

**Virginia Miranda Pereira**

Doutoranda em Educação – PPGPE  
Universidade Federal do Espírito Santo  
E-mail: virginmirax@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4464-0101>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5307062637307490>

**Margarete Sacht Góes**

Professora do PPGPE  
Universidade Federal do Espírito Santo  
E-mail: margarete.goes@ufes.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7146-6022>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5504378088842871>

**Resumo**

Este artigo apresenta um relato de experiência formativa vivenciado no âmbito de uma disciplina de um Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, fundamentada nas contribuições da Arte Contemporânea e do pensamento decolonial. A partir de um enfoque metodológico do tipo biográfico-narrativo (Souza, 2008; Delory-Momberger, 2012; Josso, 2004), a experiência é tomada como disparadora de reflexões ao interconectar Arte, decolonialidade e formação docente em Educação Física escolar. O texto objetiva analisar como dispositivos estético-artísticos, especialmente as cartografias afetivas, possibilitam a articulação entre saberes teóricos e experiências vividas, tensionando racionalidades hegemônicas, ampliando percepções sensíveis e promovendo deslocamentos epistemológicos no modo de compreender o conhecimento e a práxis pedagógica. Teoricamente, fundamenta-se em Kilomba (2021), Fanon (2008; 2022), Vago (2022), Mbembe (2018), Quijano (2005) e Walsh (2009). Sustenta-se que experiências formativas dessa natureza contribuem para a constituição de uma Educação Física escolar comprometida com a formação humana, a diversidade, as subjetividades, a dignidade dos corpos, a ética, a estética e a afirmação da vida.

**Palavras-chave:** Formação docente, Arte Contemporânea, Educação Física, Decolonialidade.

**Abstract**

This article presents an account of a formative experience carried out within a course of a Professional Graduate Program in Education, grounded in the contributions of Contemporary Art and decolonial thought. Based on a biographical-narrative methodological approach (Souza, 2008; Delory-Momberger, 2012; Josso, 2004), the experience is understood as a trigger for reflection by interconnecting Art, decoloniality, and teacher education in school Physical Education. The text aims to analyze how aesthetic-artistic devices,

especialmente cartografias afetivas, permitem a articulação entre conhecimentos teóricos e experiências vividas, desafiando racionalidades hegemônicas, expandindo percepções sensíveis, e promovendo mudanças epistemológicas nas formas de entender o conhecimento e a prática pedagógica. Teoricamente, o estudo se baseia em Kilomba (2021), Fanon (2008; 2022), Vago (2022), Mbembe (2018), Quijano (2005), e Walsh (2009). Argumenta-se que experiências deste tipo contribuem para a constituição de uma escola de Educação Física comprometida com a formação humana, a diversidade, a subjetividade, a dignidade dos corpos, a ética, a estética, e a afirmação da vida.

**Keywords:** Teacher education, Contemporary Art, Physical Education, Decoloniality.

## Introdução

*O conceito de conhecimento não se resume a um simples estudo apolítico da verdade, mas é sim a reprodução de relações de poder raciais e de gênero, que definem não somente o que conta como verdadeiro, bem como em quem acreditar. Algo passível de se tornar conhecimento torna-se então toda epistemologia que reflete os interesses políticos específicos de uma sociedade branca colonial e patriarcal.*  
Kilomba, 2019, p. 4

Este artigo é tecido a partir de um relato de experiência formativo vivenciado no âmbito de uma disciplina<sup>1</sup> do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGPE/UFES), tomando como eixo analítico as contribuições dos estudos decoloniais e da Arte Contemporânea para então, pensar a docência da Educação Física no contexto escolar. Embora ancorada em uma escrita que emerge de uma experiência pessoal, as reflexões aqui desenvolvidas não se esgotam nela; ao contrário, mobilizam essa experiência formativa como disparador de reflexões mais amplas acerca da formação docente, dos currículos e das racionalidades que historicamente sustentam o fazer pedagógico na área.

Nessa direção, a formação se configura como experiência ética, política e estética, marcada por disputas de sentido que incidem sobre o que se ensina, como se ensina e quais corpos, saberes e sensibilidades se tornam legítimos no espaço escolar. Afastando-se, deste modo, de uma lógica de mera acumulação de técnicas ou conteúdos, para afirmar-se como prática reflexiva que interroga permanentemente suas próprias bases epistemológicas.

Inspiramo-nos, nesse percurso, nas reflexões de bell hooks (2013, p. 24),

<sup>1</sup> Tópicos em Educação: Arte, Infâncias e Decolonialidade (PPGPE/UFES).

para quem o ensino pode se afirmar como prática de transgressão. Ao convocar os sujeitos a abrirem “[...] a cabeça e o coração para além das fronteiras do aceitável [...]”, a autora nos desafia a repensar as estruturas que delimitam o que pode ser ensinado e aprendido, compreendendo a educação como prática da liberdade. A transgressão, nesse sentido, não se reduz a um gesto metodológico individual, mas se configura como postura ético-política frente às hierarquias que organizam o mundo contemporâneo e o conhecimento escolar.

Esse chamado encontra ressonância na proposição de Vago (2022), que defende uma Educação Física comprometida com a diversidade cultural e com o reconhecimento dos saberes dos diferentes povos que compõem o Brasil. Ao nos convocar a não permanecermos indiferentes, o autor nos provoca a “[...] sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem” (Vago, 2022, p. 1), gesto que aponta para a necessidade de alargar fronteiras curriculares, rever as coisas do mundo e democratizar nossos modos de pensar a área, de modo que diferentes manifestações corporais possam tornar-se vivas, visíveis e legítimas nos processos de ensino aprendizagem.

