



**Felipe Guaraciaba Formoso**

**Interculturalidade, decolonialidade e educação: uma  
pedagogia outra a partir dos futebóis?**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro,  
Fevereiro de 2023



**Felipe Guaraciaba Formoso**

**Interculturalidade, decolonialidade e educação: uma  
pedagogia outra a partir dos futebóis?**

Tese apresentada como requisito parcial para  
obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-  
graduação em Educação do Departamento de  
Educação do Centro de Teologia e Ciências  
Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão  
Examinadora abaixo assinada:

**Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ferrão Candau**

Orientadora  
Departamento de Educação – PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Catherine Walsh**

Universidad Andina Simon Boívar (Quito-Ecuador)

**Prof. José Jairo Vieira**

Faculdade de Educação – UFRJ

**Prof<sup>a</sup>. Silvana Soares de Araújo Mesquita**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Alicia Bonamino**

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 2023

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

## Felipe Guaraciaba Formoso

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-2013). Possui graduação em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ-2006). Atualmente é professor de Educação Física da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ) e da Secretaria Estadual de Educação (SEE-RJ). Membro do GECEC - Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) da PUC-RIO - coordenadora: Vera Candau. Desenvolve projetos escolares e pesquisas no campo da educação estabelecendo relações com a cultura corporal.

### Ficha Catalográfica

Formoso, Felipe Guaraciaba

Interculturalidade, decolonialidade e educação : uma pedagogia outra a partir dos futebóis? / Felipe Guaraciaba Formoso ; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2023.

249 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Educação física. 3. Cultura corporal. 4. Futebol. 5. Intercultural. 6. Decolonial. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

## Agradecimentos

Candidatar-se a um curso de doutorado e escrever uma tese é uma tarefa árdua, e desenvolvê-la sozinho seria uma missão fadada ao fracasso. Nesse sentido, teço meus agradecimentos:

À minha amiga Ana Paula Santos e ao meu amigo Leandro Teófilo, que me motivaram a retornar ao meio acadêmico;

À minha orientadora Vera Candau, por todos os seus ensinamentos e pela disponibilidade em me ajudar;

Aos membros do Grupo de Estudos Cotidianos, Educação e Culturas (GECEC), pelas discussões enriquecedoras e a maturidade acadêmica que me foi possibilitada;

À PUC-Rio, pela oportunidade de realizar o curso de doutorado, e aos/as diferentes docentes com quem pude trocar/compartilhar conhecimentos para o desenvolvimento deste estudo;

A todas as pessoas que aceitaram o convite para fazer parte do meu campo empírico;

À banca examinadora, pelo aceite do convite e pela disponibilidade em examinar este trabalho;

À minha família, que me apoiou desde a iniciativa de ingressar no curso, especialmente à minha mãe Marli Guaraciaba.

À minha antiga companheira, Cristiane Machado, e à minha atual companheira, Viviane Marchesano, por abrirem mão, em diferentes momentos, da vida social de um casal para que eu pudesse me dedicar ao curso.

## Resumo

Formoso, Felipe Guaraciaba; Candau, Vera Maria Ferrão. **Interculturalidade, decolonialidade e educação**: uma pedagogia outra a partir dos futebóis? Rio de Janeiro, 2023. 249p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa de doutorado discute o campo pedagógico da Educação Física a partir do futebol, tensionando também as epistemologias da educação como um todo. No âmago do seu referencial teórico, abarca a perspectiva intercultural/decolonial. No trabalho é realizada uma metodologia pluriversal que conta, desde o referencial teórico, com pensadores/as subalternos/as, e a interseccionalidade é utilizada para a análise dos conteúdos. O objetivo da tese foi, por meio de uma coprodução que envolveu uma universidade e movimentos sociais do esporte, desestabilizar as epistemologias, metodologias e pedagogias do campo educacional, assim como sugerir alternativas potentes para a Educação Física e o ensino do futebol na formação docente. O fenômeno futebol foi um instrumento adotado para acessarmos agentes transgressores/as que pudessem problematizar a modernidade/colonialidade a partir da proposição de pedagogias decoloniais para seu enfrentamento. Os resultados nos permitem identificar possibilidades de desvelar a colonialidade por meio de pesquisas e práticas no campo da educação formal e não formal. A cultura corporal e seus diferentes futebóis são espaços fecundos para essa iniciativa.

## Palavras-chave

Educação Física; Cultura Corporal; Futebol; Intercultural; Decolonial; Movimentos Sociais.

## Resumen

Formoso, Felipe Guaraciaba; Candau, Vera Maria Ferrão. **Interculturalidad, decolonialidad y educación: ¿otra pedagogía basada en el fútbol?** Rio de Janeiro, 2023. 249 p. Tesis Doctoral - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta investigación doctoral discute el campo pedagógico de la Educación Física desde el fútbol, destacando también las epistemologías de la educación en su conjunto. Adopta la perspectiva intercultural/decolonial en el corazón de su marco teórico. Se lleva a cabo una metodología pluriversal, partiendo del marco teórico con pensadores/as subalternos/as. La interseccionalidad se utiliza para el análisis de contenido. El objetivo de la tesis fue, a través de una coproducción entre una universidad y movimientos sociales deportivos, desestabilizar las epistemologías, metodologías y pedagogías del campo educativo, así como sugerir alternativas poderosas para la Educación Física y la enseñanza del fútbol en la formación docente. El fenómeno del fútbol fue un instrumento adoptado para acceder a agentes transgresores que pudieran problematizar la modernidad/colonialidad, proponiendo pedagogías decoloniales para enfrentarla. Los resultados permiten identificar posibilidades de develación de la colonialidad a través de investigaciones y prácticas en el campo de la educación formal y no formal. La cultura corporal con sus diferentes balones de fútbol son espacios fértiles para esta iniciativa.

### Palabras clave:

Educación Física; Cultura Corporal; Fútbol; Interculturalidad; Descolonización; Movimientos Sociales.

# SUMÁRIO

1	Preleção	11
1.1	Início de partida	19
1.2	O que nos faz entrar nessa disputa?	30
2	As disputas: o aquecimento de uma fundamentação teórica	36
2.1	As disputas pedagógicas na Educação Física: mirando as diferenças	37
2.1.1	Educação Física e as diferenças culturais: uma disputa pelo reforço da dominação	37
2.1.2	Educação Física e diferenças culturais: disputas relevantes de alcance pedagógico demarcado	40
2.1.3	Currículo cultural: elenco forte para a disputa no campo das diferenças	44
2.2	Contra quem se disputa? Modernidade/Colonialidade	51
2.3	Interculturalidade e Pedagogia decolonial: uma equipe aguerrida	55
2.3.1	A Ecologia de saberes: a coringa para entrelaçar ciência e pedagogias outras	60
2.4	Escavando o campo para a disputa	63
2.4.1	Análise de produções de Teses e Dissertações sobre decolonialidade na Educação Física (CAPES 2015-2021)	64
2.4.2	Análise de revistas científicas e anais de congresso (2015-2021)	73
2.4.3	Análise de produções no Instituto Ludopédio	74
3	O universo do jogo: os futebolis e a universidade moderna	76
3.1	PedaGOLgias GOLonias X PEDAgO/GIAS DEgo/ONIAIS	82
4	Técnicas e táticas de jogo: procedimentos de uma metodologia pluriversal	105
4.1	Reunindo e conhecendo os bastidores das equipes: aproximação e características do campo empírico	111
4.2	O Jornalismo esportivo parte 1: análise documental	114
4.3	O jornalismo esportivo parte 2: Questionário <i>online</i> (entrevista assíncrona)	115
4.4	Jornalismo esportivo parte 3: entrevista compreensiva (síncrona)	116
5	Bate-bola: análise e discussão dos dados	120
5.1	Bate-bola com a Universidade	121
5.1.1	A ementa da disciplina Aplicação Pedagógica do Futebol - APF (ANEXO VII)	121
5.1.2	A entrevista assíncrona (questionário <i>online</i> precedente)	122
5.1.3	A entrevista síncrona compreensiva	127
5.2	Bate-bola com MSF	147

5.2.1 Os canais de comunicação oficiais dos MSF conversam com o que suas lideranças dizem? .....	147
5.2.2 A entrevista assíncrona (questionário <i>online</i> precedente).....	147
5.2.3 A entrevista síncrona compreensiva .....	159
6 Apito final de uma disputa que permanecerá aberta	204
Referências bibliográficas	217
ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	236
ANEXO II - Carta de apresentação	238
ANEXO III - Roteiro de entrevista PAPF	239
ANEXO IV- Roteiro de entrevista MSF	241
ANEXO V - Questionário Precedente a Entrevista Síncrona	243
ANEXO VI - Questionário para não entrevistados	245
ANEXO VII - Ementa APF	247
ANEXO VIII - DADOS AMOSTRAIS ADICIONAIS	248

## Lista de imagens

Imagem 1 -	Copa na moral	14
Imagem 2 -	Futebol coeducativo	15
Imagem 3 -	Mural Cultura Yoruba aprisionada	16
Imagem 4 -	Mosaico Igualdade	16
Imagem 5 -	Maquete Futebol Outro	16
Imagem 6 -	Cartaz Cultura Latina	16
Imagem 7 -	O coletivo “Pelada da esquerda”	23
Imagem 8 -	O Diamante negro	164
Imagem 9 -	Jornal <b>A Crítica</b>	168
Imagem 10 -	Uniforme feminista 1	175
Imagem 11 -	Uniforme feminista 2	178
Imagem 12 -	Uniformes feminista 3	178
Imagem 13 -	Pedagogias com cores e outros artefatos esportivos	179
Imagem 14 -	Conscientização sobre a homofobia	188
Imagem 15 -	Futebóis Trans	194
Imagem 16 -	Jogo de uma equipe mista x meninos trans	199

## Lista de quadros

Quadro 1 -	Teses e Dissertações de menor articulação com o projeto	66
Quadro 2 -	Respostas do questionário <i>online</i>	126

## Lista de gráficos

Gráfico 1 -	Identidade de gênero	154
Gráfico 2 -	Orientação sexual	155
Gráfico 3 -	Identificação racial	155
Gráfico 4 -	Renda mensal	155
Gráfico 5 -	Escolaridade	156
Gráfico 6 -	Religiosidades	156

## Lista de abreviaturas

APF	Aplicação Pedagógica do Futebol
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
GHI	Grupos Historicamente Inferiorizados
MSF	Movimentos Sociais do Futebol
OCEF	Orientações Curriculares de Educação Física
ODRF	Observatório da Discriminação Racial no Futebol
PAPF	Professores de Aplicação Pedagógica do Futebol
RMSF	Referências de Movimentos Sociais pelo Futebol

## 1 Preleção<sup>1</sup>

No início da década de 1990, eu fazia questão de chegar cedo aos jogos de futebol no Maracanã, pois era comum que ocorressem as partidas preliminares, um preparativo para o que estava por vir. Ainda que não houvesse a presença das grandes estrelas do espetáculo, as estrelas amadoras dessas partidas eram capazes de outras performances e de outras emoções para um domingo feliz.

Ailton Krenak, um importante intelectual indígena, nos ensina que “biografias têm uma potência de evocar percursos da nossa formação e da nossa vida, da nossa experiência engajada” (KRENAK, 2018, p. 3). É dessa maneira, portanto, que inicio, sinteticamente, um histórico da minha relação com algumas discussões por meio das quais foram sendo ensaiados caminhos que culminaram com o problema a ser contextualizado a seguir.

Ingressei no meio acadêmico através do curso de licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), no ano de 2002. Com o passar dos anos, agucei meu interesse pela área educacional, com destaque para questões referentes aos “temas transversais”<sup>2</sup>, como saúde, ética, pluralidade cultural, trabalho e consumo, orientação sexual e meio ambiente, os quais perpassavam o currículo e a prática pedagógica.

Em busca de um maior aprofundamento de tais questões, recorri à leitura de livros, artigos e documentos, que me geraram inquietações no sentido de poder contribuir pedagogicamente com a quebra de olhares hegemônicos, excludentes e homogêneos, perpetuados pela Educação Física Escolar (EFE).

Diante disso, ao apropriar-me do aporte teórico da minha especialização e daquela motivação que se acentuava, escrevi a monografia de final de curso intitulada **A promoção da saúde na Educação Física escolar: ranços e avanços**, no ano de 2006. Nela, dialogando com alguns autores, identifiquei que uma das principais preocupações da comunidade científica nas áreas da Saúde Pública e da

---

<sup>1</sup> É um discurso que se faz dentro das equipes de futebol antes de ser iniciada uma partida.

<sup>2</sup> Apesar de entender os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998) como um documento que não dá conta do problema a ser contextualizado, os “temas transversais” nele contidos foram componentes importantes para o início do meu percurso como professor/pesquisador.

Educação Física vinha sendo a elaboração de estratégias de intervenção que buscassem minimizar ou até reverter o estágio de inatividade física no Brasil, tendo em vista a promoção da saúde.

No campo da EFE, no entanto, essas estratégias eram desenvolvidas acriticamente sob a égide da negação do outro, de modo a mascarar questões socioculturais como origem social, gênero, sexualidade condição física, idade e habilidades. O paradigma da aptidão física relacionada à saúde acabava por desconsiderar esse envoltório, o que fez com que se estabelecesse uma relação causal com a saúde, apresentando o indivíduo como problema e a mudança do estilo de vida como solução. Seus representantes, portanto, não conseguiam superar o modelo reducionista de saúde, já que não consideravam os múltiplos fatores presentes, relegando a proposta ao trânsito biológico.

No ano de 2007, iniciei minha carreira profissional no magistério em um Colégio Estadual de uma comunidade periférica no município de Duque de Caxias. Ali pude observar que a questão da saúde era uma das inúmeras questões presentes no nosso cotidiano escolar. A influência do tráfico de drogas na comunidade, as operações policiais, as balas perdidas, a violência doméstica, a gravidez precoce, o alcoolismo, os alunos usuários de crack, o desemprego generalizado, entre outras mazelas sociais, eram problemas que faziam parte das rodas de conversa entre alunos/as<sup>3</sup>, responsáveis, funcionárias/os e profissionais da educação.

Paralelamente, eu percebia a negligência com as verbas educacionais — ratificadas pelos baixos salários pagos a docentes e funcionários/as — assim como a falta de condições de trabalho. Um exemplo que me marcou nesse período foi a dificuldade de vivenciar as aulas práticas que eu planejava, pois contávamos apenas com um pequeno espaço aberto, e, em dias de sol, calor ou chuva, esse local ficava inviabilizado. Torcíamos então para que o tempo ficasse nublado e que não houvesse tiros na região, visto que só assim poderíamos utilizar aquele espaço com

---

<sup>3</sup> Como os marcadores linguísticos de gênero neutros (e, x, @, i, u etc.) ainda estão em construção na língua portuguesa, vou reduzi-los ao masculino/feminino como forma de tornar o trabalho mais inteligível. Eles não aparecerão necessariamente nessa ordem “os/as”, sendo frequente a utilização “a/o”; “as/os” “as/es”, entre outras, como forma de desierarquizá-los. Tendo em vista o cunho decolonial do presente trabalho, isso já nos possibilita lançar mão de Grada Kilomba (2019) quando afirma a língua portuguesa como a língua do colonizador que trouxe inúmeras heranças patriarcais e coloniais as quais ainda não passaram por um processo de evolução capaz de desnaturalizar preconceitos – processo pelo qual passaram outros idiomas, a saber, o alemão e o inglês. Isso também nos traz um primeiro compromisso: visibilizar de outros modos corpos que não se enquadram nesses dois marcadores linguísticos de gênero.

relativa segurança. Perante essa constatação e ciente da necessidade de um engajamento político educacional que buscasse instrumentos reivindicatórios e de garantia de direitos, filiei-me ao Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Rio de Janeiro (SEPE-RJ), do qual ainda hoje participo através da presença em assembleias, atos e congressos.

Com uma nova aprovação em concurso para o magistério, dessa vez referente ao município do Rio de Janeiro, pude ampliar meu leque de preocupações com a Educação Física. A partir de então me apaixonei pela “ética escolar”, tema que eu visualizava ter grande abrangência e relevância para a discussão dos problemas com os quais me deparava tanto na prática pedagógica quanto no currículo da disciplina.

Assim, elaborei o projeto de pesquisa “Ensino/Aprendizagem de Ética nos currículos de diferentes escolas” e efetuei a prova para o curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Aprovado, examinei a fundo o currículo da Educação Física e fui convidado pela Secretaria Municipal de Educação (SME/RJ) para participar de encontros com especialistas da área que visavam à revisão das Orientações Curriculares de Educação Física (OCEF) do município do Rio de Janeiro. Foi também nesse período que pude conhecer o multiculturalismo e a interculturalidade. Ao perceber a estreita relação desses temas com a ética escolar, desenvolvi e apresentei em congresso um trabalho sobre esse entrelaçamento, que, anos depois, ganhou novos desdobramentos e me fez chegar ao nome “ética intercultural”.

Essa conjuntura, então, me motivou a repensar meu projeto inicial e a escrever minha dissertação intitulada **Análise da Ética nas Orientações Curriculares de Educação Física do Município do Rio de Janeiro**. Essa pesquisa me permitiu analisar documentos e escutar as vozes do campo no tocante às OCEF do município do Rio de Janeiro. Dentre os diferentes achados do estudo, observei que para as/os professoras/es não existe fragmentação entre ética e outros temas transversais como a pluralidade cultural e a orientação sexual. As entrevistas realizadas com eles ainda indicaram que, por mais que a maioria tivesse conhecimento sobre o significado daqueles temas, uma parcela considerável os desconhecia. Destaco também que, em relação à fala daqueles que reconheciam o significado de tais temas, não havia nenhuma referência à ética/pluralidade como uma possibilidade de inter/transdisciplinaridade.

Recorrendo à valorização desses temas, desenvolvi, em minha prática docente, um projeto interdisciplinar/transdisciplinar o qual denominei “Copa na Moral” — denominação com linguagem inteligível e significativa para crianças e adolescentes. Trata-se de uma reinvenção dos modelos de campeonato hegemônicos no futebol, como a Copa do Mundo, por exemplo, pela qual a perspectiva universal, excludente, seletiva e classificatória dos campeonatos de futebol moderno<sup>4</sup> é substituída por uma ótica pluriversal.

**IMAGEM 1** — Copa na moral



Fonte: acervo do autor.

<sup>4</sup> O esporte moderno é um fenômeno da cultura corporal, e sua difusão global se dá na Europa, no final do século XIX, com a modificação dos passatempos na Inglaterra, tal como as transformações dos jogos tradicionais com bola. No bojo de uma sociedade capitalista/normativa na qual a ludicidade inerente a tais jogos não mais dava conta dos múltiplos interesses das autoridades públicas, consolidou-se a ideia de *futebol moderno*, um subcampo das práticas esportivas e o carro-chefe dessas modalidades. Assim, os antigos passatempos com bola foram regulamentados em 1846 pela Universidade de Cambridge e legitimados por um acordo da *Football Association* em 1863. Paulatinamente a denominada “esportivização”, calcada na racionalização, competição, espetacularização, no rendimento e no cientificismo, foi sendo aderida aos atributos da sociedade industrial. Além disso, a relação do futebol moderno com a educação já acontece na sua origem, no cerne das escolas/universidades públicas inglesas enquanto um espaço normativo e sujeito ao controle, assim como fundamentado na disciplina, fruto de regras impostas pelas autoridades pedagógicas para atenuar as revoltas da época (BOURDIEU, 2003; ELIAS; DUNNING, 1992; GALEANO, 2017, 2019; GIULIANOTTI, 2002; MURAD, 1996).

Dentre as transformações do modelo hegemônico, sinteticamente, destaco algumas: quanto à organização, há encontros com toda a comunidade docente e discente para o esclarecimento do evento e o estabelecimento de acordos desde uma perspectiva intercultural; no tocante à escolha das equipes, é feito um sorteio aleatório com a participação de todas e todos as/os interessados/as, a fim de se evitar uma seleção excludente; no que se refere às regras do jogo, as meninas e meninos jogam juntas/os; as/os participantes do jogo permanecem o mesmo tempo na quadra de jogo, impedindo assim que os meninos ou os mais habilidosos/as se apropriem da disputa e excluam aqueles com menor condição física e habilidade; há penalidades — como faltas, pênaltis e gols — para a equipe adversária em caso de atos de desonestidade ou discriminação; a escolha do país a ser representado por cada equipe é feita pela própria turma, que se compromete a pesquisar a cultura daquele povo e a comparar com as demais culturas de outros países.

**IMAGEM 2** — Futebol Coeducativo



Fonte: acervo do autor.

Os murais da escola, os mosaicos, as maquetes, a abertura do evento e as torcidas nos jogos, por sua vez, destacam as questões interculturais, criticando o machismo, a LGBTfobia, a xenofobia e o racismo, ao passo que enaltecem a

solidariedade e as culturas dos povos para além das evidências euroamericanocêntricas.

**IMAGENS 3 e 4** — Mural Cultura Yoruba aprisionada | Mosaico Igualdade



Fonte: acervo do autor.

**IMAGENS 5 e 6** — Maquete Futebol Outro | Cartaz Cultura Latina



Fonte: acervo do autor.

Ilustrada a experiência pedagógica descrita acima, observo, contudo, que há uma lacuna e dissociação entre os trabalhos acadêmicos sobre o tema interculturalidade/decolonialidade — os quais começam a florescer na disciplina Educação Física de maneira muito incipiente — e os campeonatos de futebol promovidos pelas instituições educacionais. Os/as mais habilidosos e em melhor

condição física continuam sendo retirados/as das aulas para representar suas turmas ou suas escolas em tais eventos. Além disso, parece que a coeducação não se expande para além das salas de aula e de iniciativas isoladas, pois os campeonatos são, preferencialmente, masculinos e, com menor apelo, femininos, estando sempre separados por gênero, sem haver problematizações de pontos que vão muito além dessa separação.

O que quero ressaltar aqui, portanto, é que o futebol ainda não é tratado como um fenômeno da modernidade, de notas europeias, que carrega em sua arquitetura as opressões do cis-heteropatriarcado, do colonialismo e do capitalismo. Não há uma problematização sobre as desigualdades iminentes e os fatores subjacentes que permeiam os campeonatos de futebol escolar. Paralelamente, há um prejuízo pedagógico ao se selecionar e retirar crianças e adolescentes de suas salas de aulas para cumprirem outros papéis (não necessariamente pedagógicos) em práticas corporais pouco democráticas. Ademais, isso desperta a ira daqueles/as que foram excluídos/as e que desejariam participar dos campeonatos (seja jogando ou torcendo por sua equipe).

Demorei alguns anos para despertar para as mazelas do futebol moderno/colonial. Entendo, porém, que a escola e a minha formação inicial não contribuíram para isso. Essa consciência só me foi forjada nos Movimentos Sociais (MS)<sup>5</sup> e pela imersão no campo das ciências humanas. Nesse sentido, quero agora dar a minha contribuição para a formação de professores/as e para a escola básica, pois percebo que a aliança com uma educação antirracista e descolonizadora realmente não é um atributo inerente àquilo que me forjou na educação formal, mas, talvez, pudesse ser.

Aproveito o ensejo e já antecipo algumas considerações, além de enunciar o meu lugar de fala<sup>6</sup>: tentei ser jogador de futebol profissional e não consegui por não atingir o padrão desejado. Sou apaixonado pelo esporte, frequento estádios, sou

---

<sup>5</sup> Nosso conceito de Movimentos Sociais nasce da socióloga Maria da Glória Gohn (2011, p. 335), segundo a qual são “ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas”. Gohn é uma autora que vem pesquisando o tema desde a década de 1970 na América Latina e, nos últimos anos, também identificou esses movimentos como um espaço de produção de saberes para a educação.

<sup>6</sup> A teoria do lugar de fala não desautoriza a discursividade de ninguém, apenas advoga que o lugar social do qual fazemos parte implica que tenhamos experiências e olhares distintos para uma determinada questão. Essa teoria se apropria de um ponto de vista do feminismo negro, originário da socióloga americana Patrícia Hill Collins, no ano de 1990, e potencializado no Brasil por Djamila Ribeiro, a partir de 2017 (RIBEIRO, 2017).

torcedor do Clube de Regatas do Flamengo e fui membro de torcidas organizadas durante a minha juventude. Leciono há aproximadamente quinze anos como professor de Educação Física em escolas públicas e me deparo cotidianamente com a exclusão através do machismo, do capacitismo, da condição física, do racismo, do cis-heterossexismo e das mais diversas normatividades que o futebol pode proporcionar. Participo de times de futebol amador<sup>7</sup> que possuem ideais progressistas e sou colaborador de um portal virtual que entende que outro futebol é possível. Apesar de ocupar um lugar social de privilégio, visto que me identifico como um homem branco cis-hétero e de classe média, me considero um aliado das lutas contra as formas de opressão perpetradas pelo futebol normativo.

Para aprofundar e aperfeiçoar meus trabalhos, procurei o Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Culturas (GECEC), coordenado por minha grande referência, a professora Vera Maria Candau. É por meio desse grupo e por outras comunidades acessadas através da minha inserção no Programa de Doutorado em Educação da PUC-Rio que venho me desenvolvendo academicamente.

Além disso, a vinculação com autoras e autores como Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Djamila Ribeiro, Grada Kilomba, Maria Aparecida da Silva Bento, Maria Lugones, Mara Viveiros Vigoya, Rita Segato, Silvio Almeida, Walter Mignolo e o aprofundamento da relação com autoras com as quais eu já me aproximava, como a pedagoga decolonial Catherine Walsh e a própria Vera Candau, evidenciaram a articulação da minha tese com algumas correntes teóricas, tais como a perspectiva intercultural crítica, o pós-colonialismo, a decolonialidade<sup>8</sup>, os estudos da branquitude, os feminismos subalternos, a pedagogia antirracista, entre outras fronteiras epistêmicas, com maior ou menor ênfase.

---

<sup>7</sup> Segundo Damo (2003), futebol amador, futebol de várzea e futebol comunitário têm a mesma dinâmica, apenas possuem origens diferentes. Isso será detalhado adiante nesta tese. No entanto, faço uma ressalva de que, em boa parte da introdução do futebol moderno, o esporte amador era praticado e administrado por uma elite racista, um meio de distinção em relação às classes subalternas, algo bem diferente de onde hoje localizo tal prática neste estudo.

<sup>8</sup> Para Ballestrin (2017), a decolonialidade no meio acadêmico é uma atualização do “pós-colonialismo canônico”, oriundo da África e da Ásia, que traz a América latina para o centro das discussões, mas isso não é consensual (CURIEL PICHARDO, 2020; GESCO, 2012). É importante desde já pontuar que as colonizações se deram de diferentes maneiras. Portanto, de acordo com Curiel Pichardo (2020, p. 141), “não são de mesmo tipo as colonizações experimentadas pelos Estados Unidos e a Índia, ou a maioria dos países latino-americanos e caribenhos”. As respostas contra o colonialismo possuem estratégias recíprocas, mas nem sempre iguais. Isso estará posto nesta tese sem negar a importância de todo esforço epistemológico anticolonial realizado anteriormente fora do contexto latino-americano.

Essa última enunciação é relevante na medida em que há uma banalização do conceito de decolonialidade, que, aqui, será bastante desenvolvido de modo estratégico e enfático, sem se ater ao referencial teórico exclusivo do grupo que o exponenciou no contexto latino-americano ou criar essencialismos a partir do nosso continente. Nesse sentido, o que importa para o presente estudo é sobressaltar as contribuições de tal conceito como uma forma de deslocamento da ciência hegemônica.

Antecipadamente, já gostaríamos de enfatizar que o pensamento e a prática descolonial na América Latina estão presentes desde o ano de 1492, quando houve as primeiras insurgências contra a invasão ibérica. Nosso esforço, portanto, será manifestado a fim de desenvolvê-los hoje no campo epistêmico-pedagógico, destacando a Educação Física e o futebol como forma de compreender tal campo. Diante do exposto, demos à tese o título **Interculturalidade, decolonialidade e educação**: uma pedagogia outra a partir dos futebolis?

### 1.1 Início de partida

Nossos aprendizados são influenciados por experiências e saberes de vida que nos trazem concepções epistemológicas e ontológicas não necessariamente nossas, mas que foram socialmente construídas, hegemônicas e em nós internalizadas. Nesse sentido, um dos objetivos das epistemologias do sul e da decolonialidade é lançar luz sobre experiências destruídas ou invisibilizadas pelo sufocamento causado pelos três grandes meios de opressão: o patriarcado, o capitalismo e o colonialismo (SANTOS, 2018). Esses três meios são intercambiáveis, mas têm no colonialismo — introduzido a partir dos primeiros contatos entre colonizadores e colonizados/as — o modo de organização que articula os outros e do qual o conceito de raça (e racismo) surge como desdobramento. As ideias de colonialidade (BENTO, 2022; CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSGOUEL, 2016; LANDER, 2005; MIGNOLO, 2017; QUIJANO, 2005, 2009; SEGATO, 2012; WALSH, 2009a) e de interseccionalidade (AKOTIRENE, 2019; CRENSHAW, 2002; LUGONES, 2020; VIGOYA, 2018), as quais explicaremos adiante, agruparão os três modos, não havendo, portanto, a necessidade de repeti-los constantemente separados.

Como estamos falando de experiências, recorrerei, nos dois próximos parágrafos, a dois episódios recentes<sup>9</sup> a fim de contextualizar os **problemas**<sup>10</sup> e a relação entre futebol e educação, além de expor como esses são afetados pelo mencionado sufocamento. Para não continuarmos mergulhados nesse mar de desesperanças intensificado politicamente nos últimos anos, explícito em seguida relatos de algumas experiências e observações, convidando a refletirmos sobre a possibilidade de insurgências no esporte, que vamos denominar, ao longo desta tese, de Movimentos Sociais do Futebol<sup>11</sup> (MSF).

No primeiro episódio, situava-me numa unidade escolar chamada “CIEP Decolonial”<sup>12</sup>. Acontecia um campeonato de futebol do segundo segmento do ensino fundamental, e cantos hostis eram entoados por parte das torcidas das equipes. Lá estava “Maria”, uma menina negra com alguma dificuldade de locomoção. Quando o professor chegou ao local para intermediar a atividade, um dos alunos se aproximou dele e falou: “Professor! Tira a ‘Maria’ daqui! Leva ela pra sala de aula. Precisamos ganhar! Ela é mulher, corre devagar e chuta fraco! Sem contar que a gente vai acabar machucando ela!”. A menina, que estava ao lado do professor, ao escutar aquela fala, começou a chorar copiosamente como se aquilo fosse um trauma na sua vida. Apesar de ter presenciado situações semelhantes na minha qualidade de estudante da educação básica, naquele momento me lembrei que nas aulas de didática da minha formação inicial como professor de Educação Física não me contaram sobre a existência de tais situações nem me ofereceram elementos para lidar com elas.

O outro episódio me leva ao estádio do Maracanã, quando fui assistir a um jogo de futebol, o Fla x Flu, denominado por jornalistas esportivos como o clássico mais charmoso e tradicional do futebol carioca. Uma das músicas mais cantadas pela torcida do Flamengo para a torcida do Fluminense nesse jogo é até hoje entoada

---

<sup>9</sup> A ideia de uma pesquisa que contenha episódios é amparada por Kilomba (2018) para retratar o trauma vivido por mulheres negras, além de ratificar a importância da experiência na ciência.

<sup>10</sup> A ciência moderna nos solicita uma série de delimitações para que se encerre um problema específico. Optamos de modo enfático pelo plural do termo tentando desde já denunciar que a modernidade nos oculta a aglutinação de outros problemas, conforme discutiremos.

<sup>11</sup> Trata-se de movimentos que pretendem resistir e/ou insurgir-se contra as três formas de opressão, nesse caso, através do futebol. Suas práticas insurgentes podem produzir o que Walsh (2013) denomina como pedagogias decoloniais, algo que será bastante aprofundado nesta tese.

<sup>12</sup> Nome fictício.

da seguinte maneira: “Que palhaçada esse pó de arroz, tricolor veado, usa maquiagem e dá o cu<sup>13</sup> depois”. Naquele dia não foi diferente.

Desde que o futebol moderno/colonial se instaurou no país, o Fluminense<sup>14</sup>, dos times de grande torcida do futebol carioca, foi aquele que historicamente mais perdurou com o ocultamento dos negros dentro das suas estruturas (VIEIRA, 2017)<sup>15</sup>. Por outro lado, a pedagogia<sup>16</sup> adotada pela torcida do clube mais popular do Brasil<sup>17</sup> para relatar o branqueamento no clube adversário escancarava o machismo e o heterossexismo daquelas pessoas. Ao mesmo tempo, algo a mais me preocupava. Minha experiência de aproximadamente trinta anos em estádios de futebol me permitia afirmar que aqueles cantos eram iniciados por torcidas organizadas. Em que pese a amplitude ideológica dessas torcidas, as quais podem abarcar frentes progressistas ou fascistas, Mauricio Murad (2017) afirma que elas possuem indivíduos violentos, majoritariamente meninos cursando o segundo segmento do ensino fundamental e médio, ainda que contem também com

<sup>13</sup> Mesmo que este seja um trabalho acadêmico, qualquer retirada da originalidade dos insultos por meio dos termos utilizados retiraria em parte a sua violência também. Neste caso, trata-se de um insulto machista que traz um sentido patológico para um ato sexual não admitido por masculinidades opressoras.

<sup>14</sup> Enquanto o Bangu era o único clube de operários da cidade do Rio de Janeiro, nos anos de 1910, o Fluminense era o clube da elite econômica e dos brancos (CALDAS, 1990; FILHO, 2010; VIEIRA, 2017). Desde a sua fundação, no ano de 1902, a presença da branquitude e da colonialidade britânica foram marcantes – não é de se estranhar, portanto, que o nome oficial Fluminense Football Club permaneça até hoje na língua inglesa. O “pó de arroz” era uma estratégia de branqueamento não exclusiva do clube, mas que ficou muito marcada nos anos de 1910, ao ganhar maior repercussão quando um jogador negro do Fluminense, chamado Carlos Alberto, que tinha o hábito de utilizar o pó de arroz, teve o branqueamento desfeito ao longo de uma partida, expondo tal mecanismo. A partir de então, as torcidas passaram a se utilizar disso para desestabilizar a elite branca do clube adversário, coisa com a qual o Fluminense pouco se importava: “não se envergonhava de ser fino, de cheirar bem” (FILHO, 2010, p. 60).

<sup>15</sup> Segundo Vieira (2003, 2017), ainda há dúvidas quanto ao primeiro clube a inserir negros no futebol, mas o time do Vasco da Gama foi o pioneiro na abertura de suas estruturas para um quantitativo que indicasse uma suposta “democracia racial”. Em 1924 o clube se negou a dispensar doze de seus jogadores negros e analfabetos para a disputa de um campeonato regional. Histórias como as do Vasco da Gama e Bangu podem ser problematizadas num paralelo com pedagogias decoloniais.

<sup>16</sup> Ao pesquisar a torcida do Grêmio Foot-Ball Porto Alegrense em sua tese de doutoramento em Educação, Bandeira (2017) cita que existe um “currículo de masculinidade dos torcedores de futebol” que é expresso por meio de uma pedagogia cultural específica.

<sup>17</sup> É consensual na literatura que o Clube de Regatas do Flamengo, embora também tenha uma origem elitista, é o clube mais popular do Brasil desde a primeira metade do século passado. Um dos fatores para sua popularidade está na apropriação política do clube na “era Vargas” para a construção de um Estado Nacional (COUTINHO, 2013). Dentre as diferentes histórias as quais se atribuem os motivos para sua ascensão e popularização estão as contratações dos maiores jogadores negros do futebol brasileiro na década de 1930, a saber, Leonidas da Silva, “o diamante negro”, e Domingos da Guia (FERNANDES, 2010). Problematizar a história de clubes e os interesses que levaram a inserção desses e de outros jogadores negros no Brasil pode ser uma estratégia de ensino-aprendizagem potente para o futebol.

estudantes universitários. Assim que o jogo terminou fiquei com algumas reflexões sobre esse cenário...

Para além da minha íntima relação com o futebol já descrita, no ano de 2012 fui convidado por amigos de Movimentos Sociais para aquilo que se apresentaria, para mim, como um cenário diferente dos até aqui expostos. Destaco, neste momento, a minha inserção no time de futebol amador denominado “Pelada da Esquerda”, pelo qual atuo até a presente data, assim como participações aleatórias em outras equipes de futebol alternativo, tais como algumas equipes antirracistas e o “Alligaytors”, uma equipe de futebol gay da qual faço parte dentro da “cota heterossexual”.

O “Pelada da Esquerda” é uma equipe que se intitula anticapitalista, que luta pela equidade e contra todas as formas de discriminação. Apesar de atuar dentro de uma lógica de competição e por ela ser influenciado, o time deve procurar amenizar seus efeitos nas relações intra e extracampo. Para isso, é incentivada a participação de refugiados, mulheres, negros/as e LGBTQIA+<sup>18</sup> na equipe, além de serem promovidos eventos e discussões que atravessam esses agentes individuais e coletivos. Não se trata de rejeitar a natureza da competição no desporto — até porque o futebol pressupõe sempre algum grau dessa natureza —, mas de destituí-la de seu papel enquanto princípio motor do time, oferecendo, desse modo, uma oportunidade para aqueles que querem praticar o esporte em outras bases de relação humana.

---

<sup>18</sup> O “Q” desta sigla significa “*Queer*”. Hoje, essa denominação pode ser suficiente para o conjunto das lutas antidiscriminatórias, uma vez que tal movimento desloca a defesa de identidades (LGBT...) para a crítica de todas as normas instituídas que engessam o trânsito entre gêneros e sexualidades (ANZALDÚA, 2005; LOURO, 2001; MISKOLCI, 2012; PEREIRA, 2015). Detalharemos isso mais à frente. No entanto, qualquer sigla ou identidade citada nesta tese tem o intuito de representá-la e visibilizá-la sociologicamente para o diálogo. É uma simplificação, pois sabemos que estão em disputa. Sabemos que identidades carregam uma história, são processos inacabados, nomeados por práticas sociais, e que eleger uma de modo descontextualizado pode significar a exclusão de outra (BUTLER, 2019; SILVA, 2012). Esperamos que o “+” denote esses inacabamentos.

IMAGEM 7 — O coletivo “Pelada da Esquerda”



Fonte: acervo do autor.

Algo significativo também me mobilizou a partir do ano de 2013, quando os movimentos contra a elitização dos estádios se intensificaram para protestar contra o famigerado “Padrão FIFA”<sup>19</sup> — um modelo de padronização do futebol através do qual a Federação Internacional de Futebol (FIFA) definiu uma série de condições para a realização de eventos futebolísticos. O encarecimento dos ingressos para acesso aos estádios, a retirada de assentos populares, a imposição de um comportamento específico ao público, que deveria ficar sentado durante os jogos, e a proibição de bandeiras e instrumentos musicais listam alguns dos modos de sociabilidade encaminhados pela Federação naquele período. Gustavo Bandeira (2017) indica que a Copa do Mundo de 2014, o “Padrão FIFA” e as respectivas transformação e elitização dos estádios fizeram emergir diferentes resistências no

<sup>19</sup> Esse padrão ganhou notoriedade no Brasil nos anos de 2013 e 2014, quando foram realizados dois grandes eventos esportivos no País, respectivamente, a Copa das Confederações e a Copa do Mundo FIFA.

tocante às discriminações de raça, classe, gênero, sexualidades e regionalidades, as quais reconfiguraram a forma de pensar o futebol.

Além da minha inserção em alguns desses movimentos, pude constatar na literatura que diferentes insurgências aconteceram ao longo da história do futebol moderno no Brasil. Na primeira metade do século XIX, temos a “Liga das Canelas Pretas” e o Vasco da Gama enquanto retratos de movimentos de clubes e jogadores contra o racismo no futebol. Além disso, no fim regime militar (1964-1985), a “Democracia Corinthiana” reivindicava mais democracia e mudança nas relações de trabalho, e as torcidas Gays, por sua vez, demandavam a “permissão” para a homossexualidade frequentar os estádios de futebol. Alguns desses movimentos podem ser considerados como movimentos descolonizadores do futebol na modernidade (BALZANO; SILVA, 2018).

Nos últimos anos, temos observado torcidas feministas e LGBTQIA+, além de uma multiplicação de movimentos torcedores antifascistas e contra o futebol moderno. Ganham destaque também os campeonatos de futebol constituídos por e para esses grupos; a ascensão das ligas oficiais de futebol feminino; o futebol nas aldeias indígenas; o Observatório de Discriminação Racial no Futebol (ODRF), criado no ano de 2014 para monitorar os casos de preconceito raciais no esporte e divulgar ações educativas para o problema; os movimentos de futebol de rua; além do Instituto Ludopédio, que objetiva desenvolver uma aliança entre um futebol outro e a ciência.

Apesar de distintos, o primeiro cenário descrito nesta tese ilustra os problemas trazidos pelos meios de opressão e o modo como isso também afeta, de maneira mais específica, a Educação Física e o futebol. Já o segundo cenário traz alguns Movimentos Sociais do Futebol (MSF) que tentam responder à problemática exposta pelo primeiro. Nessa perspectiva, e em face do nosso compromisso com uma educação democrática e com a pesquisa científica, é possível elaborar algumas indagações:

- O que tem sido feito nas escolas e universidades para se contrapor aos efeitos do futebol moderno/colonial?
- Como as ciências do esporte têm trabalhado essas questões?
- É possível descolonizar os centros de formação de professores/as em EF?

- Os MSF<sup>20</sup> podem trazer contribuições para pedagogias outras?
- Metodologias científicas alternativas seriam capazes de promover tais pedagogias ou epistemologias outras?

Abordar as questões culturais no âmbito educacional tem se tornado comum no cotidiano de escolas e universidades. Ainda que essas instituições não sejam os únicos espaços de discussão de tais temas, elas precisam, de alguma maneira, responder às demandas do tempo presente que estampam a urgência de um olhar crítico para as diferenças de classe, raça/etnia, gênero, sexualidade, condição física, habilidades, entre outros marcadores sociais que se entrecruzam.

Como se pode observar, há uma íntima relação entre educação e cultura. O termo cultura nos remete a inúmeros sentidos entropostos, capazes de produzir diversos conceitos. No entanto, sua polissemia, que não será objeto de estudo desta tese, não ignora a necessidade do diálogo, pois, segundo Vera Candau (2011, p. 332), “ter presente a dimensão cultural é imprescindível para potencializar processos de aprendizagem mais significativos e produtivos para alunos e alunas”.

Candau (2016) afirma que essa relação da educação com a cultura vem se desenhando de maneira homogênea segundo os referenciais da modernidade cujas bases epistêmicas foram estruturadas sob a lógica do essencialismo. A necessidade de romper com essa lógica monocultural, portanto, passa pela construção de práticas sociais que possam articular os direitos da igualdade e da diferença.

Conforme enunciado no primeiro episódio desta pesquisa, a Educação Física, como uma disciplina carregada de afetos, significados e sentidos, traz em seu bojo a continuidade desse modelo de homogeneização característico da especificidade dos seus processos pedagógicos. Historicamente, tal disciplina sempre teve sua identidade marcada por silenciamentos, classificações, inferiorizações, subserviência, controle e disciplinamento — movimentos inerentes às suas tendências pedagógicas higienistas, eugênicas, esportivistas e militaristas.

Aliás, é preciso ressaltar que tanto na ditadura varguista quanto no golpe militar de 1964 os governos se apropriaram do futebol para mascarar os problemas políticos, econômicos e sociais com os quais se deparavam. A “pátria de chuteira”,

---

<sup>20</sup> Nomeamos como Movimentos Sociais “do” Futebol (MSF), mas entendo que o futebol é o artefato cultural que inicialmente convida e se reconstrói nesses espaços. Poderíamos chamar também de Movimentos Sociais através do Futebol, visto que as demandas sociais almejadas transcendem o esporte.

por exemplo, foi uma propaganda política da Seleção Brasileira na Copa do Mundo da década de 1970, assim como um mote pedagógico no âmbito da Educação Física (DARIDO; RANGEL, 2005).

Nessa disciplina, oriunda daquelas tendências pedagógicas, buscava-se o aprimoramento da raça, das habilidades, masculinidades e feminilidades. Concomitantemente, ocorria a segregação daquelas e daqueles que não se adequavam à padronização exigida na época. Aqui, inclui-se a estigmatização de identidades de gênero e sexualidades não normativas, fruto de um padrão cis-heterossexista velado nos currículos e nas práticas pedagógicas da disciplina, e invisibilizado nos livros clássicos da história da Educação Física, assim como nas obras sobre tendências e abordagens pedagógicas do esporte.

A partir da década de 1980, o processo de redemocratização do país e a denominada “abertura política” propiciaram à Educação Física uma reflexão sobre suas pedagogias. Essa reflexão significou um questionamento das tendências hegemônicas que se perpetuavam ao longo da história da disciplina, gerando um “olhar” reducionista que a desvalorizava enquanto componente curricular (DARIDO; RANGEL, 2005). Com a ebulição das pedagogias críticas, sobretudo a pedagogia crítico-superadora (SOARES *et al.*, 1992), os valores do esporte de alto rendimento, os quais assumiram e ainda assumem presença marcante nas aulas, foram colocados em xeque no meio acadêmico.

