende do contexto sócio-histórico, bem como de fatores culturais intrínsecos a uma sociedade. Todavia, uma das definições da qual nos aproximamos neste trabalho é a de que o currículo é entendido como um conjunto de experiências de aprendizagens planejadas e guiadas para um resultado específico de formação.

Assim, conceber o currículo como um grupo de experiências de aprendizagem planejadas envolve, necessariamente, a escolha de conteúdos que irão - e outros, que não irão - compor a grade de estudos. Além disso, escolher é uma *ação* e, sobretudo, uma manifestação humana guiada por uma *ideologia*. Portanto, se escolhermos ensinar as perspectivas históricas narradas por um estudioso europeu sobre o *descobrimento* das Américas estamos assumindo, implicitamente, todos os pressupostos culturais e ideológicos que nelas vêm embutidos (APPLE, 2006), levando para o nível epistemológico a formação de

uma concepção que poderá, por exemplo, considerar o descobrimento como um feito revolucionário benéfico, ao contrário do que temos visto em alguns estudos decoloniais acerca da narrativa histórica, tais como de Hobsbawm (2017), Galeano (2020) e Losurdo (2020).

Contudo, ao considerarmos a estrutura curricular como está apresentada para a instrução pública brasileira, podemos analisar se há ou não elementos de uma colonização epistêmica multifacetada, tal como nos descreve Mometti (2022) acerca das lentes decoloniais para se analisar a estrutura de um currículo. Assim, assumimos numa perspectiva sociocultural que currículo é, antes de tudo, a materialização das escolhas políticas realizadas por um grupo específico mediante a formatação cultural, econômica, política, ontológica e epistemológica estabelecidas.

Dessa forma, retomando o citado por Abdi (2011) acerca dos modos por meio dos quais o processo de colonização se dá, faz-nos sentido reafirmar que a *psique* - determinante de comportamentos e, portanto, alinhamentos sociais - é a principal forma como a colonização se manifesta em uma sociedade. Então, as escolhas políticas de um grupo influenciam substancialmente na formação que sujeitos buscam, em uma sociedade.

3 DESDOBRAMENTOS DECOLONIAIS PARA O CURRÍCULO

3.1 Uma lente decolonial para a Educação Física

Propor a discussão do currículo de Educação Física presente nas escolas brasileiras não é tarefa fácil, tendo em vista que ainda se busca consolidar a disciplina como componente curricular obrigatório, no Brasil. Assim, foram inúmeras as abordagens pedagógicas surgidas nos últimos quatro decênios acerca da Educação Física Escolar (EFE). Nesse sentido,

A discussão dessas abordagens deflagrou um estado de crise no interior da EFE, visto que o seu foco foi centrado nas diferenças relativas às suas matrizes filosóficas, concepções ideológicas e posturas políticas, e não nos possíveis pontos em comum para o desenvolvimento da EFE (SILVEIRA, 2010, p.5).

O fato discutido pelo autor possui implicações diretas com a falta de reconhecimento da EFE nas instituições escolares e na sociedade, como também no próprio currículo ofertado para esta disciplina.

No que tange ao âmbito escolar, as práticas corporais produzidas e reproduzidas ao longo da história pelo ser humano, em suas diversas manifestações, constituem um conjunto de saberes que se intitula *Cultura de Movimento*. O currículo de EFE proposto no Estado de São Paulo, em consonância com o documento norteador para a Educação Básica, intitulado Base Nacional Comum Curricular (BNCC), traz os saberes desta disciplina agrupados em categorias, sendo elas: (i) Brincadeiras e Jogos, (ii) Esportes, (iii) Danças, (iv) Práticas Corporais de Aventura, (v) Corpo, Movimento e Saúde, (vi) Lutas, as quais estão distribuídas ao longo da educação básica (BRASIL, 2018; SÃO PAULO, 2019). No entanto, embora se tenha uma infinidade de saberes que podem, e devem, ser abordados nas aulas de EFE, o que se encontra na maioria das escolas brasileiras é uma forte influência da cultura esportivista, que se concentra na prática dos esportes considerados principais: futebol/futsal, voleibol, handebol e basquetebol (ROSÁRIO; DARIDO, 2012), o que evidencia aspectos de uma cultura colonizada, ainda que muitos dos que realizam tal prática o façam de forma inconsciente, sem se dar conta de tal influxo.

