

Ensaio

Corpo, resistência e saberes plurais: o ensino da luta e da ginástica em uma perspectiva decolonial

Body, resistance, and plural knowledges: teaching Fighting practices and gymnastics from a decolonial perspective

Cuerpo, resistencia y saberes plurales: la enseñanza de las prácticas de lucha y la gimnasia desde una perspectiva decolonial



Jair Wesley Ferreira Bueno

Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo, Brasil

E-mail: wferreirab@gmail.com

Resumo: Este ensaio teórico reflete sobre o ensino da ginástica e da luta sob uma perspectiva decolonial, analisando como a colonialidade influencia abordagens pedagógicas na Educação Física. Argumenta-se que tais práticas foram historicamente ensinadas com modelos normativos e eurocêntricos, silenciando saberes diversos. Defende-se a superação dessas lógicas, promovendo práticas mais democráticas, sensíveis e culturalmente situadas. Destaca-se que a integração entre ginástica e luta permite problematizar processos comuns de colonialidade e apontar caminhos para a resignificação dessas práticas. Conclui-se que a perspectiva decolonial amplia as possibilidades de uma Educação Física crítica, comprometida com a valorização de múltiplos modos de ser, saber e mover-se no mundo.

Palavras-chave: Decolonialidade; Ginástica; Luta; Educação Física.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - processo nº 88887.581657/2020-00.

Abstract: This theoretical essay reflects on the teaching of gymnastics and fighting practices from a decolonial perspective, analyzing how coloniality influences pedagogical approaches in Physical Education. It argues that these practices have historically been taught through normative and Eurocentric models, silencing diverse knowledge. The integration of both practices highlights common colonial patterns and opens up possibilities for critical, democratic, and culturally situated pedagogical paths in Physical Education, emphasizing the importance of valuing multiple ways of being, knowing, and moving in the world.

Keywords: Decoloniality; Gymnastics; Fighting practices; Physical Education.

Resumen: Este ensayo teórico reflexiona sobre la enseñanza de la gimnasia y las prácticas de lucha desde una perspectiva decolonial, analizando cómo la colonialidad influye en los enfoques pedagógicos de la Educación Física. Se argumenta que estas prácticas han sido enseñadas históricamente con modelos normativos y eurocéntricos, silenciando saberes diversos. La integración de ambas permite evidenciar patrones coloniales comunes y abrir caminos para una educación física crítica, democrática y situada culturalmente, destacando la importancia de valorar múltiples formas de ser, conocer y moverse en el mundo.

Palabras clave: Decolonialidad; Gimnasia; Prácticas de lucha; Educación Física.

Submetido em: 30 de maio de 2025

Aceito em: 05 de novembro de 2025

1. Introdução

Ao longo da história da Educação Física brasileira, o ensino da ginástica e da luta foi profundamente moldado por referências eurocêntricas, que, ao se estabelecerem como padrão, silenciaram outras formas de expressão corporal e conhecimento. Práticas como a ginástica sueca, alemã e francesa foram historicamente valorizadas nos espaços de formação, enquanto manifestações populares, afro-brasileiras e indígenas foram sistematicamente marginalizadas ou ignoradas. De maneira semelhante, as lutas passaram a ser ensinadas sob forte influência de modelos esportivizados e normatizados, dissociando-se de suas raízes culturais e de suas múltiplas possibilidades pedagógicas.

Esse processo não pode ser compreendido de forma ingênua: trata-se de uma expressão da colonialidade do saber e do corpo, em que determinadas epistemologias e modos de mover-se no mundo foram legitimados em detrimento de outros. A colonialidade, como proposto por Quijano (2005), permanece operando mesmo após o fim formal da colonização, sustentando hierarquias que naturalizam a inferiorização de saberes e sujeitos não ocidentais. No campo da Educação Física, isso se manifesta na imposição de padrões corporais, gestuais e pedagógicos que desconsideram a pluralidade cultural dos corpos que habitam diferentes espaços.