Radicalizar essa reivindicação e/ou insistir na sua urgência, implica reconhecer que tais deslocamentos não se dão sem conflito. Como nos lembra Fanon (2022, p. 32), inscrever-se nesse movimento é assumir um “[...] programa de desordem absoluta”, entendido aqui não como caos improdutivo, mas como ruptura necessária das estruturas coloniais, que seguem organizando saberes, currículos, corpos e subjetividades.

No campo da formação docente em Educação Física, essa desordem tensiona modelos formativos estabilizados, currículos prescritos e hierarquias epistemológicas, abrindo espaço para a emergência de outras narrativas e experiências corporais.

É nesse contexto de deslocamentos que a experiência vivida na disciplina Tópico em Educação: *Arte, Infância e Decolonialidade*, ministrada pela Profa. Dra. Margarete Sacht Góes, adquire centralidade analítica. Embora situada no campo do ensino de Arte na Educação Infantil, a disciplina constituiu-se como um potente dispositivo para repensar a docência em Educação Física ao promover a interlocução entre Arte, infâncias e o pensamento decolonial.

Ao promover esse diálogo, fomos instigadas a problematizar a centralidade da ordem eurocêntrica (branca, masculina e europeia) do

conhecimento e acionar a Arte Contemporânea como linguagem, metodologia e experiência estética capaz de deslocar modos hegemônicos de pensar o currículo e a docência em todas as áreas do conhecimento.

Participar de uma disciplina situada fora da área de origem não representou um afastamento da Educação Física, mas um tensionamento e reposicionamento formativo. O deslocamento vivido permitiu interrogar fronteiras disciplinares naturalizadas e estilhaçar concepções cristalizadas de corpo, movimento, conhecimento e práxis pedagógica. Ao compreendermos a Arte Contemporânea como linguagem, metodologia e experiência, em diálogo com o pensamento decolonial, criamos interlocuções, na disciplina, que produziram um exercício de estranhamento produtivo, no qual, certezas consolidadas puderam ser revisitadas e ressignificadas.

Nesse movimento, os encontros semanais da disciplina passaram a se configurar como um espaço formativo estético-artístico ampliado, em que ensinar e aprender deixaram de operar como atos hierárquicos e lineares de transmissão para se afirmarem como processos dialógicos, dialéticos, horizontais, criativos, éticos, estéticos e políticos. O compartilhamento dos conhecimentos produzidos coletivamente ao longo da disciplina contribuiu para a produção plural de aprendizagens e, de modo particular, para a reconfiguração dos sentidos atribuídos à formação docente e à docência em Educação Física.

Partindo dessas ideias iniciais, que têm a formação docente em Educação Física como espaço de possibilidades de experimentação, de construção de um olhar sensível, do fazer exploratório e investigativo e de processos de fazer-se e constituir-se docente, torna-se possível refletir sobre os modos como as/os professoras/es podem transformar o currículo em experiências com sentido para as crianças.

É nesse percurso que se inscreve a questão orientadora deste texto: que reverberações uma experiência formativa atravessada pelo pensamento decolonial e pela Arte Contemporânea pode produzir na docência em Educação Física? Partindo dessa indagação, investigamos de que modo um processo formativo construído no diálogo entre diferentes campos do conhecimento pode tensionar modos hegemônicos de pensar a área e ampliar as compreensões sobre a Educação Física no contexto escolar.

Sustentamos que a articulação entre epistemologias contra-hegemônicas e saberes enraizados em experiências estéticas, corporais e territoriais podem ampliar as possibilidades de pensar o currículo vivido da Educação Física, pois tal perspectiva concebe a docência como ato indissociavelmente “político-pedagógico e pedagógico-político”, comprometido com a afirmação da vida em sua pluralidade.

### Enfoque biográfico-narrativo: experiência, memória e formação

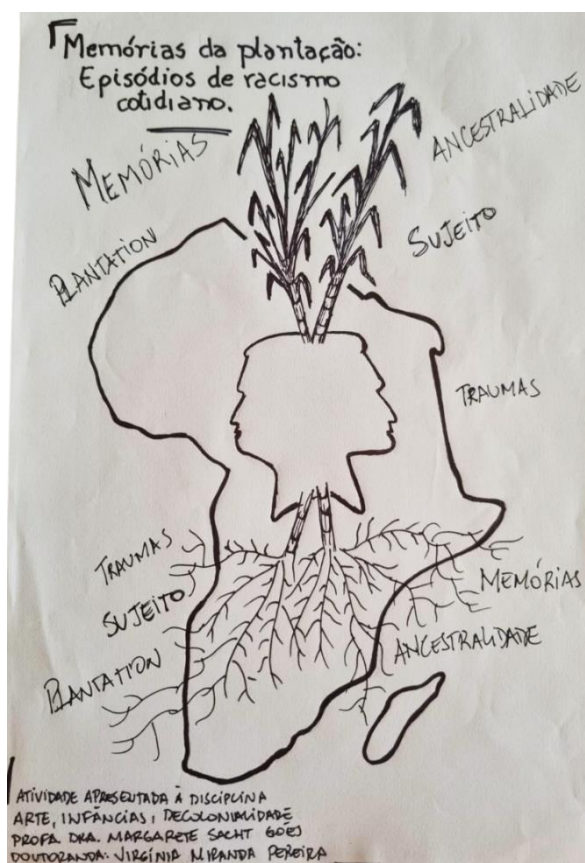


Figura 1: Memórias da plantação: corpo, trauma e ancestralidade

[...] a metáfora da “plantação” como símbolo de um passado traumático que é reencenado através do racismo cotidiano.  
 [...] um trauma colonial que foi memorizado.  
 O passado colonial foi “memorizado” no sentido em que “não foi esquecido”.  
 Kilomba, 2019, p. 213