Na esteira dos autores, Neira e Nunes (2011, p.681) enfatizam que “por meio de uma longa imersão na cultura esportiva, os estudantes são levados a valorizar as técnicas esportivas e a admirar aqueles que as executam de acordo com a norma”, reforçando uma visão de superioridade de alguém em detrimento da inferioridade de outrem (micro espectro da sociedade colonizada).

Acrescenta-se ainda outro ponto importante, neste currículo centrado nas práticas esportivas, pois ao observar ou até mesmo relembrar uma aula de Educação Física na quadra, é de fácil constatação que esta prática esportivista, tão presente nestas aulas, faz-se por alunos em detrimento de alunas, pois quem domina o espaço comum (quadra) para as aulas de Educação Física são, em sua maioria, os meninos, enquanto as meninas ficam com espaços secundários, ou até mesmo não participam efetivamente das práticas.

Desse modo, traçando um paralelo com a ideia de *colonialidade* do poder, citada por Quijano (2002) em seu trabalho *Colonialidade, Poder, Globalização e Democracia*, ambas as situações representam um poder intersubjetivo exercido na esfera escolar, que “[...] no atual padrão mundial de poder, impregnam todas e cada uma das áreas de existência social e constituem a mais profunda e eficaz forma de dominação social, material e intersubjetiva” (QUIJANO, 2002, p.4).

Embora a diversidade de conteúdos se apresente no currículo oficial supracitado, o que se encontra na prática, na maioria das escolas, é um currículo que reforça uma cultura eurocêntrica (prática dos chamados esportes principais), de exclusão, e que não considera o sujeito que ali está. Neira (2008, p.83), enfatiza que “um bom ensino é aquele que considera a vida dos alunos, abrindo espaço para a diversidade de etnias, classes sociais, gêneros, das populações estudantis”. Consideramos que, ainda que houvesse uma aplicação efetiva do currículo oficial nas escolas paulistas, é preciso enfatizar que no documento os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos em cada ano/série, de cada uma das categorias supracitadas da *Cultura de Movimento*, já vêm definidos, e desta forma é possível sugerir que há um forte direcionamento para a presença de saberes eurocêntricos e/ou norte americanos, em detrimento dos saberes relacionados às nossas matrizes africanas e/ou indígenas, o que reforça uma colonização do próprio currículo.

Portanto, ao considerar esse currículo disseminado na EFE, sendo ele primordialmente esportivista, competitivo e tecnicista, é possível sugerir que o mesmo deixa de considerar o aluno como sujeito dotado de cultura, que possui saberes a partir da sua relação com o meio, como também os detém saberes oriundos de sua comunidade local. Desta forma, para que haja “justiça curricular” (NEIRA, 2008), como olhar para o currículo da EFE à luz da decolonialidade?

Nos últimos anos, alguns trabalhos se propuseram a olhar para a Educação Física na perspectiva decolonial, tais como os de Souza (2015), Pereira, Gomes e Carmo (2018), Munsberg e Silva (2018), Nogueira, Munsberg e Silva (2020), Balzano *et al.* (2020) e Souza, Costa e Ehrenberg (2021). Ao fazer uma análise dos trabalhos citados sugere-se que, para tais autores, a necessidade de ir além da visão esportivista e tecnicista, sob o viés da interculturalidade (com exceção do último trabalho mencionado) é uma maneira de olhar a EFE na perspectiva decolonial. Para Souza, Costa e Ehrenberg (2021), o olhar se voltou para as contribuições das teorias de Paulo Freire e Frantz Fanon, com ênfase na justiça social e reconhecimento da identidade negra no currículo de Educação Física.

Nas palavras de Silva (2006, p.145), o termo interculturalidade “(...) revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional”. Ainda sobre o significado e potencialidade da palavra, Walsh (2009, p.14), citada por Souza (2015, p.75), diz que a “la interculturalidad despeja horizontes y abre caminos que enfrentan al colonialismo aún presente, e invitan a crear posturas y condiciones, relaciones y estructuras nuevas y distintas”. Desta forma, um currículo fomentado no viés da interculturalidade crítica se constrói por meio de um processo contínuo, que é de extrema importância para o avanço na direção de um currículo decolonial.