Neste cenário, a perspectiva decolonial surge como uma alternativa potente para ressignificar o ensino da luta e da ginástica, problematizando as estruturas que ainda reproduzem exclusões e desigualdades. Ao deslocar o olhar das práticas normatizadas para os saberes plurais e situados, uma abordagem decolonial propõe a revalorização de expressões corporais historicamente subalternizadas, reconhecendo o corpo como território de memória, resistência e criação (Machado; Araújo, 2015; Corrêa; Soares; Carbinatto, 2022; Lima; Neto; Rufino, 2025).

Diante disso, o presente ensaio teórico tem como objetivo refletir sobre o ensino da luta e da ginástica a partir de uma perspectiva decolonial, discutindo tanto os mecanismos de exclusão presentes nas abordagens tradicionais quanto as possibilidades pedagógicas abertas pela valorização de práticas culturais diversas. Parte-se do entendimento de que decolonizar o ensino da Educação Física implica abrir espaço para múltiplos modos de ser, saber e mover-se no mundo, rompendo com uma lógica única e hegemônica, e promovendo uma formação crítica, democrática e culturalmente sensível.

A escolha por abordar simultaneamente a ginástica e a luta se justifica pelo reconhecimento de que, enquanto conteúdos da Educação Física, uma abordagem decolonial pode contribuir para o desenvolvimento dessas práticas como um fenômeno social abrangente. Além disso, essas duas manifestações são centrais na cultura corporal e representam de modo expressivo a diversidade que a perspectiva decolonial propõe valorizar.

2. A colonialidade do saber, do poder e do corpo

A compreensão do ensino da ginástica e da luta à luz de uma perspectiva decolonial exige que se retorne às bases históricas e epistemológicas que sustentam a colonialidade — não como um episódio passado, mas como uma estrutura persistente que opera nas formas de organizar o saber, o poder e os modos de existência. Como aponta Quijano (2005), mesmo após as independências formais, os países colonizados continuaram a reproduzir as lógicas e valores dos colonizadores, naturalizando a superioridade dos hábitos, instituições e epistemes europeias. No campo da Educação Física, isso se manifesta, por exemplo, na predominância de uma visão biologizante do corpo e na centralidade de práticas normatizadas que desconsideram outras formas de expressividade corporal.

A colonialidade, conforme desenvolvida por Ballestrin (2013), opera como um padrão duradouro de poder, saber e

ser, atualizando as hierarquias impostas durante a colonização. A colonialidade do poder, como descreve Quijano (2005), está associada à construção social da ideia de raça como critério de classificação e dominação, legitimando a visão de que o homem europeu seria biologicamente superior. Essa lógica racializada foi fundamental para o projeto de colonização e segue ativa no modelo de globalização atual, sustentando a centralidade eurocêntrica na produção do conhecimento e na organização social.

Essa centralidade epistemológica se expressa também na colonialidade do saber, que naturaliza a supremacia de um padrão racional, moderno e ocidental como critério universal de conhecimento. Como aponta Lander (2005), tal padrão desqualifica saberes produzidos em contextos populares, indígenas, africanos ou latino-americanos, gerando uma epistemologia excludente que ignora a riqueza dos conhecimentos localizados. Isso se revela, por exemplo, na maior valorização dos estudos realizados em países do Norte global e na marginalização de pesquisas latino-americanas nos espaços acadêmicos e científicos.

Por fim, a colonialidade do ser se manifesta como a negação das subjetividades e existências daqueles historicamente subalternizados. Essa lógica inferioriza sistematicamente grupos como negros, indígenas, mulheres, pessoas LGBTQIA+ e demais populações marginalizadas, negando-lhes o reconhecimento pleno de suas identidades, culturas e modos de vida. Como aprofunda Maldonado-Torres (2022), essa dimensão da colonialidade impõe um ideal de humanidade baseado na norma ocidental, branca, masculina e heteronormativa, com graves efeitos sobre o pertencimento e a dignidade desses sujeitos.