A metáfora da “plantação” (Kilomba, 2019) nos provoca a pensar como nossas memórias e histórias sofreram apagamentos com os processos colonizadores que pavimentaram as relações que estabelecemos em todos os âmbitos da nossa vida, pois essas relações são marcadas por binarismos e universalismos que nos segregam, diminuem e invisibilizam.

Nossas subjetividades, relações com os outros, com a natureza e com o conhecimento foram, e ainda são, demarcadamente, produzidos pela colonialidade do ser, do poder e do saber (Quijano, 2005).

Partimos, então, do entendimento de que as memórias e as histórias de vida, quando narradas e refletidas criticamente, permitem aos sujeitos atribuírem sentidos às suas trajetórias e a produzirem compreensões sobre si, sobre o outro e sobre os contextos socioculturais nos quais estão inseridos.

Um dos mecanismos de defesa do ego<sup>2</sup>, analisado por Kilomba (2019, p. 238), é a “descolonização”, “[...] isto é, internamente, não se existe mais como a/o “*Outra/o*”, mas como o eu. Somos eu, somos *sujeito*, somos quem descreve, somos quem narra, somos autoras/es e autoridade da nossa própria realidade”. Nessa perspectiva, a experiência vai ao encontro das nossas memórias, narrativas e histórias, assumindo um estatuto de categoria epistemológica central, na medida em que não se apresenta como dado imediato, mas como construção narrativa e interpretativa de cada sujeito.

O ato de narrar, nesse contexto, é compreendido como uma prática metodológica situada, relacional e não neutra, ou seja, a ênfase dada às narrativas autobiográficas (Delory-Momberger, 2012) se justifica por elas serem compreendidas como dispositivos de investigação e formação. Ao narrarmos nossas experiências, assumimos, simultaneamente, as posições de nossas próprias autoras e interlocutoras, produzindo sentidos em uma relação dialógica que se inscreve nos chamados “projetos de si” (Josso, 2004). As narrativas autobiográficas, portanto, não se limitam à descrição de percursos individuais, mas operam como dispositivos de deslocamento, reelaboração e ressignificação da experiência vivida na relação com a/o *Outra/o*.

Ao assumir esse enfoque, reconhecemos a subjetividade das pesquisadoras como dimensão constitutiva do processo investigativo. Longe de configurar-se como fragilidade metodológica, essa subjetividade é tomada como lugar legítimo de análise, especialmente diante do objetivo de compreender as reverberações de uma experiência formativa vivenciada simultaneamente no lugar da docência e da formação doutoral.

---

<sup>2</sup> Kilomba (2019, p. 235), propõe “uma sequência de mecanismos de defesa do ego que o *sujeito negro* atravessa para se conscientizar de sua negritude e de sua realidade vivida com o racismo cotidiano: negação/frustração/ambivalência/identificação/ descolonização”.

O enfoque biográfico-narrativo ancora-se, ainda, em uma perspectiva colaborativa de produção do conhecimento, na qual os sujeitos colaboram entre si na produção de narrativas que, ainda que elaboradas em diálogo, expressam sentidos singulares vinculados às trajetórias de vida de cada participante (Bolívar, 2002). Trata-se de um movimento que conjuga o vivido e o refletido, reconhecendo que a compreensão da formação docente emerge das relações de confiança e da implicação entre aqueles que participam dos processos de indagação, contestação e reflexão.

Assim, ao rememorarmos e narrarmos as experiências vivenciadas no âmbito da disciplina, foco da investigação, estamos realizando uma meta-reflexão sobre nossa própria formação docente para, nesse sentido, repensarmos a formação docente na/da Educação Física. Para o desenvolvimento das discussões, lançamos mão de algumas cartografias afetivas produzidas durante as aulas<sup>3</sup>, e esse conjunto de materialidades possibilitou articular diferentes linguagens e perspectivas estéticas, promovendo outros modos de pensar, fazer e compartilhar o conhecimento produzido nas aulas, contribuindo para o processo coletivo de ensino aprendizagem.

Inspiradas por diferentes artistas, foram produzidas metáforas visuais que tensionam pensamentos e ações relacionadas ao corpo, ao currículo e às identidades, operando como materialidades sensíveis de análise. Nesse movimento, a produção de cartografias afetivas revelou-se um dispositivo relevante para interrogar saberes, fazeres e os sentidos atribuídos à docência em Educação Física.

Nesse percurso, narrativas, registros e cartografias afetivas foram compreendidos como materialidades abertas, atravessadas por afetos, temporalidades e deslocamentos, exigindo uma postura analítica atenta às nuances do vivido e às ressonâncias produzidas no processo formativo. Assumimos, assim, a reflexividade como princípio ético e epistemológico do processo investigativo.