Posteriormente, a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e o florescer das teorias pós-críticas<sup>21</sup> na Educação Física (NEIRA, 2011b) colocaram de vez o esporte hegemônico na berlinda e, conseqüentemente, o futebol, seu carro chefe. Hoje, diferentes concepções pedagógicas (KUNZ, 2001; NEIRA, 2019) são desenvolvidas no campo acadêmico da disciplina, já pavimentando algumas saídas para uma educação mais plural e um futebol mais democrático.

A nossa tese, no entanto, enuncia que há caminhos a serem percorridos, localizando outros subsídios teórico-práticos capazes de ocupar hiatos nessas concepções. Com isso, emergem perspectivas que podem dialogar com as teorias críticas e pós-estruturalistas da educação ou, quando não compatíveis com o movimento decolonial, transcendê-las, conforme demonstraremos ao longo do

---

<sup>21</sup> Essas perspectivas não ignoram a teoria crítica, entretanto, avançam no intuito de aprofundar as questões que ultrapassam a categoria de classe econômica.

trabalho. Assim, este estudo pretende problematizar a colonialidade na educação, tendo o futebol enquanto *locus* empírico, eleito aqui como um fenômeno da modernidade que trará inteligibilidade para um recorte das concepções epistemológicas/ pedagógicas na EF tanto quanto possibilidades de transformá-las.

Temos neste trabalho um compromisso com visibilizar autoras e autores afro-diaspóricos, assim como intelectuais LGBTQIA+, indígenas, latinas/os, entre outras referências subjugadas, visto que uma tentativa coerente de descolonizar a escrita acadêmica<sup>22</sup> passa por esta estratégia de interlocução. Partimos dessa afirmação por entender que qualquer projeto de descolonização está ancorado naquilo que não existiu institucionalmente como norma. Deste lugar, olhar para as fronteiras e as margens epistêmicas é não só uma ruptura de fronteiras, mas um caminho para re-existências.

Ao investigar a arquitetura do conhecimento nas universidades ocidentais, Ramón Grosfoguel (2016, p. 25-26) aponta que projetos patriarcalistas/colonialistas/imperialistas que orientam o mundo moderno “produzem um racismo/sexismo epistêmico” pautados na “autoridade do conhecimento Norte-cêntrico”. Para o autor, um grupo de homens ocidentais vem sendo canonizado nas universidades, decidindo por todas e todos, de modo a ocupar um espaço de soberania nas disciplinas universitárias. Isso pode ser identificado no trabalho do antropólogo indígena Felipe Sotto Maior Cruz (2017), no qual ele denuncia que a abertura de vagas para indígenas no Brasil ainda não trouxe horizontalidade nas diferentes relações humanas e epistemológicas do ensino superior, visto que há um estranhamento de todos os lados, para quem chega e quem os recebe. Ou seja, a universidade moderna brasileira ainda trata nossas e outras origens como algo exótico, “pré-moderno”, sem dar alternativa para a concomitância do que é, em essência, “extra-moderno”, “não-moderno” ou, como preferimos, “transmoderno”, conforme denomina o argentino Enrique Dussel (2000).

A redução ao “pré” é uma nomeação da modernidade na tentativa de dicotomizar, hierarquizar e classificar seu outro. Em última instância, essa organização serviu para estigmatizar os povos colonizados, a começar pela América e pelo Caribe, tomados como selvagens, bárbaros, primitivos, não humanos. Dessa

---

<sup>22</sup> A oralidade, uma característica dos saberes indígenas, está transcrita nas obras de intelectuais nativos/as aqui citadas e nas entrevistas realizadas com lideranças das aldeias pesquisadas.

maneira, os valores morais, a economia, a espiritualidade, a ecologia, as relações íntimas (LUGONES, 2014; SEGATO, 2012; VIGOYA, 2008), entre outras práticas desses povos, foram sendo tensionados e, no caso da universidade, até hoje invisibilizados.

Numa crítica ao conhecimento científico, Edgardo Lander (2005, p. 2) revela que durante a imposição colonial epistemológica foram introjetadas “pré-teorias” que suprimiram cosmogonias calcadas nas *“separaciones fundantes entre razón y cuerpo, sujeto y objeto, cultura y naturaleza, como sustentos necesarios de las nociones del progreso y del control / sometimiento / explotación de una ‘naturaleza’ objetivada como un otro ‘externo’ a la experiencia humana”*.

Para Castro-Gómez (2007) durante a colonização europeia houve uma mudança do paradigma epistêmico em todo mundo, pois a perspectiva orgânica que entrelaçava homem, natureza e conhecimento foi deteriorada com a formação do sistema capitalista. Segundo o autor, isso afetou as epistemologias de modo geral, assim como a configuração das disciplinas e departamentos universitários dentro e fora da Europa.

Ultrapassando a questão das instituições educativas, Santos (2010) afirma que não existe justiça social global sem uma justiça cognitiva global<sup>23</sup>. Para ele, o pensamento e a ciência moderna estão alicerçados num pensamento abissal que divide e invisibiliza conhecimentos e saberes outros por estarem localizados em lados radicalmente opostos à modernidade. Isso cria, segundo o autor, linhas divisórias que formam a característica fundamental desse pensamento: a impossibilidade de coexistência dos diferentes lados das linhas (SANTOS, 2007). A justiça cognitiva global, portanto, deve ser construída em paralelo com uma ciência pós-abissal que tenha o intuito de desenvolver o “conhecimento científico em cooperação com outros tipos de conhecimento, para que tanto o conhecimento científico como o conhecimento artesanal possam se beneficiar dessa cooperação” (SANTOS, 2018b, p. 248).

Dulci e Malheiros (2021) denunciam que o imperativo da ciência moderna nos mergulha em uma “colonialidade metodológica” que permite poucas

<sup>23</sup> Importante lembrar que o epistemicídio empreendido pelo colonialismo europeu está no esporte desde suas origens. Legitima-se a criação do que hoje conhecemos como futebol aos ingleses, desconsiderando registros de sua prática anos antes de Cristo por chineses e indígenas latino-americanos (GALEANO, 2017, 2019; GIULIANOTTI, 2002; MURAD, 1996).

transformações epistemológicas. Desse modo, é preciso que haja rupturas com as metodologias convencionais a fim de serem garantidos objetivos comunitários (VIGOYA, 2018) a partir de e para a América Latina.

Essas constatações garantem, desde já, que os resultados deste estudo possuem uma dupla pretensão colaborativa: tanto a pesquisa científica para a formação docente quanto as lutas, estabelecendo relações cruzadas em suas dimensões analíticas e em sua práxis. Dessa maneira, apropriando-nos da cooperação entre conhecimento científico e movimentos sociais — compreendidos aqui como produtores de conhecimento para uma metodologia pluriversal que harmonize diferentes saberes —, problematizaremos as questões do campo pedagógico da Educação Física, assim como a escuta do que ainda não está “dito” no esporte.

Além das questões já enunciadas, buscaremos expandir o entendimento do campo acadêmico sobre as disciplinas relacionadas ao futebol, pois em trabalhos recentes sobre o tema (BALZANO; MUNSBURG, 2019; BALZANO, 2020; PROCÓPIO; PROCÓPIO, 2016) ainda se observa uma lógica tecnicista, mercantilista e eurocêntrica do ensino em diferentes universidades brasileiras, lógica essa vinculada a concepções pedagógicas tradicionais da Educação Física, o que, por conseguinte, impacta a escola.

Na contramão desse cenário, almejamos neste trabalho dar atenção preferencial às diferenças no esporte desencadeadas pelos três grandes modos de opressão já descritos, sem deixar escapar discriminações interseccionais (CRENSHAW, 2002) ou as diferenças dentro das diferenças. De igual modo, procuraremos epistemologias e pedagogias outras para enfrentá-los.

Uma das reflexões que faço em relação à minha prática docente é pensar de que forma as instituições educativas (a escola e a universidade moderna/ocidental) e o esporte podem se deslocar para opções decoloniais. Para pensar os objetivos deste trabalho, que se entrecruzam a fim de se garantir um **objetivo maior** de co-construção, tenho em vista alguns pontos: o meu desejo por colaborar para o aprofundamento de um campo em construção que possa responder a questionamentos como aquele; a minha militância sobre o tema; a constatação de uma onda ultraconservadora/colonial atravessando a educação no país<sup>24</sup>; a

<sup>24</sup> A herança de Weintraub na Educação: Bolsonaro nomeia olavistas e conservadores ao CNE. Disponível em: <https://bit.ly/32weYpz>. Acesso em: 16 de jul. 2020.

constante violação dos direitos humanos e o valor que o tema advoga para uma educação antidiscriminatória. Assim, os objetivos são:

- Verificar como docentes do curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade pública trabalham as questões das diferenças, se identificam a colonialidade na formação docente e se lançam mão de epistemologias/ pedagogias decoloniais;
- Identificar documentos, trabalhos e práticas pedagógicas do futebol que valorizem a interculturalidade/decolonialidade na formação docente e nos MSF;
- Escutar e analisar os relatos de subalternizados pelo futebol, identificando inspirações decoloniais;
- Introduzir uma possibilidade de metodologia de pesquisa outra que conjugue quem está dentro e fora do privilégio epistêmico, enfatizando “os/as de fora”, à margem.

Com o cruzamento desses objetivos/metodologias, pretendemos produzir desdobramentos que garantam um giro epistêmico, metodológico e pedagógico expressos em um **objetivo maior** de co-construção com diferentes agentes, a saber: **desestabilizar as epistemologias, metodologias e pedagogias do campo educacional, e sugerir alternativas potentes para a EF e o ensino do futebol na formação docente**. Essa co-construção continuará aberta, uma vez que as culturas são diferentes e híbridas, e tratá-las de modo universal nos levaria novamente aos paradigmas da modernidade.

## 1.2 O que nos faz entrar nessa disputa<sup>25</sup>?

Além de uma relação histórica conforme venho apresentando, é importante reforçar que o futebol é o esporte mais popular do mundo e o conteúdo mais requisitado nas aulas de Educação Física, principalmente entre os meninos. Ser jogador de futebol é a profissão mais desejada por crianças e adolescentes de escolas públicas, na frente inclusive de profissões historicamente mais valorizadas,

---

<sup>25</sup> No futebol, uma disputa se refere à competição, aos confrontos entre equipes. Analogamente ao esporte, vou localizar esta tese num campo de disputa epistemológica.

como a medicina (DAMO, 2005). A pergunta com a qual normalmente as/os docentes da disciplina mais se deparam no decorrer de suas práticas é: “Hoje vai ter futebol?”. Ao longo do ano letivo, essa pergunta se transforma e ganha novas roupagens: “Vai ter campeonato?” “Vai ter medalha?”. Se o currículo e as práticas pedagógicas ainda discutem “o que ensinar”, a única certeza é que o futebol será tematizado, mesmo que isso decorra da súplica do corpo discente.

Esse esporte, frequentemente utilizado como possibilidade de instrumento ideológico do Estado (DARIDO; RANGEL, 2005), por um lado, representa a alegria, a descontração e a possibilidade de diálogo das mais diferentes classes, raças e etnias. Isso pode ser observado nos bares, nos estádios e nos espaços públicos em geral. O futebol também possibilita, por meio da profissionalização, a ascensão e inclusão social das classes subalternas. No que diz respeito ao contexto macro do futebol moderno, Juliano Pizzarro (2014) insinua que o esporte pode ser tratado como uma alternativa decolonial, na qual jogadores periféricos são referências para todo o mundo.

Por outro lado, o futebol também representa as facetas mais nefastas da sociedade: o racismo, a desigualdade econômica, o machismo, a xenofobia, a LGBTQIA+fobia, a violência física, a violência salarial entre jogadoras e jogadores, e a intolerância com aqueles/as que não possuem os padrões vigentes no esporte. Expressões como “futebol é coisa para homem”, “bicha”, “macaco”, “argentino tem que apanhar” e “time de veado” são algumas das falas entoadas em estádios, espaços públicos e escolas.

Como se não bastasse isso, muitas crianças e adolescentes no Brasil mergulham de cabeça nos clubes de futebol, renunciando ao investimento no capital escolar para concretizarem o sonho de se tornarem jogadores profissionais bem remunerados. Essa aposta, seguida por pais e profissionais do esporte, é frequentemente frustrante. Ou seja, abrem-se duas possibilidades de mobilidade social: por meio da escola e dos clubes de futebol, sob pena de interrupção e prejuízo nas duas ao longo do percurso.

No primeiro estudo de pós-graduação encontrado sobre futebol e decolonialidade no Brasil<sup>26</sup>, Tainá Cunha (2018) associa a mercantilização de jovens alunos/atletas aos efeitos da colonialidade no futebol. Nos últimos anos foram feitos estudos e houve a criação de leis no país a fim de ajudar na conciliação entre formação escolar e formação esportiva, tendo em vista que a primeira é mais facilmente reconvertida em capital econômico no futuro (AZEVEDO *et al.*, 2017). Não são mencionadas, contudo, as marcas da modernidade colonial nesse processo. Otávio Balzano (2020) concorda com Cunha (2018) ao visualizar o jogador como mercadoria e ainda acrescenta o papel determinante da mídia na visão que os alunos/atletas têm do futebol, por exemplo, um dos preconceitos existentes no esporte é o de que jogadores ganham muito dinheiro e não precisam estudar.

Essa ótica colonial desconsidera o futebol como um todo. Entendemos a importância de se formarem educadores/as capazes de revelar que a ascensão econômica por meio do futebol é para uma minoria absoluta, enquanto a maior parte dos que hoje são alunos/atletas amanhã vivenciarão outros futebolis, sem tanto interesse do mercado da bola, de modo a fazer com que seu mundo material e existencial esteja condicionado a outras matrizes sobre as quais se debruçaram ao longo da vida, principalmente a educação.

Apesar do silêncio de autores clássicos da pedagogia do futebol em relação à formação docente, alguns autores já vêm assinalando que há uma elitização do currículo de Educação Física e das respectivas práticas esportivas na escola, nas quais se encontram silenciados os conhecimentos subalternos (NEIRA; NUNES, 2006). A partir daí, entendemos que é preciso compreender e desvelar como isso vem acontecendo no contexto educacional por meio do futebol. Nesse sentido, concordamos com Neira quando ele aponta que:

Se um currículo multicultural crítico da Educação Física expõe as artimanhas do poder para a invalidação dos saberes dos grupos marginalizados, uma das consequências será a possibilidade de colocar em questão os diversos procedimentos “naturalizados” e seus efeitos políticos: formatos dos campeonatos escolares, a existência de turmas de treinamento na escola, a terceirização do componente em algumas instituições, a lógica do “quem ganha fica” durante os jogos do recreio, a separação por sexo para realização das aulas, a inocência da obrigatoriedade de, em alguns jogos, dar a chance para todos tocarem na bola etc. (NEIRA, 2016, p. 21)

---

<sup>26</sup> Trabalho apresentado por Tainá Cunha ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito e Ciências do Estado, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Direito, intitulado **Decolonialidade e futebol: o reconhecimento da identidade na formação do atleta**.

O autor também questiona como seria caso os docentes se submetessem a uma análise crítica sobre os significados e as representações da competição, da cooperação, do respeito ao próximo e, diante disso, problematizassem atitudes moralmente condenáveis, como o aliciamento de jovens atletas, o racismo, machismo, a xenofobia, a humilhação, a corrupção e o doping esportivo.

Tanto DaMatta (1982) como Daolio (2006) afirmam que o futebol está presente a todo o momento nos mais diferentes meios de comunicação e que não conseguimos observar como somos impregnados pelos valores do esporte na sociedade brasileira. À grande exposição midiática dos jogos somam-se noticiários veiculados diariamente, músicas, filmes, cinema, seriados, sites, peças de teatro, fotografias, livros, poesias, entre outras expressões artísticas voltadas ao futebol. Dessa forma, a escola e a universidade não poderiam ser meios de produção dessas expressões no tocante a um esporte com sentidos outros? A Educação Física não seria capaz de identificar a colonialidade do futebol e ressignificar os modelos hegemônicos na educação? Ela não poderia promover uma opção decolonial?

Em relação à problemática de gênero, masculinidades pautadas na exclusão fazem parte do cotidiano da Educação Física, e isso afeta não somente as mulheres, mas também os homens ou sujeitos que performam gênero de outro modo. No Brasil, o futebol ainda é o esporte que mais materializa essas masculinidades. Nos últimos anos, contudo, ele também tem se tornado um espaço para questionar os valores modernos instituídos no/pelo esporte e propor outras formas de ser homem (CAMARGO, 2020).

Apesar de estarmos num aparente processo de transformação, a dominação masculina no futebol ainda é evidente se o compararmos com outros desportos coletivos, tal como o voleibol. Ancorada em pesquisas etnográficas, Coelho (2009) afirma que o voleibol é dotado de um maior hibridismo cultural e possui maior presença das mulheres, diferentemente do futebol, que se apresentaria como um espaço de exclusão feminina e de homossexuais. Dornelles e Neto (2013), ao pesquisarem as relações de gênero nas aulas de futebol nas escolas, observaram que, além dos mecanismos de reprodução de masculinidades dominantes, há certo autoritarismo em relação aos espaços e materiais por parte dos meninos, com a convivência e naturalização dessas práticas por parte das/os professoras/es.

Para além do espaço educativo, somos um dos povos com o maior número de óbitos por conflitos de torcidas organizadas de futebol e, até o ano de 2012, éramos os líderes (BRANDÃO *et al.*, 2020; MURAD, 2017). Murad (2017) afirma que a esmagadora maioria dos opressores no Brasil são estudantes da educação básica e superior. Ademais, o Relatório Anual de Discriminação Racial no Futebol (ODRF, 2020) afirmou que 86% dos atos discriminatórios estão concentrados nesse desporto e acrescentou que o racismo, o machismo, a LGBTfobia e a xenofobia aumentaram nos últimos anos em diferentes espaços do futebol.

Não podemos deixar de enunciar também que a América Latina é a região com o maior número de feminicídio e violência contra mulheres no mundo (WALSH, 2018), e o relatório sobre violência contra pessoas LGBTIQIA+ (KRAWCZAK, 2019) apontou que somos o país que mais mata pessoas pertencentes a esses grupos. Apesar disso, grupos neoconservadores vêm atuando em diferentes espaços tentando amortizar o diálogo e o entendimento sobre tais questões. A retirada dos termos “gênero” e “sexualidade/orientação sexual” da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), sob alegações de que haveria uma suposta “ideologia de gênero”, é uma síntese atual do problema que não se restringe ao Brasil.

Segundo Walsh (2018, p. 23), “leis nacionais anti-gênero agora existem no Panamá, Paraguai, Peru, com campanhas ativas no Equador, Colômbia, Chile, Argentina, México, Costa Rica e República Dominicana, mencionando somente alguns países” (tradução nossa). De acordo com a autora, tais campanhas e leis são também parte de novas alianças entre evangélicos, a base conservadora da Igreja Católica e instituições partidárias de direita. Ela argumenta que a “ideologia de gênero” é o termo estrategicamente usado para autorizar esses grupos a imponham legalmente uma “existência escolarizada” que mantenha privilégios e deixe apartada as reivindicações de quem sofre com tal existência.

Nas aulas de Educação Física escolar e nas universidades, apesar da incipiência das aulas coeducativas e do futebol feminino já sinalizarem algum avanço, as marcas do conservadorismo ainda são muito evidentes, e pouco se discute sobre esses dados levantados, dando a entender que há outras esferas mais autorizadas a falar do que nós, educadores/as do campo.

Em uma palestra que ministrei sobre formação continuada para docentes de EF, realizada em dezembro de 2020 para a Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro,

afirmei que hoje circulam nas redes sociais pedagogias da desinformação, potencializadas com a inserção de Jair Bolsonaro ao cargo de presidente no Brasil. Isso tem afetado diretamente a nossa área, e educadores/as precisam de uma formação política capaz de trazer elementos contra as falácias de que “querem acabar com a família”, “tudo mimimi”, “não tem racismo”, “doutrinação de gênero”, entre outras, que visam desviar o foco sobre a manutenção de privilégios. Essa contraposição pedagógica possivelmente não será encontrada se ficarmos sentados apenas assistindo aos esportes promovidos pela mídia do espetáculo<sup>27</sup>.

São incipientes os diálogos entre pedagogias decoloniais com resultados práticos para a didática, e Dias e Abreu (2019) alegam que só no campo da História são apresentadas decorrências praxiológicas a esse respeito. Mesmo que a ideia de “futebóis” (DAMO, 2003, 2005) já esteja sendo naturalizada no meio acadêmico por estudos recentes (BANDEIRA, 2017; BELMONTE; GONÇALVES JÚNIOR, 2018), a sua apropriação como opção decolonial para Didática em Educação Física ainda está por se construir.

---

<sup>27</sup> A relação entre esporte/futebol e as mídias foi muito bem trabalhada por inúmeros autores desde a década de 1990, tais como Mauro Betti e Valter Bracht. Apesar dos meios de comunicação dominantes serem veículos ideológicos da colonialidade, esse estudo não daria conta de um aprofundamento de tais meios. A preocupação maior está nas instituições educativas e nos movimentos sociais desse esporte.

## 2 As disputas: o aquecimento de uma fundamentação teórica

Esta fundamentação teórica desenvolverá sinteticamente os caminhos pedagógicos de maior impacto na Educação Física Escolar (EFE), o que requer escolhas e adjetivações que, de nenhuma maneira, pretendem diminuí-los, senão apresentar aproximações e distanciamentos com os objetivos da nossa pesquisa. Como ainda não existe uma concepção pedagógica intercultural/decolonial consolidada na disciplina, nos apropriaremos da concepção de diferenças culturais na educação (CANDAU, 2008; 2012; 2016) para localizar tais distanciamentos, dado que, se a perspectiva decolonial está em construção, aportes teóricos que apontam diferenças de natureza colonial na Educação Física, por exemplo, também estão a se expandir. Esse é um dos passos epistemológicos e pedagógicos que pretendemos correalizar a partir da discussão “modernidade/colonialidade” no item 2.2, em uma tentativa de avançar em relação ao que foi desenvolvido no campo das diferenças na Educação Física.

Candau (2012) assinala a importância de concepções pedagógicas educacionais articularem os direitos da igualdade e da diferença, desde um princípio que não os tome como opostos, visto que a oposição da igualdade estaria na desigualdade e a da diferença, na padronização/homogeneização.

De acordo com Silva (2012), diferenças são construções firmadas por relações de poder assimétricas e processos de significação os quais são representados pela linguagem. Nesse sentido, há uma tensão entre identidade e diferença, na qual identidades são fixadas e legitimadas como norma, e sua multiplicidade relacional é negligenciada. Assim, a/s outra/s ou o/s outro/s não legitimadas fazem parte do desvio, do exótico, são as diferenças<sup>28</sup>.

Aliás, é a fim de marcar essas construções coloniais/discursivas que utilizaremos o termo “diferenças” em detrimento do termo “diversidade”, tendo em vista que esse último é aparentemente naturalizado nos espaços educativos para celebrar as diferenças (identidades que não se misturam) e o mito da democracia racial (CANDAU, 2012; KILOMBA, 2019).

---

<sup>28</sup> Para entender de maneira aprofundada a produção social da identidade e diferença, ver Silva (2012, cap. 2).

## 2.1 As disputas pedagógicas na Educação Física: mirando as diferenças

Iniciaremos nosso percurso a partir da década de 1930, quando nascem as primeiras escolas de formação de professores em Educação Física, e emerge um maior esforço político em contemplar a disciplina nas escolas brasileiras por meio de atores que a reivindicavam no currículo oficial, tal como Ruy Barbosa (MELO, 2018). Começaremos, portanto, com a abordagem pedagógica higienista, que se eleva, nessa mesma época, passando depois por outras correntes hegemônicas.

Em um segundo momento, sintetizaremos as concepções socioculturais de ensino que ganharam força a partir da década de 1980 e o nascimento dos estudos de gênero, além de contemplar os primeiros estudos antropológicos que desestabilizaram o campo. Posteriormente, daremos ênfase ao “currículo cultural”, introduzido a partir do ano de 2005 (NEIRA, 2019), sem dúvida, a abordagem que mais alargou a discussão sobre as diferenças culturais na disciplina e possibilitou sua apropriação como uma vantagem pedagógica na escola (CANDAU, 2012, 2016). Tal ênfase também se justifica por tratar-se de uma perspectiva muito próxima do nosso referencial teórico, pautado na interculturalidade/decolonialidade, que pretendemos desenvolver adiante nesta pesquisa.

Na tentativa de avançar em relação aos referenciais clássicos sobre pedagogias da disciplina, buscaremos identificar como as diferenças — motora, de raça/etnia, classe, gênero e sexualidade — já circundavam as concepções de ensino da EFE desde o início do século XX, ainda que se configurassem como um instrumento de dominação.

### 2.1.1 Educação Física e as diferenças culturais: uma disputa pelo reforço da dominação

Em que pesem as pequenas diferenças conceituais em obras clássicas sobre as concepções pedagógicas de Educação Física (BRACHT, 1999; BRASIL, 1998; DARIDO; RANGEL, 2005; GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001), as *abordagens higienista, esportivista, e psicomotora* fazem parte de um consenso sobre o

arcabouço pedagógico que marcou a disciplina no período anterior ao processo de redemocratização do país, em 1985. Essas concepções foram identificadas na literatura ao longo do século XX, tiveram seus períodos de eclosão e auge, apareceram articuladas e, dependendo do contexto, ainda estão presente em maior ou menor grau em escolas e universidades. Contudo, a partir da década de 1980, o florescimento de pedagogias contra-hegemônicas<sup>29</sup> (DAOLIO, 2004, 2013; FREIRE, 1991; GUEDES; GUEDES, 1997; KUNZ, 2001; NEIRA; NUNES, 2006; SOARES *et al.*, 1992; TANI *et al.*, 1988) fez com que tais abordagens perdessem força no meio acadêmico e as diferenças culturais ganhassem novos sentidos.

Dito isso, a *concepção higienista* de Educação Física foi uma estratégia pedagógica que eclodiu na primeira metade do século passado e na qual a disciplina era, em última instância, um instrumento para a prevenção de doenças. Como pano de fundo, essa pedagogia carregava a preocupação com a mistura de raças, povos, sexos e diferentes etnias. Tratava-se, pois, de uma vertente da saúde pública com pressupostos eugênicos que temiam os efeitos de um país mestiço e que, por isso, investia esforços em um aperfeiçoamento racial (FORMOSO *et al.*, 2020).

Na prática pedagógica higienista, os métodos ginásticos e exercícios calistênicos espelhavam sua concepção, promovendo a elevação das capacidades físicas e morais assim como o reforço de hábitos higiênicos. O militarismo foi determinante para ratificar essa tendência, já que, dentre suas motivações principais, estavam os interesses políticos na virilidade que atravessaram a primeira e a segunda Guerra Mundial, das quais o Brasil fez parte.<sup>30</sup>

Em conluio com tal concepção, o futebol nacional, nas primeiras décadas do século XX, esteve marcado pela supremacia da branquitude, das classes mais abastadas (CALDAS, 1990; FILHO, 2010; GIULIANOTTI, 2002; MURAD, 1996; VIEIRA, 2003) e do cis-heteropatriarcado. Até hoje isso é pouco discutido na historiografia sobre a época, como se o problema da colonialidade desse esporte no país estivesse restrito a pretos, pobres, analfabetos e outras ameaças do masculino. A fim de contextualizar, e para não nos isentarmos de responsabilidade acadêmica, recorremos a Bonfim (2019) ao ressaltar que, embora sejam recentes os estudos

<sup>29</sup> Ainda que as pedagogias críticas na Educação Física tivessem, em um primeiro momento, maior evidência, entendo como um grande equívoco não apontar que essa ascensão acontecia paralelamente a outras concepções.

<sup>30</sup> Detalhamentos da concepção pedagógica em Darido e Rangel (2005); Ghiraldelli Júnior (2001); Formoso *et al.* (2020).

sobre a existência do futebol de mulheres no período higienista (1915-1941) e apesar de sua aparente exotividade, essa prática era bastante disseminada. O que, inclusive, culminou em sua proibição, no ano de 1941, via Decreto-Lei nº 3.199<sup>31</sup>, mesmo com a resistência de personagens que fomentavam o esporte (BRASIL, 1941; BONFIM, 2019; GOELLNER, 2021; RICCA; CASTRO, 2020).

Segundo Darido e Rangel (2005), o *esportivismo* também contou com a presença dos militares em posição de comando, dessa vez no regime militar iniciado após o golpe de 1964. Para as autoras, embora o esporte de alto rendimento já estivesse presente na escola desde a década de 1920, é nesse período que ele começa a ser mais explorado, junto a uma educação tecnicista que privilegiava os homens e, para as competições escolares, os mais habilidosos. Curiosamente o futebol é a modalidade esportiva mais adequada para representar essa abordagem, que, conforme as autoras, atingiu seu ápice midiático após o desempenho da seleção brasileira campeã da Copa do Mundo de 1970.

É também a partir do final dessa década (1970) que surge o primeiro movimento de transformação de uma matriz biológica para uma matriz biopsicológica, ou seja, passa a figurar, nas tendências de ensino, a psicomotricidade como alternativa pedagógica para a disciplina. A *psicomotricidade*, além de uma concepção pedagogista (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001) com vistas tanto a uma maior valorização do/a professor/a de EFE quanto a uma “formação integral” dos estudantes, é reconhecida como:

um conjunto de meios para reabilitação, readaptação e integração, substituindo o conteúdo que até então era predominantemente esportivo, o qual valorizava a aquisição do esquema motor, lateralidade, consciência corporal e coordenação visomotora (BRASIL, 1998, p. 23)

Aqui consideramos também o primeiro deslocamento do trato da EFE com as diferenças em direção a uma pedagogia contra-hegemônica. Por mais que ainda estivéssemos distantes de uma concepção cultural de ensino propriamente dita e sob a égide de um regime militar (1964-1985), Darido e Rangel (2005) afirmam que a tendência esportivista foi amplamente divulgada em Escolas Especiais como uma

---

<sup>31</sup> O Decreto proibia a prática de modalidades esportivas “incompatíveis com a natureza feminina”, tratando-as como frágeis e incapazes de atividades como o futebol. Teve sua revogação no ano de 1979. No entanto, o futebol feminino só teve sua regulamentação no ano de 1983, após longos embates pelo direito das mulheres (GOELLNER, 2021).

estratégia de inclusão para portadores de deficiências físicas e mentais, sujeitos até então excluídos das matrizes de alto rendimento desportivo nas escolas.

Em nenhuma das abordagens desenvolvidas, contudo, foi possível considerar a corporeidade humana em suas diferenças, de modo a trazer questões culturais à baila. Mesmo que o *higienismo* tenha aberto caminho para a prática do exercício físico de mulheres, anteriormente proibida, o seu horizonte era o da construção de corpos ativos para uma gestação mais saudável, e o futebol não fazia parte desse espectro (BONFIM, 2019; MELO, 2018; ZUZZI; KNIJNIK, 2010). O *esportivismo*, por sua vez, legitimou masculinidades opressoras e a exclusão dos/as menos habilidosos/as. Essas correntes promoveram, então, “espaços genderizados, racializados e condicionados pelas questões de classe. Ao legitimarem códigos do esporte, modelos de saúde e padrões de movimento herdados dos cânones culturais, constroem subjetividades e instituem identidades e diferenças” (NEIRA, 2018, p. 8). Assim, são essas constatações que me permitem categorizá-las como disputas pedagógicas que utilizaram as diferenças na Educação Física como reforço da dominação.

### **2.1.2 Educação Física e diferenças culturais: disputas relevantes de alcance pedagógico demarcado**

Embaladas pelo processo de redemocratização do país, diferentes abordagens pedagógicas emergiram a partir da década de 1980 a fim de renovar as pedagogias hegemônicas ou de transformá-las. Alguns documentos e abordagens (GUEDES; GUEDES, 1997; BRASIL, 1998) trouxeram, por exemplo, uma concepção de *saúde renovada*, que visava o combate à obesidade e ao sedentarismo. No entanto, as diferenças de classe, raça, etnia e regionalidades, fatores intervenientes nesse processo, ficavam secundarizadas, o que colocava o indivíduo como problema enquanto o exercício físico e a alimentação surgiam como soluções (FERREIRA, 2001)<sup>32</sup>.

De outro modo, a abordagem pedagógica *desenvolvimentista* (TANI *et al.*, 1988) enfatizou vivências e aprendizagens motoras — correr, saltar, arremessar, chutar etc. — baseadas em taxionomias biológicas que poderiam ser ou não

---

<sup>32</sup> Essa concepção foi reconhecida na literatura como neohigienismo. Ver Formoso *et al.* (2020).

alteradas pelo meio ambiente. Já a tendência *construtivista* ou *sociointeracionista* (FREIRE, 1991) trouxe a psicologia novamente à cena, influenciada agora por Vygotsky e Piaget. Além disso, contribuiu para que se considerasse a bagagem cultural do estudante na exploração dos conteúdos. Em ambas as abordagens as diferenças culturais são tratadas como questões externas que afetam um currículo de natureza biopsicossocial. Bracht (1999), inicialmente, e Daolio (2004) afirmam que a tendência desenvolvimentista realçaria o aspecto motor enquanto a construtivista focaria no aspecto cognitivo. Acrescento ainda que nessas abordagens as diferenças não são nomeadas, sendo genericamente tratadas como meio, sociedade, universo cultural, patrimônio da humanidade, bagagem, entre outras.

O grande impacto no campo pedagógico da Educação Física aconteceu na década de 1990, com a publicação do **Coletivo de Autores** (SOARES *et al.*, 1992)<sup>33</sup> — uma obra transformadora, de cunho marxista, que apresenta uma abordagem conhecida como *crítico-superadora*, por estar amparada nas teorias críticas, com foco na transformação da sociedade e na justiça social. A partir desse momento também começa a repercutir a ideia de Educação Física como uma disciplina que trata da cultura corporal por meio de temas, a saber: esportes, jogos, danças, ginástica e capoeira (DARIDO; RANGEL, 2005).

É nesse contexto que as diferenças começam a ser nomeadas e problematizadas, mas, como na maioria das obras marxistas, há um privilégio dado à classe como categoria analítica. Essa preferência ainda permanece, pelo menos até o início do século XXI, por meio de obras como a de Assis Oliveira (2005) sobre a reinvenção do esporte, referência quase obrigatória em concursos públicos para área educacional da disciplina, assim como o **Coletivo de Autores**.

Outra abordagem crítica a ser tratada é a *crítico-emancipatória* (KUNZ, 2001), pautada na Escola de Frankfurt. A secundarização dos marcadores sociais

---

<sup>33</sup> Posteriormente, duas grandes referências contra-hegemônicas do ensino do futebol ganham força no final da década de 1990. Em 1998, o professor João Batista Freire lança a obra **Pedagogia do futebol**. O livro não foca na EFE e não aprofunda as diferenças no desporto, apesar de questionar o ensino tradicional. No ano seguinte, o seu orientando Alcides Scaglia (1999) também sintetiza a crítica pedagógica questionando o tecnicismo e o espontaneísmo nas escolas de futebol, mas, do mesmo modo, não problematizando as desigualdades e diferenças culturais no seu objeto, como a maioria dos trabalhos da época.

da diferença<sup>34</sup>, tais como gênero e sexualidade, também marcou as primeiras publicações da concepção crítico-emancipatória, na década de 1990, como pode ser observado em sua obra de maior notoriedade, **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**, publicada pela primeira vez em 1994, por Elenor Kunz. Tal concepção veio a ganhar maior repercussão anos depois do **Coletivo de Autores** e foi solidificada a partir dos anos 2000, quando passou a ampliar o trato com as diferenças nas suas didáticas, mobilizando, por exemplo, questões de gênero (PIRES; NEVES, 2005).

Kunz vem ganhando espaço no campo da didática da Educação Física nos últimos quinze anos, inclusive ele traz autoras e autores que dialogam com o futebol<sup>35</sup> e que discutem, em relação ao cotidiano pedagógico desse esporte, sobre o impacto negativo na vida de meninas (DORNELLES; NETO, 2013). Ainda assim, trata-se de um autor e de uma perspectiva crítica que não têm a problematização das diferenças como seu objeto de pesquisa específico — apenas a tangencia de modo restrito, principalmente através de seus colaboradores/as.

Segundo Devide *et al.* (2011), os *estudos de gênero* só começam a aparecer nas revistas de Educação Física no final da década de 1990 e ganham força enquanto concepção pedagógica na escola a partir dos anos 2000, por meio do pós-estruturalismo. Para os autores, a temática inicialmente predominante foi a distribuição de práticas corporais divididas por sexo e a necessidade de aulas mistas e coeducativas. Outros temas alargaram os estudos de gênero, como os “mecanismos de inclusão, exclusão e auto-exclusão” (DEVIDE *et al.*, 2010, p. 95), que agem de maneira interseccional com outras diferenças, tais como habilidade e condição física. Isso fica claro se, por exemplo, uma mulher pouco habilidosa e com sobrepeso pretende jogar futebol, quando ocorre um triplo atravessamento (gênero, capacidade motora e condição física) capaz de segregá-la de determinadas práticas corporais.

Helena Altmann, Silvana Goellner e o próprio Fabiano Devide, citado acima, são algumas das referências dos estudos de gênero na Educação Física, as quais

<sup>34</sup> Kunz (2001) cometeu os mesmos equívocos que autores de sua época, sujeitos do seu tempo, tal como nomear sexo como gênero e negligenciar o racismo no esporte, apesar de já advogar competências para além do rendimento esportivo.

<sup>35</sup> A obra organizada por Kunz (2013), **Didática da Educação Física 3: Futebol**, traz colaboradores/as (DORNELLES; NETO, 2013; HOMRICH; SOUZA, 2013) que ajudam a compreender o problema da didática no futebol de modo descontextualizado e focada no treinamento esportivo tanto na Educação Básica como no Ensino Superior.

recorreremos por aqui. De igual modo, recentes estudos sobre masculinidades e performatizações queer (BRITO; LEITE, 2017; BRITO, 2021; GARCIA; BRITO, 2018) trazem um olhar para as questões de gênero que transcende o estudo da mulher enquanto identidade única a ser estudada, além de aprofundar tais questões em relação à sexualidade. Segundo Brito e Leite (2017), já há algum grau de condenação em diferentes tipos de discriminações na escola, no entanto, a normatividade heterossexual ainda retarda esse mesmo trato com a discriminação das sexualidades não normativas.

Além das questões acima, destaco nesta tese a transgeneridade, à luz de narrativas de corporeidades insurgentes do mundo do futebol, tais como as pessoas trans que a praticam. Ilustro como a cisgeneridade<sup>36</sup> enquanto norma pode retirar o direito de pessoas trans/travestis à prática futebolística, mas também como estas resistem e se insurgem contra a lógica excludente por meio de pedagogias outras.

Atualmente há uma lacuna nas abordagens culturais da Educação Física sobre essa questão. A inserção da atleta Tifanny Abreu nos campeonatos de vôlei feminino — uma mulher trans que eclodiu o debate midiático sobre a transgeneridade no esporte — fez com que percebêssemos o quanto o assunto ainda precisa ser discutido com base em estudos científicos (PRADO; NOGUEIRA, 2018) e à luz dos corpos excluídos. Paralelamente, as transmasculinidades no esporte permanecem invisibilizadas (PRADO, 2021), como se a discussão fosse restrita às transfeminilidades. Essa é mais uma narrativa demarcada que buscamos ultrapassar nesta tese por meio do futebol.

O primeiro autor a impactar o campo com lentes para a cultura foi o professor Jocimar Daolio (2004, 2006, 2010, 2013). A *abordagem cultural*, tardiamente reconhecida, com produções iniciadas já na década de 1980 (DAOLIO, 2006, 2013), trouxe para a Educação Física seu olhar socioantropológico, pautado em autores como Marcel Mauss e Clifford Geertz. Daolio foi também o responsável por uma abordagem socioantropológica do futebol na Educação Física (2006). Embora essas questões<sup>37</sup> já fossem tratadas no esporte de modo isolado, quando

<sup>36</sup> Ao fazer uma discussão decolonial sobre a normatividade dos corpos, Viviane Vergueiro (2016, p. 5), uma mulher trans, afirma que uma “primeira definição para a cisgeneridade seria considerá-la a identidade de gênero daquelas pessoas cuja ‘experiência interna e individual do gênero’ corresponda ao sexo atribuído no nascimento a elas”. A transgeneridade escapa a essa correspondência.

<sup>37</sup> O autor discutia o machismo no futebol, ainda que utilizasse a palavra sexo em lugar do termo gênero.

vistas da perspectiva do papel do futebol na disciplina, tais discussões ganham força somente no decorrer do século XXI, junto com a ascensão dos *estudos de gênero*, que trabalhavam problemas como: qualidades físicas legitimadas enquanto atributos exclusivos dos homens (força muscular, velocidade e habilidades) acabam por inferiorizar as mulheres. Hoje, a abordagem cultural conquista contornos mais amplos que favorecem uma didática para o ensino superior e para o chão da escola, visto que Daolio e seus colaboradores/as aprofundaram temas como gênero, habilidade e condição física, além de trazerem à tona outras diferenças, como a influência das religiosidades na educação do corpo (DAOLIO, 2010).

Por mais que tivessem um alcance demarcado no tocante à amplitude das diferenças que reivindicamos, essas concepções e disputas foram e são de extrema relevância para nossa tese quando levamos em conta os seus próprios objetivos ou as encaramos como sujeitas do seu tempo histórico. A maioria delas são nossas aliadas nas disputas do “campo”. Conforme enunciamos, algumas sofreram muitas transformações quando articuladas com pesquisas recentes, sem as quais não seria possível que outras abordagens ganhassem corpo — como a que discutiremos a seguir.

### **2.1.3 Currículo cultural: elenco forte<sup>38</sup> para a disputa no campo das diferenças**

Cada contexto social e escolar expressa as suas demandas. Segundo Neira (2011b), há questões muito circunstanciais que o levam a abandonar a ideia de abordagens pedagógicas universais, que ficaram marcadas na Educação Física. Por isso, os autores da perspectiva das diferenças empregaram o termo currículo para dar continuidade àquilo que, na primeira obra impactante, foi denominado “Pedagogia da cultura corporal” (NEIRA; NUNES, 2006). O agora “currículo cultural” realça a diversidade e as diferenças, trata as experiências escolares como abertas e passíveis de receber diferentes manifestações corporais de grupos socioculturais diferenciados. Além disso, esse currículo problematiza os conhecimentos, possui uma perspectiva didática orientada para a formação de identidades democráticas e tem como fonte primária de seu referencial teórico os

---

<sup>38</sup> Um elenco forte no futebol é aquela equipe que possui muitas “peças” para a encaixar na disputa do jogo.

Estudos Culturais e o Multiculturalismo Crítico. Nesse enfoque, produção de currículo é uma produção de cultura. Para além da expressão “currículo cultural”, podemos também empregar os termos “pedagogia pós-crítica de Educação Física” (NEIRA; NUNES, 2020), currículo “multicultural crítico, pós-crítico ou multiculturalmente orientado” (NEIRA, 2011a, p. 27).

Apesar de tais expressões serem utilizadas enquanto sinônimos de “currículo cultural” nas obras de Neira, o termo multiculturalismo recentemente não tem sido utilizado (NEIRA, 2018, 2019, 2020), como fica evidente na última publicação sobre as bases epistemológicas e pedagógicas dessa concepção (NEIRA; NUNES, 2020). Até certo ponto, isso se aproxima da vinculação teórica desta tese, se pensarmos que a perspectiva multicultural não compreende uma trajetória singular da América Latina (CANDAU, 2012; WALSH, 2009b) — o que será retomado no referencial teórico intercultural/decolonial da pesquisa.

Baseado nos trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva, Neira (2011a, 2018, 2019, 2020) apresenta o currículo como um aparato que molda identidades, produz subjetividades e constrói representações, por meio das quais as diferenças são construídas (SILVA, 2012). Por outro lado, o currículo é uma construção que não possui uma identidade fundante, mas está sempre atravessado por interesses dominantes revestidos de investimentos discursivos e institucionais. O “currículo cultural da Educação Física” questiona quem está autorizado a participar desses investimentos, desestabiliza os currículos hegemônicos e oferece pistas para superá-los. Aqui está mais uma aproximação, o seu caráter pedagógico insurgente.

Ao longo dos últimos anos, esse currículo foi colocado em ação, obedecendo prioritariamente alguns princípios éticos: “reconhecer o patrimônio cultural da comunidade, articulação com o projeto político pedagógico da escola, justiça curricular, descolonização do currículo, rejeição ao daltonismo cultural e ancoragem social dos conhecimentos” (NEIRA, 2019, p. 43).

De acordo com Neira (2011a), o *reconhecimento do patrimônio cultural da comunidade* se dá nos moldes dos temas geradores de Paulo Freire e tem, portanto, a intenção de reconhecer os alicerces culturais que rodeiam a comunidade escolar. Nesse sentido, as práticas corporais disponíveis em tal contexto são tematizadas nas aulas, o que não implica sua plena aceitação, mas demanda a sua compreensão enquanto objeto de valorização, análise, detalhamento e ampliação. Esse trabalho de escavamento das práticas corporais disponíveis deve estar em articulação com o

*projeto político pedagógico da escola*, ou tais práticas devem ser tematizadas de acordo com um projeto específico da equipe de Educação Física.