Essa lógica colonial se manifesta de maneira sutil e estrutural nos modos como se ensina e se compreende o movimento humano. No campo da Educação Física, ela se expressa, por exemplo, na valorização de práticas corporais normatizadas, codificadas e alinhadas a um ideal de eficiência, performance ou disciplinamento. A ginástica, nesse contexto, foi historicamente utilizada como instrumento de conformação corporal, associada à

formação de sujeitos obedientes, fortes e produtivos. Da mesma forma, muitas abordagens às lutas foram reduzidas a práticas esportivas descontextualizadas, esvaziadas de suas dimensões simbólicas, históricas e culturais.

Sob o domínio da colonialidade, o corpo é compreendido como objeto a ser treinado, domesticado e controlado. Ignora-se, nesse processo, que os corpos carregam histórias, territórios e saberes múltiplos, forjados em experiências ancestrais e populares. Como argumentam Machado e Araújo (2015), ao tratar do sentido educativo da Capoeira Angola, o corpo não é apenas meio de execução técnica, mas território de ancestralidade, memória e resistência, no qual se inscrevem narrativas históricas silenciadas pela colonialidade. A imposição de determinados gestos, ritmos e estéticas, associados a uma ideia de “corpo ideal”, atua como forma de apagamento de outras expressões corporais — especialmente aquelas oriundas de comunidades indígenas, africanas e periféricas. O que se observa, portanto, é a reprodução de uma monocultura do corpo e do saber, que opera a partir da exclusão e da subalternização das diferenças.

É nesse ponto que a crítica decolonial se torna indispensável: ao problematizar as formas como o poder se infiltra nas práticas corporais e pedagógicas, ela evidencia que ensinar ginástica e luta não é uma atividade neutra, mas atravessada por escolhas políticas, culturais e epistêmicas. Ao reconhecer a colonialidade como uma lógica ainda ativa, abre-se a possibilidade de questionar as bases que sustentam os modelos hegemônicos de ensino e de valorizar saberes até então marginalizados. Essa abertura é o ponto de partida para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis à diversidade e comprometidas com a justiça social.

3. A ginástica e a luta como expressões culturais plurais

Ao reconhecer a existência dessa lógica excludente que atua sobre os corpos e os saberes, torna-se fundamental questionar a noção de universalidade que recobre a ginástica e a luta nos

espaços de formação. Embora frequentemente apresentadas como práticas técnicas e neutras, essas manifestações corporais são, na verdade, expressões culturais situadas, historicamente constituídas e marcadas por disputas de sentido. O ser e estar no mundo, como apontam Leopoldino, Santos e Caminha (2020), não se dá de forma isolada, mas é atravessado por relações de intersubjetividade, nas quais cada sujeito constrói sua história em diálogo constante com o grupo e com os contextos sociais em que está inserido. Nessa dialética entre internalização e externalização, as identidades individuais e coletivas são permanentemente constituídas (Rahmeier, 2007). Longe de representarem um repertório único e homogêneo, ginástica e luta conformam, portanto, um campo plural, onde se entrelaçam modos diversos de mover-se, resistir e habitar o mundo.

No entanto, ao longo do tempo, muitas dessas expressões foram invisibilizadas pelos projetos de normatização do corpo. As práticas corporais de origem europeia, como a ginástica calistênica, a ginástica militar ou os sistemas ginásticos instituídos nos séculos XIX e XX, tornaram-se paradigmas de “correção técnica”, enquanto outras formas de ginástica, como as corporais brasileiras (por exemplo, a ginástica circense popular), foram desconsideradas ou estigmatizadas. De maneira semelhante, ao passo que certas lutas como o judô e o karatê ganharam espaço e reconhecimento sob a lógica esportiva e olímpica, outras — como a capoeira, o maracá indígena, a luta marajoara ou o batuque — foram relegadas à condição de folclore ou exotismo, desprovidas de seu valor formativo, ético e político.

Essa exclusão não decorre de uma ausência de valor das práticas marginalizadas, mas sim de uma hierarquização cultural sustentada por mecanismos coloniais. Ao que se atribui valor pedagógico ou legitimidade científica está diretamente relacionado à origem geocultural dos saberes e às relações de poder que os sustentam. Nesse sentido, muitas lutas e ginásticas não hegemônicas foram historicamente desqualificadas por não se enquadrarem nos critérios de sistematização, codificação

e funcionalidade exigidos por uma racionalidade técnico-modernizadora. O que está em jogo, portanto, não é apenas o acesso a diferentes práticas, mas a própria definição do que conta como conhecimento legítimo no campo da Educação Física.