Desse modo, o percurso metodológico aqui delineado não busca produzir generalizações, mas compreender os deslocamentos formativos engendrados na experiência vivida, tanto no plano pessoal quanto no profissional. Tais

---

<sup>3</sup> As cartografias afetivas foram produzidas pela doutoranda Virginia Miranda Pereira, uma das autoras deste texto.

deslocamentos são entendidos como efeitos de um processo formativo atravessado pelas contribuições da Arte Contemporânea e do pensamento decolonial, contribuindo para a produção de leituras sensíveis e críticas sobre a formação e a docência em Educação Física.

Ao nos ancorarmos nessa abordagem, exploramos modos de “[...] ver/escutar/narrar a vida e as aprendizagens-experiências” (Souza; Meireles, 2018, p. 285), compreendendo as narrativas autobiográficas — especialmente as “escritas de si” —, como práticas de formação e método de pesquisa. Não se trata de buscar uma verdade sobre a experiência, mas de compreender como os sujeitos constroem uma consciência histórica de si e de suas aprendizagens, em um processo que “abre possibilidades de teorização da própria experiência e amplia a formação por meio da investigação/formação de si” (Souza, 2004, p. 412).

Nessa direção, apresentamos, na próxima seção, as reflexões formativas produzidas a partir das cartografias afetivas, compreendidas como materialidades sensíveis e analíticas do percurso investigativo-formativo vivido.

### **Cartografias afetivas de uma professora de Educação Física em (trans)formação**

*“De primeiro, eu fazia e mexia, e pensar não pensava.  
[...] quem mói no aspro, não fantasêia.  
Mas, agora, feita a folga que me vem, e sem pequenos dessorregos,  
estou de range rede.  
E me inventei nesse gosto de especular ideia.  
[...] Dou o dito. Abrenúncio.”  
Guimarães Rosa, 2006*

As cartografias afetivas apresentadas nesta seção emergem do tempo da pausa, quando o fazer incessante cede lugar à fantasia, à imaginação e à elaboração sensível da experiência vivida. Fantasiar, aqui, não se opõe ao rigor, ao contrário, constitui condição para pensar, criar e deslocar sentidos sobre a docência e a formação em Educação Física. Trata-se de armar a rede no intervalo entre a experiência e sua narrativa, permitindo que o vivido se transforme em pensamento, imagem e gesto formativo.

Nesse movimento, narrar é um exercício de prospecção e reflexão que se inscreve em uma dinâmica dialógica de revisitar a própria trajetória, a prática pedagógica e as relações construídas no cotidiano escolar. Como assinala

Pereira (2023, p. 35), narrar experiências implica olhar para “[...] si e para o outro e, com isso, [ressignificar] o “nós” e a relação com o mundo”. As cartografias afetivas, nesse sentido, operam como linguagem que entrelaça memória, sensibilidade e reflexão crítica, abrindo espaço para outras formas de dizer, ver e sentir a docência e a formação.

Em diálogo com Loponte (2008), compreendemos que assumir uma postura eticamente estética diante da vida e da formação docente implica recusar a obsessão pela “vontade de verdade” e pela busca de essências fixas e universais. Trata-se, antes, de nos deixarmos atravessar por uma disposição para reinventar o real, transfigurar a própria vida e produzir sentidos outros para a experiência formativa. Nessa perspectiva, a arte constitui-se como forma de conhecimento que, mediada pelos sentidos, apreende a realidade ao mesmo tempo em que nos possibilita modos singulares de (re)inventar, conhecer e compreender a si, ao outro e ao mundo, em sua dimensão individual e coletiva.

É nesse movimento que as cartografias afetivas produzidas ao longo da disciplina configuram-se como materialidades sensíveis de um processo formativo que articula experiência, memória, estética e reflexão crítica. Ao mobilizarem a sensibilidade como dimensão constitutiva do conhecer, essas produções dialogam com a compreensão de Bracht (2001) de que a educação estética amplia as possibilidades de percepção, interpretação e posicionamento frente ao mundo.

Assim, longe de se constituírem como meras releituras artísticas, essas produções operam como dispositivos epistemológicos e pedagógicos que tensionam narrativas hegemônicas e produzem outras formas de compreender os processos de ensino aprendizagem, de avaliação, de currículo, de docência e de como eles reverberam nos corpos infantis durante as aulas de Educação Física. Ao reinscreverem, no campo do sensível, experiências, saberes e corpos historicamente silenciados, essas produções afirmam a vida como potência formativa e política, abrindo fissuras nas racionalidades que regulam quais corpos e saberes importam no espaço escolar.

A primeira produção que analisaremos foi inspirada na obra *A América Invertida*, de Joaquín Torres García (1943), que subverte a centralidade europeia ao reposicionar o Sul Global como referência simbólica, política e epistemológica. Esse deslocamento não é apenas visual, mas profundamente

curricular, na medida em que interpela a organização do conhecimento escolar e questiona os referenciais que historicamente orientam e normatizam a Educação Física.



Figura 2. Arte, Infâncias e Decolonialidade

Tal gesto nos convoca a uma revisão crítica das matrizes epistemológicas que sustentam a área e nos leva a indagar: quais práticas corporais, saberes e experiências têm sido historicamente legitimados no currículo da Educação Física? E quais permanecem silenciados ou marginalizados, relegados a zonas de invisibilidade curricular?

À luz de Mbembe (2018), é possível compreender que essas operações de silenciamento não são neutras, mas se articulam a uma lógica de necropolítica que administra diferencialmente a vida, definindo quais corpos são dignos de reconhecimento e quais podem ser expostos à precarização, ao apagamento ou à morte simbólica. No campo do currículo, essa necropolítica se

manifesta na hierarquização das culturas corporais, na naturalização de padrões docilizados e normativos de corpos e movimento, bem como na exclusão sistemática de saberes corporais periféricos, dissidentes, racializados e subalternizados.