No olhar intercultural, considerar as outras manifestações da *Cultura de Movimento* se faz necessário, em especial os saberes tradicionais da comunidade, no entanto isso não implica no abandono total dos esportes no currículo, como aponta Macedo (2011, p.10), ao afirmar que “não se pode reduzir a Educação Física Escolar ao esporte, mas não podemos negar a potencialidade cultural do esporte para o currículo escolar, ainda mais quando falamos em currículo centrado na cultura”.

Porquanto o viés da interculturalidade nas aulas de EFE seja uma janela que se abre, para que se possa repensar o currículo na perspectiva decolonial, no entanto é necessário olhar para além deste horizonte inicial, pois outras mazelas se apresentam na colonialidade das práticas corporais, em especial o reconhecimento e valorização da presença feminina neste meio, já que muitas práticas corporais ainda são vistas por muitos, na sociedade, como práticas masculinas, como, por exemplo, o futebol ou futsal.

À vista do que foi discutido sobre EFE, duas são as indagações que surgem, a partir das observações: - Será que ao se propor um currículo que vá além da ênfase esportiva, estará garantido um currículo na perspectiva decolonial? E, ainda: - Ao se propor um currículo que dê ênfase à desmistificação relacionada ao senso comum, de práticas voltadas para alunos (meninos) e práticas voltadas para alunas

(meninas), considerando este corpo feminino presente na aula, que precisa e deve ser emancipado, pode-se considerar o estabelecimento de um currículo na perspectiva decolonial?

Buscando dialogar com tais indagações, e não esgotando as possíveis respostas, ao se pensar para além do conteúdo esportivista e tecnicista, é possível sugerir uma EFE que valorize e insira no ambiente escolar um currículo que considere os saberes da comunidade por meio das brincadeiras e jogos tradicionais, garantindo conjuntamente o espaço e o reconhecimento da cultura indígena e africana, uma EFE que, mesmo ao desenvolver os esportes, vá além do seu aspecto prático e os trabalhe em suas amplitudes históricas, sociais, culturais, políticas, nas quais são dotados de significados. Para além das possibilidades sugeridas e em todas as possíveis propostas, o olhar para questões relativas a gênero é indispensável, assim como para as diversas maneiras como os corpos ocupam os espaços e se relacionam com o meio, durante as aulas.

Enfim, acreditamos que ao propor um currículo que aborde a perspectiva da interculturalidade, reconhecendo os saberes oriundos da comunidade, assim como um currículo que dê ênfase à presença do corpo feminino em todas as práticas e locais disponíveis na escola para a aula de EFE, estaremos mais próximos de um currículo visto sob uma lente decolonial.

3.2 Uma lente decolonial para a Biologia

Para pensarmos num currículo de Biologia de caráter decolonial é preciso, antes de tudo, reconhecermos a colonização do currículo, sua dimensão eurocentrada, sua produção a partir das matrizes coloniais e embasadas no conhecimento em hierarquias de gênero, classe, raça, geográficas, entre outras. Desta forma, considerando o fato de que a Ciência Moderna se estruturou dentro e a partir dos centros de dominação, refletindo todas as questões relacionadas ao colonialismo e a colonialidade do poder, do ser e do saber, propomos que o ensino de biologia e o currículo precisam estar sob o escopo de olhares atentos, que busquem encontrar caminhos possíveis para uma outra educação.

Além disso, é essencial que o currículo considere elementos de insurgências epistêmicas, didáticas e de conteúdo, e que emergem fora dos centros estabelecidos, refletidos e afirmados nos currículos propostos, a partir de outros contextos “[...] das cosmologias e epistemologias do subalterno localizadas no lado do oprimido e explorado da diferença colonial”. (GROSFUGUEL, 2009, p. 407).

Em relação ao currículo oficial do Estado de São Paulo para a Biologia, convém destacar que há uma valorização dos conteúdos, numa perspectiva tradicional. Os conteúdos específicos e competências estão conjugados e fechados, e não há espaço para articulação de outros saberes, predominando a memorização de nomes, estruturas e processos, em detrimento de uma discussão mais ampla e crítica. (SOUZA, 2019).