A diversificação e a tematização da cultura popular já é uma forma de *justiça curricular*. A desconstrução do currículo hegemônico desestabiliza as relações de poder imbricadas nos discursos e permite viabilizar outros conhecimentos e saberes sem que se estabeleça uma visão exótica ou folclórica. A justiça curricular não se restringe a “diversificar as manifestações, [pois] também é necessário variar nas significações atribuídas a uma mesma prática corporal, abrindo espaço para o futebol feminino, o vôlei de idosos, as brincadeiras dos adultos” (NEIRA; NUNES, 2020, p. 37). Por exemplo, na tematização do futebol, a injustiça curricular é tão grande que os homens são tratados como identidades (padrão) e as meninas como a diferença (a outra). Isso implica combater privilégios que desfavoreçam grupos minoritários (NEIRA, 2011a, 2019). Por que precisamos adjetivar o futebol quando é feminino? Seria o futebol um sinônimo de masculinidade? Qual masculinidade? Onde estão as pessoas não binárias? Por que o racismo no futebol, tão presente na mídia esportiva, não é tematizado pela disciplina? Por que pouco se pratica o futebol nos moldes de povos nativos?

A *descolonização do currículo* significa, antes de tudo, contemplar manifestações culturais nele ausentes. Em outras abordagens há uma ênfase nas manifestações da cultura corporal dos colonizadores, o que reafirma uma hierarquia de poder na qual os colonizados são colocados em condição de inferioridade ou de silenciamento. O currículo cultural opta pelos oprimidos e por dar relevo a manifestações que não tiveram suas práticas visibilizadas na Educação Física (NEIRA, 2020). Isso não significa deixar de contemplar conteúdos tradicionais, mas problematizá-los e localizá-los em grau de coexistência. Para isso, é necessário reconhecer a existência de brincadeiras africanas, jogos indígenas, atividades de aventura, jogos eletrônicos e dança de rua, assim como enfrentar as discriminações em todas as práticas, e não somente copiar o modelo.

Quando se articulam a descolonização e a justiça, o currículo cultural da Educação Física trata com a mesma dignidade tanto as experiências relacionadas ao futebol, voleibol, basquetebol, futebol americano, ginástica rítmica, rúgbi e balé, ou seja, práticas corporais europeias/norte americanas, brancas e oriundas da elite econômica, como as provenientes de outros povos e segmentos sociais: capoeira, hip-hop, queimada, yoga, judô, lutas, modalidades ciclísticas, skate, brincadeiras, danças eletrônicas e uma infinidade de manifestações culturais que caracterizam os grupos sociais que frequentam a escola. (NEIRA, 2011a, p. 79)

Ressignificar temas dentro da própria história e experiência das práticas corporais europeias/estadunidenses/hegemônicas também é uma estratégia de descolonização e justiça dos conhecimentos, que não deve ficar restrita a determinadas práticas de matrizes indígenas e africanas, como tem acontecido com a capoeira. Os futebóis contra-hegemônicos praticados por diferentes atores/as individuais e coletivos (inclusive pelos povos nativos) também podem ser uma alternativa a ser considerada dentro dessa concepção de currículo. Movimentos Sociais que emergiram especialmente a partir da trajetória que consolidou a Copa do Mundo no Brasil em 2014 trazem novas demandas para serem pensadas, baseadas em experiências outras que incluem matrizes não europeias.

Essa seria, então, mais uma confluência do “currículo cultural” com o nosso estudo. Neira (2011a) garante que um/a aluno/a culturalmente orientado/a conseguirá compreender melhor a cultura dominante a partir dessa ampla tematização — que permite a copresença das experiências corporais — do que admitindo a simples validação de uma em detrimento de outras e/ou tratando-as isoladamente.

A rejeição ao *daltonismo cultural*<sup>39</sup> é um princípio que diz respeito não somente às práticas corporais, mas também a um alargamento dos encaminhamentos didático-pedagógicos. Dessa perspectiva, Neira (2019) se entrelaça novamente com a nossa concepção de diferença na educação. O autor a compreende como uma riqueza para a tematização da cultura corporal e para a diversificação dos encaminhamentos metodológicos, fugindo assim de padronizações.

Para evitar o daltonismo cultural e suas consequências, o currículo cultural empreende atividades que permitem lidar com a heterogeneidade da cultura corporal: a assistência a vídeos, modos variados de participar das vivências corporais, construção de blogs, filmagens e fotografias realizadas pelos alunos, análise de textos e imagens presentes na mídias, elaboração de clipes, atividades partilhadas com outras escolas, demonstrações durante as aulas, estudos do meio, construção de materiais, preparação e realização de entrevistas, conversas com convidados, elaboração de apresentações para a comunidade e realização de pesquisas. (NEIRA, 2011a, p. 90)

O ponto de partida para a *ancoragem social dos conhecimentos* é o engajamento político-cultural das/os professoras/es. O compromisso com a análise social, histórica e política das práticas é levantado por Neira (2019), que traz, não à

<sup>39</sup> Expressão utilizada inicialmente por Stephen Stoer e Luiza Cortesão (1999) indicando a dificuldade de visualizar a diversidade cultural que permeia a educação.

toa, em grande parte de suas obras recentes sobre orientações didáticas (NEIRA, 2011a, 2011b, 2018, 2019), os trabalhos de Vera Candau para ajudá-lo nessa discussão. Lembremos que essa autora, numa série de encontros iniciados no final da década de 1970 (CANDAU, 1984), foi uma das pioneiras a reivindicar uma multidimensionalidade no campo da didática que ratificasse sua dimensão política. Em trabalhos mais recentes (CANDAU, 2008, 2012, 2016; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; SACAVINO; CANDAU, 2020), a autora incorporou a dimensão intercultural e decolonial nos conteúdos e procedimentos pedagógicos.

Talvez nesse momento possamos apresentar alguns dos nossos distanciamentos face ao nosso aliado, o “currículo cultural”, visto que existe uma ênfase pautada em outras inspirações epistemológicas. Em relação a essa concepção, percebemos ainda uma preferência por fazer a interlocução com a Educação Física por meio de autores pós-estruturalistas, prioritariamente (NEIRA; NUNES, 2020), e, eventualmente, pós-colonialistas hegemônicos<sup>40</sup>, algo que retira a tônica de movimentos sociais latino-americanos e caribenhos, com sua respectiva produção teórica intercultural/decolonial/interseccional. Como consequência, esse gesto acaba por atenuar a crítica ao eurocentrismo, justamente por fazê-la predominantemente a partir de perspectivas desenvolvidas desde a Europa, deixando à margem tanto a diferença epistêmica colonial<sup>41</sup> quanto modos outros de superação desde nossos territórios, os quais discutiremos adiante.

<sup>40</sup> Quando falamos em pós-estruturalismo, estamos falando de uma corrente de autores/as consagrados do Norte global (Foucault, Jacques Derrida, Deleuze, entre outros/as) que desconstruíram os regimes de verdade da modernidade associados a marcadores sociais da diferença, tal como a ideia de heteronormatividade. De outro modo, segundo GESCO (2012), o pós-colonialismo hegemônico também nasce e se subsidia cientificamente a partir do Norte, influenciado pelos/as autores/as pós-estruturalistas e pós-modernos na tentativa de discutir os problemas causados pelo colonialismo, mas de modo parcial, incluindo, notadamente, antigas colônias asiáticas e norte-africanas. Apesar de terem se configurado como um importante *locus* de produção acadêmica de autores/as subalternos (Edward Said, Gayatri Spivak, Stuart Hall, entre outros/as), ficava pendente a produção latino-americana e a contextualização histórica do colonialismo (colonialidade), assim como a tentativa de solução dos problemas em Abya Yala (a América para os povos nativos/ “nossa américa”). Essas lacunas foram melhor desenvolvidas a partir dos estudos decoloniais, especialmente no início do século XXI, quando intelectuais latino-americanos que romperam com o grupo de estudos subalternos do sul da Ásia, no final da década de 1990, passaram a se reunir para a escalada do Grupo Modernidade/Colonialidade (BALLESTRIN, 2013; GESCO, 2012). Isso fez com que a produção teórica do nosso continente fosse revisitada, renovada e expandida em conjunto com filosofias nativas e africanas, a exemplo dos “feminismos subalternos”, que afetaram a produção desse grupo e, posteriormente, por ele foram afetados.

<sup>41</sup> “A diferença colonial no/do mundo colonial/moderno é também o lugar onde se articulou o ‘ocidentalismo’, como imaginário dominante do mundo colonial/moderno” (MIGNOLO, 2003, p. 10). Essa diferença é algo que transcende a ideia de diferença cultural, porque continua sendo

Não descartamos a importância do pós-estruturalismo e nenhum outro pensamento, uma vez que entendemos ser necessária a utilização de todos os instrumentos, mesmo os europeus/estadunidenses, desde que possam ser ressignificados a nosso favor. Devemos também identificar que há convergências totalmente cabíveis entre interculturalidade/decolonialidade e diferentes pensamentos do Norte e do Sul global, mas, obviamente, é preciso destacar que, eventualmente, aquilo enunciado pelo primeiro como novidade pode não ter sido mais do que apropriação, ocultamento ou uma ilegibilidade do Sul imposta pelo Norte.

Ademais, por se tratar de outra geografia, o Norte pode não ser suficiente para atender a nossas demandas, algo que funda o pensamento decolonial. Por exemplo, já que estamos falando em pós-estruturalismo, a filósofa estadunidense Judith Butler, da qual nos apropriaremos aqui, é, sem dúvida, uma grande referência no campo do gênero<sup>42</sup> e da sexualidade, além de trazer boas possibilidades de diálogo com o pensamento latino-americano. Contudo, quando as categorias de raça/etnia, classe, ou o próprio fundamento histórico do gênero e da sexualidade na América Latina, atravessam o debate possivelmente não é nela que encontraremos os melhores subsídios. Pensando por esse prisma, outras autoras do feminismo negro, chicano, decolonial etc. (“feminismos subalternos”), de quem também nos ocuparemos aqui, podem nos dar contribuições mais situadas.

Assim, nesse diálogo de fronteira, é possível reconhecer o que é útil no que já foi enunciado ao lançar mão da estratégia que Grosfoguel nomeia de “cumplicidade subversiva”:

---

produzida em escala global por um poder imagético que também afeta a origem e a qualificação dos nossos saberes. De acordo com Mignolo (2011), ela acontece quando se convertem as diferenças culturais em “valores e hierarquias: raciais e patriarcais, por um lado, e geopolíticas, pelo outro” (p. 3). Ele ainda acrescenta que ideias como “Novo Mundo”, “Terceiro Mundo”, “Países Emergentes” não são distinções ontológicas, ou seja, provêm de regiões do mundo e de pessoas. São classificações epistêmicas, e quem classifica também controla o conhecimento, controle esse que foi aceito pelo meio acadêmico.

<sup>42</sup> Um dos conceitos fundamentais de Butler (2016; 2019), com o qual concordamos, é pensar a formação do gênero como atos performáticos (verbal/não-verbal) que são realizados pela repetição, ou seja, que estão sempre se fazendo, como algo não fixo. Feministas brasileiras que atualmente pensam a categoria gênero dentro do pensamento decolonial (GOMES, 2018; VERGUEIRO, 2016) a utilizam sistematicamente como uma alternativa para seus trabalhos. Para compreendermos a pluralidade dos corpos e das práticas que estarão em jogo, tenhamos em vista que “os gêneros são instituídos pela estilização do corpo e, por isso, precisam ser entendidos como o processo ordinário pelo qual os gestos corporais, movimentos e ações de vários tipos formam a ilusão de um EU atribuído de gênero imemorial” (BUTLER, 2019, p. 214). Ao entendermos a EF pelo campo dos códigos e linguagens da educação como um construto contínuo, é difícil separar o núcleo dessa área (corpo e movimento) da perspectiva de Butler.

A hibridização e mestiçagem praticadas a partir do lado subalterno da diferença colonial, constituem estratégias de “cumplicidade subversiva”, de “pensamento descolonial”, de “transculturalização”, que procuram subsistir e resistir diante de uma relação de poder colonial. Os santos católicos foram “transculturados”, “transmodernizados”, “descolonizados” na cumplicidade estabelecida com eles para, justamente, subvertê-los e redefini-los dentro de uma visão de mundo, uma cosmologia africana e não europeia. Cada santo se converteu, assim, em um Deus africanizado. (GROSFOGUEL, 2012, p. 352-353)

Queremos elucidar aqui que as práticas sociais são capazes de ganhar novos sentidos por meio da linguagem, de ser convertidas e, portanto, não estão obrigatoriamente a serviço do colonizador. Isso nos interessa, mas não é a partir do Norte que se dará nosso enfrentamento com o campo. Essa transgressão em movimento decolonial é posta com maior inteligibilidade nesta tese quando nos deslocamos dos estudos anteriores da área e caminhamos pelo cruzamento de seis vias. *A priori*, são elas:

- 1- A ênfase dada a autoras/es subalternas/os, terceiro-mundistas, preferencialmente latino-americanas/os, em detrimento de autorias consagradas do Norte global;
- 2- O diálogo de fronteira entre ciência e movimentos sociais *ou* o saber acadêmico e o não-acadêmico *ou* educação formal e não-formal;
- 3- A atualização do colonialismo (colonialidade) que consagra a centralidade da ideia de raça, na identificação da “diferença colonial” e o consequente “giro decolonial” nas ciências humanas, o qual compreende também as duas primeiras vias;
- 4- As normas ocultas dos marcadores das diferenças (raça/etnia, gênero, sexualidade, classe, religiosidade, escolaridades etc.) que geram os privilégios epistêmicos da branquitude, de masculinidades dominantes, da cisgeneridade, da heterossexualidade compulsória, do elitismo econômico, da ética cristã, do academicismo etc.;
- 5- A interseccionalidade de feminismos/*queers* decoloniais que historicizam o gênero como modo de organização da colonialidade do poder e aprofundam o cruzamento dos sistemas de opressão, alimentando, então, assim como as vias anteriores, o próprio giro;
- 6- Uma estratégia de metodologia científica que opta por enfatizar quem está fora do privilégio epistêmico em todas as etapas da pesquisa. O pluriversal a partir de uma margem situada.

Se em um primeiro momento essas enunciações de deslocamentos *a priori* causam incompreensões, o entrelaçamento das seis vias será facilmente identificado a partir de agora e ao longo da tese. Apresentaremos no tópico abaixo os pilares da interculturalidade/decolonialidade na educação e como a ecologia de saberes (SANTOS, 2007, 2018a, 2018b) pode complementar essa discussão em conjunto com outras autoras e autores.

## 2.2 Contra quem se disputa? Modernidade/Colonialidade

No início dos anos 2000, intelectuais latino-americanos ou radicados na América Latina (Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Catherine Walsh, Enrique Dussel, Nelson Maldonado-Torres, Ramon Grosfoguel, Walter Mignolo, entre outros/as) criaram um grupo denominado Modernidade/Colonialidade, que, posteriormente, incluiria o termo Decolonialidade<sup>43</sup> (ESCOBAR, 2003; BALLESTRIN, 2013; GESCO, 2012). Com exceção do sociólogo Aníbal Quijano, falecido no ano de 2018, esses/as intelectuais atuam em diferentes áreas como filosofia, antropologia, linguística, sociologia, entre outros campos, e têm sempre como *locus* de enunciação o contexto latino-americano. Dentro desse grupo, contudo, Luciana Ballestrin (2013) também enquadra o professor europeu Boaventura de Sousa Santos, pois se reconhece que, apesar de sua nacionalidade portuguesa, há uma convergência de lugares epistêmico.

<sup>43</sup> Esses/as intelectuais ganharam notoriedade e ficaram conhecidos como decoloniais. Dois conceitos cunhados no interior das discussões do grupo são fundamentais para o prosseguimento do projeto: colonialidade e decolonialidade. Ambos serão pormenorizados ao longo do trabalho, mas, desde já, expomos: colonialidade supõe formas de instituir uma visão de mundo as quais têm sua origem no colonialismo moderno, mas que permanecem após a independência das colônias. A escolha por *decolonizar* sem o “S” – como alternativa para o verbo *descolonizar* – significa, no campo educacional, a construção de novas formas de pensar, desenvolver o conhecimento e insurgir-se, ultrapassando a crítica do pensamento colonial implicada no prefixo “DES”. Do mesmo modo, o *descolonial* com “S” pode confundir as pessoas sobre o que está se falando e pode não se pensar em agenciamento. É uma questão de ênfase e não de significado. O termo decolonial/decolonialidade também foi cunhado pelo grupo, mais especificamente pela professora Catherine Walsh, no ano de 2004, tornando-se um carimbo da virada epistemológica (BALLESTRIN, 2013; MADONADO-TORRES, 2007; OLIVEIRA, 2018). Contrapondo-se a Santos (2018b), que advoga a manutenção do termo colonialismo e acompanha a lógica de que o capitalismo não mudou sua nomeação, teço aqui nosso posicionamento. Tal como a decolonialidade, colonialidade, na concepção deste estudo, será também um recurso didático para a pesquisa de sujeitos em luta, pois no senso comum o colonialismo ficou marcado como algo datado e findado. A nomeação do grupo latino-americano traz a questão novamente para o debate e a potencializa. O capitalismo, sabemos, está aí, mas teve um adversário que, na história dita

No fluxo das teorizações, algumas categorias tornaram-se substanciais para a compreensão da decolonialidade e dos campos a ela alusivos, tal qual a educação. A modernidade é uma delas. Mignolo (2017) aponta que a modernidade é um discurso complexo cuja raiz está na Europa, berço da narrativa que constrói a civilização ocidental e oficializa seus feitos, negando seus outros e deles se apropriando.

Segundo Dussel (2000), a modernidade é compreendida em dois momentos. Primeiro, há a modernidade ibérica, marcada pela conquista do continente americano e pela expansão marítima de Portugal e Espanha, quando se inaugura uma história mundial (“Sistema-mundo”) que invisibiliza outras anteriores a ela e tem os espanhóis como atores principais de sua narrativa. Para Escobar (2003) e Quijano (2005) é nesse período que a ideia de raça é introjetada e passa a servir de base para a negação, classificação e hierarquização dos povos<sup>44</sup>. Até então, não havia povos racializados e genderizados na América Latina, ou seja, tais ideias foram forjadas no contexto do colonialismo.

Um século e meio depois, Holanda, França e Inglaterra continuam o caminho já inaugurado, e alguns fatos históricos consumam a introjeção da subjetividade moderna, como a Reforma Protestante, o Iluminismo e a Revolução Francesa. A partir daí, a Revolução Industrial do século XVIII alarga essa introjeção e confere à Inglaterra o título de potência econômica (até a metade do século XX<sup>45</sup>),

---

oficial, já se deu por vencido, o comunismo. O colonialismo, por sua vez, não teve adversário que o vencesse, teve resistências. Quem deu “fim” à sua versão oficial e o ocultou foram os próprios colonizadores.

<sup>44</sup> Nas primeiras reuniões do grupo “Modernidade/Colonialidade”, Quijano não levava em consideração a categoria gênero como instrumento de análise para a colonialidade do poder. Inclusive, em uma reunião no ano de 2003, da qual participaram Catherine Walsh, Freya Schiwy e o próprio autor, ele teria saído afirmando em bom tom que se tratava de “sexo”, não “gênero” — ideia que precisou ser reparada nos diálogos que teve com a autora, também já falecida, Maria Lugones (WALSH, 2019). Assim, os questionamentos sobre as teses de Quijano ganharam eco acadêmico, o que fez com que Lugones (2020) afirmasse que a criação de um “Sistema Moderno/Colonial de Gênero” também era um alicerce para colonialidade do poder. Baseada em estudos de nativas americanas, como os trabalhos de Ann McClintock e Paula Gunn Allen, além dos da filosofia africana Oyèronké Oyěwumi, a autora enfatizou que admitir que as sociedades Iorubas utilizavam o gênero como forma de se organizar antes do colonialismo é mais uma forma de controle do conhecimento por parte do Ocidente. Ela entende que, tal como a raça, o gênero foi e é um organizador da colonialidade do poder. A autora ainda destaca que as traduções dos costumes desses povos para a língua inglesa foram feitas através de dicotomias entre razão e corpo para que fosse possível enquadrá-los em uma lógica ocidental. Essas traduções, portanto, geraram más interpretações, que deram a entender que antes do colonialismo já existia um sistema de gênero institucionalizado, o que de fato não aconteceu.

<sup>45</sup> Lander (2005) assinala que o protagonismo econômico estadunidense veio a partir da segunda metade do século XIX. Por outro lado, Grosfoguel (2016) lembra que a produção do conhecimento

principalmente com o advento do Imperialismo, uma fase já mais desenvolvida do capitalismo na qual foi possível uma melhor gestão da história/mundo moderno/ocidental (DUSSEL, 2000).

Relembremos que a narrativa oficial sobre o futebol é contada a partir daqui (segunda metade do século XIX), em um acordo de uma elite britânica que passa a aquiescer os novos moldes de organização capitalista. Muito antes dos jogos com bola serem modificados pelo acordo britânico, passatempos com bola outros, em espaços outros, eram também jogados e transformados, conforme mencionado por Galeano (2019, p. 84) sobre o jogo de *pelota*, atividade realizada entre duas equipes que golpeavam a bola com diferentes partes do corpo: “*Europa no conocía esa pelota mágica, pero en México y en Centroamérica se usaba el caucho, desde siempre, y el juego de pelota tenía más de três mil años de edad*”.

A Europa, ao negar a coexistência de outras culturas e se colocar no centro do mundo por meio de seus Estados, exércitos, economias, filosofias, artes e línguas, permitiu e fomentou a construção de um padrão de poder no seio do colonialismo moderno: a colonialidade, a face oculta da modernidade (DUSSEL, 2000; MIGNOLO, 2017). Agora, então, é importante fazer uma distinção entre colonialismo e colonialidade a partir do referencial teórico sobre o qual nos apoiamos.

Segundo Maldonado-Torres, o colonialismo é uma estrutura político-jurídico-administrativa e econômica na qual a autoridade de um povo se encontra na autoridade de outro governo. Não há soberania, o colonizado é sempre dependente da estrutura de outro poder. De outro modo, contudo, a colonialidade é representada:

a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131)

---

iniciou um processo de monopólio entre França, Alemanha, Inglaterra, Itália e Estados Unidos já no final do século XVIII. Com o enfraquecimento da Península Ibérica na segunda modernidade, a hegemonia do saber desses cinco países se consolidou, e eles permanecem até hoje como os cânones epistemológicos ocidentais.

A colonialidade abrange formas de instituir uma visão de mundo que têm sua introdução no colonialismo, mas que permanecem após as independências das colônias como um legado perverso. Tal padrão de poder restringe a seu horizonte o controle do trabalho e a dominação cultural por meio do eurocentrismo, da racialização e da genderização das estruturas. Assim, um pouco da riqueza de detalhes do seu fundamento histórico está inter-relacionado com o controle do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento, da natureza e dos recursos naturais, além da dominação da economia e da autoridade (BALLESTRIN, 2013; GESCO, 2012, MIGNOLO, 2017, QUIJANO, 2005, 2009). Segundo Mignolo (2017, p. 5), o que sustenta tais domínios “são as duas pernas, ou seja, o fundamento racial e patriarcal do conhecimento”.

Essas constatações vão ao encontro de outros diferentes estudos que aprofundarão adiante nossa fundamentação teórica, junto ao grupo “Modernidade/Colonialidade”, (AKOTIRENE, 2019; BENTO, 2022; CARNEIRO, 2019; CREENSHAW, 2004; GONZALEZ, 1984; KILOMBA, 2019; LUGONES, 2014, 2020; RIBEIRO, 2017; SANTOS, 2007, 2008, 2018a, 2018b; SEGATO, 2012; VIGOYA, 2008, 2016, 2018 etc.) com os quais aprendemos que não se podem explicar categorias como origem, gênero, raça, classe, sexualidade, natureza de maneira isolada. Isso diz respeito a perspectivas interseccionais que devem ser tratadas em conjunto com um questionamento cada vez mais radical do eurocentrismo.

Para o Grupo de Estudos sobre Colonialidade (GESCO)<sup>46</sup>, entende-se “eurocentrismo/ocidentalismo como a forma específica de produção de conhecimento e de subjetividades na modernidade” (2012, p. 10). Nesse sentido, tal produção permite a Quijano (2005) apontar que a colonialidade é uma forma de distrair e desconstruir o imaginário do colonizado enquanto o submete ao imaginário do colonizador. Ou seja, tal mecanismo possui um duplo sentido, pois ao mesmo tempo que silencia o oprimido o subalterniza por meio de sua ocidentalização. Para o autor, a colonialidade “é um dos elementos constitutivos e

---

<sup>46</sup> O GESCO é um coletivo de pesquisadoras/es formado majoritariamente por integrantes da Universidade de Buenos Aires (UBA).

específicos do padrão mundial do poder capitalista” (QUIJANO, 2009, p. 73) e tem sua origem e mundialização na América<sup>47</sup>.

Ballestrin (2013) repara que ao longo da produção desse grupo de intelectuais, a colonialidade ganhou dimensões articuladas, tais como a colonialidade do poder, do saber e do ser. Walsh (2009a) ainda especificou a “colonialidade cosmogônica”, a qual “pretende anular as cosmovisões, filosofias, religiosidades, princípios e sistemas de vida, ou seja, a continuidade civilizatória das comunidades indígenas e as da diáspora africana” (p. 15), base para o racismo religioso<sup>48</sup>. Outras intelectuais oriundas do feminismo decolonial (CURIEL PICHARDO, 2014; ESPINOSA MIÑOSO *et al.*, 2014; SEGATO, 2012), baseadas em Maria Lugones (2014, 2020), alertaram para a colonialidade do gênero em um momento posterior dos estudos decoloniais. Todas essas dimensões estão entrelaçadas, e não há como fragmentá-las ou fugir do que muitos desses estudiosos designam de “Padrão Mundial de Poder” (QUIJANO, 2005) ou “Matriz Colonial do Poder” (MIGNOLO, 2017).

Dado o recorte deste estudo estar atribuído notadamente ao campo epistemológico, cumpre ressaltar que a colonialidade do saber foi determinante para uma imposição político-epistêmico-cognitiva sobre os povos não europeus, o que revelou uma geopolítica do conhecimento. Compreende-se essa geopolítica como uma “estratégia da modernidade europeia que afirmou teorias, seus conhecimentos e seus paradigmas como verdades universais e invisibilizou e silenciou os sujeitos que produzem conhecimentos ‘outros’” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 23).

### 2.3 Interculturalidade e Pedagogia decolonial: uma equipe aguerrida<sup>49</sup>

As publicações sobre interculturalidade e pedagogia decolonial são recentes na educação. Dentre os autores e autoras do grupo Modernidade/Colonialidade,

<sup>47</sup> Segundo Quijano (2009, p. 73), o apoderamento da nomeação “América” pelo que é efetivamente “Estados Unidos da América do Norte originou uma grande confusão que obriga a recordar que originalmente o nome correspondia exclusivamente aos domínios ibéricos neste continente, que iam desde a Terra do Fogo até mais ou menos ao meio sudoeste do atual território dos Estados Unidos”.

<sup>48</sup> Segundo o babalorixá Sidnei Barreto Nogueira (2020), essa colonialidade afeta diretamente a intolerância contra as “Comunidades Tradicionais de Terreiro”, espaços de conservação das filosofias africanas.

<sup>49</sup> Equipes aguerridas no futebol são equipes que “lutam” para derrotar um adversário poderoso (modernidade/colonialidade), mesmo reconhecendo as assimetrias na disputa.

quem mais se dedicou ao campo educacional foi a professora Catherine Walsh, e sua experiência no Equador tem possibilitado desdobramentos da decolonialidade na educação assim como sua articulação com a interculturalidade crítica.

Walsh (2009b) distingue três tipos de interculturalidade: relacional, funcional e crítica. A primeira, a mais simples, se dá no contato e intercâmbio entre diferentes culturas. Já a funcional tem uma perspectiva integracionista pautada no respeito às diferenças, com o intuito de uma coesão social, mas sem que se transformem as relações de poder, e coloca no reconhecimento identitário a chave para a saída de conflitos étnicos. Isso também a conduz a uma escapatória para o desenvolvimento da economia neoliberal.

Partindo dessa lógica integracionista, a partir dos anos de 1990, o capitalismo transnacional promoveu uma série de políticas constitucionais no âmbito da diversidade, e foi o Banco Mundial que teve, no trânsito dessas políticas, a função de convertê-las em desobstruções para a escalada do neoliberalismo. O Projeto de Desenvolvimento dos Povos Indígenas e Negros do Equador (PRODEPINE), ao investir mais de 50 milhões de dólares em uma instituição gerida por organizações indígenas, foi o primeiro projeto de neutralização da então crescente oposição dos povos indígenas no Equador. O Banco Internacional de Desenvolvimento (BIDE), voltado para povos afrodescendentes, no início dos anos 2000, e o Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), no final dos mesmos anos, são outros exemplos de diálogo com a interculturalidade de maneira funcional. Paralelamente, os programas da UNESCO, nos últimos anos, parecem caminhar em sentidos semelhantes (WALSH, 2009b).

No tocante à educação brasileira, poderíamos situar esta perspectiva nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Esses documentos foram implementados, no ano de 1997, por meio do governo Fernando Henrique Cardoso e desenvolvidos pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. Conforme já enunciado, entre os conteúdos dos documentos estavam os “temas transversais” (pluralidade cultural, ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo). Em que pese o avanço no ponto de vista curricular — pois até aquele momento o Brasil era narrado nos livros didáticos como um país homogêneo, cordial e de suposta democracia racial (CANDAUI, 2012) —, o tema da pluralidade cultural era apresentado de maneira restrita, baseado em um pressuposto de tolerância e desvinculado das relações de poder.

De outro modo, a interculturalidade crítica vem da reivindicação dos grupos historicamente estigmatizados, principalmente os povos indígenas e os afrodescendentes. Por colocar em xeque as assimetrias de poder, essa perspectiva ainda está em construção. Walsh (2009b) compreende que o tema não se reduz a um novo multiculturalismo<sup>50</sup> e, segundo ela, discuti-lo aqui, na América Latina, não é o mesmo que debatê-lo no contexto europeu, pois lá a ideia de multiculturalismo esteve mais presente e associada ao caráter funcional frente aos fluxos migratórios.

Apesar de guardar similaridades com o multiculturalismo crítico proposto por Peter McLaren (CANDAU, 2012), a interculturalidade tem uma trajetória singular: surge na América Latina e tem como seu *locus* central as escolas indígenas. Todavia, sua amplitude não se limita aos povos originários e, atualmente, articula-se com processos educativos desenvolvidos por diferentes populações (CANDAU; RUSSO, 2010).

Conforme destaca Beleni Grando, algumas escolas indígenas se tornaram espaços de fronteira, ou seja, locais em que os saberes de educadores/as nativos dialogam com saberes do entorno das aldeias e de povos distintos. Ao investigar o futebol na aldeia Bororo, localizada no território indígena de Meruri, no interior de Cuiabá-MT, a pesquisadora identificou que “os saberes tradicionais Bororo estão em constante relação com os saberes tradicionais da educação escolar e da própria Educação Física” (GRANDO, 2006, p. 28) por meio do jogo, que se torna um lugar onde se identificam corpos indígenas e não indígenas, e se constrói uma relação de igualdade.

A educação intercultural já vem se constituindo como importante elemento de ruptura de pedagogias tradicionais. Na educação isso pode ser realizado pela desconstrução e reconstrução de formatos escolares hegemônicos, pelo resgate do processo de construção das nossas identidades, pela desnaturalização de preconceitos e discriminações (CANDAU, 2012; 2016), assim como pela discussão de temas controversos que atravessam a sociedade — ou seja, temas que possibilitam inúmeras respostas, que concorrem umas contra as outras sob a defesa de diferentes agentes individuais e coletivos (TEIXEIRA, 2018).

---

<sup>50</sup> Segundo Canclini (2015, p. 17), o multiculturalismo “supõe aceitação do heterogêneo, [enquanto a] interculturalidade implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos”.

No entanto, para que articulemos a educação intercultural à decolonialidade, é necessário situarmos a interculturalidade dentro de uma perspectiva crítica de educação, tencionando o florescer de novos vínculos sociais por meio dos quais grupos distintos coexistam sem assimetrias de referências culturais. Para Candau e Russo (2010) é aqui que a decolonialidade e os autores decoloniais se entrelaçam com a interculturalidade.

A decolonialidade é uma *práxis*, e quando falamos de pedagogia decolonial, isso não se restringe à escola ou à universidade, pois é um projeto de vida que nos faz desaprender para aprender de outro modo (WALSH, 2009a, 2009b, 2012, 2013, 2018). No contexto da educação moderno/colonial, podemos insinuar que tal pedagogia é uma forma de “desescolarização” (WALSH, 2018), ou seja, uma alternativa de radicalização da interculturalidade. Para Walsh (2009a), a decolonialidade a partir da interculturalidade crítica supõe processos que se cruzam na dinâmica da luta de movimentos sociais, nos conceitos, na pedagogia e no agenciamento de uma ética que questiona, comove, rearticula e constrói.

Esse agenciamento, para a autora, pode ser realizado nas brechas, isto é, espaços ou rachaduras que se criam dentro da colonialidade e que podem provocar rupturas de padrões hegemônicos (WALSH, 2016). Em que pese o ritmo formal e institucional dos ambientes educativos, tais espaços são oferecidos em maior ou menor grau. As leis 10.639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e promovem a introdução da cultura afro-brasileira e indígena no sistema educacional brasileiro, ratificam essa possibilidade.

A decolonialidade é um tema que pressupõe a interculturalidade. O oposto, porém, não pode ser afirmado, pois há perspectivas interculturais que supõem apenas o reconhecimento. Por exemplo, o sujeito pode saber que o racismo, a LGBTfobia, o preconceito de gênero, idade e habilidades existem, mas pode não reconhecer as diferentes maneiras através das quais o indivíduo oprimido pode ser afetado. Um diálogo recíproco, caracterizado pela dinâmica intercultural crítica, pode favorecer essa compreensão.

De outro modo, para além da educação intercultural, a pedagogia decolonial pressupõe aquilo que os/as autores/as decoloniais designam como um “giro epistêmico”. Interculturalizar e *descolonizar* serão sempre aspectos fundamentais para denunciarmos as desigualdades, as discriminações e os enlaces com a colonialidade, mas, para o referencial a partir do qual estamos propondo a discussão

entre decolonialidade e educação (CANDAU; RUSSO, 2010; DIAS; ABREU, 2019; OLIVEIRA; CANDAU, 2010; OLIVEIRA, 2018; WALSH, 2009a; entre outras/os), isso pode não ser suficiente para virar do avesso e nem possibilitar insurgências.

É preciso compreender que a pedagogia decolonial não pretende ser mais um projeto essencialista, pois quer ocupar um lugar de coexistência, sem negar a sua radicalidade frente às concepções hegemônicas político-pedagógicas e científicas. Oliveira (2018, p. 101) aponta que decolonizar na educação representa o desenvolvimento de uma postura — e uma visão pedagógica — “que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, uma pedagogia concebida como política cultural, envolvendo não apenas os espaços educativos formais, mas também as organizações dos movimentos sociais”. Preocupado com o atual cenário político, o autor ressalta que a opção decolonial na educação é uma disputa urgente também de futuro (OLIVEIRA, 2020).

Segundo Walsh (2013), Paulo Freire já propunha os entrelaçamentos entre a política e a pedagogia, e ele era, para muitos, um decolonial à frente de seu tempo. Para a pedagogia freireana a prática social na qual a política mais se sobrepõe é a prática educativa. Se, por um lado, tal prática pode mascarar as diversas formas de alienação e dominação, por outro, pode oferecer instrumentos para lutar contra essas formas. Nesse sentido, pensando a partir da classe oprimida, Freire elabora estratégias pedagógicas para sua conscientização e libertação. Uma importante estratégia concebida foi o trabalho com temas geradores, no qual uma simples palavra do contexto dos/as educandos/as poderia mobilizar um amplo processo interdisciplinar de alfabetização (FREIRE, 1987).

Em fase posterior da sua trajetória acadêmica, Freire reconheceu as limitações oriundas da pedagogia do oprimido. Walsh (2013) ressalta que os marcadores da diferença, tais como raça e gênero, a partir de então, foram entrelaçados às opressões de classe discutidas pelo autor e que, em suas últimas obras, a situação da mulher, do negro e o problema do colonialismo já integravam suas reflexões. Para essa mudança, um maior diálogo com Frantz Fanon foi determinante. A autora também indica que concepções pedagógicas semelhantes à pedagogia crítica de Paulo Freire dos anos de 1960 foram retomadas, até os anos de 1990, por educadores populares em todo o mundo, mas que sucumbiram frente ao projeto

neoliberal já enunciado nesta pesquisa. A pergunta, então, que nos instiga neste momento do nosso estudo é: não seria a hora de retomá-los?

### **2.3.1 A Ecologia de saberes: a coringa<sup>51</sup> para entrelaçar ciência e pedagogias outras**

A inspiração da ecologia dos saberes está nas epistemologias do sul a partir das experiências daqueles que sofreram/sofrem sistematicamente as injustiças do capitalismo, colonialismo e patriarcado. Essa proposta confronta a ideia de uma monocultura do conhecimento e a da rigorosidade metódica da ciência moderna, “e identifica outros saberes e critérios de rigor e validade que operam de forma crível em práticas sociais que a razão metonímica declara não existentes” (SANTOS, 2018a, p. 223). Sob essa ótica, a ignorância pode ser não um ponto de partida, mas de chegada, já que a sistematização de conhecimentos/saberes ditos válidos, ou de maior valor, implica invisibilizar ou desaprender tantos outros para que se chegue a um modelo societário/cultural determinado (SANTOS, 2007, 2018a, 2018b).

O futebol hegemônico foi consolidado dentro dessas bases e assim penetrou os centros de formação em Educação Física, os quais, majoritariamente, colocaram futebolis outros no acervo do esquecimento, do exótico, do interdito ou mesmo da ignorância. A lógica de se pensar o futebol profissional/de alto rendimento/moderno/colonial/patriarcal/capitalista (hegemônico) como um conhecimento que justifica o todo do esporte e possui primazia em representá-lo (razão metonímica) como objeto de estudo é aqui refutada com base nessa designação de ecologia de saberes ou de pluriversalidade dos conhecimentos. É preciso lançar mão dos futebolis LGBTQIAP+, indígenas, negros/as, feministas, alternativos de rua, dos futebolis populares latino-americanos, de refugiados, assim como das metodologias de educação popular que esses potencializam.

Segundo Santos (2007), a ecologia dos saberes não pretende negar os conhecimentos científicos modernos, mas busca apontar seus limites e dar credibilidade para conhecimentos populares/artesanais/leigos/indígenas, assinalando assim suas potencialidades de intervenção no mundo real, o que não se reduz a uma mera representação ou a uma pequena amostra desse real. O futebol

---

<sup>51</sup> No futebol, denomina-se jogador/a coringa aquele/a capaz de exercer diversas funções e de diferentes modos no campo sem se prender a uma posição fixa.

moderno/colonial, por sua vez, é apenas uma pequena amostra padronizada predominantemente excludente do esporte. E a ciência ainda conhece pouco a maior parte da amostra, ou seja, outros futebóis, assim como as questões socioculturais que o atravessam ou o que leva as pessoas a praticá-los.

Dialogando com Santos (2018b), tal conhecimento rarefeito pode ser atribuído ao fato de que historicamente essa maioria nunca teve objetivamente um valor comercializável. Assim, a ecologia dos saberes pode ser dificultada pelo capitalismo universitário que atribui aos conhecimentos não comercializáveis um menor valor (valor de mercado ou não) ou por “metodologias extrativistas” que promovem “interações cognitivas unilaterais sujeito/objeto”, desconsiderando o próprio julgamento de parcialidade dessa relação (SANTOS, 2018b, p. 225).

Lander (2005) reforça a ideia de que existe uma lógica mercantil que afeta o papel da ciência e da universidade e que teria ganhado novos contornos pela expansão do neoliberalismo iniciado com os Governos de Ronald Reagan e Margareth Thatcher, no fim do século XX. Isso teria afetado novamente a produção de conhecimentos em todo planeta, propiciando assim a criação de uma “ciência neoliberal” e um “capitalismo acadêmico”. Ao denunciar a colonialidade dos saberes que circulam nas universidades modernas/ocidentais, Grosfoguel complementa que:

A divisão de “sujeito-objeto”, a “objetividade” — entendida como “neutralidade” —, o mito de um “Ego” que produz conhecimento “imparcial”, não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas. (GROSFOGUEL, 2016, p. 7)

Infelizmente é comum que a legitimidade do conhecimento não esteja naquilo que ele enuncia, mas na localização ou na autoria da pronúncia, se é de um professor renomado, forjado na universidade ou nos ditames científicos ocidentalizados. Essa legitimidade, contudo, não é conferida ao conhecimento de “pés-descalços” (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSFOGUEL, 2016; LANDER, 2005; SANTOS, 2018b). Aliás, é com os pés descalços que muitos povos indígenas praticam seu futebol!

Para provocarmos uma reflexão sobre como essas relações unilaterais entre sujeito/objeto afetam o nosso objeto, fica o convite: onde está a comunidade LGBTQIA+ no futebol hegemônico? Qual o nível de representatividade de homens

e mulheres pretas/os periféricas/os nos cargos de comando do esporte (técnico/a, gerente, presidente)? E nos centros de formação docente? Onde estão os povos nativos nesse esporte? Entendemos que é possível encontrar respostas mais densas para essas questões nas práticas populares espalhadas pelos centros e pelas margens, não só pela maior acessibilidade, mas também por quantidade, pois o futebol é realizado sobretudo de modo não profissional.

Essas perguntas reacendem a importância do interconhecimento, questionando os critérios abstratos que naturalizaram e hierarquizaram um conhecimento em detrimento de outros. Sabe-se que todos esses conhecimentos possuem limites internos e externos, e que determinadas completudes só serão permitidas por intervenções alternativas. Assim, “o objetivo da ecologia dos saberes é criar um novo tipo de relação, uma relação pragmática, entre conhecimento científico e outros tipos de conhecimento. Consiste em assegurar a igualdade de oportunidades aos distintos tipos de conhecimentos” (SANTOS, 2018a, p. 226), de modo que sua intervenção no campo epistemológico potencialize a justiça social e a democracia. Para Santos, isso não significa validar de igual modo tudo que não está nos cânones epistemológicos da ciência moderna ocidental, mas fazer um juízo de valor concreto ou uma avaliação ético-política sobre a inserção da experiência na realidade.

A ecologia de saberes é uma contraepistemologia pautada na copresença radical e pragmática do científico e do não científico. Trata-se de um pensamento pós-abissal em que as lutas sociais, indivíduos e grupos subumanizados emergem e dão consistência epistemológica, pluralidade e propositividade ao pensamento, diluindo assim o epistemicídio. É uma construção coletiva que refuta o desperdício de experiências, aponta suas complementaridades e as da ciência, assim como expõe as contradições no que existe em cada uma delas (SANTOS, 2007).

Nesse sentido, para além de uma fissura metodológica de ciência, precisamos compreender quais seriam as possíveis contribuições da ecologia dos saberes para as instituições educativas ou, ainda, para a tematização do futebol na formação docente em Educação Física. Trata-se de uma tarefa difícil em um contexto de recrudescimento do conservadorismo no campo da educação, o qual rotula como doutrinação ideológica tudo o que não se refere a doutrinas ocidentais (MERLADET *et al.*, 2020), nesse caso, o futebol moderno/colonial. No entanto, concordo com a proposta de Merladet *et al.*, quando as/os autoras validam as

contribuições da ecologia dos saberes para a educação e encorajam a disputa do campo da seguinte maneira:

propomos como reflexão a necessidade de descolonizar, de despatriarcalizar, de desmercantilizar e de democratizar tanto as escolas e as universidades quanto seus currículos e os conhecimentos que neles são produzidos e transmitidos. Descolonizar significa combater a discriminação racial, o racismo institucional e a colonialidade do saber produzido ou legitimado pela educação convencional. Despatriarcalizar significa combater o machismo e a desigualdade de gênero que ainda perdura nas escolas, considerando inaceitável toda e qualquer discriminação sexual e todo e qualquer conhecimento que sugira ou resulte na subalternização feminina. Desmercantilizar significa combater o direcionamento que o capital pretende dar à educação, indo na contramão não só das políticas de privatização, mas também de sua orientação exclusiva para a produção de mão de obra para o mercado. (MERLADET *et al.*, 2020, p. 12)

É dessa maneira que Santos (2007, 2018a, 2018b) tem sugerido a ecologia de saberes, partindo da ideia de que a diversidade do mundo é inesgotável e continua desprovida de uma epistemologia adequada aos nossos anseios antipatriarcais, anticoloniais, anticapitalistas, de modo que essa diversidade epistemológica do mundo está por ser construída e chegar a um pensamento pós-abissal. Esse pensamento pode ser sintetizado como um aprender com o Sul usando epistemologias do Sul. O autor confronta a monocultura da ciência moderna com uma ecologia de saberes fundada no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles, sem comprometer sua autonomia.