Superar esse quadro exige mais do que incluir pontualmente manifestações culturais diversas nos programas de ensino. Implica, antes, deslocar os marcos de referência epistemológicos que definem o que é ensinável, valorizando os saberes ancestrais, populares e periféricos não como curiosidades marginais, mas como produções válidas de conhecimento e expressão humana. Significa reconhecer que há múltiplas maneiras de viver e aprender a ginástica e a luta, atravessadas por territórios, memórias e formas de organização distintas daquelas consagradas pelos sistemas ocidentais.

Esse reconhecimento é um passo decisivo para a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a pluralidade, com a justiça e com a valorização da diferença. É também a base sobre a qual se pode pensar um ensino da Educação Física que dialogue com os sujeitos concretos, suas histórias e seus modos próprios de estar no mundo, rompendo com as lógicas de subalternização que ainda persistem.

4. O ensino da luta e da ginástica em chave decolonial: caminho metodológico e político-pedagógico

Diante desse panorama, a adoção de uma abordagem decolonial no ensino da ginástica e da luta apresenta-se não apenas como uma possibilidade teórica, mas como um imperativo ético e político. Decolonizar não significa rejeitar o conhecimento produzido nas tradições ocidentais, mas sim desestabilizar sua pretensa universalidade e abrir espaço para epistemologias outras, que brotam de experiências historicamente silenciadas. Trata-se de romper com a lógica monocultural do saber e da prática corporal, promovendo um reposicionamento que valorize a interculturalidade, a escuta e o reconhecimento da diferença

como potência formativa. Nesse sentido, por exemplo, práticas como a Capoeira e a Ginástica Para Todos, quando orientadas por princípios críticos e coletivos, revelam-se caminhos concretos de decolonialidade. A Capoeira Angola, conforme discutem Machado e Araújo (2015), ativa no corpo a memória de resistências ancestrais, constituindo-se como prática educativa profundamente vinculada à história e à cosmovisão negra no Brasil. Da mesma forma, a experiência com Ginástica Para Todos descrita por Corrêa, Soares e Carbinatto (2022) evidencia que, embora essa prática não possa ser firmada como decolonial em sua essência, ela pode adquirir esse caráter quando conduzida de forma coletiva, reflexiva e crítica. Nesse caso específico, a GPT foi ressignificada a partir da identidade amazônica, favorecendo a construção de identidades locais, o rompimento com estigmas e a ampliação do protagonismo dos sujeitos. As autoras destacam que essa abordagem evitou a simples instrumentalização de elementos culturais e passou a questionar hegemonias, padrões estéticos e modelos impostos, tornando-se uma ferramenta relevante para contar histórias e expressar raízes culturais por meio do movimento gímico. Ambas as experiências demonstram que, mais do que conteúdos, o ensino da ginástica e da luta pode tornar-se espaço de escuta, pertencimento e produção de novos sentidos de mundo.

Dessa forma, a proposta de uma pedagogia decolonial articula-se com o pensamento de autores como Paulo Freire, cuja pedagogia do oprimido já denunciava as estruturas de silenciamento e opressão inscritas nos processos educativos. Freire nos ensina que ensinar é um ato político, e que o diálogo com os saberes populares e a valorização da experiência vivida dos sujeitos são elementos centrais para a construção de uma educação emancipadora. Em suas palavras, “a desumanização [...] é distorção da vocação do *ser mais* [...], resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (Freire, 2013, p. 33; *itálico no original*). Sua obra aponta, assim, para a possibilidade concreta de superação da colonialidade imposta pelos grupos dominantes, assumindo que a transformação social

começa pela luta contra a opressão e pela afirmação dos sujeitos como seres históricos e inacabados. De forma semelhante, Walsh (2012) propõe a interculturalidade crítica como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação, alertando que, para ter impacto real, ela precisa intervir na refundação das estruturas e ordenamentos da sociedade que racializam, inferiorizam e desumanizam. Em contraste com uma interculturalidade funcional, que apenas acomoda a diferença nos moldes do sistema dominante, a interculturalidade crítica é um chamado desde os sujeitos historicamente subalternizados para a construção de um outro horizonte civilizatório, em que a diversidade seja potência de convivência e de reinvenção social.