Nesse sentido, pensar a Educação Física a partir do Sul implica reconhecê-la como um campo atravessado por disputas de sentido, no qual diferentes culturas e manifestações corporais, linguagens expressivas e modos de existir precisam ser igualmente afirmados e valorizados. Trata-se de um deslocamento que interpela diretamente o currículo vivido da área e exige atenção crítica às escolhas pedagógicas que orientam o trabalho docente sobre aquilo que ensinamos, como ensinamos e, sobretudo, quais corpos e saberes tornamos visíveis e quais seguimos expondo à indiferença curricular.

Em diálogo com Vago (2022, p. 5), reconhecemos que é necessário repensar e “[...] praticar a Educação Física como lugar e tempo de todas as vozes de todos os corpos culturais”, assumindo a dialogia e a polifonia como princípios organizadores do trabalho pedagógico. No entanto, esse alargamento de fronteiras não se justifica apenas por uma abertura cultural genérica, mas se ancora em razões históricas profundas que tensionam a própria constituição da Educação Física como campo de conhecimento e prática social.

Ao longo de sua história, a Educação Física foi marcada por processos sistemáticos de invisibilização, silenciamento e desqualificação de saberes corporais não alinhados às matrizes eurocêntricas (Eusse *et al.*, 2023), bem como pela consolidação de modelos formativos ancorados em racionalidades tecnicistas, eugênicas e disciplinadoras, voltadas ao controle dos corpos e à reprodução acrítica de saberes distantes das realidades sociais, culturais, estéticas e estésicas dos sujeitos

A Educação Física carrega, nesse sentido, uma dívida histórica com culturas corporais que foram violentamente ignoradas tanto na formação de professoras/es quanto nas práticas desenvolvidas no ensino escolar. Trata-se de uma história atravessada por práticas de extermínio, genocídio e epistemicídio — práticas que, embora historicamente situadas, seguem produzindo efeitos no presente por meio de currículos monofônicos, hierarquizantes e excludentes (Vago, 2022). Esses currículos, ao definirem o que conta como conhecimento legítimo, participam da administração simbólica da

vida, reiterando lógicas necropolíticas no interior da escola.

É nessa perspectiva que as cartografias afetivas produzidas na disciplina ganham densidade curricular e política quando se trata de formação docente, pois, ao mobilizarem diferentes linguagens estéticas e experiências corporais, operam como dispositivos que materializam a polifonia defendida por Vago (2002), tornando visíveis outras narrativas, saberes e modos de existir no currículo da Educação Física. Em diálogo com Rufino (2019), essas produções podem ser compreendidas como gestos de desobediência epistemológica, na medida em que recusam a lógica colonial que separa corpo, conhecimento e sensibilidade, reintroduzindo o encantamento como princípio formativo.

Mais do que representar uma “virada epistemológica e cultural”, a cartografia inspirada na obra *América Invertida*, de Joaquín Torres Garcia (1943), opera como um dispositivo de deslocamento pedagógico que incide diretamente sobre os modos de pensar a docência, desestabilizando certezas e tensionando as racionalidades hegemônicas que historicamente orientaram o campo.

Ao reinscrever o corpo como lugar de memória, experiência e produção de sentidos, essa cartografia afirma-o como território de criação e resistência, reencantando o currículo e inscrevendo a Educação Física como espaço de disputa política, ética e estética em favor da vida — entendida aqui como plural, situada e radicalmente digna.

Inspirada na instalação *Quipu del Exterminio*, de Cecilia Vicuña (2022), a segunda cartografia afetiva desloca o olhar para as tramas históricas de violência, apagamento e silenciamento que atravessam corpos e saberes no contexto da colonialidade. Os *quipus*, enquanto dispositivos ancestrais de registro e memória dos povos andinos, são ressignificados pela artista como denúncia das múltiplas formas de extermínio — físico, simbólico, cultural e epistemológico — produzidas ao longo da história colonial e atualizadas no presente. Ao mobilizar fios, nós e cores, a obra nos convoca a uma leitura sensível das marcas deixadas nos corpos historicamente subalternizados, transformando a memória em gesto político.

Em diálogo com Fanon (2008), essa cartografia permite compreender como o colonialismo não se limita à dominação territorial ou econômica, mas opera de modo profundo na produção de subjetividades. Para Fanon (2008), o corpo negro é constituído sob o peso de um olhar que o fixa, o classifica e o

desumaniza, produzindo uma experiência corporal marcada pela alienação e pela violência simbólica. Trata-se de um processo no qual o sujeito é reduzido à sua corporalidade racializada, tendo sua existência constantemente mediada por estereótipos e expectativas impostas pelo mundo colonial.



Figura 3. *Quipus* da violência colonial

Essa leitura tensiona diretamente a Educação Física, campo historicamente atravessado por concepções normativas de corpo, movimento e desempenho. Ao privilegiar determinados padrões corporais e práticas legitimadas como universais, a área corre o risco de reproduzir, ainda que de forma implícita, os mesmos mecanismos de hierarquização denunciados por Fanon (2008).