Nesse sentido, é apostando na capacidade do esporte em desvelar ecologias por detrás de uma monocultura que entendemos a necessidade de conhecimentos/saberes serem redescobertos. Além disso, destacamos a urgência de fazer insurgir processos pedagógicos e epistemologias oriundos de motricidades emergentes do sul geográfico e metafórico (BELMONTE; GONÇALVES JÚNIOR, 2018) por meio de jogos com bola mais democráticos ou futebóis comunitários.

## 2.4 Escavando o campo para a disputa

Na tentativa de mapear o campo científico e ampliar a justificativa da presente pesquisa, refizemos, no início de 2022, o escavamento iniciado em 2020. A finalidade era encontrar produções recentes sobre interculturalidade, decolonialidade e Educação Física, buscando assim identificar dentro delas

abordagens pedagógicas concretas para o futebol e para a área como um todo. O recorte temporal inicial situava-se entre 2015 e 2020, e, com o remapeamento, passamos agora para um recorte entre 2015 e 2021. Separamos esse processo em três momentos: no primeiro, investigamos as teses e dissertações referentes ao tema e, no segundo, revistas de qualificação A1 e A2, assim como o congresso de maior impacto na área.

A última escavação, por sua vez, é uma possibilidade de pesquisa em coexistência com a produção científica dentro de uma metodologia outra. Desse modo, investigamos um portal virtual do futebol constituído por pesquisadoras e pesquisadores insurgentes que mobilizam o esporte de modo contra-hegemônico. Essa possibilidade infringe a busca dentro dos “padrões de qualidade Qualis CAPES” sem renunciá-los, visto que já situados nos dois primeiros momentos. Essa infração parte do princípio de que a luta contra as diferentes formas de violências e a morte não cumpre rigorosamente os cânones de produtividade na investigação científica.

#### **2.4.1 Análise de produções de Teses e Dissertações sobre decolonialidade na Educação Física (CAPES 2015-2021)**

Utilizei o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES por meio da mobilização de palavras-chave e depois refinei as buscas para áreas de conhecimento voltadas para a “Educação”, “Sociais e Humanidades” e “Educação Física”, assim denominadas pelo portal. Esse levantamento foi realizado no mês de novembro de 2020.

O uso dos operadores booleanos como “e (and)” e “ou (or)” visando combinar as palavras-chave “educação intercultural e Educação Física”, “decolonialidade e Educação Física”, “pedagogia decolonial e Educação Física”, “Educação Física e futebol” se mostrou ineficaz. Ora os resultados apareciam nulos, ora ultrapassavam quatrocentas mil produções com total distanciamento dos nossos objetivos de pesquisa. A partir disso, optei por fazê-las separadamente. A busca foi feita por meio de palavras recorrentes no nosso referencial e colocadas entre aspas da seguinte maneira: “educação intercultural”, “decolonialidade”, “pedagogia decolonial”, “educação decolonial”.

Ao pesquisar “educação intercultural” foram achados 295 (duzentos e noventa e cinco) trabalhos. Refinando para as áreas de conhecimento em Educação, Sociais e Humanidades e Educação Física, os resultados diminuíram para 58 (cinquenta e oito). Dos cinquenta e oito trabalhos, cinco versavam em seus resumos sobre Educação Física em escolas e universidades<sup>52</sup>. Além desses cinco, foram encontrados estudos sobre projetos esportivos fora do ambiente educacional, no entanto, não dialogavam com a nossa pesquisa por não incorporarem o futebol, os movimentos sociais, a decolonialidade e/ou outras questões que pudessem nos aproximar diretamente.

No item “decolonialidade” foram encontrados 153 (cento e cinquenta e três) trabalhos, com um crescimento significativo a partir de 2017. No refinamento diminuímos para 41 (quarenta e um), sem, contudo, encontrar trabalhos específicos sobre Educação Física. Já na busca “Pedagogia decolonial” apareceram 21 (vinte e uma) pesquisas e somente quatro delas não foram realizadas a partir de 2017. Os achados sobre a Educação Física permaneceram nulos. Encontrei 8 (oito) trabalhos sobre “educação decolonial”, expressão menos comum no campo da decolonialidade. Todos os trabalhos eram dissertações de mestrado, mas o suficiente para encontrar o único estudo que coloca em destaque a decolonialidade e o currículo de Educação Física.

Esse mesmo mapeamento foi atualizado no dia 8 de fevereiro de 2022, por meio do qual encontramos 10 (dez) novas incidências, mas nenhuma dentro dos propósitos do nosso trabalho. Seguindo o mesmo procedimento das palavras-chave conforme descrito acima, foi acrescentado ainda o termo “Decolonial”, de maneira isolada, o que acarretou a descoberta de mais um trabalho, o de maior relação com a nossa proposta, ou seja, um trabalho que trata o ensino do futebol dentro da mesma perspectiva teórica. Nessa última busca foram encontrados 122 (cento e vinte e dois) trabalhos nos últimos cinco anos, sendo 91 (noventa e um) a partir de 2019, o que aponta o crescimento da temática em voga.

Entendo que para tratá-los aqui são necessários alguns entrelaçamentos específicos dos trabalhos (cinco na pesquisa “educação intercultural”, um na busca “educação decolonial” e o último no mapeamento “decolonial”) com nosso objeto de pesquisa. Dito isso, mencionarei os sete estudos, mas os quatro trabalhos de

---

<sup>52</sup> Os trabalhos que mais se aproximaram dos nossos objetivos serão discutidos brevemente adiante.

menor articulação com o nosso serão apenas citados no Quadro 1. Os outros três mais próximos do nosso projeto serão destacados a partir dos seguintes critérios de inclusão: referencial teórico, aplicação para formação docente em universidades públicas brasileiras, local/delimitação da pesquisa e a relação da pedagogia decolonial com a Educação Física ou o futebol.

**QUADRO 1** — Teses e Dissertações de menor articulação com o projeto

<b>Dados de Teses e Dissertações</b>	<b>Objetivo Resumido</b>
<b>Título:</b> Educação Física Escolar na fronteira Brasil-Bolívia: desafios e dilemas interculturais <b>Autor:</b> Carlo Henrique <b>Tipo de Trabalho de Conclusão:</b> Tese <b>Data Defesa:</b> 14/02/2017	Examinar os aspectos étnicos que permeiam as ações pedagógicas da disciplina Educação Física escolar, especialmente observando como descrevem professores e alunos – estes de etnias e identidades distintas (em alguns casos híbridas) – sobre as práticas corporais numa escola fronteiriça.
<b>Título:</b> O ensino do esporte no Programa Inspiração Internacional (PII) contribuições teórico-metodológicas a partir da Educação intercultural das escolas inglesas <b>Autor:</b> Rodrigo Falcão Cabral de Oliveira <b>Tipo de Trabalho de Conclusão:</b> Tese <b>Data Defesa:</b> 29/09/2017	Reconhecer a concepção do ensino intercultural presente no processo de implementação do PII; conhecer o processo de materialização do PII em escolas públicas da Inglaterra.
<b>Título:</b> “Ah... não tem aula de educação física? Então vou embora!”: O ensino da Educação Física no ensino médio e a perspectiva da educação intercultural <b>Autora:</b> Ana Paula da Silva Santos <b>Tipo de Trabalho de Conclusão:</b> Tese <b>Data Defesa:</b> 06/03/2018	Analisar como as questões relacionadas às diferenças culturais são tratadas pelas/os professoras/es nas aulas de Educação Física do ensino médio no cotidiano de uma escola pública estadual do RJ.
<b>Título:</b> Para além do rolar a bola: Narrativas sobre a influência dos alunos na construção das identidades do professor de Educação Física Escolar <b>Autor:</b> Marcos Antonio Faria Junior <b>Tipo de Trabalho de Conclusão:</b> Dissertação <b>Data Defesa:</b> 17/08/2017	Compreender como os estudantes afetam na construção das identidades dos professores de Educação Física escolar, do município de Jaraguá do Sul, Santa Catarina, Brasil.

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

O primeiro dos três trabalhos que destaco é a tese da autora Rita de Cássia de Oliveira e Silva, orientada pela professora Vera Maria Candau (PUC-RIO), defendida no ano de 2015 e intitulada “*Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!*” Formação de Professores/as de Educação Física e Interculturalidade.

Rita de Cássia Oliveira e Silva, doravante, Oliveira e Silva, teve como objetivo geral diagnosticar de que maneira as diferenças culturais vêm sendo

discutidas nos cursos de formação de professores/as de Educação Física. A autora constrói o problema de modo a sinalizar que a formação inicial tem apresentado uma dicotomia entre os saberes disciplinares e a atividade profissional. Recorrendo à sua experiência e ao autor Maurice Tardif, Oliveira e Silva indica que a prática pedagógica aparece de maneira hibridizada, ou seja, carregando diferentes concepções pedagógicas. A hibridização das práticas busca atingir objetivos *a priori*, mas essas concepções não necessariamente oferecem respostas às demandas do/a professor/a.

Paralelamente, Oliveira e Silva ressalta a perspectiva elitista e competitivista com a qual os professores de Educação Física historicamente se depararam na sua formação e que influenciam diretamente sua prática pedagógica, gerando experiências excludentes no cotidiano escolar da disciplina. As diferenças culturais, assim, eram utilizadas não como uma alternativa para a problematização das práticas, mas, pelo contrário, como mais uma forma de dividir e segregar as pessoas por habilidade, gênero, raça, entre outros marcadores identitários. É nesse contexto que a autora lança mão de alguns questionamentos com o intuito de contextualizar o problema:

Por que professores/as de Educação Física ainda baseiam suas aulas no viés competitivo e excludente das décadas anteriores? Como as necessidades dos/as alunos/as ditos/as “diferentes” são contempladas nestas aulas? Como lidar com situações de preconceito no desenvolvimento das atividades trabalhadas nas aulas de Educação Física? Como fazer para que nenhum/a aluno/a seja excluído/a das atividades e das aulas de Educação Física? Como levar em consideração suas identidades culturais? (OLIVEIRA E SILVA, 2015, p. 19)

Para situar tais informações é importante pontuar que o curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Rio de Janeiro foi escolhido por Oliveira e Silva como estudo de caso. Partindo da afirmação de que muitas transformações ocorreram, ao longo das últimas décadas, na instituição pesquisada, a autora entendeu que seria preciso realizar uma pesquisa qualitativa que objetivasse:

identificar, através da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais que regem o curso e do Projeto Político Pedagógico da instituição, as concepções de Educação Física predominantes, assim como aspectos que indicassem a preocupação com questões relativas à diferença cultural; analisar os possíveis impactos das questões pertinentes ao campo do Multiculturalismo, tanto nas aulas das disciplinas observadas do ponto de vista teórico, como nas práticas realizadas; compreender como os/as estudantes do curso se situam frente às questões acerca das diferenças culturais no ensino de Educação Física e discutir os principais desafios para se trabalhar a articulação entre diferenças culturais e formação inicial de professores/as de Educação Física. (OLIVEIRA E SILVA, 2015, p. 215)

A tese é um trabalho relevante, que traz muitas aproximações com a nossa pesquisa, tais como a imersão na formação universitária, parte de seu referencial teórico e alguns de seus objetivos. Vale ressaltar que essa é uma tese de 2015, e algumas limitações teóricas encontradas pela pesquisadora já não possuímos hoje. Com essa breve análise, agora pretendo, no entanto, apontar aquilo que nos distancia enquanto estudo, decorrente de alguns pontos: o nosso diálogo e escuta dos movimentos sociais no contexto latino-americano para além dos muros universitários em nossa proposta metodológica pluriversal; a interseccionalidade; a articulação direta com feminismos do sul e pedagogias decoloniais, secundarizando os referenciais multiculturalistas; a discussão sobre branquitude e masculinidades; a delimitação da disciplina por meio do futebol, entre outras. Oliveira e Silva ainda será retomada adiante.

O segundo trabalho selecionado é uma dissertação de Bianca Viana Santos Souza, orientada por Andréa Fetzner (UNIRIO), no ano de 2015, e intitulada **O Currículo da Educação Física Escolar: Perspectivas curriculares para uma Educação Decolonial**. A pesquisa buscou contribuir, dentro da perspectiva da pedagogia decolonial, com as orientações curriculares de Educação Física desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. A obra traz em seu bojo a relevância da decolonialidade para o processo educativo, tendo como foco a escola pública. A autora faz uma interlocução teórica com autores e conceitos que se aproxima bastante daquilo que apresentaremos adiante. Os principais autores/as utilizados foram Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Vera Candau e Marcos Garcia Neira. A autora utiliza os conceitos de decolonialidade, pedagogia decolonial, colonialismo, interculturalidade crítica, ecologia de saberes, todos tentando alcançar o currículo escolar.

A empiria foi realizada numa escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, na Zona Oeste da cidade, local onde a pesquisadora trabalha. Foram selecionados cinco professores que lecionavam a disciplina Educação Física da educação infantil até o nono ano do ensino fundamental. O objetivo era realizar a entrevista entre os meses de dezembro, final do ano letivo de 2014, e fevereiro, no início do ano letivo de 2015. Por sugestão de um integrante da banca, as entrevistas transformaram-se em uma roda de conversa realizada em apenas um dia, não informado no manuscrito.

Apesar de ser o primeiro trabalho de pós-graduação encontrado a articular interculturalidade/decolonialidade e Educação Física, entendemos que essa é uma tarefa difícil até hoje e, naquele momento, a escassez de produções provavelmente a dificultou um pouco mais. A própria metodologia — realizada somente em um dia com apenas cinco professores/as da própria Unidade Escolar — já nos convida a novos estudos, além de sublinhar o conflito entre campo teórico e campo empírico. Somam-se a isso o curto período que há para a execução de um trabalho de mestrado; a ausência da discussão no ensino superior; a inexistência, na pesquisa, de movimentos sociais; o futebol como um fenômeno não destacado nos objetivos. Assim, enaltecemos o ineditismo da dissertação, mas localizamos também distintos propósitos e lacunas para que pudéssemos avançar.

O último trabalho é o que mais se aproxima do nosso estudo. Refiro-me à tese de Otávio Nogueira Balzano, defendida em dezembro de 2020 e intitulada **O ensino do futebol na perspectiva decolonial**: desgastando a produção de sujeitos “pés de obra” — da formação na educação superior aos clubes esportivos.

Ao longo da investigação do meu projeto de pesquisa (2018-2020) tive a oportunidade de acessar os trabalhos do professor Otávio Balzano e perceber o quanto convergíamos epistemologicamente. No ano de 2020, tive a satisfação de conhecê-lo virtualmente por intermédio do professor Gilberto Ferreira da Silva, seu então orientador de tese e coordenador do Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (GPEI), no PPGE da Universidade La Salle. Aproximei-me de ambos e me inseri em um dos maravilhosos seminários oferecidos pelo grupo, ao passo que Otávio concretizava sua tese de doutorado.

Otávio Balzano, doravante, Balzano, foi o primeiro professor de Educação Física a investigar o ensino do futebol na formação docente à luz da decolonialidade, e aqui reside nossa maior proximidade. Sua tese é uma obra de referência que será explorada ao longo do nosso estudo, mas, nesse momento, é preciso salientar as principais diferenças em relação a esta pesquisa, situar a nossa proposta e identificar lacunas para serem preenchidas neste e em trabalhos futuros.

Balzano investiga três universidades e três clubes de futebol da grande Porto Alegre, tendo como objetivo principal “[a]nalisar, amparado na perspectiva decolonial, o modelo epistêmico adotado por profissionais de Educação Física (EF) no ensino do futebol, em universidades e em clubes, e sua relação com a produção

de sujeitos denominados de ‘pés de obra’<sup>53</sup> (BALZANO, 2020, p. 31). Segundo o autor, a escolha desses locais partiu da facilidade em acessá-los “face ao bom relacionamento profissional com os coordenadores das instituições” (BALZANO, 2020, p. 123). A amostra total contou com a participação de 17 (dezesete) profissionais.

Nas universidades foram escolhidos 3 (três) coordenadores e 3 (três) professores que ministram disciplinas de futebol. Aqui está a única semelhança com a nossa amostra, como veremos adiante. Os 11 (onze) participantes restantes faziam parte de clubes de futebol de rendimento esportivo, e foram escolhidos, conforme o autor, objetivando “profissionais de instituições esportivas que trabalha[sse]m com a categoria sub-16/17, porque a partir desta faixa etária os treinos se tornam diários e têm uma maior cobrança do clube no âmbito da *performance* futebolística” (BALZANO, 2020, p. 123). Dos onze participantes dos clubes foram selecionados dois coordenadores gerais e dois coordenadores técnicos das categorias de base, quatro treinadores e três preparadores físicos, todos da mesma categoria supracitada.

Não foram feitas descrições minuciosas dos participantes (algo que sugerisse narrativas de corpos decoloniais, tal como optamos), todavia, baseado na leitura que fizemos das entrevistas da tese, é possível depreender que foram quinze homens e duas mulheres, sendo as últimas uma coordenadora técnica de futebol e uma coordenadora de EF.

Para já iniciar as dissonâncias de Balzano (2020) em relação à nossa pesquisa, iremos antecipar alguns dos nossos procedimentos os quais serão discutidos com cuidado na parte metodológica. Dito isso, para além do campo universitário, o maior foco das nossas investigações no campo empírico se deu em busca de atores/as individuais e coletivos que, diferente do que é praticado em clubes e universidades, produzissem uma contra-hegemonia da pedagogia futebolística tradicional, ou seja, buscamos *performances* outras. Objetivamos saídas, e o esgotamento epistemológico da modernidade nos levou também às margens da bola, em um dentro/fora contínuo que se expressa na adesão a um projeto transmoderno que, segundo Dussel, é:

---

<sup>53</sup> Expressão cunhada por Damo (2005) pela qual se estabelece uma relação com a mão de obra barata advinda da apropriação mercadológica de jogadores jovens de baixa renda capazes de se transformarem em mercadoria para clubes e empresários.

uma co-realização do impossível para a Modernidade; ou seja, é co-realização de solidariedade, que chamamos de analéptica, de: Centro/Periferia, Mulher/Homem, diversas raças, diversas etnias, diversas classes, Humanidade/Terra, Cultura Ocidental/Culturas do mundo periférico ex-colonial, etc.; não por pura negação, mas por incorporação partindo da Alteridade [...] um novo projeto de libertação político, econômico, ecológico, erótico, pedagógico, religioso, etcetera. (DUSSEL, 2000, p. 8)

A inserção de uma única universidade no nosso trabalho e de seus agentes se deu para efeitos comparativos; tipologias; por conta de aspectos históricos e afetivos do pesquisador com tal instituição, como já explicitados; pela falta de pesquisa sobre a pedagogia do futebol no contexto em que reside a universidade; e para obtenção de respostas complementares a um diálogo de conhecimentos/saberes no qual a universidade também tem seu lugar de fala, bem como seu lugar de escuta — algo menos comum, mas que pretendemos iniciar com a devolutiva à instituição.

Assim, buscamos dentro e fora do Brasil, no futebol de várzea/amador/de rua, lideranças que tivessem uma militância através desse esporte a partir e a favor de grupos historicamente inferiorizados. Mesmo considerando não haver uma dicotomia entre teoria/prática e já tendo identificado, na construção dessa amostra, participantes capazes de trazer inúmeras reflexões por meio de suas práticas, acrescentamos ao campo empírico lideranças de espaços virtuais recentes, criados na busca por um futebol outro, tais como o Ludopédio e o Observatório da Discriminação Racial no Futebol (ODRF). Espaços como esses estão se firmando enquanto lugares capazes de conciliar teoria, ciência, futebol e militância por meio de dados quantitativos e qualitativos.

Na procura e escolha de nossos participantes, levamos em consideração um equilíbrio mínimo entre as identidades de gênero, sexualidades, classes, raças, escolaridades, religiosidades, entre outras diferenças mais difíceis de acessar dentro dos nossos objetivos. Quando não houve equilíbrio, procuramos um desequilíbrio reverso, que favorecesse a escuta subalterna do esporte. No nosso trabalho, isso pode ser observado na retirada da supremacia amostral branca, masculina, cishetrossexistista, capacitista, de padrão magro, atlético, academicista, cristã e economicamente relevante. A antecipação desses nossos procedimentos já indica escolhas diferentes em relação ao trabalho do professor Balzano.

Em relação às diferenças que encontramos, entendo que Balzano (2020) tem uma grande e legítima preocupação com a formação de estudantes/atletas, assim como Cunha (2018) em sua dissertação no campo do Direito. Isso pode ser

ratificado, na tese de Balzano, quando observamos o trabalho empírico ali empreendido, que ocorre majoritariamente em clubes de futebol onde se formam futuros jogadores profissionais, e a longa abordagem feita sobre a mercantilização de atletas desse esporte. Apesar de entender a extrema relevância do assunto, não é por aqui que se envereda o nosso estudo.

Outra questão que me mobilizou foi a menor atenção dada pelo autor para identidades de gênero e sexualidades não normativas<sup>54</sup>. Na tese, a narrativa de mulheres no futebol é pequena e o termo não binários/es assim como a sigla LGBT não aparecem, o que tornaria impossível um referencial subsidiado por feminismos historicamente inferiorizados. O próprio autor reconhece que a questão da homofobia foi pouco discutida. Isso, portanto, nos distancia enquanto escolhas de abordagem, pois entendemos que esses são pontos-chave nos quais a Educação Física ainda não avançou, e, nesta tese, tentamos fazer essa reparação.

No que concerne à questão racial, a situação do negro no futebol é muito bem explorada pelo autor, sobretudo a partir do referencial teórico. Todavia, a interlocução com os povos nativos também ficou pendente, algo que procuramos contemplar em alguma medida.

Como instrumentos de coleta, Balzano (2020) utilizou entrevistas, análise documental e observação participante, auxiliada por diário de campo. Devido ao fato de nossa coleta de dados ter se dado em um período de pandemia, não foi possível a aprovação, pelos pareceres éticos, da “observação” enquanto um instrumento. Em contrapartida, para compensar tal lacuna, lançamos mão de dois tipos de questionários: um para as/os não entrevistadas/os das equipes de várzea e um questionário precedente para as/os entrevistadas/os. As entrevistas e análises também tiveram volumes e perspectivas diferentes e serão exploradas adiante.

Para finalizar a análise da tese de Balzano, entendo que a última diferença a ser aqui tratada se baseia nos próprios objetivos de cada trabalho. De modo distinto à nossa proposta, Balzano não aborda os recentes movimentos sociais ou pedagogias/referências outras para pensar a didática do esporte, diálogo necessário se tencionamos epistemologias outras (GOHN, 2011; SANTOS, 2018b; VIGOYA,

---

<sup>54</sup> Apesar de ser uma obra necessária para entender o “aprofundamento legal do espírito do capitalismo na formação de atletas”, o trabalho de Cunha (2018) também não explora as categorias de gênero e sexualidade, ficando restrito a tal espírito e a alguns episódios isolados e mundialmente conhecidos sobre racismo, já encontrados em diferentes estudos (BALZANO, 2020; BANDEIRA, 2017; Mídias sociais do ODRF, entre outras).

2018). O autor se restringe, no bojo de seu referencial teórico, a alguns movimentos que aconteceram no passado. As únicas exceções aparecem na narrativa de suas experiências — o que não é pouco — e na citação de um artigo sobre o “*fútbol callejero*”, o qual será abordado em nossa tese.

#### 2.4.2 Análise de revistas científicas e anais de congresso (2015-2021)

O único periódico de Educação Física classificado até então como “Qualis A” na plataforma sucupira é a revista **Movimento** (A2). Ao inserir as mesmas palavras-chave pesquisadas no catálogo de teses e dissertações, os resultados apresentados foram: “educação intercultural”, cinco trabalhos encontrados. Desses, nenhum relacionava o futebol, ou qualquer outro esporte, à decolonialidade, a movimentos sociais ou à formação docente. Com as demais palavras — “decolonial”, “decolonialidade”, “pedagogia decolonial” e “educação decolonial” — não encontramos resultados.

Ao deslocarmos a pesquisa para a busca em anais de congresso, obtivemos resultados um pouco diferentes em quantidade e densidade teórico-empírica. Porém, como é sabido, as exigências da maioria dos congressos fazem com que sejam trabalhos com recortes menores do que uma tese, dissertação ou mesmo artigos em revistas. Selecionamos o Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) e o Congresso Internacional de Ciências do Esporte (CONICE), realizados conjuntamente a cada dois anos. Esse evento é considerado o principal encontro da Educação Física no que concerne às ciências do esporte.

Foram encontrados nove trabalhos na pesquisa “decolonial”, seis na busca “decolonialidade”, cinco trabalhos para “pedagogia decolonial” e um para “Educação intercultural”. São trabalhos que abordam diferentes temáticas, tais como as questões indígenas, de gênero e sexualidade, a questão da interseccionalidade, entre outras perspectivas que atravessam a nossa tese e que pretendemos discutir em outro momento neste estudo. No entanto, somente dois trabalhos se aproximam do nosso de modo mais explícito, entrelaçando interculturalidade/decolonialidade, ensino superior, formação docente e EF. Ainda que não haja uma interlocução com movimentos sociais e o esporte propriamente dito, irei sintetizá-los abaixo.

Ambos são estudos da professora Rita de Cássia de Oliveira e Silva: o primeiro trabalho é do ano de 2019, intitulado “Formação de professores/as de Educação Física, interculturalidade e decolonialidade”. Esse trabalho visa entender como o curso de licenciatura de uma universidade da cidade do Rio de Janeiro trabalha com a questão das diferenças culturais. Como conclusão, considera-se que existem preconceitos na instituição e que esses são efetuados, frequentemente, pelos próprios docentes, segundo os entrevistados. O trabalho é um recorte da tese da autora sobre a qual já pormenorizamos na parte sobre produções da CAPES.

O segundo trabalho é denominado “Educação Física e Decolonialidade: encontrando brechas decoloniais na formação de professores/as” e foi apresentado no último congresso do COMBRACE, em 2021. A autora se apropria de dados referentes a questionários enviados de modo *online* para 13 docentes da Educação Básica. Na nossa compreensão, ao discutir as respostas relativas à dificuldade no trato das diferenças, o avanço do estudo se dá na tentativa de promover um diálogo entre universidade e escola. Isso se mostra como estratégia descolonizadora para uma formação mais embasada na realidade das instituições educativas. A maior ênfase decolonial dada à formação docente dessa pesquisadora ratifica a importância de localizarmos o tempo histórico das produções, na medida em que, da publicação de sua tese em 2015 até 2021, existe uma significativa convergência epistemológica de seus recentes estudos com nosso trabalho.

### **2.4.3 Análise de produções no Instituto Ludopédio**

O Instituto Ludopédio é um instituto legalmente constituído em 18/08/2021 pelo professor Sérgio Settani Giglio, o qual vem concentrando diferentes pesquisadoras/es militantes em busca de um futebol outro. Além de produções acadêmicas, eles promovem cursos, eventos, vídeos e documentários, exposições, palestras, curadoria de imagens, reuniões, entre outras ações. No seu portal virtual, o Instituto se coloca da seguinte maneira:

Nossa missão é difundir o conhecimento científico produzido sobre futebol por diversas áreas das Ciências Humanas. Para isso, atuamos como um repositório de publicações acadêmicas nacionais e internacionais, articulando uma rede de colaboradores e colaboradoras, e também nos dedicamos à produção de novos conteúdos, com foco em questões políticas e insurgentes para promover a conscientização e a luta contra o racismo, sexismo, LGBTfobia, exclusão social e outras formas de intolerância. (LUDOPÉDIO, 2022)

Nesse espaço complementei o escavamento e acessei alguns colaboradores/as que faziam parte de Movimentos Sociais do Futebol para as entrevistas apresentadas adiante. Dentro do Instituto também são encontrados agentes que não se identificam como acadêmicos/as, não possuem pós-graduações *stricto-sensu* e valorizam suas contribuições por meio de suas práticas político-sociais. Na pesquisa feita nessa plataforma, foram utilizadas as mesmas palavras-chave. Encontramos diferentes trabalhos sobre temas que atravessam nosso estudo, tais como feminismos, educação antirracista, capitalismo, entre outros atrelados ao futebol, alguns dos quais apropriados à tese (CAMARGO, 2020). No entanto, somente nas buscas pelas palavras “decolonial” e “decolonialidade” conseguimos encontrar um manuscrito, a dissertação de Tainá Cunha, do ano de 2018, trabalho já mencionado anteriormente.

Levando em consideração as contribuições das/os autoras/es citadas/os neste capítulo realizadas nas produções de suas teses, dissertações e textos até o final do ano de 2021, as lacunas que encontramos reforçam a necessidade de estudos que ampliem o olhar sobre a interculturalidade/decolonialidade na Educação Física. Promover opções decoloniais em uma tentativa de articular diferentes movimentos do esporte com a formação de professores/as em EF é algo a ser explorado, assim como identificar discriminações interseccionais e alternativas dialógicas de enfrentamento. Tais lacunas também podem ser identificadas nas concepções pedagógicas que se estabeleceram ao longo da história desse tipo de formação, conforme discutimos em nossa fundamentação teórica. Para isso, são urgentes narrativas outras, nas pesquisas e nos bancos universitários, que promovam um giro epistêmico capaz de mitigar os efeitos da modernidade/colonialidade. Assim, buscamos aportes teóricos outros e lógicas não hegemônicas do futebol com o intuito de transcender o binômio ciência moderna/futebol moderno.

### 3 O universo do jogo: os futebolis e a universidade moderna

A origem do futebol pré-moderno é difusa, mas as hipóteses mais consistentes de sua história social apontam que ele teria sido praticado inicialmente na China (GALEANO, 2019; GIULIANOTTI, 2002; MURAD, 1996). Segundo Murad (1996), o que caracteriza o futebol, desde suas origens, é o fato de serem jogos em que se coloca o pé na bola — e a bola, por sua vez, entendida enquanto algum artefato esférico. Apoiado no clássico de Johan Huizinga, **Homo Ludens**: o jogo como elemento cultural, do ano de 1938, o autor afirma que o futebol é mais do que a modalidade de um jogo<sup>55</sup>, sendo o jogo em sua essência, dado que traduz a identidade cultural de um povo de forma lúdica e abarca processos civilizatórios subjacentes.

As formas ancestrais do jogo com bola foram e ainda são praticadas em diferentes civilizações do mundo, de modos diversos, muito antes do modelo europeu. Ainda conforme Murad, tais formas estão ligadas a ritos e rituais dos mais violentos aos mais harmônicos. Isso pode ser identificado nos combates bélicos, quando se jogava com a cabeça do inimigo na antiga China e na Europa medieval; em formas de valorização da estética do jogo, como o controle de bola com os pés (coreografia) no Japão; na celebração da união de povos indígenas da centro-américa para jogar, entre outras. Entretanto, a sua forma moderna/colonial é forjada oficialmente na Europa contemporânea, em 1863, a partir da associação entre clubes ingleses, a *Football Association*, conforme já enunciamos.

No Brasil, a origem do futebol moderno/colonial também é difusa. Na narrativa tradicional é atribuída à chegada de Charles Miller à capital paulista, vindo da Inglaterra (CALDAS, 1990). Por outro lado, é enunciado que, antes disso, jogos de futebol já eram realizados em escolas de São Paulo (NETO, 2002) e em colégios

---

<sup>55</sup> Há, em nossa compreensão, uma síntese ao igualarmos outros futebolis mais democráticos a jogos e brincadeiras populares, jogos cooperativos, jogos inclusivos, entre outros conteúdos da EF. Não que não possam estar ali contidos, mas dentro deles há uma infinidade epistemológica que pode ser apagada se não nomearmos e apresentarmos suas peculiaridades. Por exemplo, a comunidade LGBTQIA+ foi historicamente excluída dos jogos dito populares. O futebol de mulheres periféricas assim como o futebol de rua, de pretos/as, indígenas, transgêneros possuem pedagogias próprias que não estão expressas nesSes jogos. Nesse sentido, é preciso investigar o futebol em si nas instituições educativas tanto quanto os seus desdobramentos no cotidiano das práticas corporais.

da região serrana do Rio de Janeiro (MELO, 2017). Aqui também é consensual a importância das instituições educativas como difusoras do esporte nos moldes europeus e que tal desporto adentrou o país como uma prática elitista, racista e patriarcal, apesar de, no cotidiano das práticas, não se sustentar dessa forma, visto que operários, negros/as e mulheres não demoraram a vivenciar o esporte bretão. Conforme apresentamos, as tendências pedagógicas ao longo da história da Educação Física, no século XX, ratificaram a disciplina nos moldes do esporte moderno, e as ciências do futebol não foram capazes de um giro epistêmico satisfatório para os grupos subalternos.

No contexto universitário, o futebol é só mais um dos temas que a academia, por meio de seus currículos e publicações científicas, reduziu à pauta midiática e aos interesses do mercado, conferindo-lhe um tratamento monocultural. Damo (2003) assegura que há um privilégio estético em relação a um modelo desse desporto, a saber, o futebol moderno profissional, enquanto sua diversidade configuracional é desprezada pelo meio acadêmico. O autor, com o qual concordamos, indica que tal diversidade pode ser agrupada, de forma sucinta, conforme as seguintes configurações:

*futebol profissional*, também referido por alguns autores como futebol-espetáculo ou futebol de alto rendimento/performance; *futebol de bricolagem*, conhecido como fute, pelada, baba, racha e outras designações locais; *futebol comunitário*, em certos contextos nomeado de futebol de várzea e em outros como futebol de bairro ou amador o *futebol escolar*, vinculado à instituição escolar desde o século XIX, como dispositivo pedagógico de uso alargado e transformado em conteúdo da EF ao longo do século XX. (DAMO, 2003, p. 129)

Damo reconhece, contudo, que isso não é uma configuração fixa, e que pode haver adaptações ou, ainda, acontecer de um encaixar-se em outro, tal como o futsal, capaz de se inserir nas quatro formas apresentadas. A tese desse e de outros autores (BOURDIEU, 2003; ELIAS; DUNNING, 1992; GALEANO, 2019; GIULIANOTTI, 2002; MURAD, 1996) é a de que existe uma base de parentesco entre essas configurações, forjadas no seio do acordo britânico da *Football Association* para a padronização do esporte, por meio do qual se buscava diferenciá-lo de outro desporto, o *rugby*, e colocar o futebol moderno como centro. O ápice da materialização dessa padronização foi a criação da Federação Internacional de Futebol (FIFA), no ano de 1904, seguida do aparecimento de suas afiliadas confederações, federações e associações, as quais passam a controlar o esporte não

só em relação a regras universais dentro das práticas, mas a tudo que o envolve, como atletas, locais dos jogos, mídias, receitas em geral etc.

Conforme já argumentamos, nossa pesquisa entende que o futebol profissional/espetáculo/alto rendimento/performance etc. é uma construção da modernidade/colonialidade, que já está parcialmente esgotada como subsídio pedagógico para as instituições educativas. Tais instituições, que detêm o futebol escolar, são retroalimentadas, no entanto, primordialmente pelo modelo moderno/profissional. A nossa aposta em transformar o mundo existencial daqueles que praticam o esporte e em decolonizar suas práticas passa por aprender com a bricolagem e com o comunitário, ou, talvez, com os/as peladeiras/os e varzeanas/os, sem deixar de pensar coletivamente também com quem tematiza criticamente o futebol como um todo, para além da prática do jogo em si.

O futebol de bricolagem, ou a pelada, é o que mais se afasta das padronizações impostas pelo futebol moderno/colonial. Nele, é possível todo tipo de improviso. Não há uma divisão social do trabalho como no modelo profissional, ou seja, técnicos, preparadores físicos, fisiologistas, torcedores, jornalistas e especialistas em geral são exigências que não aparecem, assim como não há a remuneração pelo vínculo empregatício. Esse tipo de configuração está associado ao lazer, à essência do jogo e ao descompromisso com o trabalho (apesar de alguns participantes se empenharem tal e qual os modos laborais).

Ainda assim, as peladas são espaços de legitimação da masculinidade e de instituição de desigualdades e diferenças, salvo alguns grupos de peladeiros/as específicos. Paralelamente, esse tipo de futebol é uma configuração inexplorada pelas ciências humanas, inclusive como forma de compreensão de processos pedagógicos (DAMO, 2003). Nosso estudo buscou alguns desses grupos, forjados nos últimos anos, que vêm tentando mitigar as desigualdades e diferenças de forma radical dentro e fora das “quatro linhas”.

Outra possibilidade inserida na nossa pesquisa é o que Damo (2003) denomina como futebol comunitário/amador/várzea, um intermediário entre a pelada e o profissional. Essa configuração carrega muitas das padronizações do esporte — como a arquitetura dos campos de jogo, as posições e o quantitativo de jogadores/as, assim como a presença de um/a técnico/a para a equipe —, no entanto, tudo pode ser flexibilizado para satisfazer o desejo comunitário. Não podemos nos esquecer também que as pessoas envolvidas nesse tipo de futebol não são

remuneradas, com a exceção de juízes, que, muitas vezes, são contratados pela comunidade envolvida, ou casos de equipes que pagam “gorjetas” a varzeanos/as por alguma carência do time.

Os grandes meios de comunicação, por sua vez, ignoram a várzea, e, no seu nascedouro, quando já se disputava a manutenção de um modelo discriminatório,

o futebol varzeano era tomado como desordem, encontro de vadios a ser disciplinado ou mesmo perseguido pela polícia. A imprensa de época estabelece uma clara distinção entre o futebol das elites, elegante e bem organizado, e o futebol varzeano, como se fossem modalidades e práticas sociais completamente diferentes e até mesmo opostas. (MASCARENHAS, 2002, p. 5)

Segundo Mascarenhas, a várzea é a designação de um espaço típico da cidade de São Paulo, onde o futebol foi muito desenvolvido já no início do século XX pelas classes populares, nas margens dos rios. O autor assinala que, apesar do Rio de Janeiro ser, àquela época, a capital do país, foi São Paulo quem se abriu imediatamente para as destruições da modernidade, fazendo desses espaços consagrados lugares de luta contra a violação de direitos, como aconteceu em outras cidades latino-americanas, por exemplo, em Buenos Aires, na Argentina. Mascarenhas indica que:

A partir da década de 1950, a especulação imobiliária e as constantes intervenções no espaço urbano, sobretudo aquelas dedicadas à modernização da malha viária a partir da retificação dos rios Pinheiros e Tietê, levaram à redução brutal da extensão das várzeas, tradicional espaço da cultura popular paulistana. Neste processo, o futebol varzeano sofreu irreversível encolhimento, mas persiste sobretudo na periferia metropolitana. São os excluídos da urbe, que se apropriam de terrenos baldios para iluminar, aos dribles, este lado escuro da metrópole. (MASCARENHAS, 2002, p. 7)

Nossa experiência nos ensina que um varzeano normalmente é um peladeiro, e um peladeiro é um varzeano, a depender do que sobrou nos espaços de lazer disponíveis em sua comunidade, cada dia mais afetados com as metrópoles. Esses espaços são locais de encontros de diferentes culturas, confraternizações de fim de semana e frequentemente são alvos do capitalismo imobiliário. Não à toa, o espaço público do futebol pode ser um lugar de resistências, insurgências e pedagogias outras, além de fazer emergir movimentos sociais. Essas constatações possibilitam imaginar outros formatos pedagógicos que o meio acadêmico parece não reconhecer e não valorar enquanto alternativa para a formação docente em Educação Física.

Procópio e Procópio (2016) analisaram o ensino da disciplina de futebol nos currículos de EF de seis universidades públicas do estado de Minas Gerais. Dentre os achados, apenas 24% (vinte e quatro por cento) das ementas tratam o esporte como um fenômeno sociocultural, enquanto o restante tratava a disciplina como um fenômeno específico do futebol de rendimento, e sua tematização se restringia a questões técnico-táticas, físicas e pedagógicas do esporte em si mesmo. Em outros desses achados, não discutidos pelos autores, vê-se que aproximadamente 63% (sessenta e três por cento) das referências nas ementas são de livros publicados no século passado, ao passo que as mais atuais não problematizam as diferenças, exceto as ementas que citam Jocimar Daolio, quem introduziu o conceito de cultura no campo, conforme já desenvolvemos.

De acordo com o que destacamos na nossa leitura das concepções pedagógicas da área, a questão das diferenças na EF ganhou força somente a partir dos anos 2000, principalmente com as temáticas de raça e gênero, que transcenderam o olhar marxista voltado para as diferenças de classe. A sexualidade é um assunto novo, expresso em artigos recentes e não abordada nos estudos sobre a pedagogia do futebol. Esse destaque expressa as demandas do tempo presente, e os departamentos universitários devem atentar-se ao fato.

O ensino do futebol nas universidades ainda é compreendido dentro de uma lógica monocultural que acompanha a história dos esportes na EF, ou seja, a lógica da performance, dos mais habilidosos, do gesto motor perfeito, de privilégios para homens cis héteros, do ocultamento do racismo estrutural, da não visibilidade para experiências que não atendam uma perspectiva mercantil do futebol de campo ou do futsal em seus modelos profissionais e/ou de orientação para futuros atletas.

De acordo com Homrich e Souza (2013), a sustentação científica das disciplinas do futebol nos cursos universitários está no treinamento esportivo, o que acaba por determinar um ensino técnico e fragmentado. De igual modo, Balzano e Munsberg (2019), ao pesquisarem as bibliografias básicas dos cursos de licenciatura em EF das universidades da grande Porto Alegre, observaram que o futebol continua preso a uma tendência tradicional de ensino formatado para que futuros professores/as deem continuidade à formação de alunos/as acríticos e sujeitos “pés de obra”.

Em sua tese de doutorado, Balzano (2020) ampliou o seu campo de pesquisa e investigou dezessete profissionais somados entre três universidades e três clubes,

como já detalhado. O autor questionou o eurocentrismo enraizado nas universidades e na formação docente em EF no Brasil, que faz com que o ensino do futebol fique preso a uma lógica essencialmente procedimental através de fundamentos do jogo. A tese reforça, portanto, a crítica da tradição tecnicista/mecanicista ao enunciar que “os professores desta disciplina têm sua imagem associada ao exercício, à ginástica, enfim, ao prático. Grande parte das práticas da EF, principalmente os esportes, tem seu discurso baseado na alta performance esportiva” (BALZANO, 2020, p. 51).

Como se sabe, as desigualdades e discriminações no futebol são parte da colonialidade que ronda esse esporte nos centros e periferias (PIZARRO, 2014). Para Balzano (2020) são quatro os preconceitos mais presentes no futebol brasileiro fruto da herança moderna/colonial: o *racismo*, o *machismo*, a *homofobia* e a visão de que *jogador de futebol não precisa estudar*. Por meio da literatura e do seu campo empírico, o autor aborda cada um deles e ratifica aquilo apontado por reconhecidos pedagogos do futebol (FREIRE, 2003; SCAGLIA, 1999), desde a década de 1990, sobre a necessidade de aproximação dos aspectos socioculturais para além da ótica do alto-rendimento. Sua tese avança, contudo, ao nomear desigualdades/diferenças que podem ser problematizadas dentro de uma perspectiva decolonial nos centros de formação docente e nos clubes, principalmente quando aborda o racismo ou aponta a necessidade de se atentar para a mercantilização do futebol que faz com que empresários tratem estudantes/atletas como mercadoria desde as idades mais tenras.

A colonização de estudantes/atletas não foi o foco do nosso trabalho por entender que já houve boas contribuições dentro (BALZANO, 2020; CUNHA 2018) e fora da nossa perspectiva teórica de estudo (AZEVEDO *et al.*, 2017; ROCHA *et al.*, 2011; SOARES *et al.*, 2011)<sup>56</sup>. Queremos, agora, outros olhares para a colonialidade do futebol, assim como visibilizar um horizonte de pedagogias outras. Desse modo, nos aproximamos de Balzano (2020) tanto ao discutir alguns preconceitos enquanto possibilidade de enriquecimento do processo pedagógico

---

<sup>56</sup> O professor Antônio Jorge Gonçalves Soares é um dos grandes estudiosos do futebol no país e já no final de 1990 (SOARES, 1998) trazia as questões do racismo e do nacionalismo no futebol, uma linha de pesquisa reiterada na introdução das ciências humanas neste esporte (VIEIRA, 2017). Desde 2007 coordena um grupo de pesquisa que visa analisar a formação de estudantes/atletas na educação básica. Os trabalhos citados sobre o tema fazem parte do arcabouço teórico do professor e de pesquisadores que têm se aproximado dele desde então.

(CANDAU, 2016) quanto ao buscar alternativas decoloniais para universidades e escolas por meio desse esporte.

Reafirmamos, no entanto, que isso só será possível se ultrapassarmos o que já foi discutido e enfrentarmos amplamente o espírito da colonialidade (racismo e o patriarcado) por meio de estratégias que incluam feminismos plurais, tal como o feminismo decolonial, cuja perspectiva vê os marcadores sociais de maneira entrelaçada e dinâmica. De igual modo, concordamos com Santos (2018b) quando ele afirma que, para isso, é necessário transformarmos intelectuais de vanguarda em intelectuais de retaguarda produtores de conhecimento com os movimentos sociais, pois a reinterpretação do mundo se faz na luta e na transformação das necessidades que emergem na sociedade em espaço fértil para as epistemologias do sul ou pedagogias decoloniais do futebol.