Aplicar esses princípios ao ensino da ginástica e da luta implica criar situações pedagógicas que não apenas tolerem, mas acolham e promovam a diversidade de modos de mover-se e expressar-se corporalmente. Significa substituir a lógica da reprodução técnica por processos de escuta, partilha e construção coletiva do conhecimento. O gesto, o ritmo, a intenção e a origem de uma prática deixam de ser avaliados exclusivamente por critérios técnicos e passam a ser compreendidos em sua densidade cultural, afetiva e histórica.

No plano metodológico, isso pode se traduzir em estratégias que favoreçam o protagonismo dos sujeitos e o reconhecimento de suas referências culturais. Por exemplo, a realização de rodas de conversa, vivências com mestres de saberes tradicionais, investigação de práticas corporais locais, composição coletiva de sequências de movimento inspiradas em experiências comunitárias, entre outras abordagens que rompem com a rigidez dos modelos técnico-esportivos. Mais do que transmitir um conteúdo previamente definido, o papel do(a) professor(a) passa a ser o de mediar encontros entre diferentes saberes, tensionando as hierarquias estabelecidas e promovendo um espaço verdadeiramente formativo.

Ao adotar uma perspectiva decolonial, o ensino da ginástica e da luta se reconecta com sua dimensão existencial, ética e

estética, deixando de ser mera técnica para tornar-se expressão cultural e política. Essa reconexão resgata o corpo como território de memória e resistência, capaz de dizer sobre o mundo e de intervir nele. Trata-se, em última instância, de reconhecer que todo corpo é portador de histórias e que toda prática corporal carrega em si uma cosmovisão — e que é no encontro respeitoso e crítico entre essas visões de mundo que se constrói uma Educação Física verdadeiramente plural e transformadora.

5. Possibilidades práticas no contexto escolar

Ao reconhecer a urgência de desestabilizar os modelos tradicionais e normativos de ensino da ginástica e da luta, torna-se igualmente necessário apontar caminhos práticos que concretizem os princípios de uma pedagogia decolonial. O desafio está em traduzir criticamente os fundamentos teóricos em experiências pedagógicas que acolham a diversidade, valorizem os saberes plurais e criem oportunidades para que os sujeitos se reconheçam e se expressem corporalmente em sua complexidade.

Uma possibilidade concreta consiste na abertura dos espaços escolares para a presença de práticas corporais de matriz afro-brasileira, indígena e popular, não como elementos periféricos ou folclóricos, mas como partes constitutivas e legítimas do processo educativo. A inserção crítica da capoeira, por exemplo, pode revelar não apenas uma luta de grande riqueza técnica, mas também um sistema de conhecimentos forjado na resistência à escravidão, atravessado por musicalidade, oralidade e ancestralidade. Do mesmo modo, a valorização das danças-luta indígenas, das lutas regionais e das práticas corporais comunitárias amplia o repertório técnico e simbólico dos estudantes e rompe com a lógica excludente dos currículos padronizados. Como destacam Lima, Neto e Rufino (2025), tematizar as lutas indígenas nas aulas de Educação Física requer superar a visão instrumental e fragmentada dessas práticas, compreendendo-as em sua totalidade cultural, política e simbólica. Os autores ressaltam que não basta ensinar os movimentos: é

preciso contextualizá-los nos processos históricos de resistência dos povos originários e promover uma escuta ativa de suas narrativas. Para isso, defendem a necessidade de uma formação docente que considere os fundamentos da Lei 11.645/08, assim como a construção de propostas pedagógicas interdisciplinares que articulem os saberes indígenas com criticidade e compromisso ético.