Julgamos ser necessário que se abra, então, um espaço para uma Biologia que valorize outros saberes e formas de produzir conhecimento sobre o mundo natural e suas relações com a vida e seus fenômenos, e que não se limite, portanto, àqueles produzidos a partir da Ciência Moderna, sobretudo a ciência produzida no Norte, mas sim uma Biologia que valorize os conhecimentos tradicionais indígenas, por exemplo, e todas as relações produzidas por eles com a natureza.

Assim, faz-se fundamental pensar o currículo a partir de uma desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008), e na Biologia pode-se elencar uma série de possibilidades de intervenção de modo a avançar na decolonialidade do currículo, seja nas abordagens de relações étnico-raciais, nas proposições de educação ambiental e biodiversidade, nas discussões de gênero e sexo, e nas relações homem e natureza, estas que permitem, enfim, novos olhares e a construção de um outro ensino possível.

O currículo de Biologia ser fruto do encontro com outras vozes, que permitam compreender a necessidade de buscarmos formas novas de ensinar Biologia, levando em conta questões que muitas vezes estão ocultadas ou naturalizadas, dentro do processo de produção do conhecimento científico, e que contribuem para situações de opressão/exclusão. Estas situações precisam ser desveladas, de modo que possamos caminhar para a superação de um currículo alienado e alienante, da ocorrência de um epistemicídio, suprimindo determinados saberes em função de outros (SANTOS; MENEZES, 2009).

Desse modo, entre as muitas questões levantadas, é importante considerar que para a construção de um currículo decolonial é preciso ter uma perspectiva horizontal, que abra caminho para uma interlocução desarmada de interesses, e atenta para ouvir outros autores e vozes. Os componentes curriculares, então, precisam estar em sinergia com as transformações históricas. Um currículo de Biologia precisa ser estimulador de processos emancipatórios, ou seja, contrário à hegemonia do pensamento único, nas Ciências Biológicas.

Algumas abordagens que, acreditamos, podem contribuir e colaborar para a decolonização do currículo de Biologia, são: (i) a ecologia dos saberes, (ii) a educação CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente), (iii) as pedagogias decoloniais, e, finalmente (iv) a educação problematizadora, a partir da obra de Paulo Freire. Para o objetivo inicial, proposto para este artigo, pretendemos discutir a utilização da abordagem CTSA e sua contribuição para a decolonização do currículo de Biologia.

A abordagem CTSA para a Educação em Ciências possibilita uma visão inteirada, demonstrando as relações entre a Ciência e a Tecnologia, e as repercussões destas na Sociedade e no Ambiente; assim, explicitam-se interações que contribuem para uma compreensão complexa e menos ingênua da Ciência e da Tecnologia. De acordo com Fernandes (2018, p. 877):

(...) a abordagem CTSA se opõe a um ensino de ciência tradicional, permitindo um diálogo entre os conceitos científicos e as questões da sociedade, o que permite uma discussão menos dogmática e mais real das questões científicas e conjuntamente uma demonstração de relações menos neutras entre a Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente.

A educação CTSA pode contribuir para a construção de um currículo de Biologia decolonizado, já que esse tipo de abordagem possibilita uma reflexão crítica, voltada à transformação da sociedade. Essa modalidade de ensino faz com que o foco deixe de ser unicamente os conteúdos científicos e tecnológicos, e passe também a ser a relação destes com a realidade na qual se está inserido. Não se trata de negar o conhecimento científico produzido no campo, mas de problematizá-lo a partir dos contextos históricos, econômicos, políticos, sociais, entre outros, em que foram produzidos.

Ao relacionar os problemas enfrentados pelos estudantes, articulando variadas questões de currículo, inclusive os conteúdos, podemos fazer a denúncia das contradições existentes e propor a superação destas, contribuindo para um pensamento decolonial (RODRIGUES *et al*, 2019).