### 3.1 PedaGOLgias GOLoniais X PEDAgol/CIAS DEgol/ONIAIS<sup>57</sup>

Defino pedaGOLgias GOLoniais como práticas conscientes ou não, capazes de produzir subjetividades opressoras dentro e fora do campo esportivo. Nelas, podem estar contidos inúmeros marcadores sociais da diferença incididos na dinâmica do esporte, tais como raça, classe, gênero, sexualidade, idade, regionalidades, condição física, capacidade/habilidade, entre outras opressões que aparecem entrecruzadas ou não. Seria impossível discuti-los de modo aprofundado nesta pesquisa, sendo assim, nossa proposta, desde o início desta tese, é garantir um fundamento básico nos nossos aportes teóricos que possa ocupar hiatos deixados nas poucas abordagens decoloniais da Educação Física, assim como dialogar com as constatações aferidas no campo empírico.

Dito isso, reforçamos novamente que a colonialidade do saber, a qual atravessa os domínios econômicos e culturais, tem o racismo e o patriarcalismo como as suas duas bases de sustentação (BENTO, 2022; LUGONES, 2008; MIGNOLO, 2017; VIGOYA, 2018). Assim, as assimetrias de raça, classe, gênero

<sup>57</sup> Essas expressões foram evoluções da palavra “*Golonialidad*” traduzida e retirada da obra do autor boliviano Sergio Fiengo (2019), **La Golonialidad del Poder: Deporte y Proceso de Cambio** em Bolivia. Nessas expressões, o “gol” pode ter maior ou menor grau de importância. Pode ser o objetivo máximo para uma análise produtivista, na qual vale tudo pela vitória (**PedaGOLgias GOLoniais**), ou pode ter menor importância e declinar dentro de práticas subversivas que privilegiem uma ética intercultural (**PEDAgol/CIAS DEgol/ONIAIS**).

e sexualidade são determinantes para a compreensão colonial do esporte e se interseccionam a outros marcadores da diferença que, quando expressos em contextos socioculturais diversificados, podem apresentar tramas distintas, por conta de temporalidades e etnicidades.

Desde a introdução do futebol moderno/colonial no Brasil, tais assimetrias estiveram presentes de modo a autorizar ou não a sua prática. Contudo, conforme apresentamos, os currículos de EF pouco as visibilizaram, ora por entendê-las como atributos de disciplinas como a Sociologia e a Filosofia, ora pela própria imersão do campo na colonialidade do saber, ao negar que essas questões ainda afetam as práticas corporais. É comum, por exemplo, que não se problematize os racismos<sup>58</sup> nas pedagogias do futebol — embora estejam muito presentes —, uma vez que o esporte foi visto como uma modalidade que desconstruiu esse preconceito, no início do século XX, ao democratizar seu acesso a negros e operários. Isso, na verdade, só aconteceu de forma parcial e com muita luta dos Movimentos Sociais do Futebol, e continua como pauta de debates e reivindicações.

Segundo Vieira (2017), o mito da democracia racial foi inserido na academia por influência do jornalista Mario Filho, o primeiro autor brasileiro a trazer à tona as tensões da negritude presentes no futebol e a dar o pontapé inicial sobre o tema na Sociologia. A obra **O negro no futebol brasileiro**, com primeira edição publicada no ano de 1947 e prefaciada por Gilberto Freyre, seu mentor intelectual, teve sua versão ampliada e exponenciada nos escritos acadêmicos em 1964, última publicação ainda em vida do jornalista (FILHO, 2010).

Vieira (2003), por sua vez, pesquisou e analisou alguns dos mitos da democracia racial através de 327 (trezentos e vinte e sete) questionários e 16 (dezesesseis) entrevistas com jogadores profissionais do Rio de Janeiro. Inicialmente, ele constatou que o percentual de goleiros negros e pardos é significativamente menor do que o de brancos. E, em suas entrevistas, os participantes associaram isso ao goleiro negro Barbosa, cruelmente responsabilizado pelo fracasso na Copa de 1950, em eventual falha na decisão do título. Outras observações feitas nesse estudo

---

<sup>58</sup> De acordo com Almeida (2019), o colonialismo propiciou dois tipos de racismo: o *biológico* e *etnocultural*. O *biológico* ou científico está relacionado a características físicas como cor da pele, nariz, lábios, cabelos. O “racismo moderno” se apropriou das ciências biológicas baseadas em falsas teorias de raça pós-escravidão. O *etnocultural*, também denominado como cultural por Frantz Fanon, está associado ao território, às matrizes religiosas, à língua e a outros hábitos caracterizados por uma forma particular de existência.

são as de que um técnico negro é raridade no Brasil e de que a mobilidade econômica dos jogadores pretos não acompanha a de jogadores brancos.

Queremos, então, aqui já pedagogizar como a raça e a classe se interseccionam, sendo a primeira responsável pela hierarquização da segunda. Desde o período do colonialismo administrativo o racismo é um aliado do capitalismo — uma tecnologia opressora e subjetiva que respeita os matizes da colonialidade do poder, cuja lógica de expansão abarca o controle da economia e da subjetividade. O capitalismo aglutina diferentes formas de opressão para além da salarial, mecanismo que afeta o futebol e dele participa, apesar da invisibilização da EF.

Os racismos têm uma série de discriminações sutis e não percebidas. A colonialidade faz com que existam espaços cuja norma de funcionamento resulta em padrões que privilegiam determinados grupos raciais, em virtude de o racismo ser uma base organizacional da economia e do colonialismo. Não é o esporte quem o cria, mas ele o reproduz. Nesse caso, por mais que o mito da democracia racial já tenha sido desconstruído, é necessário atentar o meio acadêmico para a existência de um racismo estrutural a ser combatido, dado que “na cultura popular ainda é possível ouvir sobre a inaptidão dos negros para certas tarefas que exigem preparo intelectual, senso de estratégia e autoconfiança como professor, médico, advogado, goleiro, técnico de futebol ou administrador” (ALMEIDA, 2019, p. 43).

Kilomba (2019) indica que a negritude precisa da perfeição para ser aceita na sociedade e ter suas práticas legitimadas. Isso nos lembra o refrão da música entoada por Gal Costa e reverberada pelo senso comum: “goleiro não pode falhar na hora de jogar”. E se o Barbosa fosse branco? E se o técnico da seleção de 1950 ou os gestores da época fossem negros? De quem seria a culpa? Essas são provocações de que as/os docentes podem lançar mão.

Nesse sentido, não é mais possível fazer indagações primárias sem situar o papel da branquitude, pois foi ela, em seu estado colonial, quem criou o racismo (BENTO, 2002; BENTO, 2022; SCHUCMAN, 2020). Segundo Bento (2002), a branquitude é um conjunto de elementos subjetivos criados pela racialidade branca europeia que ocupam um lugar de privilégio no Ocidente. Esses elementos fazem com que técnicos/as e administradores/as negros/as do futebol sejam alijados desse espaço, pois é preferível não borrar os lugares sociais da racialidade dominante sob prejuízo de desconfiança generalizada do seu auditório. Além disso, o domínio da

autoridade é uma outra estratégia da colonialidade do poder, conforme expressamos.

Schucman (2020) ressalta que, assim como ocorreu com os estudos de gênero — que, anteriormente, estavam relacionados apenas à situação da mulher, mas, nos últimos anos, começaram a envolver a questão da masculinidade — os estudos sobre racismo no Brasil passaram então a elaborar trabalhos sobre branquitude. A autora reforça que a branquitude é um *modus operandi*, é o lugar da dominância e da violência sobre os outros corpos. Na nossa compreensão, a branquitude é também um estado de espírito imposto socialmente por técnicas de subjetivação as quais podem emergir em máximas como um “preto de alma branca”. Por isso entendemos que, se não utilizarmos epistemologias outras para transformar essas técnicas, as nossas pedagogias serão, inocentemente, sempre racistas.

A constituição da branquitude tem no imperialismo e no colonialismo seu meio de desenvolvimento e sua forma de expansão. Foram milênios de extração de recursos dos povos colonizados, escravização e destruição de estruturas econômicas e culturais, ações que transformaram a pobreza europeia em riqueza e serviram de base para a orientação de costumes pautados no homem branco, forjando assim uma zona de privilégios que abarcava inclusive brancos pobres (BENTO, 2022).

Negros e indígenas não se identificavam como povos racializados, eram grupos étnicos-linguísticos conhecidos como iorubás, malês, guaranis, tupinambás, por exemplo. Quem os nomeou foi a branquitude europeia — no Brasil, especificamente, os portugueses, que trouxeram e impuseram suas culturas, religiosidades, etnicidades e a língua como norma. A branquitude é o lugar de poder, é o lugar de fala oficial e pode ser identificada em diferentes esferas do futebol.

Lélia Gonzalez, uma importante filósofa do pensamento decolonial brasileiro e torcedora do Clube de Regatas do Flamengo, dissertou sobre os preconceitos de linguagem contra negros favelados presentes no estereótipo do time para o qual torcia, historicamente considerado um “clube do povo”, de pretos/as, analfabetos/as, favelados/as, entre outros adjetivos expressos através de metáforas preconceituosas do cotidiano futebolístico e reforçados em diferentes cantos de torcidas nos estádios:

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem que é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que tão falando pretuguês. (GONZALEZ, 1984, p. 238)

O “pretuguês” é a língua oficial de uma parcela significativa das/os torcedores do Flamengo. Recentemente, a sua torcida adaptou a letra de uma música cantada por Ivete Sangalo, denominada “Sorte Grande”. A música é mais conhecida como “poeira”, pois uma das partes do refrão original se entoa da seguinte maneira: “Poeira, poeiráá, poeira. Levantou poeira!”. Até hoje ela é um fenômeno e sinônimo de festa! Os/as torcedores/as, então, transformaram com afeto o estigma de favelado/a e passaram a entoar de outro modo aquele refrão: “Favela, faveláá, favela. Festa na favela!” Essa música é cantada em momentos de catarse, em uma espécie de afirmação de identidade ou, como preferimos acreditar, como resposta da negritude ao elitismo e à branquitude.

Isso é uma forma criativa de se pensar colonialidade/decolonialidade no futebol, pois sabemos que alunos e alunas de Educação Física frequentam estádios e gostam de falar sobre essa experiência nas instituições educacionais. Problematicar as falas do esporte, e reconstruí-las quando necessário, pode ser uma das muitas estratégias interessantes pensando em PEDAgolGIAS DEgolONIAIS. Por outro lado, o uso de “máscaras brancas” (FANON, 2008) por torcedores/as adversários precisa ser identificado na voz dos cantos e das atitudes daqueles/as que compactuam com a superioridade branca em pleno século XXI. Um pouco desse cenário é encontrado, de forma literal, na introdução do futebol moderno, no início do século XX, quando negros utilizavam supostas máscaras de talco ou do tipo “pó de arroz”, visando ao branqueamento. Esse gesto, no entanto, se dava sobretudo por uma autonegação, a fim de obedecer a uma fantasia da branquitude, atender os interesses da elite econômica e, assim, ser um pseudo-incluído do esporte bretão.

Há, até hoje, um discurso mítico de que desconstruímos a fase das máscaras brancas no esporte por meio de uma conciliação racial tácita que forjou um estilo nacional de futebol-arte, no qual a inclusão de negros e mestiços através de seus corpos, sua ginga e malandragem teria sido fundamental para um modo de jogar à brasileira. Entretanto, conforme aponta Soares (1998), a utilização da condição racial para emplacar uma narrativa “boleira”, mesmo que de maneira folclórica e

positivada, não escapa a mais uma forma de discriminação, um “racismo às avessas”, conforme denominado pelo autor. Isso também é, em nossa concepção, uma forma de colonização da motricidade, na medida em que essa folclorização imputa um estilo de movimento próprio aos corpos racializados.

A integração racial no futebol se deu por meio de uma interculturalidade funcional, quando a crescente profissionalização do desporto necessitou de “pés de obra” qualificados para o alcance das vitórias nos campeonatos da época. Enquanto isso, acalmavam-se as massas, contemplava-se a diversidade, e não se alteravam as relações de poder. Esse modo de intercultura foi responsável não só por sucumbir às máscaras brancas no seu sentido alegórico, mas também por mascarar e reforçar intrinsecamente o mito da democracia racial.

Desde 2014, o Observatório da Discriminação Racial no Futebol, um projeto virtual consultivo realizado por meio de relatórios anuais, vem desempenhando um monitoramento dos casos de racismo no futebol em diferentes espaços do Brasil e do exterior, e, nos últimos anos, passou a encampar todas as formas de discriminação e seus respectivos desdobramentos. Nesse monitoramento, observamos o frequente uso da metáfora discriminatória “macaco” e as simulações imitando o animal enquanto insultos no contexto futebolístico, o que, de algum modo, desmascara a compreensão de que hoje no futebol o racismo só se alimenta da versão mítica.

Um caso que ganhou muita repercussão nos meios de comunicação e nos trabalhos acadêmicos foi o do goleiro Aranha, na época, jogados do Santos Futebol Clube. Na partida contra o Grêmio *Foot-Ball* Porto Alegrense, o atleta recebeu inúmeros insultos do tipo “macaco”, proferidos pela torcida do time adversário, comportamento que resultou na exclusão do Grêmio do torneio, a Copa do Brasil. Não é o objetivo desta tese contar uma infinidade de casos para “provar” a presença do racismo no futebol, mas o ODRF é um espaço importante para entender a colonialidade do esporte e buscar estratégias decoloniais de trabalho na EF.

Como um dos nossos interesses é explorar as lacunas do conhecimento, destaco aqui o fato de que o ODRF recentemente passou a oferecer, dentro do seu site e de suas mídias sociais, algumas matérias sobre o racismo no futebol de mulheres. Por exemplo, em novembro de 2021, o portal veiculou uma matéria a respeito dessa questão, a qual focalizamos a seguir:

Após a final da série A2, a jogadora Isinha, do Redbull Bragantino, denunciou por meio de suas redes sociais que estava sendo perseguida por um perfil falso, que a chamava de macaca e utilizava outros termos racistas tanto com ela, quanto com quem tentava denunciar. A equipe paulista ofereceu suporte jurídico e foi feito um boletim de ocorrência. Antes disso, no início do ano, narrador e comentarista haviam feito comentários preconceituosos sobre o cabelo de atletas do Bahia, na partida contra o Napoli. A equipe foi afastada das transmissões. Agora, fora do Brasil, uma atleta do Nacional chamou Adriana, do Corinthians, de macaca, durante uma partida da Copa Libertadores. Vic Albuquerque, que ouviu a ofensa, chorou em campo. Jogadoras do Corinthians e de equipes brasileiras rivais se posicionaram de forma solidária e repudiaram o fato.<sup>59</sup>

Esse ainda é um retrato não fotografado nem discutido pelos meios de comunicação, e a pedagogia do futebol parece desconhecer-lo. No entanto, sabe-se que a mulher negra está numa condição de maior inferioridade em comparação a homens pretos, pois o “racismo genderizado” (KILOMBA, 2019) é marcado pelo fato de as mulheres lutarem paralelamente contra a opressão da branquitude e do patriarcado. Lembram-se da tal interseccionalidade e das diferenças que podem acontecer dentro das diferenças? Então, a mulher no futebol teve seu direito cerceado, conforme identificamos ao longo desta tese, mas, diferentemente de negros e pardos segregados de forma ilegal, as mulheres tiveram sua exclusão legalizada pelo DECRETO-LEI Nº 3.199 do ano de 1941. Apesar disso, tal como homens pretos, as mulheres negras não são vítimas somente de concepções individualistas<sup>60</sup>.

O racismo e o machismo estrutural utilizam-se de ferramentas mais sutis para além das discriminações diretas<sup>61</sup> do tipo: “futebol é pra homem sua macaca!”. Ricca e Castro (2020), por exemplo, ao compararem fotografias das formações da seleção brasileira de futebol feminino, observaram que há um processo de embranquecimento oculto em curso. A análise baseou-se na quantidade de mulheres

<sup>59</sup> Texto elaborado por Natália Andrade, colaboradora do ODRF. Disponível em: <<https://observatorioracialfutebol.com.br/palco-sagrado-de-deusas-negras-futebol-feminino-nao-esta-imune-ao-racismo/>>. Acesso em: 24 de março de 2022.

<sup>60</sup> Diferentemente das concepções institucionais e estruturais de racismo, que estariam mais relacionadas ao Estado e à economia por meio de segregações indiretas, a concepção individualista, ainda que sofra influência das concepções anteriores, tem no comportamento patológico do indivíduo ou do coletivo a sua diretriz. Essa concepção aparece através de insultos diretos a pessoas e condicionados ao crime de injúria racial (ALMEIDA, 2019). São alguns exemplos: “macaca”, “macaco”, “nega do cabelo duro”, entre outros.

<sup>61</sup> Segundo Almeida (2019, p. 23), “a discriminação direta é o repúdio ostensivo a indivíduos ou grupos, motivado pela condição racial, exemplo do que ocorre em países que proíbem a entrada de negros, judeus, muçulmanos, pessoas de origem árabe ou persa, ou ainda lojas que se recusem a atender clientes de determinada raça. (...) Já a discriminação indireta é quando a situação de grupos marginalizados é negligenciada sem a intenção direta de discriminá-las, como se houvesse uma ‘neutralidade racial’ na ação”.

negras existentes nessas formações, na década de 1980, comparada ao quantitativo dos últimos anos, bastante inferior.

Segundo as/os autoras/es, parece haver indiretamente uma pressão para que sejam inseridas jogadoras “mais belas” para o público masculino, tornando a modalidade mais comercializável e, assim, atendendo aos padrões de beleza de um público que sempre refutou as mulheres e a estética preta e periférica. O que ocorre é uma espécie de “pacto narcísico da branquitude” (BENTO, 2002) ocultado pelos interesses do capital para o controle estratégico de formas de dominação. Por outro lado, há um reconhecimento das/os autoras/es de que houve uma diminuição do preconceito na prática feminina, fazendo com que outras classes sociais, anteriormente reprimidas, se inserissem no esporte hodierno.

Fica a dúvida se a negritude também não se sente mais autorizada à prática futebolística hoje em dia ou se já está contida no todo dessa nova inserção feminina. Será que já havia uma democratização do futebol para as mulheres negras antes dessa demanda reprimida? Estavam elas autorizadas a sair do lar? Elas eram tratadas com menor rigor quanto a suas “fragilidades”, o que lhes permitia burlar a lei ou se antecipar no momento de sua permissão legal em 1983? Será que o capitalismo e o patriarcado tangenciaram essas mulheres de modo a protegê-las de esforços físicos e do trabalho?

O racismo está associado também a territórios e etnicidades<sup>62</sup>, e, quando se genderiza, não é diferente. O patriarcado se articula com o capitalismo e com o colonialismo, logo, pessoas serão atingidas de diferentes modos, de acordo com o grau de sua vulnerabilidade social e suas temporalidades. Quem eram as mulheres negras na década de 1980, e quem são hoje? Não considerar as tecituras e dinâmicas diferentes pode fazer com que a Educação Física continue fabricando conceitos homogêneos refletidos por lentes monoculturais. Decolonizar conceitos é também uma forma pedagógica de corrigir nossos vícios.

Quando falamos do mito da fragilidade feminina, que se espalhou na história da EF e nas práticas corporais, precisamos entendê-lo como algo bastante contextual, quicá para uma minoria — não política, mas quantitativa, no sentido

---

<sup>62</sup> Ser negro/a pode ter significados diferentes a depender da localidade. A região Sul/Sudeste não vivencia o problema do mesmo modo que a região Norte/Nordeste, dado que “o racismo aqui está ligado à aparência, ao status e ao fenótipo”, e cada lugar apresenta condições diferentes em relação a esses fatores. Se no Brasil é importante a cor da pele e os traços físicos europeus, já nos EUA, por exemplo, está “ligado à origem étnica e genética de cada pessoa”. (SCHUCMAN, 2020, p. 60)

literal. Para discutir essa questão, a filósofa e ativista Sueli Carneiro (2019) traz a sua experiência sobre o tema:

Nós, mulheres negras, fazemos parte de um contingente de mulheres, provavelmente majoritário, que nunca reconheceram em si mesmas esse mito, porque nunca fomos tratadas como frágeis. Fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas... Mulheres que não entenderam nada quando as feministas disseram que as mulheres deveriam ganhar as ruas e trabalhar. Fazemos parte de um contingente de mulheres com identidade de objeto. Ontem, a serviço de frágeis sinhazinhas e de senhores de engenho tarados. (...) Hoje, empregadas domésticas de mulheres liberadas e dondocas, ou de mulatas tipo exportação. (CARNEIRO, 2019, p. 314)

Percebe-se que nessa narrativa raça e classe mobilizam o gênero e a sexualidade de forma diferente em relação à narrativa de mulheres brancas burguesas. Isso impacta diretamente o conceito de fragilidade na EF, principalmente se pensarmos no contexto das instituições públicas de ensino, frequentadas massivamente por mulheres negras e pobres (FORMOSO *et al.*, 2022).

Por entender que estamos todas/os mergulhados/as em uma colonialidade do saber que afetou e afeta os escritos acadêmicos, é de se esperar que a autoria do campo não tenha entrevisto as vicissitudes da área e tenha falado do seu lugar epistêmico tradicional de branquitude, tecendo assim um conceito racista para a cultura corporal. Por outro lado, isso implica de antemão um giro epistemológico capaz de perceber as dinâmicas do capitalismo, além de levar em consideração a “carência dupla” oriunda da “antítese de branquitude e masculinidade” (RIBEIRO, 2017, p. 39), o que faz com que mulheres negras experienciem gênero e sexualidade fora dos ditames de uma princesa europeia.

### **Parada Técnica**

A parada técnica é quando, durante partidas com temperaturas muito altas, as equipes precisam se hidratar e conversar sobre novas estratégias para voltarem fortalecidas e derrotar o adversário (pedaGOLgias GOLoniais). É a partir dessa estratégia que entedemos a interpelação de algumas feministas decoloniais a Aníbal Quijano, na década de 2000, sobretudo da intelectual Maria Lugones (WALSH, 2019) — o momento no qual elas passam a reivindicar uma maior presença de seus fundamentos de jogo para a disputa no interior da equipe PEDAgolGIAS DEgolONIAIS. Entendemos ser desde aí que se inaugura um novo momento dos

estudos decoloniais, notadamente, depois das publicações de Lugones, no final daquela década, em que a interseccionalidade — entrelaçando as categorias raça, classe, gênero, sexualidade e geopolítica (CURIEL PICHARDO, 2020) — passa a ser considerada no interior desses estudos e a reforçar o campo da decolonialidade, logo, a equipe PEDAgolGIAS DEgoIONIAIS.

Para não perdermos a noção da nossa equipe, algo que pode acontecer quando correntes moderno-conservadoras ou eurocêntricas se apropriam do interseccional e decolonial (AKOTIRENE, 2019; CRENSHAW, 2002), existem alguns fundamentos para os quais gostaríamos de chamar a atenção, no intuito de compreender como a colonialidade do poder afeta profundamente não somente a noção de raça, mas as noções de sexo, gênero, sexualidade/desejo, nação, etnia, religiosidades, escolaridade e todo o imaginário social dos povos colonizados (KILOMBA, 2019; LUGONES, 2014, 2020; OYĚWŪMÍ, 2020; SEGATO, 2012; VIGOYA, 2018).

Segundo Vigoya (2018), a ideia de masculinidade, na América Latina, foi desenvolvida em paralelo às categorias de raça e nação, contribuindo assim para uma visão parcial de “homem latino-americano”. Essa concepção pode ser não só refletida na ocupação dos espaços dos corpos racializados por supostas “capacidades físicas naturais” em detrimento de lugares de poder, conforme já mencionamos, mas também remetida à ideia de homens com genitálias anormais e o próprio imperativo heterossexual da colonialidade (LUGONES, 2020). Ideia essa que trouxe ao homem negro os maiores prejuízos, pois, ao não confirmarem a sincronia normativa sexo-gênero-sexualidade, estariam desconstruindo a rede de imaginários coloniais das masculinidades racializadas (VIGOYA, 2008; 2018).

Aqui, a diferença colonial produzida pela branquitude eurocentrada e depositada sobre a noção de masculinidades colonizadas (AGUIRRE, 2020) molda as hierarquias de raça, gênero e sexualidade. Desse modo, uma “bicha preta” é sempre encarada com espanto, sofrendo assim maiores prejuízos simbólicos nas classificações do que, separadamente, negros e homossexuais. Por outro lado, o “negão” deve ter um pênis avantajado, ser “bom de cama”, ser forte e resistente, posto que a diferença colonial também imputa aos corpos negros um ideal distinto nas performances de gênero, devido ao racismo estar associado a subjetividades que o frenesi da branquitude carimba sobre esses corpos.

Acionar o VAR<sup>63</sup> como “cumplicidade subversiva” nos permite identificar que o poder imagético também designou aos territórios colonizados a atribuição de narrativas que colocavam a sexualidade feminina das colonizadas como diabólicas ou em estereótipos. Essas narrativas configuram-nas, até hoje, como mulheres sexualmente disponíveis, assim como hiperssexualizam a mulher negra em oposição à doce performance da mulher branca. Aquilo que pode ser pensado, então, como uma vantagem psicológica dada pela branquitude deve ser lido, segundo Kilomba (2019), como traumas não reparados. Essas e outras constatações precisariam ou não ser corrigidas a depender dos interesses da matriz colonial de poder, o que ajudou a desenvolver uma cultura epistêmica racista/ cristã/ patriarcal. (LUGONES, 2014).

Essa colonização das performances está historicamente presente no esporte e, aqui, é expressa pelo nome “PedaGOLgias GOLoniais”: o gingado e a malandragem brasileira em oposição à “cintura dura” do europeu — a opressão de mulheres e LGBTQIA+ no futebol, assim como a pouca presença ou ausência de negras e negros em lugares estratégicos (gestoras/es, treinadoras/es, goleiras/os) são alguns exemplos. Além disso, vale ressaltar que narrativas históricas já mitigadas no campo das práticas corporais atribuíam à dança um *locus* da feminilidade e aos homens negros um talento especial para esportes mais acessíveis e com maior imposição de força ou resistência, tais como atletismo e o próprio futebol. Já o tênis e a natação, esportes segmentados pelo capitalismo, carregavam fantasias da branquitude que consideravam os corpos de negras e negros inadequados para essas modalidades. Ou seja, as masculinidades e as feminilidades foram colonizadas no âmbito da cultura corporal.

A capoeira, por sua vez, tem sido objeto de discriminação nas aulas de Educação Física, uma vez que alguns responsáveis das/os alunas/os nas escolas a estigmatizam como uma prática corporal “diabólica” e, a depender dos instrumentos utilizados, dizem: “é macumba”! Logo, é perceptível que a utilização de artefatos como o atabaque, com suas notas musicais, seja associada a matrizes religiosas africanas, o que faz com que essa atividade sofra o racismo religioso

<sup>63</sup> VAR (*Video Assistant Referee*) é uma metáfora de um dispositivo auxiliar de arbitragem recém-criado no futebol moderno e que serve para visualizar, por meio de imagens, a origem das disputas de campo que geraram dúvidas, e ajudar os árbitros a tomarem uma decisão.

imposto por associações neoconservadoras e reverberado na escola (FORMOSO *et al.*, 2022). Há aqui também uma espécie de colonização da motricidade acentuada por musicalidades outras.

Retomando os esportes modernos, é possível observar a globalização dos domínios coloniais em dois dos desportos mais populares nos Estados Unidos. Tal como no futebol brasileiro, no qual determinadas posições são raramente ocupadas por negros, nos EUA, o *Quarterback (QB)* é considerada a posição mais importante no futebol americano, um lugar que traz responsabilidades para execuções determinantes no jogo, como raciocinar o início de uma jogada. Esse lugar de confiança raramente é ocupado por corpos racializados e está majoritariamente preenchido pelo privilégio branco.

Sob outro enfoque, o imaginário, no basquetebol norte-americano, de que “homens brancos não sabem enterrar”<sup>64</sup> é outra forma possível de identificação de tais domínios. Nesse caso, o movimento de saltar com agressividade até a inserção da bola, com força e dureza, dentro da “cesta” de basquete foi carimbado pela branquitude como mais um estilo de movimento específico para alguns corpos. Aqui, é como se as masculinidades negras fossem “proprietárias” desses atos performativos de virilidade. Visto que o esporte é um fenômeno da modernidade, não é exagero afirmar que a colonialidade, a sua face oculta, moldou as performances credíveis ou não nesse espaço, ou seja, desenvolveu tanto motricidades, como masculinidades e feminilidades desportivas colonizadas.

Em oposição às pedaGOLgias GOLoniais, os feminismos subalternos<sup>65</sup> — com maior destaque aqui para o feminismo decolonial e em um diálogo com o movimento *queer* — têm sido expressões concretas de PEDAGOGIAS

<sup>64</sup> Esta expressão deu nome a um filme, no ano de 1992.

<sup>65</sup> Ballestrin (2020) afirma que o feminismo hoje é a expressão global mais significativa de ação social na democracia e pode aparecer de diferentes modos. Os “feminismos subalternos” são aqueles que avançam nas lacunas daquilo que é denominado como feminismo hegemônico (branco/burguês/heterossexual), expresso pelo “universalismo, etnocentrismo, anglo-eurocentrismo, (neo) liberalismo, branqueamento e negligência de questões coloniais e raciais que atravessam etnias, nacionalidades e geografias” (p.4). Para a autora, o feminismo decolonial é um feminismo subalterno que floresce da articulação teórico-prática com o feminismo pós-colonial, assim como da atualização da crítica ao colonialismo (colonialidade) feito no interior do feminismo latino-americano e em paralelo com o giro decolonial no século XXI. Ver detalhes da sua fundamentação entre as páginas 3 e 5. Outras autoras (CURIEL PICHARDO, 2014, 2020; ESPINOSA MINOSO *et al.*, 2014) indicam que as bases do “feminismo decolonial”, nomeado desse modo inicialmente por Lugones, estão no feminismo negro estadunidense, nas feministas independentes latino-americanas, nos feminismos indígenas, lésbicos, populares, chicanos e no seu caráter não-acadêmico, sendo hoje associado à teoria decolonial desenvolvida pelo grupo “Modernidade/Colonialidade”

DEgolONIAIS, ao conjugarem teoria e prática através de movimentos sociais, partindo das intersecções. Dada a intenção epistêmica-pedagógica do feminismo decolonial, algumas das principais autoras que o introduziram no meio acadêmico (ESPINOSA MIÑOSO *et al.*, 2014) o denominam como “pedagogia feminista decolonial”, uma vez que

Se trata de producir en el diálogo y en la revisión crítica de los consensos sobre el dimorfismo sexual y los arreglos de género jerárquicos, nuevas formas de interpretación, de resistencia y de transformación que surjan desde las/os/xs de abajo. (ESPINOSA MIÑOSO *et al.*, p. 413)

Por outro lado, segundo a afro-dominicana Ochy Curiel Pichardo (2014, p. 331), o aspecto político-militante dessa perspectiva ainda é tratado com descrédito por alguns segmentos das ciências humanas, sendo visto como “*sistematizaciones de prácticas feministas no aptas para el ‘consumo’ académico y teórico, por tanto no son las referencias de la mayoría de las feministas latino-americanas*”.

A filósofa argentina Maria Lugones, falecida no ano de 2020, é, sem dúvida, uma das maiores expoentes do movimento, e foi quem fundamentou inicialmente a colonialidade do gênero, em obra publicada no ano de 2008 e traduzida para o português recentemente (LUGONES, 2020). Algumas de suas contribuições nessa obra são fundamentais. A questão do sexo, por exemplo, na visão da autora, foi introduzida nos estudos decoloniais por Aníbal Quijano de maneira natural e em acordo com o sistema capitalista e sua estruturação patriarcal/heterossexual/ocidentalcentrada. Tal como Butler (2016, 2019), Lugones (2020) entende que o sexo não é puramente biológico, entretanto, traz uma fundamentação histórico-epistemológica diferenciada para a questão, pautada na lógica da colonialidade do poder e da interseccionalidade.

A filósofa argentina argumenta que, do mesmo modo que as questões fenotípicas foram construídas e determinantes para elaboração do conceito de raça, o dimorfismo sexual é parte de uma imposição colonial da modernidade, e isso fica pendente nas obras de Quijano. Para ela, o sexo biológico é uma construção social imposta como tantas outras, e o ocultamento da categoria intersexo é uma amostra concreta dessa construção, em função de a ambiguidade fazer parte da dinâmica social de inúmeras comunidades nativas pré-invasão colonial.

Baseada nos estudos de pesquisadoras que investigam comunidades tribais nativas americanas e na epistemologia africana discutida por Oyèrónké Oyěwùmí, Lugones destaca que o dimorfismo, tal como a heterossexualidade, é a parte

“visível/iluminada” e verdadeira da organização moderna de gênero, enquanto as outras designações são consideradas falsas, o “lado oculto”:

As designações revelam que o que se entende por sexo biológico é socialmente construído. Do final do século XIX até a Primeira Guerra Mundial, a função reprodutiva era considerada característica essencial de uma mulher. A presença ou ausência de ovários era o critério mais definidor do sexo. Porém, existe um grande número de fatores que intervêm “na definição do sexo ‘oficial’ de uma pessoa”: cromossomos, gônadas, morfologia externa, morfologia interna, padrões hormonais, fenótipo, sexo designado, e aquele que a própria pessoa designa a si mesma. Atualmente, os cromossomos e as genitálias são parte dessa designação, mas de tal maneira que conseguimos ver como a biologia é uma interpretação e é, por ela mesma, cirurgicamente construída[...]. Com frequência, indivíduos intersexuais são convertidos, cirúrgica e hormonalmente, em machos ou fêmeas. (LUGONES, 2020, p. 70)

A organização moderna colonial de gênero não confere legitimidade a dinâmicas que não tenham o homem como provedor e não compreendam uniformemente a relação XY-XX + pênis-vagina= reprodução. Uma conformação diferente dessa — ou da congruência (sexo-gênero-sexualidade/desejo) que se estabelece entre homem/masculino/heterossexual e mulher/feminina/heterossexual para que possam procriar — significa desconstruir a ideia de família nuclear/cristã trazida da Europa e, assim, afrontar o imaginário e o sistema colonial.

Uma configuração distinta, portanto, ocuparia a face não iluminada, pois entendemos que a ruptura da cisgeneridade, de masculinidades dominantes, da heteronorma, do cristianismo e da branquitude — uma vez que a raça também organiza o sistema colonial —, nesse sistema, deve ser inferiorizada ou invisibilizada. Lugones ainda acrescenta sobre o imaginário colonial:

Aqueles localizados no “lado obscuro/oculto” não são necessariamente entendidos em termos dimórficos. Os medos sexuais dos colonizadores os fizeram imaginar que os indígenas das Américas eram hermafroditas ou intersexuais, com pênis enormes e peitos imensos vertendo leite. Mas como esclarece Paula Gunn Allen e outros/as, indivíduos intersexuais eram reconhecidos em muitas sociedades tribais anteriores à colonização sem serem assimilados à classificação sexual binária. É importante levar em conta as mudanças que a colonização trouxe, para entendermos o alcance da organização do sexo e do gênero sob a força do colonialismo e no interior do capitalismo global eurocêntrico. Se o capitalismo global eurocêntrico só reconheceu o dimorfismo sexual entre homens e mulheres brancos/as burgueses/as, não pode ser verdade que a divisão sexual seja baseada na biologia. As correções substanciais e cosméticas sobre o biológico deixam claro que o “gênero” vem antes dos traços “biológicos” e os preenche de significado. (LUGONES, 2020, p. 71)

De acordo com a autora, na imposição colonial existe uma relação direta entre anatomia humana e gênero que estabelece uma oposição binária (as genitálias) que precisa ser constituída, na modernidade, tendo o homem como centro. Esse processo de significação do gênero não é contado de modo linear em outras culturas, tanto que Lugones apresenta diferentes estudos sobre populações indígenas

americanas e africanas nas quais a mulher surge como esse centro (sociedades matriarcais). Além disso, há a naturalização de práticas como a sodomia, o reconhecimento positivo da homossexualidade, da identidade lésbica e do “terceiro gênero” (“*berdache* homem” e “*berdache* mulher”)<sup>66</sup> — algo que rompia com o binarismo ou com a necessidade de ser homem ou mulher nos termos da colônia. Esse panorâma nos ajuda a compreender o conceito de “ciscolonialidade” conforme apresentado por Vergueiro (2016), pelo qual se expressa que a negação da heterogeneidade dos corpos colonizados e das identidades de gênero nela contidas reforça os termos binários.

Para endossar narrativas plurais, Segato sintetiza documentos e estudos etnográficos de comunidades nativas para enunciar:

Como é sabido, povos indígenas, como os Warao da Venezuela, Cuna do Panamá, Guayaquí do Paraguai, Trio do Suriname, Javaés do Brasil e o mundo inca pré-colombiano, entre outros, assim como vários povos nativos norte-americanos e das nações originárias canadenses, além de todos os grupos religiosos afro-americanos, incluem linguagens e contemplam práticas transgênicas estabilizadas, casamentos entre pessoas que o Ocidente entende como do mesmo sexo e outras transitividades de gênero bloqueadas pelo sistema de gênero absolutamente engessado da colonial / modernidade. (SEGATO, 2012, p. 117)

Queremos substantiar repetidamente aqui que há, no mundo moderno, uma colonização de práticas sociais possuidoras de sexualidades, conjugalidades, masculinidades, feminilidades e identidades outras. Esse mundo é reconhecido como um divisor de águas para a implantação de classificações, novas dinâmicas e hierarquias rígidas, que ultrapassam os sentidos da dominação masculina pré-invasão e, como consequência, afetam até hoje a autonomia dos corpos e as práticas corporais, conforme estamos discutindo.

De acordo com Segato (2012, p. 119), no período colonial passa a ocorrer uma dominação do espaço público, onde “a posição masculina ancestral, portanto, se vê agora transformada por este papel relacional com as poderosas agências produtoras e reprodutoras da colonialidade”. Ou seja, há um deslocamento das funções masculinas, que antes se destinavam às suas respectivas comunidades, em direção aos interesses da colônia e, posteriormente, às necessidades do capitalismo moderno-industrial. Cria-se um perfil de onde deve nascer as práticas sociais e a cidadania que “é homem, é branco, é pater familiae-portanto, é funcionalmente heterossexual-, é proprietário, e é letrado” (SEGATO, 2012, p. 123). A ética

---

<sup>66</sup> Ver Lugones (2020, p. 77-78).

colonial das práticas sociais ainda hoje passa por isso, e a cultura corporal não ficou imune.

Se o VAR ainda não identificou mais uma imagem que, com o sistema colonial de gênero, alterou os processos de dominação masculina, pense em quantos homens negros tinham relações afetivas ou casamentos com mulheres brancas e na infinidade de relações de homens brancos, inclusive estupro, com mulheres negras e indígenas. Ou seja, no período pós-invasão a colonialidade incidiu tanto sobre as relações de raça/gênero quanto sobre as conjugualidades. Essa influência, no entanto, continua, pois os homens escravizados e colonizados carregam o imaginário de não-humanos, perigosos, e as mulheres aparecem como as que precisam de proteção dos colonizadores (LUGONES, 2014).

Lugones (2014), também uma estudiosa de línguas nativas, destaca que a colonialidade do gênero foi reforçada, dentro dos nossos saberes, por equívocos nas traduções de costumes dos povos originários para as línguas hegemônicas, fazendo com que se traduzissem dicotomias de gênero não existentes em comunidades nativas a fim de enquadrá-las na lógica de conhecimento ocidental. Oyěwùmí (2020) traz algumas contribuições nesse sentido, ao destacar que determinadas sociedades iorubás da Nigéria não se expressam pelos opostos binários de homem e mulher conforme aquela lógica. De acordo com a autora, essas dicotomias são inexistentes em muitos povos de origem africana, e quando tais povos são analisados a partir da perspectiva ocidental, “o que encontramos são distorções, mistificações linguísticas e muitas vezes uma total falta de compreensão, devido à incomensurabilidade das categorias e instituições sociais” (OYĚWÙMÍ, 2020, p. 105).

Um caso específico dessas distorções apontadas por Oyěwùmí, citado por Lugones (2020), é a tradução de expressões iorubás como o *okunrin* e o *obinrin*. Esses termos carregam o prefixo *okun* e *obin*, compreendidos na cultura iorubana como anatomia do macho e da fêmea, respectivamente, no entanto, eles não são interpretados como os opostos binários homem e mulher. Tal binarização é uma tradução ocidental desencadeada pelo casamento da anatomia com o gênero, e, através da oposição, se estabelece uma hierarquia na qual o macho é a norma. Essas observações nos permitem indicar que o lugar onde mulheres e pessoas não binárias foram colocadas está intimamente relacionado aos processos históricos do

colonialismo<sup>67</sup>, visto que a introdução do sistema de gênero contou também com a cumplicidade de machos iorubanos, inferiorizados pela raça, mas convencidos pelos colonizadores de sua superioridade frente às fêmeas iorubanas, bem como de suas capacidades dirigentes para a comunidade (LUGONES, 2020)<sup>68</sup>.

Reforçando Segato (2012), a potência das instaurações coloniais sobre as relações de gênero é ratificada quando se verifica, nas aldeias indígenas, uma reorganização por dentro, e, apesar de os nomes permanecerem os mesmos, as funções de homens e mulheres são modificadas sob a égide da estrutura moderna. Conforme escreve a autora, essas modificações tiveram como efeito a domesticação das mulheres na esfera privada e o seu esvaziamento no cenário político, nas questões de interesse público. Paralelamente, os homens ganharam o espaço público e político, as masculinidades se superdimensionaram, mas obedecendo a hierarquias que tinham o perfil do homem moderno como determinante para o sucesso nesse “novo espaço”.

Lembremos mais uma vez que o futebol (moderno) é um veículo também da colonialidade — conhecido o lado oculto desse “novo espaço” moderno, é impossível dissociar o esporte do construto histórico das práticas corporais e das performances de seus praticantes. Isso aparece na sua fundação, aqui já enunciada, a saber: sua racionalização, cientifização, elitização, seus sexismos, branqueamentos, entre outras interdições e características que dão o pontapé para o futebol moderno, por exemplo. Dentro desse movimento é também possível retomar a proibição do futebol feminino e a pouca ocupação, pelas mulheres, dos lugares de poder no esporte, como desdobramentos da domesticação colonial imposta às mulheres; da sua retirada do espaço público e decisório; da desumanização das colonizadas e da cumplicidade histórica de homens

<sup>67</sup> A criação de um sistema de gênero moderno/colonial é consensual no feminismo decolonial. Entretanto, há divergências quanto à potência da dominação masculina no período pré-colombiano, o que gira em torno da pergunta: essa dominação já poderia ser denominada de patriarcado? De acordo com Hollanda (2020, p. 20), há outras feministas, aqui citadas (Rita Segato e Yuderlys Miñoso), que indicam a “presença de certas nomenclaturas de gênero nas sociedades tribais e afro-americanas, ou seja, reconhecem no período pré-colonial uma organização patriarcal, ainda que diferente da do sistema gênero ocidental. A essa ideia, Rita Segato chama de patriarcado de baixa intensidade”.

<sup>68</sup> Outra importante contribuição para reforçar esta constatação da colonialidade do gênero pode ser observada em Oyèwùmí (2020), a partir de sua pesquisa no sudoeste da Nigéria. A autora desenvolve longa fundamentação destacando como a idade relativa era a base de organização da família iorubá, a qual nada tinha de generificada.

colonizados. As diferenças no esporte foram organizadas por um imperativo colonial que ultrapassa dominações masculinas abreviadas do tipo pré-invasão e, portanto, demandam investigações continuadas que conjuguem perspectivas situadas.

Introduzir esse giro epistêmico é condição para uma melhor compreensão das pedagogias feministas decoloniais (LUGONES, 2014) ou de uma pedagogia “*queer* decolonial” (PEREIRA, 2015), de modo que enfrentar a violência de gênero, ou promover PEDAgol/GIAS DEgOLONIAIS, se torna ainda mais potente, uma vez que a nossa história sofreu e ainda sofre modificações fruto das imposições coloniais. A própria trajetória teórico-prática do futebol e da Educação Física ainda é refém dessa falta de compreensão, o que se espelha em diferentes processos de exclusão e silenciamento, alguns dos quais aqui já desenvolvidos. Nesse sentido, “[d]escolonizar o gênero é necessariamente uma práxis. É decretar uma crítica da opressão de gênero racializada, colonial e capitalista heterossexualizada visando uma transformação vivida do social” (LUGONES, 2014, p. 940).

Conforme já enunciamos, masculinidades representam uma questão fundamental para os estudos de gênero contemporâneos, e as práticas corporais esportivas são espaços fecundos para a sua afirmação, bem como o futebol, refém de masculinidades opressoras. Logo, a decolonização do gênero passa pelo entendimento e pela desconstrução dessas masculinidades, de modo a permitir que nesses espaços coabitem diferentes formas existenciais, ou, talvez, reexistenciais, posto que a supressão moderno-colonial cegou a pluralidade de diferentes existências, oprimindo feminilidades, masculinidades e identidades outras.

Não são encontradas discussões sobre masculinidades na Educação Física e no Esporte desde a América Latina. No Brasil, atualmente, há estudos bastante aprofundados na área através das teorias do Norte Global, realizados por autores referenciados no nosso estudo, tais como Fabiano Devide, Gustavo Andrada Bandeira, Leandro Teófilo de Brito, Vagner Matias do Prado, Wagner Xavier de Camargo, entre outros/as.