Além da diversidade de práticas, o modo como se ensina e se constrói o conhecimento também precisa ser revisto. Um ensino comprometido com a perspectiva decolonial demanda metodologias abertas ao diálogo e à escuta sensível, em que os estudantes possam trazer suas referências culturais, narrar suas experiências e cocriar com o(a) professor(a) sequências e vivências corporais. Isso implica deslocar o foco da técnica enquanto fim em si para priorizar processos que envolvam experimentação, investigação e reflexão crítica. Não se trata de negar o valor do domínio técnico, mas de compreendê-lo como um entre muitos elementos que constituem a prática corporal. Nesse sentido, como aponta Sá (apud Lima; Neto; Rufino, 2025²), adotar uma abordagem decolonial exige a reestruturação das práticas pedagógicas, dos currículos, da formação docente e da própria base epistemológica que sustenta o campo. Isso implica cultivar um olhar crítico e reflexivo por parte dos professores e professoras, que lhes permita revisitar continuamente suas ações educativas e evitar a reprodução de formas de dominação pautadas no colonialismo.

A escuta das histórias de vida, o mapeamento das práticas corporais presentes nas comunidades dos estudantes, a realização de projetos interdisciplinares e o convite a mestres populares e lideranças tradicionais para compartilhar seus saberes são exemplos de ações que aproximam a formação corporal de uma lógica intercultural e crítica. Essas práticas criam pontes entre os mundos dos sujeitos e os espaços educativos, fortalecendo vínculos e desnaturalizando a hierarquia que coloca o saber acadêmico como único ponto de partida válido.

2 SÁ, A. L. G. Decolonizando a cultura corporal: algumas reflexões e proposições. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 34, n. 65, p. 1-16, 2022.

Ao operar esse deslocamento, o ensino da ginástica e da luta passa a se configurar como espaço de afirmação de identidades, de resistência a opressões históricas e de construção de sentidos compartilhados. Cria-se um ambiente pedagógico em que o corpo não é apenas treinado, mas escutado; não apenas moldado, mas compreendido como lugar de enunciação. Ao invés de reforçar padrões, essa pedagogia se propõe a revelar potências — e com isso contribui para a formação de sujeitos críticos, sensíveis e comprometidos com a transformação social.

6. Considerações finais

Considerar o ensino da ginástica e da luta a partir de uma perspectiva decolonial é enfrentar os efeitos persistentes da colonialidade no campo da Educação Física. Trata-se de reconhecer que o modo como essas práticas vêm sendo historicamente ensinadas não é neutro, mas atravessado por relações de poder que privilegiam determinados saberes e corpos em detrimento de outros. A imposição de modelos eurocêntricos e normatizados não apenas limita o repertório formativo, como também silencia expressões corporais enraizadas em experiências culturais diversas, muitas vezes ligadas à resistência, à ancestralidade e à coletividade.

Ao longo deste ensaio, buscou-se evidenciar como a colonialidade opera na exclusão de práticas e epistemologias não hegemônicas, especialmente aquelas de origem indígena, africana ou popular. Também se argumentou que romper com essa lógica exige mais do que ampliar o acervo de conteúdos — requer a construção de um novo horizonte pedagógico, no qual a pluralidade de saberes seja reconhecida, acolhida e valorizada como constitutiva dos processos de ensino e aprendizagem.

Nesse horizonte, a perspectiva decolonial apresenta-se como caminho fértil para a resignificação do ensino da ginástica e da luta. Ao deslocar o olhar da técnica para a cultura, da performance para o sentido, do modelo único para a multiplicidade

de experiências, essa abordagem permite que o corpo volte a ser compreendido em sua dimensão sensível, histórica e política. O corpo deixa de ser mero instrumento de execução e passa a ser sujeito de expressão, criação e transformação.

Reafirma-se que o compromisso com a decolonialidade não se dá apenas no plano teórico, mas demanda escolhas pedagógicas concretas, capazes de romper com estruturas cristalizadas e de abrir espaço para novas formas de ensinar, aprender e se relacionar com o movimento. Envolver-se com essa tarefa é assumir uma postura ética diante da diversidade humana e reconhecer que é na escuta atenta, no diálogo intercultural e na valorização dos saberes plurais que se constrói uma Educação Física crítica, democrática e transformadora.