A fim de elucidarmos melhor o que estamos propondo, podemos usar, como um exemplo para nossa discussão, o tema da utilização de plantas para a produção de medicamentos, e que está presente no currículo de Biologia. Na maioria das abordagens, a utilização de princípios ativos das plantas, como proposta, invisibiliza e apaga todo um conhecimento sobre esses fármacos, seja pelos indígenas, seja pelas populações tradicionais, afirmando e reafirmando o uso da tecnologia e da produção de medicamentos a partir da lógica da indústria farmacêutica, que acaba por ser apresentada como a que detém a *ciência verdadeira*.

No exemplo citado, ocorre a invisibilização de uma série de questões que seriam importantes na discussão do tema e na formação de cidadãos críticos. Quem produz os medicamentos? Para quem se produz? Por que a indústria farmacêutica é uma das indústrias que mais lucra no mundo? Em que países elas estão sediadas? Que interesses defendem? Esses são apenas alguns exemplos de uma abordagem do assunto para além dos conteúdos que poderíamos chamar de científicos.

Conforme Mignolo (2003) afirma, devemos questionar a noção de que teorias produzidas no norte global são naturalizadas e tidas como superiores àquelas produzidas no sul, que por vezes são inferiorizadas. Assim, apesar de termos os biomas com maior biodiversidade do planeta, muitas vezes a biologia é discutida a partir de uma visão das regiões centrais.

Ao pensar sobre isso, faz-se necessário termos em mente que o currículo é sempre resultante de forças hegemônicas que nele imprimem, de forma explícita ou não, as relações de poder e dominação que existem na sociedade (APPLE, 2006). Cria-se, portanto, a hegemonia, de forma que se naturalizam determinados processos cotidianos, em busca de um consenso. Em termos do ensino de Biologia e do

seu currículo, é preciso negar a possibilidade de uma abordagem única, de uma ciência neutra e sem implicações de ordem local e sem relações com a economia, a política, a geografia e outras áreas.

Na abordagem CTSA pode-se introduzir uma outra visão, que permite a discussão a partir de outras relações, relações essas menos colonizadas e que superam posições subalternizadas. Podemos discutir, por exemplo, por que alguns conhecimentos parecem ser mais valorizados do que outros. Por que o uso de plantas medicinais seria menos importante ou inferior ao uso de um fármaco produzido por uma multinacional da área farmacêutica? Quais os interesses reais, ao se desvalorizar uma cultura em detrimento da outra?

Defendemos, dessa forma, que a utilização da abordagem CTSA pode contribuir para a decolonização do currículo, ao permitir que outras questões sejam incorporadas, na aprendizagem do conhecimento científico.

A abordagem CTSA permite pensar também nas práticas pedagógicas, que precisam igualmente ser decoloniais. É preciso mudar a forma de ensinar Biologia, posicionando-nos para além da transmissão de conteúdos, da memorização de conceitos e nomes e da educação bancária, conforme definida por Paulo Freire. Ao se pensar num currículo de biologia decolonial ou, pelo menos, com marcas decoloniais, é importante ressaltar que apostamos numa educação libertadora, que permite a crítica e a discussão, sobretudo das contradições que porventura possam ficar evidentes a partir das questões levantadas e das relações entre a Ciência e a Tecnologia e suas implicações na Sociedade e no Ambiente.

Um outro sentido da abordagem CTSA para um currículo de Biologia decolonial diz respeito à possibilidade de se realizar um trabalho interdisciplinar, o que é fundamental, nesta opção de ensino Assim, embora os conteúdos biológicos sejam fundamentais e não se possa negá-los, eles estão relacionados a questões de outras áreas do conhecimento, o que amplia o leque de relações possíveis, que também estão relacionadas à questão decolonial.

Finalmente, a abordagem CTSA permite a disputa de visões de mundo diferentes que estão em constante choque no chão da escola, negociando saberes e valores que acabam por dar espaço para as diferenças culturais, enriquecendo uma formação humana que deveria ser o papel das disciplinas, incluindo aí a Biologia. É fundamental pensar num currículo de Biologia contextualizado e sintonizado com a realidade sociocultural e histórica dos alunos, valorizando suas experiências e criando possibilidades para o diálogo, de modo que se abram caminhos para uma formação contra hegemônica, e a possibilidade de leitura crítica do mundo.