Essas discussões têm se aproximado da interseccionalidade e da teoria *queer* (BRITO, 2021; DEVIDE, 2021), mas possuem como subsídio, marcadamente, o pós-estruturalismo. Dentro da obra que hoje consideramos a mais abrangente e atual

para o campo<sup>69</sup>, Devide (2021) apresenta uma questão fundamental, com a qual estamos dialogando aqui a partir de referenciais outros: a necessidade de alternativas<sup>70</sup> que transcendam a noção de masculinidades hegemônicas, desenvolvida por Raewyn Connell<sup>71</sup> (1995) e repensada no século XXI (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013). Em artigo recentemente publicado, Brito (2021) também ultrapassa a noção de Connell ao propor uma teoria da masculinidade *queer* para interpretar questões atuais no esporte. O autor ainda avança ao incorporar uma crítica decolonial à pedagogia *queer*, cuja teoria tem sido introduzida por autoras/es primeiro-mundistas.

Connell é uma pesquisadora australiana, notoriamente, a maior referência no campo das ciências da motricidade humana para aquelas que estudam sobre as masculinidades, mas também uma importante interlocutora para uma gama de intelectuais latino-americanos que impulsionaram esses estudos nas ciências sociais, principalmente a partir da década de 1990.

Teresa Valdés e José Olavarría do Chile, a peruana Norma Fuller e a colombiana Mara Viveros Vigoya fazem parte de um grupo de pesquisadoras/es que alavancou a produção sobre masculinidades nos territórios da América Latina e do Caribe, em intercâmbios com a pesquisadora australiana e outras referências no campo (VALDES; OLAVARRÍA, 1997; VALDES, 1998). Trata-se de uma parceria iniciada no século passado, em contínua atualização (MADRID *et al.*, 2020), que gera resultados acadêmicos para esses territórios. Algumas dessas produções, inclusive, foram aqui citadas por intermédio de Vigoya, a intelectual latina que mais tem se aproximado da interseccionalidade/decolonialidade dentro desse grupo, sem negar suas outras influências teóricas (VIGOYA, 2016).

Recentemente, Connell (2016) reafirmou que as relações e as teorias sobre gênero se alteram profundamente em contextos coloniais — agora levando em consideração os trabalhos de Aníbal Quijano, Walter Dignolo e, marcadamente,

<sup>69</sup> DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo de. **Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte**. São Paulo: Nversos Editora, 2021.

<sup>70</sup> O autor recorre à “teoria da masculinidade inclusiva”, do sociólogo americano Eric Anderson.

<sup>71</sup> Essa noção é instável, complexa e relacional para sintetizá-la. Relacionadas a poder, masculinidades hegemônicas estão em constantes transformações e hibridizações culturais. Em determinado contexto, como o próprio futebol moderno, as masculinidades podem exigir do homem força, competitividade, agressividade e cis-heterossexualidade, como podem, em um contexto empresarial, por exemplo, solicitar racionalidade, poderio econômico, controle emocional, entre outros mandatos. Frequentemente, tais mandatos aparecem mesclados e em oposição a feminilidades e outras formas de masculinidade, mas podem ter a cumplicidade de ambas (CONNELL, 1995; CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013).

Maria Lugones — e nomeou o primeiro capítulo de sua obra de “colonialidade do gênero”. Trata-se, nesse momento, de uma reafirmação da questão, pois, ao acionar o VAR, observamos que, desde a origem de seu primeiro trabalho impactante no Brasil (CONNELL, 1995), a autora já pontuava a questão colonial, sem haver, contudo, um aprofundamento a partir de “nossa américa” ou da noção de colonialidade, que, cunhada por Quijano no fim do século XX, só se expandiria nos primeiros anos do século XXI, com a escalada do grupo “Modernidade/Colonialidade”.

Embora a noção de “masculinidade hegemônica” fosse perpassada por um ideal branco, em que negros não eram incluídos, não há dúvidas de que essa, tal como outras noções de masculinidade de Connell (subordinada, marginalizada e cúmplice)<sup>72</sup>, sofreria novas interpretações na Educação Física caso fosse, nos últimos anos, conjugada com outros subsídios teóricos e outras experiências. Uma masculinidade subordinada não poderia se converter em masculinidades insurgentes — ou masculinidades descolonizadas/reexistentes — no seio de novas práticas corporais que conferem legitimidade à homossexualidade, à negritude, ao “transgenérico” ou aos *berdaches*? Um “*queer* decolonial”? Ou, na envergadura das propostas de Catherine Walsh, entrecruzando o pedagógico e o decolonial, poderíamos considerar pedagogias decoloniais por meio de motricidades outras? Corpos decoloniais-futebóis outros?

Dito isso, há poucas dúvidas de que a invisibilização da colonialidade até aqui nos trouxe não somente noções de feminilidades abreviadas para o campo — tal como a ideia racista de fragilidade feminina na EF —, mas também a própria pluralidade performativa dos gêneros. De outro modo, é perceptível que a colonialidade dos nossos saberes fez com que não visualizássemos a potencialidade e os limites de Connell, porquanto seus apontamentos iniciais sobre a interferência do colonialismo nas masculinidades já nos indicassem, há quase trinta anos, a necessidade de situá-los nas disputas do campo.

Decolonizar as epistemes e as pedagogias para entendermos o que as performativas brancas/capitalistas/coloniais impuseram na modernidade, pautadas na lógica dicotômica dos iluminados e não-iluminados/inferiores, é um ponto de

---

<sup>72</sup> Ver Connell (1995, p. 194-195).

partida para um giro epistêmico da cultura corporal ou, como enuncia Gomes (2018, p. 77), para uma “performativa decolonial”.

Há um amplo espectro performático no campo das masculinidades na América Latina e no Caribe. Segundo Trujano e Vázquez (2021), desde o final do século passado, as transformações políticas, econômicas e sociais vêm desencadeando a ascensão de “identidades” nomeadas, nos últimos anos, como “novas masculinidades”<sup>73</sup>, “masculinidades emergentes”, “masculinidades positivas”, “alternativas”, entre outras, em paralelo com masculinidades hegemônicas. Trata-se de novas representações que podem aprofundar violências de masculinidades dominantes<sup>74</sup> ou aportar identidades mais inclusivas, que contestem a hegemonia e coexistam com as singularidades das demais.

A intelectual e ativista bell hooks, importante autora do feminismo negro e influenciadora do feminismo decolonial, afirma que a visão de que o feminismo era contra os homens atravancou processos educativos de transformação das masculinidades. Segundo a autora, os movimentos falharam ao não discutirem “o que os homens podem fazer para ser antissexistas, mas também como poderia ser uma masculinidade alternativa” (hooks, 2022, p. 106). hooks advoga uma “masculinidade feminista”, que foque na juventude e faça com que os jovens critiquem o poderio masculino sobre feminilidades, crianças e homens inferiorizados pelas relações de poder.

Glória Anzaldúa (2005), uma importante feminista chicana<sup>75</sup>, afirma que, diferentemente das mulheres, que já estão se desacorrentando das normas de gênero, os homens ainda estão presos a elas, exceto os homens gays já assumidos, os únicos capazes de se insurgirem contra modelos dominantes de masculinidade. A autora sugere que os homens devem se deslocar — aliás, a compreensão das pessoas que atravessam as fronteiras da diferença de raça, gênero, sexualidades, etnias, nacionalidades, e rasgam a gramática colonial, é um importante passo para pensarmos feminilidades e masculinidades fronteiriças, tal como a aproximação

<sup>73</sup> “Novas” é uma denominação temerária quando não se tem a certeza de tudo que nos foi invisibilizado pela colonialidade.

<sup>74</sup> As pesquisas sobre violência masculina são temas recorrentes em nosso continente (VIGOYA, 2018). Em estudos sobre “novas masculinidades” em regiões fronteiriças do México (Ciudad Juárez/ Tijuana), Segato (2005) e Valencia (2015) trazem resultados muito semelhantes, mostrando uma associação direta entre capitalismo e morte.

<sup>75</sup> O feminismo chicano é um feminismo subalterno, uma afluente para feminismo decolonial (CURIEL PICHARDO; 2014).

entre o feminismo decolonial e o movimento *queer*, perspectivas mergulhadas na interseccção. Anzaldúa introduz essa aproximação no ano de 1987, data de sua primeira publicação sobre o reconhecimento dos *queers*.

Uma questão que dificultava uma articulação mais aprofundada do movimento *queer* com a decolonialidade era o fato do desenvolvimento da teoria *queer* na academia ter sua expansão associada ao pós-estruturalismo (LOURO, 2001; MISKOLCI, 2012) e Judith Butler como principal interlocutora, ocultando, portanto, um maior entendimento dos impactos da colonialidade (VERGUEIRO, 2016). Com o espírito da “cumplicidade subversiva”, aqui já mencionado, essa perspectiva vem sendo contextualizada na América Latina e passa a ganhar novas traduções e nomeações.

No Brasil, além das autoras já mencionadas (GOMES, 2018; VERGUEIRO, 2016), outras/os pesquisadores/as<sup>76</sup> também realizam esse giro latinoamericano da pedagogia *queer*. Pereira (2015, p. 417), por exemplo, enunciou itinerários já forjadores de um “*queer* decolonial”, demonstrando que ambos os movimentos (*queer* e decolonialidade) apostam em “outros corpos, histórias e teorias”, e a decolonização dessa pedagogia é um fundamento necessário para sua sobrevivência. Na Educação Física, começamos a introduzir híbridos teóricos, movimento demandado também pelo caráter incipiente da decolonialidade no campo, que tem o protagonismo de outras teorias, como o pós-estruturalismo e a teoria crítica.

Brito (2021), como já destacado, se desloca da ênfase pós-estruturalista do seu texto para fazer uma crítica decolonial e apontar a teoria *queer* como instrumento de luta antidiscriminatória no esporte. Paralelamente, destaca autores/as latinos/as que utilizam a perspectiva com os termos “Cuir” e “Kuir”, em detrimento do vocábulo em inglês (*queer*), desestabilizando assim a colonialidade do saber na EF. Na Argentina, de outro modo, Trueba (2019, p. 265) ensaiou uma “Educação Física Cuir” em composição com as pedagogias críticas da educação e afirmou que “unx pedagogx cuir que niegue la importancia de las pedagogías críticas y descoloniales no es verdaderamente cuir”. Em que pese o conflito teórico entre decolonialidade, pedagogia *queer* e teoria crítica (pois a última se insere em uma perspectiva moderna), trata-se de identificar a legitimidade prático-política-

<sup>76</sup> Ver lista detalhada de autores e novas traduções *queer* em Gomes (2018, p. 6), Brito (2021, p. 9) e Pereira (2015, p. 413).

educacional das propostas que emergem desses híbridos, já que alguns limites teóricos organizam apenas a academia. Aliás, sem negar nosso hibridismo e a nossa “cumplicidade subversiva”, o que nos diferencia das nossas alianças é a ênfase decolonial.

Nesse sentido, entendemos que caminhar entre o acadêmico e o não-acadêmico em prol de PEDAgolGIAS DEgolONIAIS pode provocar desconstruções de estereótipos gerados por perspectivas engessadas de homem e mulher que reduzam os atravessamentos, a pluralidade e a realidade dos corpos. Além disso, essa trilha possibilita empoderar práticas pautadas em realidades concretas atentas a demandas socioeducacionais. Esse é o espírito da nossa metodologia.

## 4 Técnicas e táticas de jogo: procedimentos de uma metodologia pluriversal

Conforme observamos nos trabalhos de pós-graduação do portal CAPES, as pesquisas no campo da decolonialidade são muito recentes e ainda estão em ascensão. Nessas buscas ainda não se pode constatar, em cursos das Ciências Humanas, uma metodologia original capaz de dar conta das multiplicidades do projeto decolonial. O que pretendemos nesta tese é dar continuidade ao processo de questionamento da ciência moderna, assim como de seus protocolos metodológicos, mitigando os efeitos da colonialidade no campo da educação/ Educação Física a partir de e para os/as subalternizadas/os.

Nossa metodologia já vem sendo introduzida desde o início da tese, visto que dialogar com autoras e autores internacionais fora do contexto europeu/estadunidense, assim como fazer emergir as narrativas de homens e mulheres negras, intelectuais indígenas e não acadêmicos/as, autores/as LGBTQIA+, babalorixás, entre outros/as margens epistêmicas dentro do futebol, já é um método de descolonização das pesquisas em educação e uma forma de luta. Um trabalho desde a perspectiva decolonial se faz na ruptura de hegemonias características da ciência moderna (DULCI; MALHEIROS, 2021; OCAÑA *et al.*, 2018); assim, apresentar ocorrências de rupturas epistêmicos-pedagógicos fora do campo empírico já pode ser considerado um resultado preliminar. No entanto, fazendo eco a Curiel Pichardo (2020, p. 140-141), “falta pensar mais profundamente o que devemos fazer em relação a práticas políticas, metodologias e pedagogias, para não limitarmos a proposta decolonial à análise epistemológica”.

Segundo Dulci e Malheiros (2021), não é possível consolidar uma proposta de metodologia decolonial universal sobre a qual pudéssemos nos debruçar, pois isso seria contraditório, já que um dos principais objetivos de uma pesquisa decolonial, antes de atender aos métodos científicos, está em atender às demandas locais com os instrumentos disponíveis. Ocaña, Lopez e Conedo (2018, p. 193) afirmam que não podemos falar em metodologia decolonial, mas em processos que vão deixando marcas no contexto das pesquisas e o reconfigurando, dado que “[l]a decolonialidad se autoconfigura al margen de la ciencia convencional, en los

*bordes, en la frontera. La decolonialidad es una ‘ciência’/cultura fronteriza, indisciplinada y desobediente”.*

O que observamos hoje em pesquisas dessa natureza, inclusive relacionadas à Educação Física e ao Futebol (BALZANO, 2020; CUNHA, 2018; OLIVEIRA E SILVA, 2015; SOUZA, 2015), é a existência de possibilidades de construções metodológicas híbridas subsidiadas por marcos teóricos/conceituais ou por paradigmas emergentes. Estamos de acordo com Fals Borda quando ele afirma que:

*Un paradigma emergente para nosotros se inspiraría además en el concepto de alteridad el hecho de reconocer y valorar el saber del otro—, rechazando dogmas y verdades absolutas, aprendiendo a convivir con las diferencias, sabiendo comunicar y compartir lo aprendido, introduciendo las perspectivas de género, clases populares y multiétnias en los proyectos, y en muchas otras formas positivas, altruistas y democráticas. Un paradigma emergente para nosotros produciría una articulación de la ciencia con la conciencia y del corazón al ritmo con la razón. Esto lo haría algo único en la historia de las ciencias, al relacionarlo convivencias o con un Erfahrung existencial. (FALS BORDA, 2009, p. 336)*

O “sentipensar” (FALS BORDA, 2009) demonstra essa ruptura do dualismo entre sujeito e objeto e a necessidade da articulação entre conhecimento/razão e o coração/emoção, visto que tal encontro não deve ser ignorado quando realizamos uma pesquisa. Como destacam Ocaña, Lopez e Conedo (2018), o “*hacer decolonial*” na ciência não coloniza se parte da reflexão afetiva e se faz sem apriorismos.

Em tempo histórico paralelo a Paulo Freire, hoje também posto na prateleira dos decoloniais de seu tempo, Fals Borda (1971) já reivindicava a presença de pesquisadores militantes nos quadros da ciência. A obra **Ciência própria e colonialismo intelectual**, com sua primeira edição publicada no ano de 1970, já se apresentava como um convite àquilo que ele denominou uma “ciência rebelde”<sup>77</sup>. Nessa obra o autor anunciava uma crise paradigmática capaz de afetar os anseios das Ciências Humanas para América Latina, algo que a tradição científica acirrava, reação fruto do que hoje podemos denominar colonialidade do saber ou colonialidade epistemológica.

Dito isso, esta tese traz uma metodologia construída, inspirada na arquitetura básica das pesquisas qualitativas (BARDIN, 2009; FLICK, 2009; LÜDKE;

<sup>77</sup> Ver Fals Borda (1971, p. 32).

ANDRÉ, 1986), em metodologias de pesquisas pós-críticas<sup>78</sup> em educação (MEYER, PARAÍSO; 2014) e em marcos conceituais de ruptura epistemológica e metodológica (AKOTIRENE, 2019; CRENSHAW, 2002; FALS BORDA, 2009; KAUFMANN, 2013; KILOMBA, 2019; LUGONES, 2020; MIGNOLO, 2003, 2017; OCAÑA *et al.*, 2018; SANTOS, 2018b; WALSH, 2009a). Essas referências nos possibilitam avançar para uma pesquisa na perspectiva decolonial ou, como pretendemos denominar, uma possibilidade de metodologia pluriversal para a educação. Essa denominação parte do princípio de que outras perspectivas devem ser credíveis para pesquisadoras/es que pretendam uma reparação histórica do campo educacional, mas consideramos simplistas instrumentos metodológicos que queiram construir epistemologias outras sem um diálogo desde o referencial teórico com quem está fora do privilégio epistêmico.

Maria Aparecida Silva Bento é uma mulher negra e brasileira, uma das autoras que mais tem contribuído para a promoção da equidade racial no mundo. Suas contribuições no país balizam essa torção no olhar do racismo por um prisma que denuncia o ocultamento do privilégio branco. Em sua recente publicação (BENTO, 2022), ela tece críticas ao racismo institucional, que também afeta a ciência e as universidades, e afirma: “é na escolha exclusiva de perspectivas teóricas e metodológicas eurocêntricas que se manifesta a branquitude” (p. 78).

De acordo com Santos (2018), as epistemologias do norte historicamente se caracterizaram por negar o valor das experiências e da ecologia de saberes que as compõem, estabelecendo uma lógica única e verdadeira de se fazer ciência. Fomos habituados a abraçar objetos de pesquisas os quais frequentemente não fazem parte das nossas demandas, ignorando nossos “traumas” (KILOMBA, 2019) sempre orientados à guisa colonial, sem que as lógicas em nós introjetadas fossem captadas.

Reforçamos: descolonizar a ciência moderna não é desqualificar tudo o que já foi produzido, mas hibridizar e fazer coexistir métodos outros de investigação que confrontem as “privações ontológicas” — as subjetividades forjadas pelo racismo e o patriarcado no seio da própria ciência moderna (MIGNOLO 2017;

<sup>78</sup> Essa inspiração é um efeito da articulação dos referenciais metodológicos, não a guisa do estudo. Meyer e Paraíso (2014, p. 19) entendem que o prefixo “pós” abarca um deslocamento das pesquisas que trouxeram o “Multiculturalismo, Pensamentos da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos e Raciais, Estudos Queer, entre outros” para uma mesma prateleira. Aqui, incluo a possibilidade de aproximação da interculturalidade/decolonialidade. Segundo as autoras, há disparidades concretas entre as tendências, mas é a proximidade de suas abordagens e o avanço em relação às teorias críticas que permitem denominá-las como “pós”.

SANTOS, 2018b). Dessa maneira, as metodologias não extrativistas participam da “ciência pós-abissal [que] é uma ciência mestiça, produzida em diálogo com saberes artesanais, segundo uma lógica de incompletude mútua” (SANTOS, 2018b, p. 243).

Estamos propondo um trabalho que utiliza de forma criteriosa o que for necessário para aprofundarmos coletivamente nosso objeto, inserindo, assim, de modo irrevogável, as lutas sociais no centro de nossas investigações. Isso não significa negar a importância do pragmatismo para pesquisa, desde que o rigor da ciência e a objetividade possam caminhar, passo a passo, sem negar outros modos de investigação capazes de encontrar alternativas para as demandas do tempo presente.

Santos (2018b) retoma uma questão já bastante discutida aqui nesta tese, quando nos ensina que o que devemos rechaçar é a objetividade como sinônimo de neutralidade. Ele ainda acrescenta que precisamos lançar mão da objetividade através de metodologias autorais, visto que, no cerne de sociedades desiguais e excludentes, não devemos compactuar com um discurso de neutralidade.

Quando advogamos metodologias pluriversais, como a sugerida neste estudo, levamos em consideração também que é nos diferenciando do hegemônico que estaremos mais próximos de acessar o que ainda não está posto, o ineditismo dos dados, uma das razões pelas quais se faz pesquisa. Essa é nossa aposta, ao contarmos com métodos diversificados e sujeitos nascidos/forjados em luta, pretendemos elaborar um trabalho colaborativo no qual o protagonismo se dá na coletividade das práticas.

A pluralidade dessa abordagem ganha maior relevância diante de um momento de incertezas, quando a pandemia de Covid-19<sup>79</sup> continua a assolar todo o mundo, e a qual a pesquisa acadêmica não ficou imune. Fez sentido, portanto, identificarmos não só a incompletude das metodologias hegemônicas, escancaradas ainda mais por esse cenário, mas também lançarmos mão de pesquisas *online* e estratégias que reinventassem maneiras de interrogar, já que os campos presenciais estiveram inacessíveis (FLICK, 2009; PARAÍSO, 2014).

---

<sup>79</sup> Segundo o Ministério da Saúde (2022), a Covid-19 é uma infecção respiratória fortíssima, ocasionada pelo coronavírus SARS-CoV-2, grave, de acentuada transmissibilidade, de pessoa para pessoa, e de distribuição global. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em 18 fev. 2022.

Assim, realizamos uma abordagem qualitativa por entender que essa pode responder melhor aos anseios de uma pesquisa na qual as questões culturais dos grupos historicamente inferiorizados adquirem um papel de protagonismo. A visibilidade necessária para tais grupos, além da reflexão coletiva realizada com eles, não seria viável por meio de uma abordagem quantitativa, já que construímos uma amostra heterogênea a qual não objetivava generalizações, muito menos estreitar o campo. De maneira oposta, o que almejamos foi notar as particularidades e potencializar/visibilizar uma abertura do campo para futuros estudos.

Segundo Johnson e Onweuegbuzi (2004), há um dualismo entre as pesquisas qualitativas e quantitativas. Historicamente, os métodos quantitativos pautaram suas narrativas pelo viés da neutralidade científica. Nesse sentido, os/as pesquisadores/as seriam capazes de se afastar do seu objeto para testar, relatar e interpretar objetivamente seus achados. Esse método era o único validado cientificamente, e as reivindicações no meio científico eram para que a ciência estivesse marcada por observações concretas, previsões e generalizações isentas de questões culturais.

Foi tratando os esportes como fenômenos universais e a-históricos que a Educação Física buscou avaliar alunas e alunos de acordo com observações concretas de habilidades motoras, de modo a negligenciar diferentes estilos de movimento e a pluralidade dos corpos. As ciências do desporto buscavam classificar os movimentos por meio de padrões generalizados, engendrando uma lógica de detecção de talentos esportivos (DARIDO; RANGEL, 2005). De modo análogo ao positivismo da teoria de Augusto Comte, a EF buscou, no corpo/movimento perfeito e padronizado, o seu conhecimento verdadeiro. Caminhamos, contudo, por outras estratégias do conhecimento.

Desde uma abordagem qualitativa, é impossível tratar a realidade de maneira isolada e, ainda assim, fazer generalizações. Esse tipo de pesquisa prioriza o relativismo, o humanismo e a hermenêutica, e tem nesse método a possibilidade de emergência de outros paradigmas, tais como o pós-modernismo e o construtivismo social (JOHNSON; ONWEUEGBUZI, 2004). Flick (2009) ressalta que o fim das grandes narrativas veio a colaborar com a ascensão das pesquisas qualitativas, sendo incoerente desvincular a ciência da pluralidade da vida.

Um aspecto positivo dessa abordagem é o fato de o/a pesquisador/a qualitativo/a ter a primazia de se deslocar para os lugares onde se encontram os

participantes da pesquisa, procedimento que, em momento pandêmico, precisou ser realizado de modo virtual (FLICK, 2009). Esse ponto parece relevante por conseguir identificar as nuances do campo e dar a alternativa de variar os instrumentos de coleta de dados, uma vez que a pandemia alterou profundamente a forma de se realizar uma pesquisa. Tal relevância se associa a uma metodologia pluriversal que pode se deparar com a necessidade de adaptações e traduções (diferentes localidades, linguagens, recursos tecnológicos etc.) para acessar determinado campo por diferentes perspectivas (aldeias, quilombos, povos de terreiro, diferentes comunidades tradicionais e MS dentro e fora do país).

De acordo com Paraíso (2014), a ideia de bricolagem metodológica deve estar presente no/a pesquisador/a dessa natureza. Ademais, o método qualitativo é dotado de certo grau de flexibilidade durante a pesquisa, permitindo não só alternâncias dos procedimentos como alterações ao longo do curso do trabalho.

Conforme Johnson e Onweuegbuzi (2004), os aspectos negativos da abordagem qualitativa resultam da não possibilidade de generalizações do conhecimento produzido e da maior sujeição a preconceitos, o que, nas últimas décadas, se arrefeceu, em virtude, por exemplo, da ascensão de métodos mistos. Segundo Creswell (2007), esses métodos se desenvolveram com o propósito de responder aos desafios da pesquisa contemporânea a partir da apropriação de características das pesquisas qualitativas e quantitativas consolidadas em um só estudo.

Em que pesem as diferentes formas de se fazer pesquisa, é consensual nos referenciais supracitados que uma boa pesquisa deve estar ancorada em um planejamento honesto, nos objetivos teóricos e operacionais, no seu objeto, no tempo e local de estudo, além de estar atenta aos cuidados éticos a serem empregados — algo que, em um momento pandêmico, precisou ser muito bem recortado. As crenças carregadas pelo investigador e a sua visão de mundo são fatores determinantes, como viemos tentando ressaltar, pois não houve intenção de neutralidade no nosso estudo, o que não significa, contudo, perdas no rigor metodológico do trabalho. Conscientes dessas características, utilizamos como critério a escolha de métodos adequados que facilitassem a coleta e a análise dos dados dentro dos objetivos traçados.

Quanto à escolha dos métodos, Dulci e Malheiros (2021) alertam que a preocupação com o colonialismo epistemológico deve incluir também uma

preocupação com a “colonialidade metodológica” da ciência, uma vez que isso ainda limita a solução de problemas comunitários. Desse modo, é preciso atenção a fim de transformar os instrumentos de coleta em ferramentas capazes de nos colocar abertos e sensíveis ao/a outro/a. De maneira parecida, Santos (2018b) enuncia que romper com a monocultura da ciência implica dispor de métodos capazes de observar, bem como colocar o observado/a em condição de observador/a, pois uma produção colaborativa (ou uma ciência comprometida) não deve se restringir aos desejos da pesquisa em si, abarcando também as demandas locais. Para ele, o “império cognitivo” só será desconstruído se houver metodologias vindas de outros horizontes capazes de enfrentar os três modos de opressão simultaneamente.

Essa artesanaria das práticas utilizada para construir uma metodologia pluriversal para a educação também nos coloca de mãos dadas com a perspectiva de Kaufmann (2013, p. 25), segundo a qual um “artesão intelectual é aquele que sabe dominar e personalizar os instrumentos” e cumpre diferentes papéis no campo a fim de alavancar o conhecimento e a concretude de sua pesquisa. Essa concepção foi determinante para reconhecermos nosso campo empírico e selecionarmos os instrumentos de coleta adequados para um momento de pandemia.

#### **4.1 Reunindo e conhecendo os bastidores das equipes: aproximação e características do campo empírico**

O campo empírico da pesquisa envolveu duas diferentes “equipes”: prioritariamente, *lideranças/referências de MSF e professores de uma universidade pública* da cidade do Rio de Janeiro. Como mencionamos no início desta tese, minha relação com futebol vem de longa data e passa pela tentativa de ser um profissional; por construções de didáticas outras como professor na escola; participação em cursos de formação continuada como ouvinte e palestrante; publicações em livros/ artigos em congresso; inserções nos campos de várzea; associação a espaços virtuais colaborativos do esporte; movimentos contra a elitização do futebol, entre outras.

Paralelamente, a relação afetiva com a universidade investigada existe desde o ano de 2002, quando iniciei minha graduação, passando pela especialização e, por último, o mestrado em educação. Isso diz muito sobre como e onde localizamos

nosso campo empírico, porque, como nos indica o intelectual indígena Ailton Krenak (2018), o nosso engajamento reflete a sombra das nossas experiências, e com esta pesquisa não foi diferente. Por conseguinte, com o início do doutoramento no ano de 2019, pude participar de diferentes cursos e disciplinas — tal como “Interculturalidade, decolonialidade e Educação”, disciplina ministrada por minha orientadora, a professora Vera Candau, no PPGE da PUC-Rio — os quais me permitiram amadurecer tanto o campo quanto o projeto de pesquisa, que teve sua aprovação pela primeira banca examinadora em dezembro de 2020.

Em março desse mesmo ano, o país foi acometido pela pandemia de Covid-19, que até hoje acomete milhares de pessoas em todo planeta. Por questões éticas, e conscientes da dinâmica de transmissão do vírus, fomos obrigados a retirar da nossa metodologia todos os instrumentos de coleta que necessitavam de contato físico e aglomeração, como era o caso da nossa proposta inicial, que contava com observações participantes e grupos de discussão.

No mês de abril de 2021, recebemos a aprovação da Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 008/2021 – Protocolo 01/2021, o que nos permitiu a entrada no campo empírico para a coleta de dados. Curiosamente, foi também nessa data que o país atingiu o maior índice de mortalidade da pandemia, com 82.401 mortos em trinta dias, ultrapassando os quatrocentos mil óbitos desde a chegada do vírus, segundo o Consórcio de Veículos da Imprensa.<sup>80</sup>

Desde então, mesmo vivendo o luto entre amigas/os e familiares, aprofundamos as buscas por MSF para além daqueles com quem eu já tinha vínculo devido à minha inserção nos campos de várzea. Os critérios de inclusão para as buscas foram: equipes de futebol amador ou espaços virtuais desse esporte que apresentassem algum tipo de militância contra o colonialismo e/ou cis-heteropatriarcado e/ou capitalismo.

A partir daí, fui me aproximando de referências no assunto, fazendo buscas no *Google*, lendo matérias jornalísticas a respeito dos movimentos que encontrava, observando seus sites e redes sociais para, posteriormente, contatá-los. Kaufmann (2013) aponta que, para revirmos a maneira de construirmos nosso objeto de pesquisa, precisamos inicialmente entender a realidade dos nossos informantes,

---

<sup>80</sup> Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2021/04/30/mortes-de-janeiro-a-abril-de-2021-sao-mais-da-metade-dos-obitos-da-pandemia.htm>> Acesso em: 19 fev. 2022.

pois isso se refletirá na qualidade das nossas entrevistas, evitando perguntas a esmo. A pesquisa virtual sobre os MSF nos orientou nesse sentido.

As conversas informais com pessoas do meio, com quem eu já tinha algum diálogo, se iniciaram após a aprovação da Comissão de Ética referida. No entanto, os contatos formalmente iniciais só foram realizados a partir de julho daquele mesmo ano (2021), quando o TCLE (ANEXO I), a carta de apresentação (ANEXO II), os roteiros semiestruturados de entrevista (ANEXO III e IV) e os questionários (ANEXO V e VI) estavam parcialmente acordados com a minha orientadora.

Os contatos com as lideranças dos MSF foram iniciados simultaneamente, ao longo do mês de agosto, através de e-mail e redes sociais (*Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*), locais onde eu me apresentava e explicava os objetivos da pesquisa, visto que a maioria ainda não me conhecia. O contato com a universidade escolhida foi realizado por intermédio de um professor da mesma instituição, com e-mail enviado também à coordenadora do curso de licenciatura em Educação Física, precisamente, no dia 21 de julho de 2021. Os professores do curso solicitados para o estudo atuavam com as disciplinas contempladoras da pedagogia do futebol. Para além dos aspectos já explicitados, a escolha dessa universidade se deu por ela ser a primeira instituição, no Brasil, com formação docente em Educação Física e de técnicos de futebol. Ademais, ainda não há conhecimento de pesquisas, nessa instituição, que investiguem o ensino do futebol desde uma perspectiva contra-hegemônica.

No que se refere aos MSF, como já introduzimos, foram eleitos movimentos que se pautam por uma lógica antipatriarcal, anticapitalista e antirracista do esporte, seguindo a perspectiva conceitual deste projeto. Assim, foram incluídas lideranças das equipes que participam da várzea feminina, da Liga Gay Nacional de Futebol (conhecida como “LiGay”), do futebol de Transgêneros, dos anticapitalistas/antifascistas da várzea, de times de mulheres indígenas, de equipes de boleiros pretos, do campeonato “Barbosão”<sup>81</sup> e dos movimentos latino-americanos de futebol de rua.

---

<sup>81</sup> “O campeonato Barbosa, o ‘Barbosão’, é uma homenagem ao goleiro Barbosa da seleção Brasileira da copa de 1950 (...) um jogador negro que teve uma carreira brilhante e que foi perseguido durante toda a sua vida por um gol. Uma luta pelo futebol e contra o racismo”. Disponível em: <http://www.campeonatobarbosa.com.br/p/1-campeonato-barbosa-vive-em-2015.htm>. Acesso em: 3 de outubro de 2020.

De igual modo, contatei lideranças e colaboradores de portais virtuais que advogam um futebol outro, e foram eles o Observatório de Discriminação Racial no Futebol (ODRF) e o Ludopédio. Esses espaços virtuais são organizações recentes que conciliam teoria, ciência e militância por um futebol mais plural. Detalharemos essas iniciativas ao longo da tese. Foram meses de muita pesquisa sobre esses MSF, de conhecimento de narrativas outras, de sugestões para novos contatos, de solidariedade, encantamento e disponibilidade para o trabalho coletivo.

Em uma metáfora de atuação do jornalismo esportivo nas disputas futebolísticas, foram utilizados três instrumentos de coleta de dados na inserção do campo empírico: análise de documentos, questionários *online* (entrevista assíncrona) e entrevista compreensiva *online*, como demonstraremos em seguida.

#### 4.2 O Jornalismo esportivo parte 1<sup>82</sup>: análise documental

Investigamos a ementa da disciplina “Aplicação Pedagógica do Futebol”, referente ao curso de licenciatura em Educação Física da universidade pública selecionada. Do mesmo modo, buscamos visibilizar e compreender o que está dito ou não dito nos canais oficiais de comunicação dos MSF escolhidos, tendo em vista que o futebol moderno/colonial carrega um currículo oculto de opressões e que tais movimentos abarcam narrativas contra-hegemônicas que poderiam estar registradas para além de suas práticas sociais.

De acordo com Lüdke e André (1986), os documentos são fontes de informação sobre como um indivíduo e um coletivo se situam; como eles se comportam e o que pretendem fazer. Logo, esperava-se que tanto na ementa da disciplina do curso de licenciatura quanto nos canais de comunicação disponíveis pelos MSF (sites, jornais e redes sociais) fossem encontradas pistas sobre como a colonialidade no esporte está posta para esses sujeitos, e quais estratégias seriam elaboradas para desafiá-la.

---

<sup>82</sup> Embora o jornalismo esportivo, de um modo geral, seja um instrumento hegemônico de dominação, e nossa utilização seja apenas metafórica, há, nesse espaço, profissionais que fazem um trabalho investigativo/independente de modo a denunciar processos de opressão e resistências, tal como a jornalista Luciane de Castro, citada aqui nesta tese (RICCA; CASTRO, 2020).

Esse primeiro procedimento possibilitou verificar o que se escreve em tais documentos e comparar com o que é apresentado na oralidade das entrevistas e nas respostas dos questionários, em uma espécie de “triangulação entre métodos”, como sugere Flick (2009). Apoiado em Norman Denzin, Flick aponta que, na triangulação metodológica, são necessários dois tipos de distinções:

a triangulação dentro do método e a triangulação entre métodos. Um exemplo da primeira estratégia é a utilização de subescalas diferentes para medir um item em um questionário e, da segunda estratégia, é a combinação do questionário com uma entrevista semi-estruturada. (FLICK, 2009, p. 361)

A ementa da disciplina foi toda analisada. Por outro lado, como o número de MSF é amplo, e o quantitativo de canais de informação é bastante diversificado, selecionamos os canais mais utilizados pelos mesmos (*Instagram* e *site*). Dessa forma, mantivemos certo grau de atualização para a análise de documentos.

#### **4.3 O jornalismo esportivo parte 2: Questionário *online* (entrevista assíncrona)**

A pesquisa *online* é uma maneira de transferir as entrevistas e questionários realizados de modo presencial para a internet. Algumas de suas vantagens estão na capacidade de acessar pessoas e lugares que seriam inviáveis presencialmente, tornando o estudo mais aberto, e no fato do/a participante se sentir mais protegido. Por outro lado, a simulação do mundo real e a indisponibilidade do sinal de internet podem ser algumas de suas desvantagens (FLICK, 2009).

Segundo Flick, a pesquisa pode ser realizada de modo síncrono ou assíncrono. O primeiro acontece de modo simultâneo e é realizado dentro de uma sala de bate-papo virtual. No caso do segundo, o/a investigador/a encaminha as perguntas ou o formulário, e o/a participante responde assim que possível, não sendo necessária a conexão simultânea. Conforme o autor, as entrevistas assíncronas são equivalentes à utilização de questionários em pesquisas presenciais, só que de forma virtual, o que pode favorecer o pesquisador a coletar diferentes dados antes ou depois das entrevistas, principalmente aqueles de menor relevância, ou aqueles que, numa entrevista síncrona, demandariam muito tempo.

Seguindo as orientações do autor supracitado, organizamos dois questionários: um precedente às entrevistas síncronas (ANEXO V) e outro para

integrantes dos MSF não selecionados para essas entrevistas, mas para quem as lideranças se dispuseram a encaminhar por meio de grupos internos de *WhatsApp* (ANEXO VI). Esse último visava apenas uma fonte adicional de informação, já que entrevistar todas/os integrantes dos MSF, com a qualidade que pretendíamos, seria uma tarefa impossível. Por não saber ao certo quem se disponibilizaria a respondê-lo, optamos também por uma linguagem mais simples no segundo questionário. Ambos foram confeccionados no *Google Forms*, um aplicativo de gerenciamento de pesquisa que permite o envio de formulários *online*.

#### 4.4 Jornalismo esportivo parte 3: entrevista compreensiva (síncrona)

Segundo Lüdke e André (1986) a entrevista possibilita o tratamento de temas complexos e de questões individuais, além de permitir o aprofundamento de outros assuntos levantados por outro sistema de coleta. Realizamos entrevistas compreensivas<sup>83</sup> (KAUFMANN, 2013) com auxílio de roteiros semiestruturados (ANEXOS III e IV). Esse modelo de entrevista tem sido bastante difundido e se mostrado o de maior interesse para os pesquisadores qualitativos se comparado a outros modelos, visto que a amplitude dos dados extraídos dos informantes em um modelo de planejamento com maior abertura tende a ser mais diversificada (FLICK, 2009).

Os roteiros para as entrevistas serviram apenas de apoio, uma vez que concordamos com a afirmação de Kaufmann (2013, p. 57), segundo a qual “a melhor pergunta não está posta na grade: ela deve ser encontrada a partir do que acaba de ser dito pelo informante”. Na ausência da observação presencial, buscamos, nos dias anteriores às nossas conversas, todas as informações disponíveis na internet sobre o/a entrevistado/a, visando qualificar o encontro e transcender os roteiros.

A proposta de Ocaña, Lopez e Conedo (2018, p. 184) por um “conversar decolonial” complementou essa forma outra de condução a entrevista e trouxe os

---

<sup>83</sup> A entrevista compreensiva é algo mais próximo de uma conversa informal, em que o informante se sente valorizado por poder participar de um compartilhamento de ideias e por não identificar uma hierarquia entre entrevistador/entrevistado. “Ele não é vagamente interrogado a respeito de sua opinião, mas por aquilo que possui, um saber precioso que o entrevistador não tem, por mais que seja o condutor do jogo” (KAUFMANN, 2013, p. 57). Este saber precioso pode ser identificado como as experiências específicas dos MSF.

aspectos existenciais que também situam as nossas conversas. Nessa proposta, “*el argumentar decolonial no coloniza cuando se hace sin supuestos, sin aprioris, sin expectativas, solo a partir de la reflexión afectiva*”. Para esses/as autores, para que uma conversa alternativa de pesquisa consiga fluir, ela não pode ser tratada sem amor, pois é necessário escutar outras razões epistêmicas com afeto, o que nos possibilita refletir, descolonizar nossas mentes, expressar solidariedade e transitar para uma “epistemologia outra”.

Conforme já introduzimos, entrevistamos docentes de Educação Física que trabalhavam com a disciplina de “Aplicação Pedagógica do Futebol”<sup>84</sup> e escutamos diferentes experiências no esporte de pessoas que integram os MSF. Queríamos saber como essas/es professoras/es se reconhecem nessas práticas e que atividades os movimentos realizam como coletivos, ou seja, projetos que transcendem a lógica do futebol moderno/colonial.

Para entrevistá-las/os, fiz contato por e-mail ou *WhatsApp*, já que o processo de aproximação do campo nos ofereceu essas vias. Com a concordância informal, procedíamos da seguinte maneira: agendávamos o encontro de acordo com a disponibilidade das/os participantes e, pelo aplicativo *Google Forms*, enviávamos o TCLE (ANEXO 1), solicitando a assinatura virtual de concordância formal com o estudo. Conforme enunciado, foi por meio desse aplicativo que realizamos a entrevista assíncrona (questionário precedente), em prosseguimento a tal concordância. O objetivo foi introduzir um pouco mais o/a participante no problema da pesquisa e entender melhor a realidade do/a informante para a entrevista, além de ser uma fonte de informação adicional para a tese.

Houve dois roteiros de entrevistas semelhantes: um para os Professores de Aplicação Pedagógica do Futebol-PAPF (ANEXO III) e outro para as Referências de Movimentos Sociais pelo Futebol-RMSF (ANEXO IV), pois se trata de experiências e *locus* epistêmicos diferentes *a priori*. As entrevistas foram realizadas individualmente por meio da plataforma *ZOOM*, entre setembro de 2021 e fevereiro de 2022, resultando em um total de 3 (três) trabalhos piloto e 32 (trinta e duas) entrevistas.

---

<sup>84</sup> Foram solicitados docentes que trabalhassem com a prática pedagógica do futebol na licenciatura. Esse tipo de disciplina, no entanto, é ofertado também pelo bacharelado, o que fez com que a coordenação nos indicasse todos os docentes que lecionam a pedagogia desse desporto, já que os professores não são fixos.

Das três entrevistas piloto, uma delas foi de suporte técnico, desenvolvida com uma especialista em recursos tecnológicos para verificar problemas e soluções que a plataforma *ZOOM* podia nos proporcionar. A segunda foi com uma liderança de um MSF do qual faço parte, e a terceira, com um professor universitário de EF que trabalha com didática nos esportes na universidade em questão. No que concerne às trinta e duas entrevistas, três foram de PAPF da instituição investigada e as outras vinte e nove foram de RMSF, o que ratifica nossa aposta em ir além da universidade moderna ocidentalcentrada, mas sem negá-la. O perfil de cada entrevistada/o será detalhado adiante, e elas/es serão nomeadas/os ficticiamente.

Houve instabilidade do sinal de internet em diferentes entrevistas, especialmente nas aldeias indígenas. Apesar disso, somente em um encontro virtual foi necessária a remarcação. A dificuldade em utilizar a plataforma, entretanto, fez com que tecêssemos as considerações finais pelo *WhatsApp* em uma outra conversa. Somente em uma entrevista o entrevistado nos solicitou a presença de uma terceira pessoa durante o encontro virtual. As gravações foram audiovisuais e armazenadas no aplicativo da plataforma *ZOOM* (nuvem) com auxílio reserva de um gravador de áudio de celular próximo à saída de som do PC, recurso que não precisou ser utilizado nas transcrições. Somente um dos entrevistados não participou das gravações com a câmera aberta. Para além das vantagens já mencionadas da pesquisa *online*, no momento da transcrição, o recurso audiovisual oferecido pelo *ZOOM* se mostrou valioso para recapitular determinadas expressões faciais imbuídas de sentidos. A disponibilidade da imagem para as transcrições é um diferencial a ser sopesado em estudos futuros.

Os temas centrais abordados na entrevista foram a colonialidade na Educação Física e no futebol e as alternativas pedagógicas para combatê-la em instituições educativas. O tempo médio aproximado de cada entrevista foi de 01:01 (uma hora e um minuto) totalizando 1923 (mil novecentos e vinte e três) minutos de conversa, não contabilizados os três pilotos.

Na universidade, os três PAPF indicados pela coordenadora de EF não se objetaram em participar. Nas RMSF, a seleção foi realizada dando preferência àqueles/as que, ao longo de suas trajetórias com o futebol, sofreram algum tipo de preconceito ou que tivessem reconhecimento dos MSF sobre os temas em foco. A amostra das RMSF foi encerrada com vinte e nove entrevistas por indícios de saturação do campo; dificuldades para encontrar novos participantes que pudessem

avancar nas questões de pesquisa; recolha de elementos que garantissem a ruptura com o paradigma vigente na EF; e o tempo necessário para o fechamento do estudo. Apesar de todas/os RMSF concordarem inicialmente em colaborar por meio de contatos nas redes sociais, duas lideranças não deram continuidade aos trâmites formais para o encontro virtual e, por isso, não foram contabilizadas.