Ao afirmar o corpo como arquivo vivo de memórias e experiências históricas, essa cartografia desloca a compreensão do corpo como mero objeto de intervenção pedagógica para reconhecê-lo como território de inscrição política e subjetiva. Em Fanon (2008), o corpo colonizado carrega as marcas da violência histórica, mas também a traços de ruptura com a ordem que o desumaniza. Nesse sentido, a cartografia afetiva opera como um dispositivo que torna visíveis essas tensões, permitindo que o corpo deixe de ser apenas lugar de opressão para se afirmar como espaço de resistência e reexistência.

No contexto da Educação Física escolar, esse deslocamento implica repensar o currículo vivido como espaço de disputa simbólica. Trabalhar com narrativas corporais, memórias e expressões sensíveis abre possibilidades para

que as crianças reconheçam seus corpos não a partir de padrões impostos, mas como lugares legítimos de existência, experiência, produção de conhecimentos, culturas e sentido. Trata-se de uma Educação Física que, ao invés de reforçar a alienação denunciada por Fanon (2008), cria condições para a afirmação de subjetividades plurais e para a construção de ações pedagógicas comprometidas com a desnaturalização do racismo e das hierarquias corporais.

Ao dialogar com Frantz Fanon (2008), a cartografia inspirada na instalação *Quipu del exterminio* de Cecília Vicunã (2022) não apenas denuncia os apagamentos de nossa ancestralidade e os efeitos persistentes do olhar colonial sobre os corpos, mas produz deslocamentos no modo de pensar a formação docente e a docência em Educação Física. Ao reinscrever o corpo como território de memória, conflito e criação, ela contribui para a produção de um currículo que reconhece as feridas da história, mas que também aposta em possibilidades pedagógicas da experiência corporal como caminho para a afirmação de outras formas de existir, de ser e de aprender.

A terceira cartografia afetiva — inspirada na música *A Carne* (2002), interpretada por Elza Soares, em diálogo com a imagem do painel da Bolsa de Valores Brasileira (B3) — desloca a análise para a dimensão estrutural do racismo e suas articulações com a lógica capitalista contemporânea. Ao aproximar a denúncia poética de Elza — “a carne mais barata do mercado é a carne negra” — dos signos do mercado financeiro, a produção evidencia como o corpo negro segue sendo historicamente capturado por regimes de exploração, valoração desigual e desumanização, nos quais vida e corpo se convertem em mercadoria.

Essa cartografia explicita que o racismo não opera apenas no plano das representações simbólicas ou das atitudes individuais, mas se estrutura nas engrenagens econômicas, políticas, religiosas e institucionais da sociedade. O corpo negro, historicamente marcado pela escravização, pela exploração do trabalho e pela negação de direitos, permanece situado em posições de vulnerabilidade que se atualizam sob novas formas no capitalismo contemporâneo.

A justaposição entre arte, música e mercado financeiro produz, assim, por meio da cartografia afetiva, um gesto crítico que denuncia a continuidade histórica das hierarquias raciais, agora reorganizadas sob a lógica da

mercantilização da vida.

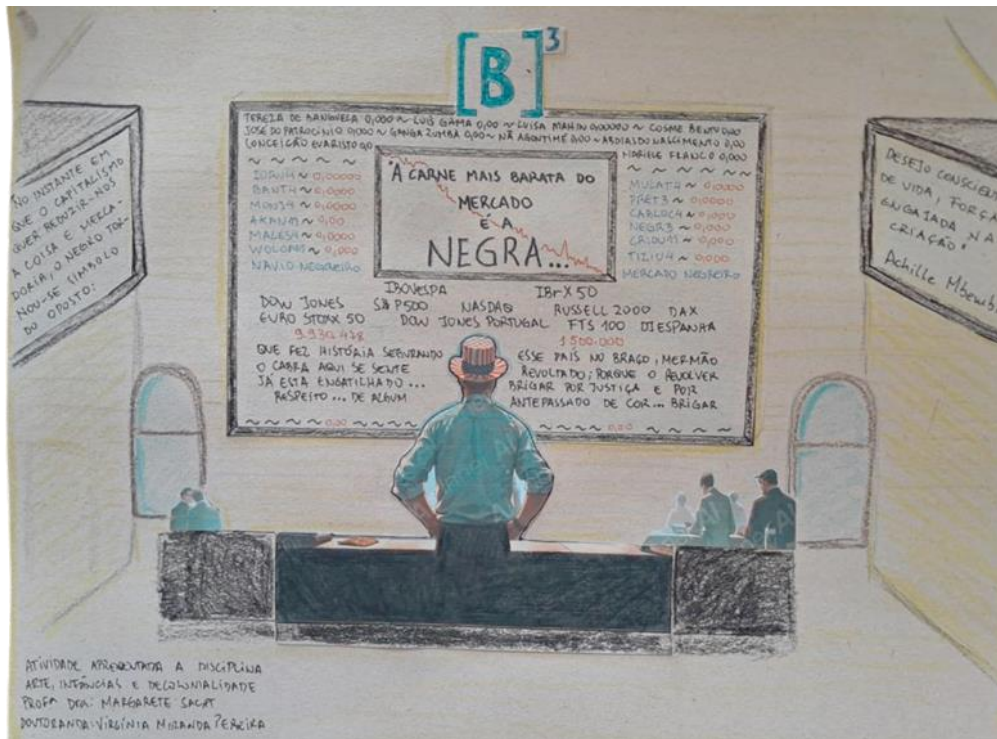


Figura 4: A carne mais barata

No campo da Educação Física, essa leitura convoca uma reflexão incômoda, porém necessária. A área não está à margem dessas racionalidades, pois frequentemente participa da produção de corpos funcionalizados, performáticos e competitivos, alinhados a ideais de produtividade, rendimento e eficiência. Quando práticas corporais são reduzidas a indicadores de desempenho, saúde ou sucesso individual, corre-se o risco de reforçar uma pedagogia que naturaliza desigualdades e ignora as condições históricas, sociais e raciais que atravessam os corpos.