3.3 Uma lente decolonial para a Física

Seguindo na contextualização do currículo do Estado de São Paulo, mas na perspectiva do Ensino de Física, vemos que sua nova versão, publicada em maio de 2020 (SÃO PAULO, 2020), trouxe-nos aspectos interessantes para refletirmos acerca da decoloniadade. Pois, desde os primórdios do Ensino de Física no Brasil, considerado pela literatura como sendo a década de 1950 por meio da introdução de projetos internacionais científicos no país, os conteúdos trabalhados eram direcionados para um fazer científico totalmente político, como pode ser observado no quadro 1.

Nesse período, segundo Krasilchik (1987), o objetivo para o desenvolvimento dos trabalhos científicos foram todos influenciados pela Guerra Fria, momento este em que o Ocidente, guiado pela ideologia norte americana, competia em diferentes frentes com os avanços tecnológicos da sociedade soviética.

Quadro 1 – Evolução Curricular do Ensino de Ciências e Física no Brasil.

Ano	1950 – 1960	1970	1980	1990
Contexto mundial	Guerra Fria	Crise energética e do petróleo	Problemas ambientais	Competição tecnológica

Contexto brasileiro	Industrialização/democratização	Ditadura		Redemocratização
Objetivos do ensino nos ensinos fundamental e médio	Formar elite brasileira	Formar cidadão “moralmente”	Preparar trabalhador	Formar cidadão e trabalhador
Influências no ensino	Escola nova	Behaviorismo / Pragmatismo	Behaviorismo / Cognitivismo	Cognitivismo
Objetivos da renovação do Ensino de Ciências	Transmitir informações atualizadas	Vivenciar o método científico	Pensar lógica e criticamente	Movimento Ciência, Tecnologia e Sociedade
Visão da Ciência no currículo da escola	Atividade neutra enfatizando produtos	Evolução histórica enfatizando o processo	Produto do contexto econômico e social	
Metodologia recomendada dominante	Laboratório – prática	Laboratório mais discussão de pesquisa	Jogos e simulações. Resolução de problemas.	
Instituições que influenciaram na mudança curricular	Associações profissionais científicas e instituições governamentais	Projetos curriculares e Organizações Internacionais	Centros de Ciências e Universidades	Organizações profissionais, científicas e Universidades

Fonte: Krasilchik (1987).

Passado algum tempo, já na década de 1960, o currículo de Ensino de Física, brasileiro, passou a operar segundo as normativas da ditadura militar, sempre priorizando os aspectos experimentais e pouco reflexivos, em consonância com uma ideologia conservadora. Apenas a partir da década de 1970 é que assumimos uma visão *mais social* para o currículo do Ensino de Física, basicamente a partir do surgimento da Sociedade Brasileira de Física e da realização do primeiro Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), em 1970, nas dependências da Universidade de São Paulo, em São Paulo.

Assim, faz-se notório o viés totalmente político e, portanto, ideológico, que o currículo do ensino de Ciências, em particular a Física, assumiu desde suas origens. Quando tratamos de determinadas leis científicas no ensino médio, durante o trabalho pedagógico de alguns conteúdos, os nomes mais exaltados são, todos, masculinos. Desse modo, são poucas - ou quase nenhuma! - as mulheres que aparecem nos materiais didáticos e, geralmente, os alunos que aprendem a Física no Brasil não conhecem nenhuma pesquisa em desenvolvimento, bem como as principais contribuições que a pesquisa da Física brasileira pôde apresentar.

Além disso, são raros ou, até mesmo inexistentes, os cientistas brasileiros citados e comentados nas obras didáticas da Física que chegam às escolas públicas e privadas. Assim, cabe-nos destacar que sendo o livro didático a materialização do currículo na sala de aula, a ausência de tais elementos caracteriza-se como um princípio não apenas ideológico de formação, conforme discutido anteriormente, mas também um direcionamento epistemológico colonizado. Quantos e quantas são os/as cientistas brasileiros que conhecemos e tratamos nas salas de aula das escolas no Brasil? Isso significa que o Brasil não produz Física? Esses questionamentos possuem natureza curricular e fundamentam-se na dita

colonização epistêmica, além de nos dizer muito sobre a própria nacionalidade científica brasileira.