## 5 Bate-bola<sup>85</sup>: análise e discussão dos dados

Uma vez terminada a coleta de dados e apresentada a pré-análise com os procedimentos metodológicos empregados, a continuidade da pesquisa se deu com a transcrição das entrevistas, execução de gráficos de amostra oferecidos pelo *Google Forms* e com a leitura e codificação de todo o material coletado. A codificação foi realizada através de documentos no formato *Word*, dos quais também foram retirados dados para analisar o perfil amostral da pesquisa. Depois da primeira leitura, transferimos os documentos para o *software* de análise de dados *ATLAS.ti*, a fim de conseguir um melhor tratamento do material.

Utilizamos categorias indutivas, pois nossa literatura se tornou muito extensa e obtivemos um material bastante diversificado. Entendíamos que poderia ser temerária uma análise baseada na utilização de categorias prévias — não que elas sejam de pouca valia, mas a envergadura do campo poderia fazer emergir elementos totalmente inesperados. Paralelamente, entendemos que uma metodologia pluriversal necessita de uma análise interseccional dos dados (CRENSHAW, 2002), visto que decolonialidade e interseccionalidade hoje caminham juntas. Uma vez que essa ferramenta analítica de pesquisa objetiva trazer inseparabilidade de categorias, e que os modos de opressão que se cruzam (AKOTIRENE, 2019), categorizar por si só já é uma dificuldade.

Esse estilo de análise também é mais uma forma de deslocamento dos nossos aliados “pós” (pós-modernismo/estruturalismo/colonialismo-hegemônico), que, segundo Gesco (2012, p. 9), frequentemente fazem pesquisa de outro modo: são “más centrados en los análisis del discurso y la textualidad”.

Codificamos o material por unidade de registro temático (palavras, frases, parágrafos etc.). Todos os documentos oferecidos pelas equipes (Universidade e MSF) foram escolhidos *a posteriori* com a intenção de pinçar unidades de registros que dialogassem com as temáticas de pesquisa.

Como introito de análise, produzimos alguns dados quantitativos, tal como dados gerais da amostra, os quais já serão submetidos a uma interpretação prévia

---

<sup>85</sup> Bate-bola é a análise e discussão coletiva de tudo o que aconteceu no universo do futebol. No jornalismo esportivo, é comum que se faça através de programas conhecidos como “mesa redonda”; “linha de passe”; “resenha”; “bate-bola”; entre outros.

de conteúdo<sup>86</sup>, pois se sabe que as análises das categorias são facilitadas posteriormente quando se identifica e interpreta previamente o perfil amostral do estudo (BARDIN, 2009).

Nos apropriando da formação das duas equipes (Universidade e MSF), dividimos em dois momentos a análise e discussão dos materiais por alguns motivos. Primeiro, investigamos uma ementa oficial da universidade em questão e fizemos entrevistas com roteiros semiestruturados por meio de perguntas que perpassam a prática docente. Posteriormente, nos MSF, elaboramos uma análise de materiais coletados em mídias sociais dos coletivos e entrevistas com roteiros que tangenciam a experiência desses/as participantes na militância do esporte. Nessa última equipe (MSF), ainda está incluso um questionário complementar para um quantitativo de pessoas que não poderíamos selecionar para a entrevista, algo que na universidade era desnecessário, em razão de termos uma quantidade de informantes delimitada pela coordenação do curso e uma menor ecologia de saberes.

Assim, tal organização buscou respeitar a diferenciação dos materiais coletados e os diferentes lugares epistêmicos *a priori*, assim como facilitar eventuais comparações, caso houvesse. Primeiro, analisamos e interpretamos a equipe universidade e, posteriormente, os MSF.

## **5.1 Bate-bola com a Universidade**

### **5.1.1 A ementa da disciplina Aplicação Pedagógica do Futebol - APF (ANEXO VII)**

A Aplicação Pedagógica do Futebol (APF), uma disciplina que deixou de ser obrigatória na licenciatura, é oferecida a partir do sexto período. A carga horária é de 60 horas, metade teórica e metade prática, e sua ementa tem apenas uma página, na qual a APF é conceituada da seguinte maneira: “Planejamento e práxis pedagógica em futebol contextualizada no âmbito do ensino formal”.

---

<sup>86</sup> Análise de conteúdo quantitativa é diferente de pesquisa quantitativa. É apenas uma denominação feita dentro da pesquisa qualitativa referente a frequência de aparição de alguns elementos para analisarmos (BARDIN, 2009).

São três os objetivos da disciplina: “Aplicar durante a prática educativa os princípios didático-pedagógicos nas aulas de futebol; elaborar planos de curso, unidade e aula do futebol; aplicar nas aulas práticas princípios didático-pedagógicos do futebol.”. No que se refere à metodologia, há aulas teóricas e práticas produzidas pelos docentes e discentes ou por palestrantes. Aqui, cumpre assinalar que a possibilidade de contar com elementos externos à universidade foi uma constatação importante, posto que uma prática pautada na interculturalidade/decolonialidade está também na escuta dentro-fora dos ditames modernos, e a ecologia dos saberes tem como horizonte diálogos plurais que fortaleçam uma concepção pluriversal. No entanto, essa condução teria que ser feita por educadoras/es introduzidos nesses temas, para que o espaço não fosse utilizado apenas para reprodução de ideias hegemônicas. Caso contrário, isso poderia ser um reforço da dominação.

A bibliografia básica do curso conta com três livros, todos sobre técnicas/táticas do futebol, publicados entre 2005 e 2012. Um deles fala também sobre administração (CAPINUSSÚ, J. M.; REIS, J. **Futebol: técnica, tática e administração**. Rio de Janeiro: Shape, 2005). A bibliografia complementar ancora mais três livros, publicados entre 2009 e 2011, sobre os mesmos temas. O único que tenta se afastar um pouco desses vieses (LOPES, A. A. S.; SANTOS, S. A. P. **Método integrado de ensino no futebol**. Rio de Janeiro: Phorte, 2009), ao analisarmos o prefácio, sumário e introdução, já podemos afirmar que também recai na lógica do treinamento desportivo.

Nesse sentido, essa ementa parece convergir com os achados de Procópio e Procópio (2016) e Balzano e Munsberg (2019), investigações realizadas respectivamente nos cursos de Educação Física das universidades públicas de Belo Horizonte e em instituições de Ensino Superior de Porto Alegre. Nesses espaços a perspectiva cultural dos conhecimentos ficou bastante silenciada. Já na nossa investigação, ela não aparece nem por meio de autores diferentes do nosso referencial nem através daqueles/as que trataram o esporte de um modo mais plural, ao abarcar um olhar cultural básico, como consta em outros estudos citados.

### 5.1.2 A entrevista assíncrona (questionário *online* precedente)

Com os dados gerais da amostra em mãos, foi possível elaborar um resumo do perfil das/os entrevistadas/os baseado no questionário precedente à entrevista e

reforçado pelo encontro virtual síncrono. Houve ocultamento de dados que pudessem tirar o anonimato dos/as participantes, e a ordem obedece à temporalidade (dia) das entrevistas. Conforme enunciamos, os três Professores de Aplicação Pedagógica do Futebol - PAPF selecionados pela coordenação participaram do estudo sem objeções. São eles:

PAPF1 (Dia: 27/09/2021) — Homem pardo cis-hétero, católico, classe média, quarenta e oito anos, doutor em Ciências da Saúde, residente de um bairro nobre do Rio de Janeiro. **Duração da entrevista:** 01:47:53 | **Observação:** o entrevistado foi o único dos/as trinta e dois/duas participantes que fez a opção por realizar o encontro com a câmera de vídeo fechada.

PAPF2 (Dia: 28/09/2021) — Homem branco cis-hétero, ateu, classe média, cinquenta e sete anos, doutor em Saúde Pública, residente de um bairro da Zona Norte do Rio de Janeiro. **Duração da entrevista:** 01:09:20

PAPF3 (Dia: 02/10/2021) — Homem pardo, católico, cis-hétero, classe média, cinquenta e seis anos, doutorando em EF, residente de um bairro da Zona Oeste do Rio de Janeiro. **Duração da entrevista:** 01:19:42

Tal como anunciam os autores decoloniais (CASTRO-GÓMEZ, 2007; GROSGOUEL, 2016; LANDER, 2005) é de se esperar que, na América Latina, a universidade moderna seja ocupada predominantemente por aqueles que detêm privilégios sociais desde a sua criação, mesmo que isso não seja padrão para todos os cursos. No entanto, conforme desenvolvemos ao longo da tese, os lugares de poder no futebol são garantidos para os corpos masculinos, cis-héteros, não pretos e com poder aquisitivo. Presume-se que um professor de uma universidade pública tenha uma remuneração digna, não estamos aqui para reivindicar o contrário. Todavia, quando será que mulheres, pretos/as, indígenas, refugiados, a comunidade LGBTQIA+ e outros grupos inferiorizados terão acesso a esses espaços com algum grau de representatividade? O corpo docente que oferece a APF ainda não tem nenhuma pessoa oriunda desses grupos.

Segundo Almeida (2019), a representatividade é a participação de grupos subalternos nos espaços de poder ou de prestígio social, o que inclui as cadeiras universitárias. Ainda que as discussões sobre políticas afirmativas no Brasil já

tenham avançado até a questão da proporcionalidade, concordamos com Almeida quando ele afirma ser a representatividade um passo importante na luta contra as discriminações, especialmente por possibilitar a desconstrução de narrativas opressoras e abrir um canal de comunicação para expressão das demandas de pessoas que experienciam as discriminações fora da zona de privilégios.

Há de se ficar atento, contudo, para que a ocupação desses espaços não seja subterfúgio para inserção de agentes a serviço de grupos neoconservadores. No Brasil, a nomeação de Sérgio Camargo (negro retinto) para um órgão de promoção da cultura afro-brasileira e de Damares Alves como ministra da mulher, da família e dos direitos humanos, em 2019, durante o governo Jair Bolsonaro, são exemplos disso. Os três grandes modos de opressão se interconectam, se disfarçam e se rearticulam a todo instante.

Os dados de perfil vão ao encontro dos levantados na pesquisa de Balzano (2020), que, em um universo de 17 entrevistados/as, entre clubes e universidade, encontrou apenas duas mulheres, nenhuma delas lecionava o futebol. Quanto a outros marcadores sociais da diferença, a tese de Balzano não nos forneceu dados para que pudéssemos comparar e materializar uma possível fotografia colonial na docência desse esporte. A própria ausência desses dados pode ser um indicativo de que não houve rupturas.

Por outro lado, como nosso horizonte de pesquisa compreende uma única universidade e um número reduzido de docentes, isso não nos possibilita nenhum tipo de generalização. Não podemos supor que todas as cadeiras ocupadas desse esporte tenham esse perfil ilustrado nem que a universidade investigada seja um lugar de privilégios. Afinal, sabe-se que a própria disponibilidade de pessoas para cargos específicos também é influenciada pela colonialidade do poder. O futebol, por demanda própria, é uma prática que corporifica isso; então, pensar meios de atenuar o problema através de concursos, ou pela própria mobilidade interna dos/as professores/as, pode ser alguma das estratégias a fim de uma menor padronização do corpo (sentido ontológico e docente) nos centros de formação.

Quanto aos dados específicos da pesquisa, procuramos, por meio de algumas perguntas, verificar de que modo os docentes poderiam expressar um pouco mais de suas experiências, além dos indicativos de suas bases epistemológicas (ANEXO V). Assim, questionamos sobre a leitura precedente de alguns temas relacionados à

pesquisa, tais como o multiculturalismo, a interculturalidade, a decolonialidade ou outras perspectivas afins que eles quisessem expor.

Chama a nossa atenção o fato de um dos docentes da amostra (PAPF1) desconhecer todos os temas relacionados à pesquisa e não expressar nenhum outro que pudesse ter alguma afinidade com questões socioculturais, uma vez que o formulário oferecia essa opção. Ainda que a interculturalidade e a decolonialidade sejam temas emergentes no meio acadêmico, há uma infinidade de concepções nas Ciências Humanas — inclusive já consolidadas na EF, como o multiculturalismo e as tendências pedagógicas desenvolvidas aqui sobre o campo — que podem servir de base para uma prática pedagógica mais democrática.

Essa falta de letramento sociocultural pode ser responsável também pelas duas respostas referentes às perguntas seguintes (ANEXO V), as quais o mesmo professor responde não ter experimentado ou presenciado formas de discriminação no esporte em lugar algum. Isso pode ser tanto uma recusa ao questionamento quanto uma “não percepção” de que alguns fatos presenciados por ele (PAPF1) sejam formas de opressão. A própria condição de realizar a entrevista com a câmera fechada nos faz colocar em discussão a preocupação do docente quanto a se expor visualmente em um contexto que mobilizava temas não familiares a ele ou com os quais não concordava. Em contraste às respostas do PAPF1, foram endossadas no questionário, pelos dois outros docentes, a ocorrência de diferentes discriminações e a constatação da escola como um espaço de opressão do futebol ainda não desconstruído.

Foi verificado que nenhum dos professores participa de qualquer grupo que pense o futebol fora dos ditames modernos. A não adesão a Movimentos Sociais do Futebol não retirou em nada o interesse na participação da pesquisa por parte dos docentes, que sempre se mostraram dispostos a contribuir, mesmo em discordância. Entretanto pode ser que a problematização dessas questões, as quais todos afirmaram ser frequentes nos seus respectivos ofícios docentes, se dê de maneira mais simplificada, não corporificada, ou, em alguns casos, de modo acrítico, pois é difícil compreender que tipo de problematização poderia ser feita por alguém que não conhece nenhum desses temas e ainda revela não ter testemunhado desigualdades e discriminações em seu cotidiano futebolístico de trabalho.

Entendendo a Universidade como um lugar de produção de conhecimento, mas não o único, solicitamos, por meio do questionário, algumas sugestões

didático-pedagógicas, a fim de compreender um pouco mais as bases epistemológicas dos docentes, assim como opções decoloniais de ensino. Elaboramos o quadro 2 abaixo, que apresenta a pergunta e as respostas completas dos participantes.

**QUADRO 2** — Respostas do questionário *online*

Você tem alguma sugestão (livro, site, vídeo, filmes, atividades práticas etc.) de sujeitos coletivos ou autores/as de grupos inferiorizados (mulheres, negros/as, LGBTQIA+, indígenas, latinos etc.) para professores/as de Educação Física que pretendam enfrentar essa realidade do futebol na escola e em universidades? Qual/quais?	
PAPF1	“Normalmente fecho as aulas práticas com um debate final discutindo ao máximo todas as possibilidades.”
PAPF2	“Sim, as ações da ‘caminhada do privilégio’.”
PAPF3	“Não.”

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

Somente PAPF2 apontou uma proposta de cunho antidiscriminatório<sup>87</sup>, que, aliás, ganhou bastante notoriedade nos últimos anos, apesar de não ser tematizada originalmente por meio do futebol. Já PAPF3 confidenciou desconhecer as possibilidades, enquanto PAPF1 deu uma resposta bem relativizada para o que vínhamos construindo no questionário, não nos permitindo apropriações.

Mesmo em um questionário no qual o participante tem tempo para reflexão e até para pesquisar, é natural que o colonialismo ocidentalcêntrico dificulte pensar em autores/as e práticas de e/ou para grupos minoritários. A academia, em sua maioria, reverbera autores europeus e, se brasileiros, eles são predominantemente homens brancos cis-héteros. A dificuldade em pensar referências pretas, indígenas,

<sup>87</sup> Ver atividade “caminhada do privilégio” em página do portal Geledes, Disponível em: <https://www.geledes.org.br/caminhada-do-privilegio/#:~:text=a%20caminhada%20do%20privil%C3%A9gio%20C3%A9,de%20privil%C3%A9gios%20em%20nossa%20sociedade.&text=o%20exerc%C3%ADcio%20come%C3%A7a%20com%20um,perguntas%20relativas%20aos%20seus%20privil%C3%A9gios>. Acesso em: 30 de março de 2022.

LGBTQIA+, latinas etc. são enormes, e no futebol as mulheres estão no mesmo patamar da subalternidade autoral.

### 5.1.3 A entrevista síncrona compreensiva

Por se tratar do instrumento de coleta de dados o qual optamos por dar maior destaque, a entrevista síncrona nos serviu de base para a organização de categorias e se mostrou um espaço fecundo para identificar triangulações entre métodos (documental, questionários, entrevistas), assim como articulações de narrativas que surgiam dentro das próprias entrevistas.

Alguns elementos emergiram com mais incidência e intensidade, o que possibilitou um entendimento das formas pelas quais podemos dialogar com nossas referências objetivando nos movimentar em um ritmo decolonial. Esse ritmo não prevê categorias fixas, são categorias fluidas, e a nomeação é apenas uma tipologia forjada para organizar melhor os dados, uma vez que categorias interseccionais podem se entrelaçar e moldar umas às outras, assim como estar presentes de modo menos evidente ou de maneira silenciosa (AKOTIRENE, 2019; CRENSHAW, 2002; VIGOYA, 2018).

Nosso trabalho deve ser posto mais como uma tentativa de fusão do que uma separação entre as categorias, que, inicialmente, foram identificadas da seguinte maneira: *bases de conhecimento, pedaGOLgias/PEDAgolGIAS e transgeneridade*.

#### *Bases de conhecimento*

As bases de conhecimento foram movimentadas por narrativas ou subcategorias que enunciam o lugar de fala, autorias, referências, teorias de conhecimento e processos cognitivos/ epistêmicos gerais. É comum que o resultado de uma pesquisa possa ser influenciado diretamente por esse tipo de categoria frequentemente ocultado pelo discurso de neutralidade científica.

Todos os colaboradores deixaram marcas epistêmicas em suas falas, no entanto, PAPF1 foi quem mais dissertou a respeito, de modo que foi possível identificar nove ocorrências, totalizando quinze. As primeiras são exemplos clássicos desse discurso sobre o qual nos referimos, ainda constante na ciência moderna ocidentalcêntrica.

*Uma coisa é o fato, a pesquisa, a ciência. Outra coisa é aquilo que você quer falar, do grupo ideológico, ou porque é um grupo partidário, enfim, por outros motivos. Eu respeito muito a ciência. E tem uma coisa que eu aprendi com ciência. É o seguinte: você não pode ser apaixonado pelo seu objeto de estudo [...]. Se você for apaixonado pelo seu objeto de estudo, sua pesquisa já parte com um viés. (PAPF1)*

Essa é a típica narrativa de pesquisadores/as que sempre tiveram seus objetos de estudo escolhidos sem saber por quem (KILOMBA, 2019). Tudo o que não é hegemônico é desprezado, mesmo que o estudo tenha algum rigor e aponte justificativas para se pensar o contrário. Esses/as pesquisadores/as seguem sem reconhecer de onde vem o conhecimento (sua trajetória social, para que e para quem serve), mantendo-se de acordo com a divisão sujeito-objeto implantada pelo eurocentrismo e emaranhados em algum tipo de identificação que pode acontecer por meio da adesão a uma lógica universal do capitalismo, colonialismo e do cis-heteropatriarcado ou de sua repetição. Ingênua ou não, essa repetição é até bem comum, porquanto estamos todos mergulhados nessa lógica. O fato, contudo, é que toda pesquisa “parte com um viés”, como enunciou PAPF1, então só é preciso reconhecermos aonde queremos chegar e com quem estamos dispostos a nos solidarizar.

Há inúmeros estudos dentro e fora do país, já expressos nesta tese (CASTRO-GÓMEZ, 2007; CRUZ, 2017; FALS BORDA, 1971; GROSGOUEL, 2012, 2016; KILOMBA, 2019; LANDER, 2005; SANTOS, 2018b), que apontam a perspectiva monocultural a partir da qual as universidades ocidentalcêntricas foram desenvolvidas. Os conhecimentos e saberes científicos credíveis foram aqueles eleitos por elites dominantes no bojo do colonialismo pré ou pós independência. Em maior ou menor grau, foi assim em toda a América Latina.

Hoje esse cenário pode ser visto de algumas miradas, ora pelo viés do epistemicídio — ou seja, a ausência de saberes tradicionais, leigos, artesanais, latinos e outras rejeições de experiências — ora por um mercantilismo universitário que atribui valor apenas a conhecimentos que servem à economia de mercado ou a grupos poderosos. Para além da ideia geral de colonialidade do saber, conforme estamos desenvolvendo, outras expressões podem ser utilizadas nesse panorama, tais como “colonialismo intelectual” (FALS BORDA, 1971), “ciência neoliberal” (LANDER, 2005), “capitalismo universitário” (SANTOS, 2018b). Essas são

algumas ideias que PAPF1 e outras/os professoras/es podem ter conscientemente ou não absorvido para formar suas bases epistêmicas.

Por outro lado, no mesmo departamento da universidade já há iniciativas de ruptura com esse paradigma, por exemplo, quando PAPF2 se coloca totalmente favorável a ultrapassar a visão etnocêntrica que permeia o *campus* universitário e a trabalhar com outras vozes. O professor indica que existem experiências em um curso de dança que já mobilizam o conhecimento de outra maneira:

*Outra coisa que também é interessante é que na Escola de Educação Física tem um curso de dança, o curso de danças, ele já possui movimentos [...]de pessoas com saberes tradicionais[...]eu não vi como foi constituído. Tudo bem, você tem que colocar lá os professores doutores, mas você pode e talvez deva começar a romper com essa lógica, colocando pessoas que trazem o saber tradicional que vai te ensinar muita coisa [...]. Então eu fico pensando assim, o quanto nós, pegando a questão do futebol, o quanto nós não temos que começar a escutar também os saberes tradicionais do futebol e do vôlei, do basquete, das práticas corporais de um modo geral? (PAPF2)*

Essa escuta é aquilo que permite iniciar uma rede de experiências democráticas no esporte e na universidade, saindo de uma monocultura do saber científico em direção a uma ecologia de saberes (SANTOS, 2007). Essa ecologia nos retira de um universalismo abstrato/engessado — o qual nos introjeta uma visão parcial do objeto pautado em contextos específicos e muitas vezes excludentes — e constrói, em paralelo, um universalismo concreto, dinâmico e real, algo que o pensamento decolonial sintetiza no nome “pluriversal”. É frequente a não percepção desse universalismo abstrato; por exemplo, PAPF1 no questionário afirmou não ter experimentado ou presenciado formas de discriminação no futebol. Por conta própria, na entrevista síncrona, ele fez questão de se justificar e abordar essa questão com base no seu lugar de fala:

*Ninguém melhor do que eu para falar sobre isso... Minha vida inteira, no chão de uma quadra, escutando, vendo arquibancada me xingar, vendo, às vezes, a violência num vestiário, aqui ou ali, os colegas com quem se conviveu, entendeu? Às vezes, alguém me pergunta "você já viu o preconceito no futebol?", **que estava no seu questionário** eu falei "eu já vi", quando eu já vi? Eu já vi quando um treinador xingou um atleta, eu já vi quando a torcida xinga o jogador de macaco, de orelhudo, de bizarro, enfim, pejorativamente. Eu já vi, mas sinceramente, mas se você falar para mim, "mas e na sua convivência?" não faz diferença nenhuma. Olha, eu vim aprender o que é preconceito muito mais pela teoria do que pela minha prática [...]. Eu estou escutando falar de preconceito muito mais pela teoria do que pela minha vivência [...]. Um professor, há um tempo atrás, trouxe um documento que era um boletim da FIFA falando sobre os casos de preconceito no futebol registrados. Os números são ridiculamente pequenos. Tipo assim, tem 3 por ano. 2 por ano, 1 por ano. Ou está acontecendo muita coisa que não tem registro ou são casos raros. São poucos os casos registrados na FIFA sobre preconceito. (PAPF1, grifo nosso)*

Como pode ser observado, há nessa narrativa algumas questões relacionadas à autoria (ele, o tal professor e a FIFA), delimitação de espaço (futebol profissional e sua prática docente) e corporeidade (corporificação e sensibilidade ao tema). Em síntese, o professor deixa subentendido que fala do futebol profissional monitorado pela Federação Internacional de Futebol (FIFA), e que essas questões são raras e não afetaram suas práticas. Nesse sentido, cabe a reflexão: seriam essa entidade e suas afiliadas — controladoras de tudo que envolve o futebol moderno/colonial há mais de um século — as autoras capazes de nos dar pistas para uma virada epistêmica da EF e do futebol? É o modelo profissional ou de rendimento a única referência de futebol a ser pautada? Será que as discriminações não fazem diferença na convivência do professor, e ele mitiga as dores de corpos subalternizados ou invisibilizados? Essa sensibilidade é plural?

Discordando frontalmente de PAPF1, os relatórios anuais do Observatório da Discriminação Racial no Futebol (ODRF), realizados desde 2014, têm demonstrado que os casos de discriminações se acumulam ano após ano no esporte. Os relatórios incluem gênero, raça, sexualidade, regionalidades, entre outras categorias expressas, quantitativa e qualitativamente, no último ano publicado (MANERA; CARVALHO, 2022). Nesses relatórios, percebe-se que, diante das discriminações que incidem no esporte profissional, a FIFA e suas afiliadas institucionais não conseguem oferecer instrumentos para os/as agentes do futebol, tais como estratégias educacionais para combater o problema ou até mesmo punições exemplares para os casos.

Refletindo com Santos (2007, 2018b), é possível compreender um pouco desse panorama e propor algumas saídas. O autor enuncia a necessidade de saber o que queremos para saber onde buscar. Assim, se o objetivo é chegar à Lua ou conhecer o planeta Marte, sabe-se que o conhecimento científico moderno pode nos oferecer os subsídios necessários. Agora, se o objetivo é conhecer profundamente a região amazônica, os conhecimentos nativos devem ser imprescindíveis. Partindo desse pressuposto, se queremos conhecimentos sobre desempenho no futebol de alto rendimento, precisamos da anatomia, da fisiologia, da biomecânica e outros conhecimentos modernos biocientíficos. Da mesma maneira, posso recorrer à FIFA para entender melhor as regras nessa configuração do esporte a fim de que o jogo tenha maior fluidez.

Sob outro prisma, quando pretendemos compreender aspectos ligados às diferenças culturais no desporto, deveríamos lançar mão das Ciências Humanas. Da mesma maneira, podemos recorrer a atores/as individuais e coletivos reconhecidos por pensar um futebol outro se desejamos imaginar pedagogias antidiscriminatórias que possam trazer mais justiça social ou epistemológica (pensando aqui em instituições educativas).

Essas são algumas premissas para uma análise interseccional quando pensamos que os temas são impulsionados e traduzidos por tecnologias diferentes a depender de quem os vivencia e da sua localização. Estar preso à FIFA, ao futebol de rendimento e à sua própria experiência corporificada (homem cis-hétero) pode ter feito PAPF1 abraçar uma geopolítica do conhecimento do norte global que foi insuficiente para atender as demandas de grupos historicamente inferiorizados (GHI) ao longo da história da cultura corporal.

As referências do conhecimento das universidades modernas ocidentais fazem parte de uma estrutura arquitetada em uma zona de privilégios. Essa arquitetura é um pouco narrada por PAPF2 e PAPF3, quando expressam a dificuldade de se encontrarem outros corpos e outras referências. Ao serem questionados sobre a necessidade de representação desses grupos nos planos de ensino ou mesmo no corpo docente, ambos se colocam disponíveis para uma tentativa de transformação dessa realidade epistemológica.

*A gente fez um levantamento do perfil do professor de Pós-Graduação em Educação Física e a gente viu que tem muitos homens brancos, algumas mulheres brancas, homens negros, também tem alguns e quase nenhuma mulher negra, salve engano, eu não vou lembrar aqui o valor, mas eu acho que é menos de 1%, [...] é muito pouco, então essas questões são coisas que eu estou me interessando. A questão da decolonialidade também, embora eu não tenha ainda assim um grande conhecimento. (PAPF2)*

*Não sei dizer (sobre referências de GHI) de imediato não tenho nenhuma referência... Se a nossa entrevista não tiver a obrigatoriedade de terminar aqui, eu me interesse em pesquisar isso pra você, porque eu gosto e aí te mando. [...] Vejo importância nisso. (PAPF3)*

Pensar os privilégios sociais como determinantes do privilégio epistêmico (RIBEIRO, 2017) é uma chave para entender o fato de pessoas que sofrem discriminações interseccionais (como raça, gênero, sexualidade e classe) estarem apartadas do meio acadêmico. O futebol moderno, por sua identidade colonial, capitalista e cis-heteropatriarcal, é um fenômeno que exacerba isso. Entretanto pensamos que tanto a autonomia docente afirmada pelos três professores nas entrevistas e na ementa quanto a abertura para o tema podem se apresentar como

brechas decoloniais capazes de fazer rupturas de padrões hegemônicos do saber científico (WALSH, 2016). Isso torna a universidade um local frutífero para a descolonização de corpos e conhecimentos. A reparação epistemológica é, em certo ponto, uma reparação histórica, visto que para um pensamento pós-abissal é imprescindível reafirmar: “não existe justiça social global sem justiça cognitiva global” (SANTOS, 2007, p. 83).

### *PedaGOLgias x PEDAgolGIAS*

Em virtude da proximidade conceitual, é comum, no meio acadêmico, que pedagogia e didática sejam utilizadas como análogas. “Didática é um domínio de conhecimento diretamente ligado ao da Pedagogia. Se esta se explica, entre nós, pela teoria e prática da educação, a didática se explica pela teoria e prática do processo de ensino e de aprendizagem” (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 191).

As molas ocultas deste trabalho têm sementes pedagógicas freirianas, mas hoje são ancoradas em enfoques amplos de didática e pedagogia, como enunciados inicialmente por Candau (1984), autora que já reivindicava para essas áreas uma multidimensionalidade que alcançasse o âmbito político. Em trabalhos recentes, ela também levou a dimensão intercultural e decolonial para os processos de ensino-aprendizagem. Além de Candau, contamos com a perspectiva de pedagogia decolonial de Walsh (2009a, 2009b, 2012, 2013), que excede o universo educativo e nos ensina a decolonialidade como um projeto de vida ligado a processos de desaprendizagens a fim de que possamos ensinar e aprender de outra forma.

A categoria emergida das narrativas dos entrevistados não tem a intenção de capturar somente pedagogias e didáticas nessa ótica; entretanto, as avaliamos baseadas em aproximações e distanciamentos em relação a esses horizontes, acrescentando um “que fazer” indicativo não da forma, do manual, mas de alternativas de coaprendizagem a partir de universos particulares e emergentes que coabitem universos já existentes. Isso seria colocar as PEDAgolGIAS DEgolONIAIS nas disputas do “campo”.

Foram um total de onze ocorrências (unidades de registro temáticas). Ao falar um pouco de sua prática na formação docente na universidade, PAPF1 ofereceu alguns caminhos pedagógicos nos quais se apoia no tocante às desigualdades e

discriminações. O professor disse que o ensino de valores é um deles, mas desde que sejam os valores universais:

*O que eu mais falo para eles, é para eles elegerem esses valores, valores universais, porque quando a gente fala de valor, a gente entra em uma outra discussão de que são valores que estão enviesados pela sociedade capitalista, que tem não sei o que, influência de Marx, influência de não sei o que... Valores universais. Você tem dúvida de honestidade? Tem dúvida de respeito? Tem dúvida disso? Então, trabalha essas atitudes, é o que eu estou dizendo. Se os alunos se respeitarem, não tem mais problema de violência intra e entre gêneros. Acabou o problema. [...]Quase tudo você mata com respeito. (PAPF1)*

É frequente, no meio acadêmico, pensar valores universais não situados, e o autor desta tese também já pensou em pedagogias a partir de filosofias dessa natureza. Eleger honestidade e principalmente o respeito como virtudes capazes de combater uma espécie de desarranjo moral social é um discurso de raiz aristotélica ainda em uso por correntes filosóficas/pedagógicas conservadoras.

Tais correntes podem ser constatadas na adesão ortodoxa a escritos como **Ética a Nicômaco**, obra de Aristóteles composta por dez livros datados do séc. IV a.C., em que é posta a questão das virtudes como raízes da ética, ou a autores/as do tronco judaico-cristão, como o filósofo britânico Alasdair MacIntyre e a pedagoga/pesquisadora Maria Judith Sucupira da Costa Lins, brasileira e docente da Faculdade de Educação da UFRJ. De modo um pouco mais crítico, na Educação Física, os PCN (BRASIL, 1998) também esboçaram em suas orientações didáticas alguns desses valores para a aprendizagem da ética como tema transversal, trazendo a pluralidade cultural e a orientação sexual como outros temas, mas de modo separado e simplista — algo que, no entanto, deveria caminhar junto e aberto se pensamos em uma ética intercultural.

Trata-se de abordagens que, à luz dos nossos referenciais, buscam um universalismo abstrato sem contemplar as particularidades e, portanto, estão sujeitas a invisibilizar processos identitários complexos sob o julgo antipedagógico de se encerrar a questão. Em paralelo, isso resgata uma longa discussão potencializada na educação brasileira pelo Seminário Internacional da Faculdade de Educação da UFRJ, realizado em 1997, em que autoras e autores discutiram a tensão entre universalismo e relativismo.

A professora Vera Candau, uma das pesquisadoras que participou e participa dessa discussão, afirma que devemos questionar essa universalidade para que não venhamos a derrapar nas armadilhas de um relativismo absoluto, de modo a reduzir

a dimensão axiológica dos conhecimentos educacionais “a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes, e à guetificação” (CANDAU, 2012, p. 28). A autora, já na década de 1990, apontava a importância de situar “valores transculturais” como crítica a valores universais e ao relativismo absoluto. Essa mirada vai ao encontro do que Dussel (2000) veio a denominar, posteriormente, como transmodernidade — uma perspectiva que atravessa a cultura moderna/ocidental, mas orientada por valores outros.

Apesar das discordâncias com PAPF1, concordamos quando ele entende a Educação Física Escolar como um espaço importante para trabalhar valores por meio do esporte. É importante realçar, contudo, que a disciplina não pode ser confundida com um lugar para a exclusividade da competição esportiva, muito menos dos valores hegemônicos que a circulam. A própria ideia de se trabalhar o futebol misto, aqui chamado de coeducativo, é uma estratégia inicial para aulas de EF e campeonatos em geral, apesar de, nas instituições educativas, esses campeonatos serem mais comuns na versão masculina ou no modelo binário emergente masculino/feminino, o qual tem sido utilizado como alternativa. A ideia de futebol misto é uma tendência atual, assinalada por PAPF1 e todos os entrevistados como o modelo mais adequado a ser seguido; contudo, a ruptura do padrão binário em competições intra/extraescolares na educação básica e em jogos universitários ainda é rara.

*O modelo na escola é um modelo que precisa privilegiar a participação dos alunos, para motivar as atitudes. Se o professor não entender a diferença entre aula e treino, fica difícil de você trabalhar na Educação Física Escolar. Então assim, Educação Física Escolar (EFE), competição esportiva é para escolarizar, não é para esportivizar. A competição esportiva que esportiviza é a do clube [...] O futebol misto, para mim, é muito melhor, é muito mais rico, em todos os sentidos, até para a gente desenvolver uma série de valores, mas muito é da intervenção do professor daquilo que ele dá importância, ou se o professor der muita importância para performance, acaba que o misto acaba[...]eu faria isso, até os 8 anos, seria misto, dos 9 anos para frente, eu faria a competição mista no interesse. O que eu digo que é mista com interesse? Eu tenho uma menina, área onde a menina está, não tem futebol feminino e você acha que ela pode jogar no seu time masculino. Então, não é fechado, entendeu? Se a menina se entender, quer ficar ali com os amigos, tem várias outras questões, “estou no meu grupo, quero participar com eles”. (PAPF1)*

A ideia de aula mista foi incorporada na EF por uma necessidade de igualdade entre gêneros, culminando na junção de meninos e meninas de forma aleatória e não discutida, de modo que a iniciativa pode perpetuar outras desigualdades. Um exemplo disso no futebol é que as meninas podem não conseguir tocar na bola e,

assim, não participar do jogo em condições de igualdade. A coeducação nasce com a necessidade de equidade entre homens e mulheres; do respeito entre as diferenças e da reparação de desigualdades — e aqui neste estudo já não falamos somente em equidade entre os gêneros tal como o conceito originário.

A delimitação de segmentos ou faixas etárias em que os meninos podem estar juntos ou separados de meninas é uma discussão recorrente nas aulas práticas de EF. Há certa concordância de que nos primeiros anos da educação básica o ensino deve ser misto (todos/as entrevistados/as afirmaram isso também), enquanto no segundo segmento do ensino fundamental, ensino médio e até na educação superior deve haver a separação no caso de esportes coletivos, principalmente em competições.

Como vimos, PAPF1 traz sugestões para essa seara, reivindicando o que ele denominou como “competições mistas no interesse” a partir dos nove anos. Uma narrativa do professor que nos chamou a atenção foi a possibilidade de se pensar em inserir meninas no futebol masculino no caso de espaços em que não há oferta de futebol feminino. Isso nos suscitou questionamentos que poderiam ter sido feitos a ele, e que expomos aqui: dado o aspecto social e relacional do gênero e da sexualidade, a pessoa não poderia escolher a equipe na qual gostaria de jogar mesmo que haja um time feminino na instituição educativa? Quais seriam os critérios para incluir essa menina no masculino? Por que pensar a partir do masculino? Onde se localizariam as pessoas intersexos ou transgêneras nessa concepção?

A separação entre meninos e meninas ainda é frequente na EF em todos os segmentos de ensino. Com o enfraquecimento desse pensamento, ainda que a participação de meninas no esporte tenha crescido, hoje a concepção pedagógica majoritária é uma argumentação biológica de que, a partir de uma determinada faixa etária, as capacidades físicas do homem — tais como a força, velocidade e agilidade — podem trazer vantagens para os meninos em competições e insegurança para as meninas nas aulas, visto que eles poderiam machucá-las; então a separação, nesses casos, seria o melhor caminho.

Por outro lado, quando se fala em desempenho esportivo — algo que não nos serve, mas ainda está introjetado nos conhecimentos da área —, a constatação da separação de gênero é complexa e não fixa. Por questões biológicas e histórico-culturais, já mencionadas, que rondam o imaginário futebolístico, no Brasil há uma

exclusão natural de meninas do futebol, consideradas inaptas para o desporto. Todavia, segundo Altmann (1998), já se sabe que meninas habilidosas no futebol não costumam ser excluídas por tais fatores e são escolhidas para estar entre “os melhores”. Muitas vezes elas acabam até mesmo colaborando para processos discriminatórios dentro e fora do gênero, ao não aceitarem inábeis em suas equipes. Além disso, a autora indica que a idade das crianças e adolescentes também pode gerar hierarquias, sobrepondo-se a outras categorias como gênero e habilidade, dado que os alunos de séries mais avançadas costumam se impor frente a estudantes de séries inferiores.

A complexidade desse cenário é retomada quando Corsino e Auad (2012) afirmam que a habilidade pode ser um fator de aceitação em determinadas práticas como o futebol, mas os arranjos de gênero hegemônicos fazem com que, caso haja um descontentamento de meninos com “a” ou “o” participante, mecanismos hierárquicos sejam acionados. Assim, ocorre algo do tipo: “falei que futebol é pra homem”. De forma parecida com os negros, que precisam da perfeição e não podem falhar sob pena de terem seus corpos estigmatizados pela colonização de suas masculinidades, isso pode acontecer com feminilidades ou masculinidades outras.

A habilidade permite a inserção dessas pessoas na prática corporal, mas rendimentos físicos, técnicos ou táticos individuais insatisfatórios podem ser penalizados pelo imaginário coletivo da raça/etnia, do gênero e da sexualidade da gramática moderna/colonial. Isso significa que a falha natural de um/a goleiro/a pode ser racializada, assim como mulheres habilidosas podem ser culpabilizadas por serem meninas e homens que não performam gênero ou sexualidades normativas, por serem “efeminados”, “viadinhos” (entre outros nomes que expressam tentativas de inferiorização). A colonização do esporte estabelece uma relação direta com a colonização das masculinidades e feminilidades, e vice-versa. Por isso, motricidade e corporeidade sofrem efeitos da colonialidade.

Com esse panorama interseccional, queremos observar mais algumas diferenças dentro das diferenças que podem afetar as práticas corporais, pois, da mesma forma que o feminismo hegemônico excluiu as demandas das mulheres pobres, racializadas e de sexualidades não normativas, tanto profissionais do ensino mulheres quanto meninas habilidosas também podem se abster da sororidade e endossar a interdição no futebol. Estar atento a uma sub-representação nas práticas do futebol — que, além de questões raciais, ainda inclui preconceitos contra

mulheres e LGBTQIA+ — significa incorporar uma difícil missão: tensionar e articular o par igualdade/diferença.

O futebol coeducativo aparece, então, como um valor base para desenvolver essa tarefa, ao lançar mão de estratégias de reparação que incluam o espaço do esporte enquanto um território democrático. Por esta tese ter um enfoque decolonial, ela rejeita binarismos ou papéis sociais determinados que limitem possibilidades pessoais em função de gênero, sexualidade, idade, raça, habilidade etc. Com o intuito de problematizar essas diferenças, destacamos duas possibilidades e três dificuldades de vivência colocadas pelos docentes:

*Dividi a quadra ao meio, então metade da quadra ficam as meninas e na outra metade ficam os rapazes com o gol na lateral, eu boto o gol na lateral. E aí dado um tempo eu diminuo a quadra das meninas e aumento os rapazes, passa mais um tempo eu diminuo ainda mais as meninas e aumento ainda mais a dos rapazes, daqui a pouco alguma menina vai reclamar, “poxa, você está diminuindo o nosso espaço” e eu desdobro uma brincadeira “olha, isso é para melhorar, com o espaço reduzido, vocês vão melhorar a habilidade de vocês, eu quero que vocês fiquem mais habilidosas jogando em um espaço mais curto” e aí eu reduzo mais ainda, até que eu tiro elas da quadra e aí eu coloco os rapazes todos para jogar. E aí acaba a aula e ninguém fala muito, normalmente ninguém reclama porque o professor mandou. Quando acaba o tempo eu reúno todo mundo e pergunto o que acharam, então já aconteceu de ter turmas que ninguém achou nada, achou normal aquilo. Eu lembro de um caso, por exemplo, que uma menina falou assim “eu não gostei”, mas meio “p” da vida assim e eu perguntei “por que que você não gostou?” “Não, não gostei porque você tirou a gente de quadra” e eu retruquei a pergunta “por que você não reclamou quando eu tirei você de quadra? Por que que você deixou passar isso? Por que que você não lutou pelos seus direitos durante a atividade?” porque agora, a aula acabou e você vai embora. Aquilo causa um incômodo nas meninas, porque elas começam a perceber, por exemplo, que deveriam ter lutado pelo direito delas de fazer o jogo. (PAPF2)*

*Uma dupla tem que dar aula. E é um sorteio. No primeiro dia de aula, quem deu foi uma dupla de homossexuais que se juntaram e aplicaram a aula, uma excelente aula e eu pedi autorização a eles e, no final da aula, a discussão foi como um pai encararia uma aula virtual ou que ele fizesse a inscrição do filho e chegasse lá no primeiro dia de aula e percebesse que o professor era gay. Foi essa a discussão da aula o tempo todo. Em cima disso que a gente discutiu. Para ser ainda mais específica, ainda hoje a gente faz com que cada aluno leve um artigo sobre um assunto que é aplicado ao futebol. O aluno escolhe e tem meia hora para discutir na turma. Quando chega nessa questão, por exemplo, de gênero, de raça, de homofobia, são as melhores aulas, já faz dois meses que os alunos levam e se discute tudo em cima disso. (PAPF3)*

Ambas as citações interpelam as envolvidas (meninas na quadra) e os/as envolvidos/as (dupla de homossexuais e a turma) em relação a tensões sobre a igualdade/diferença. A formação docente em Educação Física oferece como alternativa a incorporação de atitudes e procedimentos que desestabilizem futuras/os professoras/es para que saibam lidar de forma crítica e intercultural com as demandas sociais e próprias do contexto educativo. Imaginando que os docentes tenham mediado essas duas possibilidades narradas acima a fim de que a solução

dos problemas não ficasse somente a cargo de quem é oprimida/o, eles parecem ter buscado aquela incorporação de modo original.

Uma noção fundamental para dialogar com essas tensões e pensar saídas pedagógicas possíveis é encontrada em uma citação do tipo “guarda-chuva”, ou seja, capazes de nos proteger e nos oferecer respostas para diferentes tipos de questionamentos perenes no tocante aos direitos humanos. Recorremos nesse momento a Santos (1997, p. 122), quando ele nos ensina que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”. Esse é um mantra do nosso grupo de pesquisa — o GECEC —, e necessita ser sempre repetido, quantas vezes forem necessárias, se queremos abarcar igualdade e diferença em nossas pedagogias.

Quanto à possibilidade de trato pedagógico por meio de manuscritos para lidar com as diferenças destacadas por PAPF3, trata-se de uma alternativa relevante com a qual o autor desta tese concorda e a qual adota em seu cotidiano pedagógico. Normalmente, há brechas nos planos de curso quando a bibliografia não contempla o tema, tal como na ementa da disciplina APF. Essa alternativa é endossada por diferentes integrantes dos MSF, no entanto, PAPF2 traz um relato de experiência comum, o que nos solicita ficarmos atentos quanto ao uso de uma única estratégia de tematização.