A cartografia tensiona diretamente essa lógica ao recolocar o corpo negro como centro da crítica, provocando-nos a perguntar: quais corpos são historicamente valorizados nas práticas da Educação Física escolar? Quais corpos são expostos, celebrados ou premiados, e quais são silenciados, disciplinados ou deslegitimizados? De que modo a escola, mesmo sem intenção explícita, pode reproduzir narrativas que associam determinados corpos à força bruta, ao esforço físico ou à resistência naturalizada, reforçando estigmas raciais profundamente enraizados nos processos de colonização e escravização?

Ao operar como dispositivo estético-político, essa cartografia afirma o corpo negro não como mercadoria, mas como sujeito de história, memória e

resistência. A música de Elza Soares, ao ecoar dores coletivas e trajetórias de sobrevivência, reconfigura o corpo como lugar de enunciação e denúncia, rompendo com a lógica que o reduz a objeto de consumo ou exploração. No currículo da Educação Física, essa perspectiva abre a possibilidade de trabalhar o corpo como linguagem crítica, capaz de expressar conflitos sociais, desigualdades e lutas por dignidade.

Nesse sentido, a Educação Física pode se constituir como espaço pedagógico de enfrentamento ao racismo estrutural, não apenas pela inclusão de conteúdos, mas pela problematização das racionalidades que organizam suas ações pedagógicas. Ao reconhecer os corpos como atravessados por histórias desiguais e por relações de poder, a docência é convocada a produzir experiências que afirmem a dignidade, a pluralidade e o direito à existência plena de todos os sujeitos.

Assim, a terceira cartografia afetiva desloca o olhar da Educação Física para além do corpo biológico ou performático, reinscrevendo-o no território das disputas sociais, econômicas e raciais que atravessam e organizam a vida contemporânea. Ao articular imagem, arte e denúncia, essa produção evidencia que a Educação Física, quando se limita a práticas centradas no desempenho, na produtividade, na normatização e docilização dos corpos, corre o risco de reiterar, no plano pedagógico, as mesmas lógicas de exclusão, hierarquização e desumanização que Vago (2022) identifica como heranças coloniais ainda operantes na história brasileira e mundial.

Ao denunciar a mercantilização do corpo negro e, sutilmente, afirmar sua potência política, estética e existencial, essa cartografia contribui para reencantar o currículo e reposicionar a Educação Física como espaço de resistência, crítica e afirmação da vida — sobretudo daquelas vidas que, historicamente, foram tornadas descartáveis, exploráveis ou silenciadas.

No contexto escolar, tal deslocamento abre a possibilidade de empoderar nossas crianças, convidando-as a reconhecerem-se como sujeitos de dignidade e a compreenderem seus corpos não como mercadoria, objeto de consumo ou alvo de opressão, violência e subjugação, mas como territórios de memória, luta, resistência, criação e vida.

Importa destacar que as ressonâncias da Arte Contemporânea — aqui mobilizadas a partir das obras de Joaquín Torres García, Cecilia Vicuña, da

interpretação de Elza Soares e de outros artistas trabalhados ao longo da disciplina —, assim como do pensamento decolonial, não operam, neste percurso, como adornos metodológicos ou recursos periféricos da formação, mas como fundamentos de um outro modo de ser, estar no mundo e de atuar na escola.

Ignorar esses saberes e fazeres implica o risco de perpetuar práticas pedagógicas empobrecidas, inábeis de dialogar com a complexidade das infâncias, com os corpos dissonantes e com as subjetividades dissidentes que habitam o cotidiano escolar. Quando a docência e a formação se limitam ao “fazer e se mexer pelo mexer”, sem a pausa necessária para pensar, sentir e (re)imaginar, corre-se o risco de “moer no áspero” — e, como nos alerta Guimarães Rosa (2006), quem mói no áspero não fantasia.

No campo da Educação Física, tais reflexões tornam-se indispensáveis para tensionar a hegemonia das epistemologias eurocêntricas que, historicamente, silenciaram outros modos de conhecer, sentir e existir, especialmente no contexto brasileiro, marcado por processos coloniais de aculturação, violência, subjugação e epistemicídio dos povos originários e das populações negras transatlânticas.

Compreendemos que esses silenciamentos produzem efeitos que seguem reverberando, de forma persistente, nas práticas escolares contemporâneas. Portanto, esse cenário exige um posicionamento ético, político e pedagógico comprometido com a afirmação da vida em sua radical diversidade e com a coragem de “armar a rede”, criando condições para a invenção, a escuta e a construção de uma docência que, como nos convoca Vago (2022), permaneça aberta à tessitura de um mundo comum — tecido por corpos, memórias e saberes historicamente negados, mas ainda pulsantes, insistindo em reexistir.

### **Considerações finais**

Ao longo da disciplina, as produções visuais elaboradas constituíram-se como um exercício de reflexão crítica sobre formação e prática docente na Educação Física escolar, reverberando então no objetivo deste texto, que se propôs a analisar como dispositivos estético-artísticos, especialmente as

cartografias afetivas, possibilitam a articulação entre saberes teóricos e experiências vividas, tensionando racionalidades hegemônicas, ampliando percepções sensíveis e promovendo deslocamentos epistemológicos no modo de compreender o corpo, o conhecimento e a práxis pedagógica.