Desta forma, podemos dizer, sob a égide da colonização epistêmica, que o currículo de Ensino de Física brasileiro apresenta aspectos coloniais direcionados para uma cultura europeia e norte americana. Como chega até nossas alunas e alunos brasileiros, tudo que é produzido para fora do país é sempre melhor. Afinal, nós brasileiros não temos capacidade para produzir conhecimento de qualidade? Nossa ciência não é capaz de suprir nossas necessidades e contribuir para um mundo melhor? Quais são os impactos de se trabalhar com uma Física puramente estrangeira, na formação de uma identidade científica nacional?

Acreditamos, deste modo, que assumir aspectos descentralizados e conhecimentos produzidos nas universidades brasileiras, bem como latino-americanas, contribuiria de forma significativa para a promoção de um currículo menos colonizador, do ponto de vista epistêmico. Assim, partindo da escolha dos conteúdos necessários para se trabalhar a Física no Ensino Médio brasileiro, poderíamos considerar, juntamente com as Leis de Newton, os estudos em Mecânica das muitas pesquisadoras brasileiras, além dos desenvolvimentos para a aviação e automobilística que o conhecimento brasileiro pôde proporcionar ao mundo.

Não obstante, o desafio seria desenvolver aulas direcionadas para um conhecimento científico sui generis, sem nos limitarmos a uma geografia pré-estabelecida e sempre intencional. Afinal, a pesquisadora que sequenciou pela primeira vez a molécula de DNA do vírus causador da COVID-19 é uma mulher, negra e, principalmente, brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões apresentadas, é possível afirmar que são fundamentais as abordagens críticas, emancipatórias, e que consideram a cultura local, visando à construção de currículos pensados e construídos a partir da perspectiva da decolonialidade. Foram explicitadas algumas possibilidades nas disciplinas de Educação Física, Biologia e Física, que caminham na direção da decolonização de saberes.

Ademais, é fundamental ampliar os esforços em pesquisa e produção de conhecimento, no que tange à decolonialidade, assim como suas implicações na construção dos currículos, já que existem muitas questões em aberto e que necessitam de reflexão rigorosa, crítica e permanente.

Por fim, a construção de uma sociedade e nação soberana e autônoma passa por uma educação crítica, capaz de explicitar suas contradições e propor articulações mais horizontais e dialógicas entre os seres humanos, o que começa na escola com currículos mais abrangentes e com enfoques decoloniais.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

ABDI, A. A. **Decolonizing Philosophies of Education**. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BALZANO, O. N. et al. Uma proposta “outra” para o ensino do futebol na educação física. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v.12, n.50, p.614-623, jan/dez, 2020. Disponível em:

http://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA11_ID10455_13082019_115010.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021

BENEDICT, R. **Padrões de Cultura**. Tradução de Ricardo A Rosenbusch. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOAS, F. **Antropologia Cultural**. Tradução de Celso Castro. Rio de Janeiro: Zahar, 6 ed 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 01 out 2021.

FERNANDES, Isabel Marília Borges, Pires, Delmina Maria e Delgado-Iglesias, Jaime Perspetiva Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente (CTSA) nos manuais escolares portugueses de Ciências Naturais do 6º