O crescimento individual, nesse sentido, importa sobretudo quando contribui para o fortalecimento coletivo, reafirmando a inseparabilidade entre autonomia e pertencimento. Impõe-se o desafio de reimaginar as possibilidades de viver e se relacionar com o mundo a partir de outros princípios — mais solidários, cooperativos e humanizantes — que rompam com os modelos individualistas e hegemônicos ainda presentes nos processos formativos. Valoriza-se um olhar para o desenvolvimento humano de forma comunitária, afinal as pessoas são afetadas de diferentes formas. No âmbito social, trata-se de empoderar: de dar às pessoas tanta capacidade de influenciar suas próprias vidas quanto for possível. É preciso entender e conhecer os tipos de barreiras pragmáticas e práticas que estamos enfrentando no momento — ter uma visão macro para agir na base — Educação Física Comunitária.

Este ensaio apresenta como principal limitação a opção por um tratamento mais abrangente, ao abordar simultaneamente duas práticas corporais — a ginástica e a luta — que possuem histórias, tradições e sistematizações próprias no campo da Educação Física. Embora essa escolha possa restringir a possibilidade de um aprofundamento analítico exaustivo sobre cada prática, ela se justifica pela intenção de refletir sobre processos pedagógicos

comuns que atravessam ambas, especialmente no que se refere à colonialidade dos saberes e às potencialidades de uma abordagem decolonial.

Assim, a principal contribuição deste ensaio reside em propor uma leitura integrada e crítica sobre o ensino da ginástica e da luta sob uma perspectiva decolonial, indicando caminhos para superar abordagens normativas e excludentes e fomentar práticas pedagógicas mais democráticas, sensíveis e culturalmente situadas. A articulação entre essas duas práticas permite evidenciar a complexidade e a diversidade das manifestações da cultura corporal, bem como reforçar a necessidade de uma abordagem pedagógica que reconheça e valorize múltiplos modos de ser, saber e mover-se no mundo.

A reflexão proposta não se pretende definitiva, mas visa contribuir para o debate contemporâneo sobre o ensino da Educação Física, ao destacar como diferentes práticas corporais podem ser simultaneamente problematizadas e ressignificadas a partir de referenciais críticos e interculturais.

Referências

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, v. 11, p. 89-117, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?lang=pt>. Acesso em: 12 nov. 2024.

CORRÊA, L. S.; SOARES, A. A.; CARBINATTO, M. V. Ginástica Para Todos e identidade amazônica: caminhos à decolonialidade. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 60, p. 27-46, 2022. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/10432>. Acesso em: 15 dez. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

LEOPOLDINO, E. R.; SANTOS, L. A. M.; CAMINHA, I. O. Educação e fenomenologia: a percepção de adolescentes acerca do bullying na escola. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, Sergipe, v. 13, e-14087, n. 32, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revtee/article/view/14087>. Acesso em: 20 jan. 2025.

LIMA, G. A.; NETO, F. P. M.; RUFINO, L. G. B. Reflexões sobre a tematização das lutas indígenas na Educação Física escolar: uma revisão sistemática. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 29, e18805, p. 1-23, 2025. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/18805>. Acesso em: 16 mai. 2025.

MACHADO, S. A. M.; ARAÚJO, R. C. Capoeira Angola, corpo e ancestralidade: por uma educação libertadora. **Horizontes**, Itatiba, v. 33, n. 2, p. 99-112, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/256/98>. Acesso em: 20 fev. 2025. Acesso em: 11 nov. 2024.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre a colonialidade do ser**: contribuições para o desenvolvimento de um conceito. Rio de Janeiro: Via Verita, 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, p. 107-130, 2005.

RAHMEIER, C. S. Sociedade, corpo e cultura: a materialidade e a formação identitária na perspectiva da arqueologia fenomenológica. **Opsis**, Goiás, v. 7, n. 8, p. 33-42, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/Opsis/article/view/9328/6420>. Acesso em: 23 jan. 2025.

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 22 dez. 2024.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.