Essa experiência nos permitiu reafirmar que o ensino da Educação Física não pode se restringir à aplicação técnica de conteúdos, mas deve configurar-se como espaço de problematização, no qual crianças e professoras possam ressignificar experiências, interrogar saberes instituídos e produzir outras formas de conhecimento.

Nesse percurso, seguimos nos perguntando: como fazer da Educação Física um território de enfrentamento às opressões que estruturam nossa sociedade? Como construir práticas pedagógicas que afirmem a dignidade, a pluralidade e a potência dos corpos? Tais questões permanecem em aberto, convocando-nos a repensar continuamente a docência e os processos de formação da área.

Cabe destacar que a produção de metáforas visuais, em especial por meio das cartografias afetivas, revelou-se um dispositivo importante para articular saberes diversos e aproximar compreensões teóricas das experiências vividas. Esse movimento dialoga com a proposição de Dalla-Valle (2025) acerca do “retorno à matéria”, compreendido como a criação de condições para encontros exploratórios com diferentes materialidades, linguagens, expressões estéticas e sensibilidades que constituem nossa humanidade. Como afirma o autor, o foco não reside nos objetos produzidos em si, mas nos modos como são articulados e nas conexões e ressonâncias que essas práticas instauram.

Nesse percurso, ao participar da disciplina “Tópicos em Educação: Arte, Infâncias e Decolonialidade”, fomos convocadas a habitar o desconforto: a desestabilizar certezas, a ressignificar experiências e a nos lançar no exercício de “[...] desaprender o aprendido para voltar a aprender” (Walsh, 2009, p. 24). Esse processo abriu espaço para repensar a docência em Educação Física a partir de lentes epistemológicas, éticas e estéticas outras, atravessadas pelas contribuições da Arte Contemporânea e do pensamento decolonial.

Assim, ao valorizar as ancestralidades, acolher e reconhecer os diferentes e diversos saberes e fazeres de tantos povos que constituem o povo brasileiro (Vago, 2022), essas perspectivas tensionam a supremacia ocidental que, por

séculos, instituiu-se como norma. Nesse embate, fomos instigadas a desestabilizar mentalidades colonizadas e a ensaiar outros modos de ser, saber e existir — compreendendo, com bell hooks (2013), a educação como prática de liberdade, capaz de transgredir fronteiras, afetar corpos, produzir presenças.

É nesse entrecruzamento que a docência em Educação Física se afirma como encruzilhada: território de passagem, invenções e disputas, onde corpo, movimento, memória e ancestralidades se encontram. Como nos inspira Rufino (2019), trata-se de abrir para a criação de mundos outros, nos quais o conhecimento não se separa da vida e onde ensinar e aprender tornam-se gestos de cuidado, resistência e afirmação da diversidade.

### Referências

BRACHT, V. Saber e fazer pedagógico: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARROZ, Francisco Eduardo (org.). **Educação Física Escolar**. Vitória: Ed. Proteoria, 2001.

BOLÍVAR, A. **Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola**: Bauru: EDUSC, 2002.

DALLA VALLE, L. No ressoar das pedras: modos de articular a educação. In: CUNHA, S. R.; CARVALHO, R. S. **Bricolagens: diálogos entre arte e educação na docência com crianças**. Porto Alegre: Zouk, 2025. p. 15–34.

DELORY-MOMBERGER, C. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17 n. 51 set.-dez. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000300002>. Acesso em: 22 jan. 2026.

EUSSE, K. G. L. *et al.* Convênios alemães na educação física latino-americana: as experiências de Brasil, Argentina e Colômbia (1960-1980). **Movimento**, Porto Alegre, v. 29, p. e29066, 2023. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/13058>. Acesso em: 22 jan. 2026.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Os condenados da terra**. Tradução de Ligia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GÓES, M. S. Cartografias afetivas: enfrentamentos para tornar-se professor/a da/na educação infantil. In: GÓES, M. S. (org.). **(Inter)conexões da arte contemporânea com crianças e formação de professoras/es** [recurso eletrônico]. Vitória, ES: Digital ProEx, 2024.

hooks, b. **Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade.** Tradução de Laura Furlan. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 2013.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

KILOMBA, Grada. **Descolonizando o conhecimento.** 2019. Tradução Jéssica Oliveira. Disponível em: [file:///C:/Users/magsa/Downloads/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/magsa/Downloads/kilomba-grada-ensinando-a-transgredir%20(2).pdf). Acesso em: 23 jan. 2026.

KILOMBA, G. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. - Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, A. **Necropolítica.** Tradução de Renata Santini. São Paulo: n-1 Edições, 2018.

PEREIRA, V. M. **Formação e experiência estética, artístico-cultural de docentes de educação física que atuam na educação infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. 2023. 185 f. : il.

QUIJANO, A. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.** Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SOUZA, J. **A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.** Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores.** 2004. 344f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. C. de; MEIRELES, M. M. de. Olhar, escutar e sentir: modos de pesquisar-narrar em educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, [S. l.], v. 15, n. 39, p. 282–303, 2018. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/4750>. Acesso em: 22 jan. 2026.

VAGO, T. M. Uma polifonia da educação física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/70754>. Acesso em: 22 jan. 2026.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas [recurso eletrônico].** Rio de Janeiro: s. n., 2009.