- ano de escolaridade. **Ciência & Educação** (Bauru) [online], v.24, n.4, p.875-890, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320180040005>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. São Paulo: L&PM, 2020.
- GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- GROSGOUEL, Ramon. Para decolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Edições Almedina 2009.
- HOBBSAWM, E. **Viva la revolución: a era das utopias na América Latina**. Org. Leslie Bethell. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- JAEGER, W. **Paideia: a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- KRASILCHIK, M. **O professor e o currículo das ciências**. São Paulo: E.P.U/EDUSP, 1987.
- LOPES. A. C.; MACEDO, E. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011
- LOSURDO, D. **Colonialismo e luta anti-colonial: desafios da revolução no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- MACEDO, F. C. **Ministério do esporte e ministério da educação: esporte, educação física, currículo e discursos hegemônicos**. In: Educação e Justiça Social, 34ª reunião anual da associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação, Natal/RN, 2011. Anais da 34ª Reunião Anual da ANPED. 2011. Disponível em <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT12/GT12-573%20int.pdf>. Acesso em 02 out. 2021.
- MIGNOLO, W. Desobediências epistêmicas: a opção descolonial e o significado de identidade política. **Caderno de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n.34, p.287-324, 2008.
- MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality: concepts, analytics and praxis**. Durham: Duke University Press, 2018.
- MOMETTI, C. Epistemic colonization in the Brazilian scientific curriculum. **International Journal of Studies in Education and Science (IJSES)**, v.3, n.1, p.32-53, 2022.
- MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v 13, n.1, p.140-154, 2018.
- NEIRA, M. G. A cultura corporal popular como conteúdo do currículo multicultural da Educação Física. **Pensar a Prática**, v.11, n.1, p.81-89, jan/jul, 2008.
- NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.33, n.3, p.671-685, jul/set, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/txfFFxXgpdwTV8WnDM4Ssht/?format=pdf>. Acesso em: 15 ago. 2021.
- NOGUEIRA, O.; MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. O pensamento decolonial como alternativa ao “racismo às avessas” no futebol. **Revista de Investigación y Pedagogía Praxis & Saber**, v.11, n.27, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v11n27/2216-0159-prasa-11-27-e304.pdf>. Acesso em 17 ago. 2021
- PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Campinas: Editora Unicamp, 5th ed, 2014.
- PEREIRA, A. S. M.; GOMES, D. P. Epistemologia sul-corpórea: por uma pedagogia decolonial em educação física. **Revista Cocar**, Edição Especial, Belém, n.4, p.93-117, jul/dez, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1550>. Acesso em: 20 ago.2021.
- QUIJANO, A. A Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Novos Rumos**, n.37, p.4-28, 2002. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/NOR/NOR0237/NOR0237_02.PDF. Acesso em: 18 ago. 2021

- QUIJANO, A. Colonialidad e Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indígena**, v.13, n.29, p.11-20, 1992.
- QUIJANO, A. **Ensayos en torno a la colonialidad del poder**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, First ed, 2019.
- RODRIGUES, Victor Augusto Bianchetti; VON LINSINGEN, Irlan; CASSIANI, Suzani. Formação cidadã na educação científica e tecnológica: olhares críticos e decoloniais para as abordagens CTS. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v.9, n.25, p.71-91, abr.2019. ISSN 2237-258X. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/11012/5528>. Acesso em: 11 ago. 2021.
- ROSÁRIO, L. F. R.; DARIDO, S. C. Os conteúdos escolares das disciplinas de história e ciências e suas relações com a organização curricular da educação física na escola. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.26, n.4, p.691-704, out/dez, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/52891/56821>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra (Portugal), n. 78, p. 3-46, out. 2007.
- SÃO PAULO. **Currículo Paulista da Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>. Acesso em: 01 out 2021.
- SÃO PAULO. **Currículo Paulista do Ensino Médio**. São Paulo: Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 2020. Disponível em <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/>. Acesso em: 15 ago 2021
- SILVA, G. F. DA. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí –SC, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr., 2006.
- SILVEIRA, S. R. **Aquisição de Habilidades Motoras na Educação Física Escolar**: um estudo das dicas de aprendizagem como conteúdo de ensino. 2010. 149 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/39/39132/tde-16082010-104821/publico/Sergio_Silveira.pdf. Acesso em: 10 ago. 2021.
- SOUSA, J. A DISCIPLINA DE BIOLOGIA NO CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Investigações em Ensino de Ciências*. 24. 325. 10.22600/1518-8795.ienci2019v24n3p325 2019
- SOUZA, B. V. S. **O Currículo da Educação Física Escolar**: perspectivas curriculares para uma educação decolonial. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio-bc.unirio.br:8080/xmlui/bitstream/handle/unirio/11203/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20PPGEdu%20-%20BIANCA%20VIANA%20SANTOS%20SOUZA.pdf?sequence=1>. Acesso em 27 jul.2021.
- SOUZA, C. A.; COSTA, T. B.; EHRENBERG, M. C. Educação Física Decolonial: análise, desafios e perspectivas em Paulo Freire e Frantz Fanon. *Educação*, Santa Maria, v.46, n.1, e112/ 1-27, jan/dez, 2021.



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).