*Eu já dei há muito tempo uma aula teórica que envolvia questões sociais ligadas ao futebol, como racismo, por exemplo, violência, então eu tocava nisso. Mas, eu não sentia uma boa adesão dos alunos ao debate, por exemplo. (PAPF2)*

A EF é um território binário permeado com pares como corpo-mente, forte-fraco/a, sujeito-objeto, homem-mulher, homo-hétero, cis-trans, razão-emoção, teoria-prática, entre outros, que produzem diferenças. Historicamente, nesse território os opostos não se atraem, e a divisão teoria/prática é (sempre foi) muito bem-marcada — é um lugar onde os aspectos procedimentais se sobrepõem a conceitos e reflexões de natureza ontológica e axiológica. Assim, não é atribuído aos/as docentes da área um papel reflexivo como parte do seu ofício, e, a depender do contexto, isso pode negar práticas que se revelem predominantemente teóricas, sob o julgo de serem taxadas de chatas, descontextualizadas e inviabilizadoras de momentos lúdicos tão esperados, como jogos e brincadeiras.

Avaliar a resposta das/os estudantes, como fez PAPF2, e diversificar metodologias é um caminho para a descolonização dos saberes. Para além de

estratégias predominantemente procedimentais com as quais já estamos dialogando, os recentes portais Ludopédio e o Observatório da Discriminação Racial no Futebol (ODRF) oferecem textos didáticos, entrevistas, bibliotecas, blogs, clipes, fotografias, vídeos, entre outras ferramentas, para trabalhar o futebol desde uma perspectiva antidiscriminatória. De igual modo, o Museu do Futebol, em São Paulo, disponibiliza um grande acervo virtual e possibilita exposições *online*, além de visitas educativas presenciais, para pessoas com menor dificuldade em acessá-lo. Trata-se de espaços frutíferos no que concerne a uma didática para um futebol outro, e ganham ainda mais relevância com a cultura digital na educação e a ascensão do ensino híbrido.

Uma segunda dificuldade pedagógica relatada por um dos docentes está em um panorama comum, pouco discutido na EF, e carregado de melindres: o uso de banheiros ou vestiários.

*Eu tinha um aluno que era assumidamente gay, um adolescente. Chegou na hora da aula, ele foi trocar de roupa no vestiário das meninas. Isso é uma coisa que a princípio pode parecer fácil, mas eu enquanto professor, tive que chamar ele e mostrar pra ele da minha responsabilidade, porque se uma menina chega em casa e fala pra mãe que o fulano trocou de roupa no vestiário dela, a mãe podia achar que o menino estava ali procurando vê-la trocar de roupa nua, isso aí é tudo o que a gente pensa. E dentro da crença que se tem principalmente na adolescência, que todo homossexual, que todo gay, é oferecido sexualmente, se eu obrigo o menino a trocar de roupa no vestiário dos meninos e alguém tenta agarrá-lo, digamos assim, depois ele ia chegar em casa e dizer poxa, o professor me obrigou a ficar trancado com um menino... então olha a minha situação como é que fica. Eu também não podia chegar e não falar nenhuma coisa, nem outra para o menino. Então, a primeira pessoa que eu tinha que conversar era com ele. Chamei o menino, falei da minha dificuldade. “Sua opção sexual é uma questão tua, ninguém pode interferir nisso”. Mas como qualquer opção de qualquer um, muitas vezes traz implicações para os outros. No meu caso é esse, eu não posso deixar você trocar de roupa no banheiro com as meninas e também... “mas professor, eu gosto do que elas gostam”, negócio de gostar é problema de vocês, eu não posso fazer uma coisa e nem te obrigar a fazer outra, então me ajuda. E aí chamei o diretor da escola pra participar da conversa, porque estava inseguro de como encararia e acabou que foi encarado numa boa. A gente combinou que a partir daquela data, todo mundo que tinha Educação Física, toda a escola, porque também não podia ser uma coisa só pra ele, já viria com a roupa de Educação Física, aquele short da escola pública e não teria mais aquela troca de roupas pra que não houvesse essa possibilidade. (PAPF3)*

Antes de tudo, é necessário situarmos que não existe “opção sexual”. As pessoas não escolhem a sua sexualidade, desejos ou afetos, e, ainda assim, a expressão “orientação sexual” tem sido pouco contestada no meio acadêmico e em movimentos sociais. O equívoco conceitual do professor é uma realidade constante na escola, em parte reforçada pelos ataques religiosos e conservadores a políticas curriculares que incluam a educação sexual no contexto educacional — presença essa que poderia reconstruir conceitos como aquele.

Dito isso, o uso de banheiros e vestiários faz parte das aulas de EF pelo fato de a dinâmica da disciplina frequentemente necessitar troca de vestimentas, banhos e higiene em geral. Apesar de estarmos falando de uma área específica, a constatação de que esses espaços são designados de modo binário (masculino/feminino) em diferentes espaços públicos e privados da sociedade traz para essa discussão uma dificuldade que ultrapassa os muros escolares e universitários.

A respeito da dificuldade materializada pela experiência de PAPF3, habitual nas instituições educativas, trata-se de um conflito pedagógico no qual a posição da mãe, que poderia pensar que sua filha estava sendo observada por um menino, prevaleceu. O encerramento das trocas de roupa no vestiário, com a ordem para as/os alunas/os já chegarem de uniformes, não retirou a vulnerabilidade do “aluno gay”, visto que a possibilidade cogitada pelo docente dele sofrer alguma consequência, tais como ser “agarrado” ou “ficar trancado”, continuou a existir, seja por uma natural ruptura do acordo, fruto de algum tipo de esquecimento, ou pela utilização do banheiro para necessidades fisiológicas. Apesar de ter sido uma decisão coletiva, o que por si só já seria um avanço, a decisão transfere a responsabilidade para a vítima e se nutre de uma pedagogia da norma para a qual não desestabilizar a cis-heteronormatividade é sempre menos arriscado do que persuadir o auditório, nesse caso, a escola.

Concordamos com Sampaio (2015) que muitos grupos LGBTQIA+ deixam de utilizar o banheiro para se proteger de violências físicas ou simbólicas, nomeadamente metáforas e piadinhas preconceituosas. Isso traz problemas psicológicos para eles, dado que educandas e educandos, em sua maioria, não estão maduros o suficiente para conviver com a diferença, e muitos jovens ainda lidam mal com suas identidades de gênero ou orientações sexuais. Além disso, o autor relata, em seu estudo, a ocorrência de doenças de natureza urinária entre esses grupos, pois algumas pessoas deixam de utilizar banheiros coletivos/públicos e seguram suas necessidades até que estejam em seus domicílios. Desse modo, pensar em práticas que viabilizem alternativas reais e efetivas para esse cenário deve ser um compromisso das PEDAGOGIAS DEBOLAS.

Em uma narrativa muito semelhante à de PAPF3, Sampaio (2015) nos possibilita visualizar algumas estratégias, quando conta que, em uma escola da

cidade de Sobral, no Ceará, alunos homossexuais utilizavam o banheiro das meninas e traçavam algumas tecnologias de resistência:

A primeira estratégia era sempre levar consigo uma colega de turma. Ela entrava no banheiro, certificava-se de que não havia ninguém e então acionava o seu companheiro para utilizá-lo. A segunda era utilizada na medida em que esses “intrusos” percebiam comportamentos de repúdio, raiva ou insatisfação das meninas presentes no banheiro por meio de gestos, olhares atravessados ou reclamações verbais. Eles logo se justificavam: “desculpa, mas a gente tá utilizando o banheiro feminino porque a gente está cansado de sofrer discriminação, piadinhas e bullying no dos homens, viu”. E a terceira estratégia era pedir ajuda à merendeira escolar. Ela exerceria a mesma função da aluna acompanhante relatada da primeira estratégia caso a mesma não tivesse disponível de ir ao banheiro por algum motivo: seja porque o (a) professor (a) da sala no momento não liberou ou até mesmo por causa da ausência da aluna na escola. (SAMPAIO, 2015, p. 132)

Segundo o autor, essas estratégias perduraram por quase sete meses durante o ano letivo, até que um grupo de responsáveis, movidas/os por suas filhas, descobriu e acionou a direção da escola, fazendo ameaças de que enviariam o caso para a Secretaria de Educação, retirariam suas filhas da escola e acusariam estudantes, e até mesmo a gestão escolar, de convivência com a promiscuidade. Diante disso, a direção buscou identificar os “intrusos” e convocá-los para uma conversa. De imediato, os proibiu de seguirem as estratégias, alegando a reclamação das/os responsáveis, e, posteriormente, comprometeu-se a elaborar um plano de enfrentamento à discriminação de alunos assumidamente gays. A diretoria, no entanto, foi confrontada por um dos “intrusos” sobre a possibilidade de um “terceiro banheiro” ou a utilização do banheiro masculino dos professores, alternativa essa rechaçada de início.

Algo marcante desse caso, próximo à narrativa de PAPF3 sobre a crença de que “todo gay é oferecido”, ocorreu na reunião, quando houve, por parte da direção, a fala de que homossexuais “exageram” e, por isso, “acabam perdendo o respeito” das outras pessoas. Uma forma de se compreender essas narrativas é que, ao transgredirem a inteligibilidade do gênero, esses jovens “causam desconforto nos sentimentos homofóbicos e ‘efeminofóbicos’ enfatizados pelo diretor escolar” (SAMPAIO, 2015, p. 145). A gestão escolar, dentro de uma leitura cis-heteronormativa, advoga uma conformidade entre sexo (biológico/genitália), gênero (masculino/feminino) e sexualidade (hétero) não desviante dos papéis e comportamentos esperados, dado que o diformismo biológico e a heterossexualidade organizam o sistema moderno colonial de gênero (LUGONES, 2008).

Aprofundando o teor dessas narrativas, em experiência docente em uma das unidades escolares da qual faço parte, um professor relatou que até tolera homossexual, mas “bichinha não!”. Assim, falou: “Se aquela bichinha gesticular muito, nem dou atenção!”. Esses são casos de intolerância com um corpo dito “estranho”, “desviante”, um corpo *cuir*<sup>88</sup>, ou seja, desde que o menino seja homossexual, mas não afeminado (não tenha trejeitos que desafiem a norma), é passável e passível de atenção. Essa intolerância impossibilita a reflexão de que também existem homens cis-héteros com trejeitos específicos, mas, por estarem inseridos em uma lógica identitária e simbólica privilegiada, estão mais suscetíveis a serem ouvidos.

Para Louro (2001), a pedagogia *cuir* não reivindica assimilacionismo para ser ouvida, ou seja, mecanismos capazes de tornar a homossexualidade aceita socialmente, uma vez que ela não reivindica integração na normalidade. Essa concepção vai ao encontro da de Candau (2007) sobre as propostas multiculturais que permeiam a educação e são mobilizadas a fim de que todas/os sejam integradas/os na sociedade por meio da incorporação dos valores historicamente referenciados pela cultura dominante. A partir dessa perspectiva, a educação assume um modelo compensatório a fim da universalização de conhecimentos e valores monoculturais sem que haja qualquer questionamento sobre seus critérios fundacionais, que privilegiam uns em detrimento de outros.

Retomando a questão das estratégias, Sampaio (2015) insinua que a criação de um terceiro (ou mais) banheiro, conforme proposto, pode ao mesmo tempo protegê-los e guetificá-los, pois os “corpos estranhos” seriam isolados e a heteronormatividade se manteria simbolicamente privilegiada e intacta. Essa reflexão é semelhante a que se tinha com os movimentos negros, na década de 1960, e os grupos de RAP das periferias da cidade de São Paulo, a partir dos anos de 1990, a exemplo dos “Racionais Mc’s”, protagonizado pelo artista Mano Brown. Esses movimentos, ao passo que legitimamente se protegiam da branquitude, eram

---

<sup>88</sup> Apesar de estarmos remetendo esse termo à questão da homossexualidade, a teoria *queer* não abarca somente essa problemática. Trata-se de um movimento que questiona os regimes de normalização, e isso pode incluir todos os corpos subjugados como “diferentes” perante as convenções sociais (BRITO, 2021; LOURO, 2001; MISKOLCI, 2012; PEREIRA, 2015, VERGUEIRO, 2016). Mesmo que faça parte de um movimento de cunho feminista, essa teoria “lida com o gênero de forma cultural, assim, o masculino e o feminino estão em homens e mulheres, nos dois. Cada um de nós — homem ou mulher — tem gestuais, forma de fazer e pensar que a sociedade pode qualificar como masculinos ou femininos” (MISKOLCI, 2012, p. 31).

acusados de essencialização e guetificação por aliados/as da luta antirracista e anticapitalista.

Nesse sentido, concordamos com Sampaio, para quem a maneira mais democrática de se resolver a questão dos banheiros seria a retirada de distintivos masculinos/femininos e a confecção de espaços do tipo “unissex”, paralelamente a um esforço coletivo da escola em repensar pedagogicamente o autoritarismo cultural das dinâmicas escolares que envolvem sexo/gênero/sexualidade. Considerando as diferentes arquiteturas das instituições educativas e o degrau cultural em que elas se encontram frente a esses temas bem como na relação com seu corpo discente, não encerramos a possibilidade de outros arranjos, alguns dos quais já citados nesta discussão. Além disso, reforçamos a importância de programas de combate ao assédio moral (*bullying*), de estímulos para que colegas testemunhas da agressão intervenham, além da criação de um clima de acolhimento em instituições onde banheiros individuais do tipo “unissex” ainda sejam apenas um horizonte.

Uma terceira dificuldade pedagógica, ainda relacionada ao movimento *cuir*, foi expressa da seguinte maneira:

*Eu tinha o hábito de falar assim: "meninas de um lado, meninos do outro." Aí, o que aconteceu? Fez-se um grupo de meninas, um grupo de meninos e ficou um grupo no meio indeciso, de meninos e meninas. Que não sabiam se era menino ou se era menina, não sabiam nem a diferença. Isso na Universidade. Aí, eu aprendi ali naquele momento que na verdade o que eu queria ali era dizer o seguinte: quem gosta mais de jogar futebol e quem gosta menos de jogar futebol? Eu tive que mudar a forma de selecionar os grupos para fazer os jogos mistos, entendeu? Porque tem menina que gosta de jogar futebol e menino que não gosta. O que eu queria? Eu queria dividir dois grupos, em um primeiro momento para ter um menino e a menina, um escolhendo aleatório o outro, ter times mistos para fazer as atividades. Não deu certo na universidade. Porque tem um grupo de meninos que não se classifica como nada. É o queer. Uma galera que não é nem menino nem menina. E ora é menino, ora é menina. Tem cada coisa que você fica louco. (PAPF1)*

Esse será um discurso frequente em aulas de Educação Física. Inicialmente porque, ainda que estejamos em um momento de refluxo conservador, as pessoas já vêm assumindo seus corpos dissidentes no esporte (BRITO, 2021; CAMARGO, 2020); logo, é natural que, cada vez mais, afirmem suas múltiplas identidades e diferenças. Em uma disciplina na qual os corpos estão potencialmente mais expostos às questões de gênero e sexualidade (GARCIA; BRITO, 2018), a formação docente precisará entender melhor esse cenário para lidar com ele de forma natural. Simultaneamente, é possível que mulheres e LGBTQIA+ joguem futebol com ainda mais frequência, visto que, para além de um fenômeno

sociocultural brasileiro, há uma conjuntura de desconstrução de papéis sociais fixos associados a novas relações de poder. O futebol participa desse cenário não necessariamente por solidariedade ou combate às desigualdades, uma vez que interessa ao capitalismo ampliar seus mercados em diferentes nichos, tais como na indústria estética e esportiva.

Quando o professor manifestou que “ficou um grupo no meio”, ali se concretizou um *cuir* em movimento, um corpo na dinâmica da fronteira, na encruzilhada, que necessita ter sua ambiguidade entendida (ANZALDÚA, 2005). As práticas corporais modernas deixam lacunas a serem ocupadas por corpos e movimentos fronteiriços, e o empoderamento desde a escolarização básica poderá desierarquizar relações de poder além de favorecer a garantia de direitos a todas/os.

A expressão “Tem cada coisa que você fica louco” denuncia a dificuldade, na formação docente, em lidar com essas questões na EF. Em paralelo, conforme elaborado por Miskolci (2012), essas dificuldades demonstram como as instituições educacionais foram, provavelmente, os espaços mais eficazes da “tecnologia de normalização”, influenciando discentes e docentes formadores/as até hoje. Para o autor, o primeiro passo necessário a essas instituições em direção a um aprendizado por meio das diferenças é identificar e desconstruir a neutralidade do que é um corpo normal e anormal.

Essa “loucura” observada pelo docente o leva a uma espécie de espanto binário, um susto de origem cis-heteronormativa introjetado, em última instância, na educação por uma colonialidade do saber que invisibiliza entrecaminhos e cruzamentos identitários. Lembremos que a educação formal, a escola, desde sua origem, e as universidades, a partir da sua ocidentalização no Brasil, tornaram-se instituições da modernidade; a colonialidade, portanto, lhe é constitutiva. A forma como a EF foi desenvolvida e, especificamente, o futebol, contribui para o espanto, haja vista o caráter colonial/capitalista/patriarcal de ambos e a prevalência de masculinidades opressoras, conforme esta tese discute. Por outro lado, essas práticas corporais potencializam, por meio da experiência, a pluralidade de modo corporificado, oferecendo brechas para a vivência de um universalismo concreto que abarque as singularidades de modo não dicotômico e hierárquico.

Para isso, é necessário ultrapassarmos não só os binarismos, mas a trilogia heterossexual, homossexual e bissexual — esse esquema único que nunca abarcou a multiplicidade de manifestações sexuais e afetivas (MISKOLCI, 2012). Uma

análise interseccional também pode destituir esses esquemas padrões que simplificam as identidades e negligenciam seu alcance, pois elas não se encerram no interior de cada pessoa nem nas diferentes formas já conhecidas. Trata-se de um construto permanente: essas manifestações moldam-se e são moldadas, de forma complexa e criativa, por intervenientes temporais e contextuais. Isso nos abre caminhos para dialogar com todas as formas de corporalidades, para além dessa tríade — e aqui já nos referimos, como exemplos de outras sexualidades, à corporeidade assexual e pansexual, às transgeneridades (transsexual, travesti, transformista etc.) e ao corpo intersexo.

Uma aliança é *cuir*/decolonial ao contar com uma trilogia que contemple: 1- *homossexuais* afeminados, indígenas, bichas pretas faveladas, sapatões, caminhoneiras, trans gays ou translésbicas etc.; 2- *heterossexuais* compostos por homens afeminados, mulheres masculinizadas, entre outras transgressões de gênero; por último, *bissexuais* que assegurem mulheres e homens trans, assim como o diálogo de todas as outras incongruências de sexo/gênero/sexualidade-desejo atravessadas ou não por diferentes categorias, tais como raça e classe.

Esperamos que fique claro, não estamos propondo apenas reconhecer mais uma ou outra identidade de modo essencializado, já que essas identidades foram criadas na modernidade, o que se pretende é desnaturalizá-las (BUTLER, 2016). Estamos apenas visibilizando corpos que resistem e propondo aquilo que Milkolci (2012) e Candau (2016) nos ensinam: “aprender pelas diferenças”, aprender com algo que questione nossos preconceitos e amplie nossos horizontes a fim de uma transformação de nossas práticas pedagógicas. A diminuição do espanto passa por aqui.

### *Transgeneridade*

A atleta de voleibol Tiffany Abreu, uma mulher trans que passou a integrar o voleibol feminino de modo profissional a partir de 2017, fez com que a transgeneridade fosse o tema do momento na Educação Física. Todos/as que trabalham com o esporte querem abordar ou saber um pouco mais sobre o assunto, mesmo que ele não seja evocado na entrevista. Foram quatro ocorrências, e, curiosamente, PAPF2 ratifica a minha argumentação, pois quando perguntado, no

final de sua entrevista, se gostaria de acrescentar algo para nossa pesquisa, ele levantou a questão sobre a presença de mulheres trans no esporte feminino:

*Eu vou dizer a você, a única coisa que eu não sei se está no seu bojo assim, mas que eu achei que você fosse perguntar alguma hora é, eu vou perguntar a você, eu vou transferir aí, brincadeira (risos), é a questão da participação de mulheres trans no esporte, nos esportes chamados femininos, então você tem lá, por exemplo, esqueci o nome dela. (PAPF2)*

PAPF2 não se lembrava do nome da atleta Tifanny, mas desejava que eu abordasse o assunto, haja vista ser um tema emergente para o docente, mesmo que a discussão em torno dessa atleta não fosse o foco desta tese nem do professor entrevistado, por ser desenvolvida muitas vezes sob a ótica do rendimento esportivo. Segundo ele, é perfeitamente compreensível que os/as profissionais da área queiram saber um pouco mais a respeito, visto que temos sido questionados/as sobre a presença de mulheres trans no esporte em nossas aulas. Ademais, a transgeneridade é uma questão encarada com enorme preconceito, o que, por si só, já merece problematizações.

Partimos da categoria transgeneridade, uma vez que optamos por trabalhar com o termo “transgênero” ao entendê-lo como uma expressão que acumula um repertório maior de subjetividades e não demanda a entrada em questões de natureza biológica (cirúrgicas ou não) para afirmar a ruptura da classificação social binária de gênero homem/mulher. Assim, trata-se de um “conceito ‘guarda-chuva’ que abrange um grupo diversificado de pessoas que não se identificam, em graus diferentes, com comportamentos e/ou papéis esperados do gênero que lhes foi determinado quando de seu nascimento” (JESUS, 2012, p. 25). Isso afirma a fluidez da categoria, ao admitir atravessamentos que garantam a intersecção da análise.

O esporte moderno foi fundamentado em uma lógica excludente, de base cisgênera, que não admite fronteiras ou transgeneridades. Quanto à atleta Tiffany, Prado e Nogueira (2018) mostram não haver estudos fidedignos que indiquem vantagens competitivas de atletas trans no esporte de alto-rendimento. Esses estudos<sup>89</sup> são monitorados pelo Comitê Olímpico Internacional (COI). Outra questão apontada por esses/as autores/as é o enfoque dado à questão do gênero da atleta em detrimento de outros atravessamentos que o jogo possui. Por exemplo, o

<sup>89</sup> Ver estudo de Joanna Harper (2015), base para as diretrizes do COI, citado por Prado e Nogueira (2018). Outros estudos de Harper e autores/as que reforçam essa perspectiva também são encontrados em Camargo (2020).

fato dela ocupar uma posição em quadra na qual as jogadoras recebem mais a bola e efetuam um maior número de pontos não é considerado. Paralelamente, não há uma justificativa relacional que mostre Tiffany com números superiores às atletas de maior destaque na sua posição. Nesse sentido, ocultar intersecções provenientes do jogo é também um modo de velar a ciscolonialidade do esporte, um artifício de segregação de diversidades corporais em jogo e de afastamento de identidades diabólicas que possam retirar o que resta de “santidade” nas práticas corporais.

Por outro lado, as novas diretrizes do COI<sup>90</sup> indicam que não há mais nenhum impeditivo biológico para a inclusão de pessoas transgênero no esporte de alto rendimento. Ainda que estejamos tratando do esporte hegemônico e das instituições que o acompanham, isso denota as rachaduras possíveis da cisnormatividade e da ciscolonialidade esportiva, uma vez que existem brechas dentro do instituído para a disputa contra a narrativa transfóbica e a inserção de performativas decoloniais do esporte. Esse tema será retomado adiante.

## **5.2 Bate-bola com MSF**

### **5.2.1 Os canais de comunicação oficiais dos MSF conversam com o que suas lideranças dizem?**

Como o objetivo é ressaltar o teor das entrevistas síncronas, a análise documental dos MSF dialogará com a interpretação das entrevistas de suas lideranças, confirmando uma forma outra de triangulação entre os métodos de coleta. Abaixo, vamos analisar alguns dados que emergiram do questionário precedente a elas.

### **5.2.2 A entrevista assíncrona (questionário *online* precedente)**

Conforme enunciamos, entrevistamos vinte e nove Referências dos Movimentos Sociais do Futebol (RMSF). Tal como nas entrevistas com os PAPF,

---

<sup>90</sup> Ver Camargo e Alves (2021) sobre a tradução dos “Princípios sobre equidade, inclusão e não discriminação” no esporte olímpico, que determinaram que qualquer exclusão de atletas terá de ser ratificada por pesquisas científicas, realizadas pelos órgãos interessados, que venham a confirmar vantagens desproporcionais na competição da modalidade.

aqui também houve ocultamento dos dados que pudessem tirar o anonimato das/os participantes, e a ordem obedece a temporalidade (dia) das entrevistas. Assim, a “seleção” intercultural/decolonial foi escalada para o jogo da seguinte maneira:

RMSF1 (Dia: 20/09/2021) — Homem pardo homossexual, trinta e nove anos, psicólogo de uma ONG especializada no público LGBTQIA+, classe média, pós-graduado, nascido no interior de Minas Gerais e residente de Santana (SP). Chegou a jogar futebol entre os profissionais de um grande clube e optou por deixar o alto rendimento para viver de forma digna seu mundo existencial. Foi um dos precursores daquele que é reconhecido por algumas mídias como o primeiro time gay do Brasil, por qual até hoje atua no futebol amador e em peladas. **Duração da entrevista:** 01:29:30

RMSF2 (Dia: 08/10/2021) — Mulher branca bissexual, trinta e oito anos, historiadora, pós-graduada, umbandista, organizadora da “Marcha das Vadias” entre 2011-2013, idealizadora da Rede Nami - Rede de Mulheres Artistas Urbanas; peladeira, integrante de um time misto e anticapitalista, natural do Rio de Janeiro, onde mora; se identificava como “gordinha” durante a infância. **Duração da entrevista:** 01:07:33

RMSF3 (Dia: 08/10/2021) — Homem negro retinto e homossexual, vinte e cinco anos, professor de Judô, agnóstico teísta, pobre e periférico do bairro de São Cristóvão, no Rio de Janeiro. Jogador de um time de futebol gay do Rio de Janeiro e reconhecido por transitar em diferentes equipes e torneios LGBTQIA+. **Duração da entrevista:** 00:46:01

RMSF4 (Dia: 13/10/2021) — Homem preto heterossexual, diretor, escritor e roteirista antirracista, cinquenta e cinco anos, umbandista, classe média, corresponsável pelo desenvolvimento de um time de futebol de negros e varzeano do “Barbosão”. Identifica-se como uma pessoa com sobrepeso. **Duração da entrevista:** 01:22:09

RMSF5 (Dia: 18/10/2021) — Mulher parda homossexual, nordestina de Arês, no Rio Grande do Norte, cinquenta e três anos, católica, pobre e periférica; reside no bairro de Inhaúma, no subúrbio do Rio de Janeiro; auxiliar de dentista, cursando

faculdade de Educação Física. Técnica, idealizadora e gestora de um projeto de futebol por igualdade social que reúne homens e mulheres, de diferentes faixas etárias, assim como surdos, LGBTQIA+ e amputados. **Duração da entrevista:** 01:58:33

RMSF6 (Dia: 19/10/2021) — Homem preto heterossexual, trabalhos em projetos, ONGs, Grupos de Trabalho de Raça e Etnia da Luta Pela Paz, trinta e quatro anos, ateu, professor de matemática, morador da favela da Maré no Rio de Janeiro. Criador de um time de futebol de homens pretos que se estende a uma rede solidária para além do esporte. **Duração da entrevista:** 00:51:04

RMSF7 (Dia: 19/10/2021) — Mulher preta periférica heterossexual, moradora de uma comunidade na região de Parelheiros, São Paulo, vinte e seis anos, crê na ancestralidade indígena e africana, atua em: movimentos de feminismo negro; da juventude negra viva; um país mais leitor; plano municipal do livro; leitura, literatura e bibliotecas comunitárias. Jogadora e coordenadora de um time de várzea feminino periférico, que funciona como uma coletiva de acolhimento, com rodas de conversa para se discutir temas urgentes. **Duração da entrevista:** 00:46:06

RMSF8 (Dia: 20/10/2021) — Mulher indígena heterossexual, moradora da Aldeia Yvyra'ity/Kalipety, em São Paulo, dezenove anos, acredita na cultura Guarani Mbya, ativista do Grupo Comunidade Indígena Feminista. Gestora de um time futebol de mulheres indígenas que participa de campeonatos de várzea. **Duração da entrevista:** 00:22:28 | **Observação:** Muita dificuldade de conexão na Aldeia.

RMSF9 (Dia: 21/10/2021) — Mulher preta periférica bissexual, umbandista, moradora do bairro da Barragem, São Paulo, trinta anos. Articuladora, gestora e mediadora de leitura do Instituto Brasileiro de Estudo e Apoio Comunitário (IBEAC). Atua no coletivo Escritureiros; Biblioteca Comunitária Caminhos da Leitura. Peladeira e jogadora varzeana; diretora de um time de várzea que atende mulheres, o público LGBTQIA+, e é voltado para a garantia dos direitos desses/as e de crianças. Realiza um projeto piloto em parceria com projetos nacionais e internacionais que tenham como referência mulheres à frente dos times ligados ao

futebol, proporcionando bate papo, seminário e encontros presenciais. **Duração da entrevista:** 01:10:03

RMSF10 (Dia: 21/10/2021) — Homem preto heterossexual, morador de Piedade, subúrbio do Rio de Janeiro. Idealizador de um time de futebol composto exclusivamente por negros e para negros em todas as esferas, além de buscar emprego e apoio psicológico para os/as pretos/as mais necessitados/as. **Duração da entrevista:** 00:49:21

RMSF11 (Dia: 25/10/2021) — Mulher preta periférica heterossexual e nordestina de Icó (CE), identifica-se como “gorda”, moradora do bairro da Barragem, São Paulo, e educadora social. Diretora, varzeana, técnica de um time de futebol feminino e masculino. Idealizadora da maior Liga Feminina de Futebol de várzea do país. **Duração da entrevista:** 01:30:33

RMSF12 (Dia: 01/11/2021) — Mulher preta periférica heterossexual, moradora de uma comunidade na região de Parelheiros, em São Paulo, vinte e nove anos, evangélica, educadora social, ativista antirracista, participa do movimento LGBTQIA+ Núcleo Feminista. Jogadora e coordenadora de um time de várzea feminino periférico que discute direitos e empoderamento feminino. **Duração da entrevista:** 00:36:57

RMSF13 (Dia: 09/11/2021) — Homem preto heterossexual, morador de Porto Alegre (RS), quarenta e oito anos, espírita e ativista do Movimento Negro. Personagem atuante na grande mídia e nas mídias sociais. Criador do maior espaço virtual consultivo sobre discriminação racial no futebol. Escritor e palestrante sobre discriminações no esporte. **Duração da entrevista:** 00:37:21

RMSF14 (Dia: 11/11/2021) — Mulher parda heterossexual, trinta e nove anos, moradora de Santo André (SP), professora de Sociologia da rede estadual de São Paulo. Jogadora e ativista de um time de um MSF que se identifica como uma equipe mista e que prega a horizontalidade, o apartidarismo e o antifascismo.

Disputam jogos com outros MSF e participam da LiEGA<sup>91</sup>. **Duração da entrevista:** 00:37:43

RMSF15 (Dia: 17/11/2021) — Homem preto bissexual, trinta e nove anos, nascido em Belo Horizonte (MG), professor de Educação Física da rede estadual e municipal de Belo Horizonte, pós-graduado. Escritor e membro do maior portal consultivo sobre discriminações no Futebol. Especialista em “Games” e jogos africanos. **Duração da entrevista:** 01:13:25 | **Observação:** Entrevista prevista para o dia 16/11/2021 e remarcada por dificuldades no sinal de internet.

RMSF16 (Dia: 19/11/2021) — Mulher indígena heterossexual, moradora da Aldeia tekoa Tape Mirĩ, ao sul do bairro da Barragem, em São Paulo. Artesã, trinta e quatro anos, participa do movimento de fortalecimento das mulheres indígenas. Jogadora e organizadora de um time futebol de mulheres nativas que participa de jogos na várzea. **Duração da entrevista:** 00:32:00 | **Observação:** Entrevista com tempo aproximado contabilizando as considerações finais pelo *WhatsApp*, visto que a conexão na Aldeia estava muito ruim e a entrevistada, com dificuldades de utilizar o *ZOOM*.

RMSF17 (Dia: 19/11/2021) — Mulher branca bissexual, moradora de Santo André (SP), trinta e seis anos, professora de Sociologia e Educomunicação, atua na Rede de Proteção e Resistência Contra o Genocídio. Jogadora e ativista de um coletivo de formação política, o qual promove ações diretas no futebol e se afirmam como uma equipe mista, preferencialmente feminina, anticapitalista e que disputa jogos de uma liga antifascista, a LiEGA. **Duração da entrevista:** 00:52:43

RMSF18 (Dia: 23/11/2021) — Mulher preta bissexual, quarenta anos, moradora do bairro de Itaquera, em São Paulo, assistente social e atua no “Projeto Residência Preta”. Colaboradora do Ludopédio e do Observatório da Discriminação Racial no Futebol. Pesquisadora com mestrado, estuda o futebol de várzea e questões raciais. **Duração da entrevista:** 00:53:14

---

<sup>91</sup> A Liga Eduardo Galeano (LiEGA) é uma homenagem ao escritor uruguaio por suas contribuições para contexto latino-americano. É uma liga de futebol formada por coletivos com diferentes demandas, tais como a luta contra a transformação de espaços públicos de lazer em benefício de espaços comerciais (gentrificação), incidência comum sobre os campos de várzea. Disponível em: <https://www.instagram.com/liega16/>. Acesso em: 15 de dezembro de 2021.

RMSF19 (Dia: 29/11/2021) — Homem trans branco bissexual, trinta e dois anos, umbandista, morador do bairro da Vila Guilhermina, em São Paulo. Atua no coletivo autônomo Projeto Todes. Fez parte daquele que foi considerado o primeiro time transmasculino noticiado pela mídia no Brasil, os “Meninos Bons de Bola”, fundado em agosto de 2016. Hoje é jogador e gestor de outra equipe transmasculina de futsal. Colaborador do Ludopédio e da “Mídia Ninja”. **Duração da entrevista:** 01:32:53

RMSF20 (Dia: 30/11/2021) — Mulher branca heterossexual, moradora de Ubatuba (SP). Jornalista e escritora feminista do esporte. Atuante no Movimento feminista “Toda poderosa Corinthiana”. Colaboradora do Ludopédio, do Observatório da Discriminação Racial no Futebol (ODRF) e da Futebol Midia e Democracia (FMD). **Duração da entrevista:** 01:03:53

RMSF21 (Dia: 03/12/2021) — Homem branco homossexual, morador da cidade de Campinas (SP), quarenta e sete anos, professor universitário ligado à Educação Física e à Antropologia, em instituições públicas de São Paulo. Colaborador voluntário da “LiGay”; membro de grupo de estudos e pesquisas acadêmicas em práticas esportivas com foco nos jogos da comunidade LGBTQIA+; professor voluntário e colaborador do portal virtual Ludopédio; membro-fundador da Rede Brasil-Alemanha de Internacionalização do Ensino Superior (REBRALINT) e colaborador voluntário do Deutscher Akademischer Austausch-Dienst - DAAD (Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico). **Duração da entrevista:** 01:19:17

RMSF22 (Dia: 03/12/2021) — Homem branco heterossexual, sessenta anos, morador da cidade de Florianópolis (SC), identifica-se como Oasqueiro<sup>92</sup>, professor de Educação Física no Ensino Superior de uma instituição pública, integrante do Movimento dos Sem-Terra (MST), membro do Instituto de Estudos Latino-Americanos (IELA), coordena grupos de estudos que relacionam o futebol, movimentos sociais, cultura popular e estudos latino-americanos. **Duração da entrevista:** 01:19:41

<sup>92</sup> Ayahuasca ou hoasca é uma bebida de uso ritualístico empregada por religiões ou filosofias não ocidentais. Oasqueiro é quem a utiliza com frequência.

RMSF23 (Dia: 03/12/2021) — Mulher trans branca bissexual, trinta e seis anos, moradora de Belo Horizonte, professora de tênis. Uma das raras jogadoras trans de futebol amador no Brasil atuando por uma Equipe Poliesportiva LGBTQIA+ de Minas Gerais. Joga em times masculinos, mistos e femininos. Participou de diferentes competições LGBTQIA+ e da “Ligay”. **Duração da entrevista:** 00:40:37

RMSF24 (Dia: 06/12/2021) — Mulher branca homossexual, moradora da cidade de Porto Alegre, cinquenta e nove anos, aposentada como professora/pesquisadora de uma instituição universitária pública federal. Pesquisa sobre as pioneiras do futebol de mulheres e desigualdades de gênero. Ativista feminista do esporte e colaboradora do Ludopédio. **Duração da entrevista:** 00:23:54

RMSF25 (Dia: 06/12/2021) — Homem pardo heterossexual, católico, morador de São Carlos (SP). Professor de Educador Física, bolsista de doutorado em uma instituição pública de São Paulo, sua pesquisa tem como foco o futebol de rua. Ajuda a difundir no Brasil uma metodologia alternativa criada na Argentina e denominada “*fútbol callejero*” por meio de estudos acadêmicos e através da Rede Paulista de Futebol de Rua (RPFR). Pertence a um grupo de estudos que investiga os aspectos pedagógicos e sociais do futebol. **Duração da entrevista:** 00:48:51

RMSF26 (Dia: 07/12/2021) — Homem trans preto bissexual, quarenta anos, identifica-se com o candomblé, professor de Educação Física, atua na Associação Brasileira de Estudos de Homocultura (ABEH), integrante de um grupo de pesquisa sobre identidade e diversidade vinculado ao CNPq. Colaborador do Ludopédio e da página no *Instagram* “Feminismo Negro no Esporte”. **Duração da entrevista:** 01:03:45

RMSF27 (Dia: 28/01/2022) — Homem indígena heterossexual, morador da região de Moreno, província de Buenos Aires, na Argentina, quarente e nove anos, católico. Professor de Educação Física, educador popular, foi um dos idealizadores da metodologia de *fútbol callejero* na Argentina e protagonista em sua difusão pela América Latina. Hoje desenvolve a rede nacional de “*Fútbol Participativo*”, uma metodologia de futebol misto introduzida no mesmo país. **Duração da entrevista:**

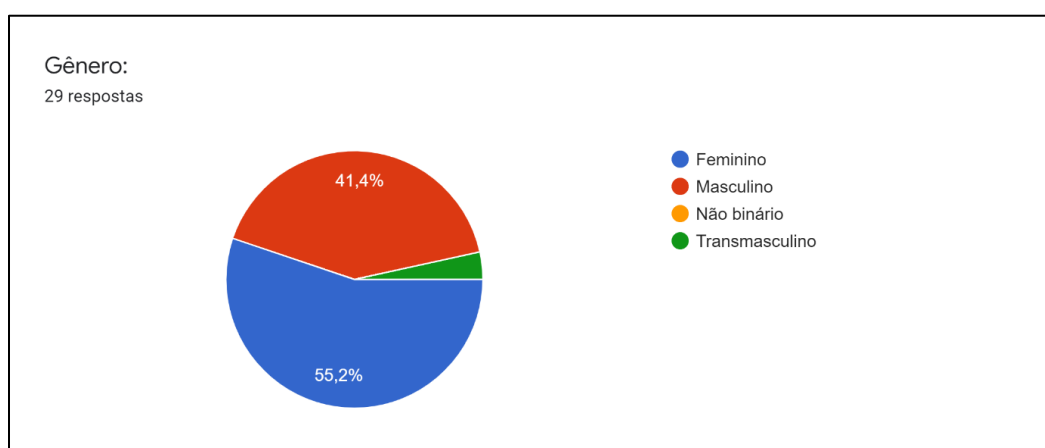
00:42:31 | **Observação:** A pedido do entrevistado, esse encontro foi realizado na mesma sala de bate-papo da entrevistada abaixo (RMSF28), ainda que estivessem em lugares diferentes da Argentina. Houve o cuidado em fazer com que cada um respondesse as mesmas questões separadamente, de forma a não ferir a metodologia.

RMSF28 (Dia: 28/01/2022) — Mulher parda heterossexual, moradora da região de Moreno, província de Buenos Aires, na Argentina, vinte e seis anos, católica franciscana. Gestora da “*Asociación Civil Con Sentido Publico de Moreno*”. Coordena a “*Escuela de Formación para Mediadores*” que trabalha com a metodologia de “*Fútbol Participativo*”. **Duração da entrevista:** 00:42:31

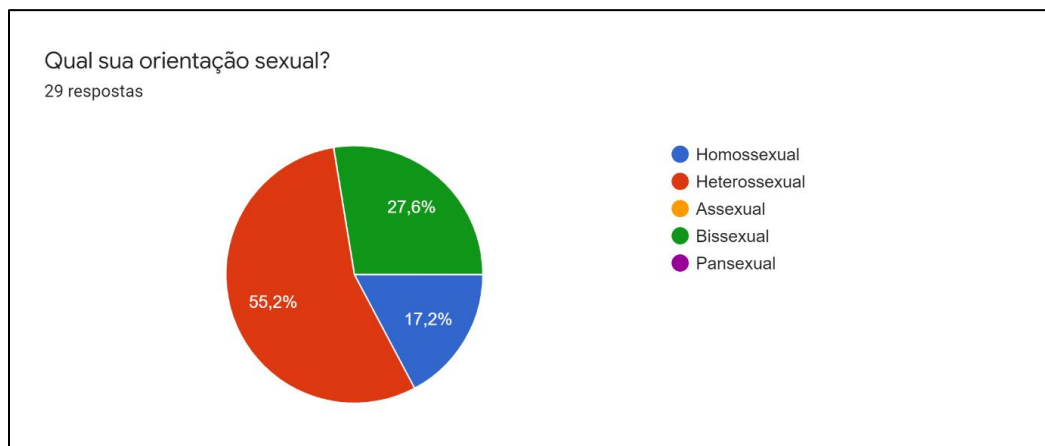
RMSF29 (Dia: 01/02/2022) — Homem trans pardo heterossexual, morador de Paulista (PE), na região metropolitana do Recife. Faz parte do “Instituto Transviver”, grupo de apoio à comunidade LGBTQIA+ com foco na população T (Trans). É jogador e coordenador de uma das raras equipes de futsal de homens trans e não binários do Nordeste. **Duração da entrevista:** 00:31:57

Apresentamos a seguir, por meio de gráficos, alguns dados pessoais das/os entrevistadas/os de MSF (identidade de gênero, sexualidade, raça, classe, escolaridade e religiosidades), para que possamos analisar e discutir previamente.

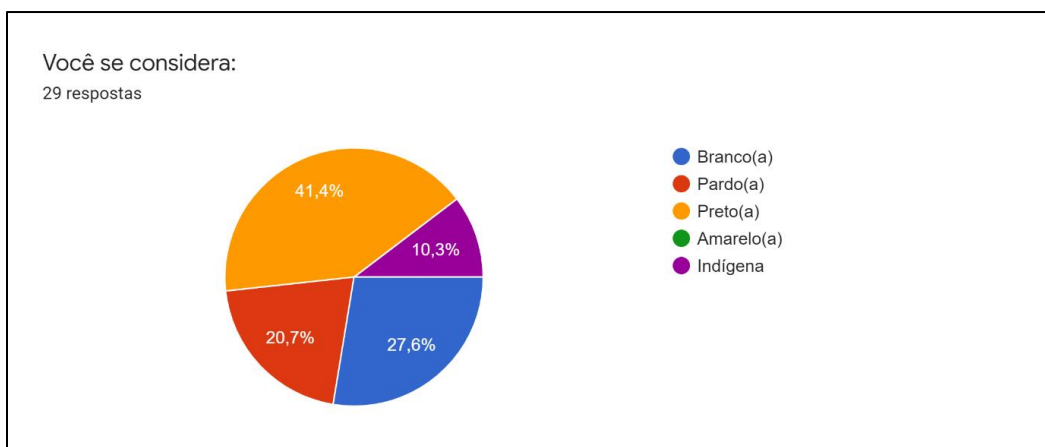
**Gráfico 1** — Identidade de gênero



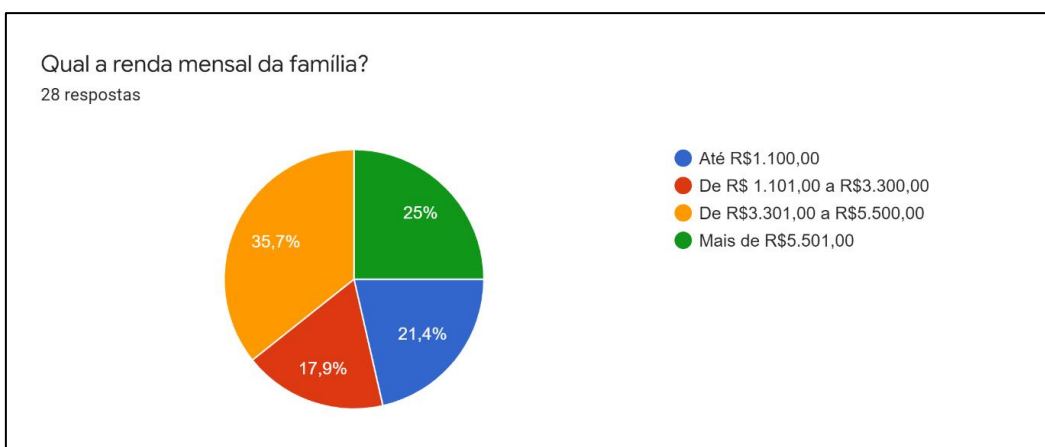
Fonte: elaborado pelo autor (2022).

**Gráfico 2 — Orientação sexual**

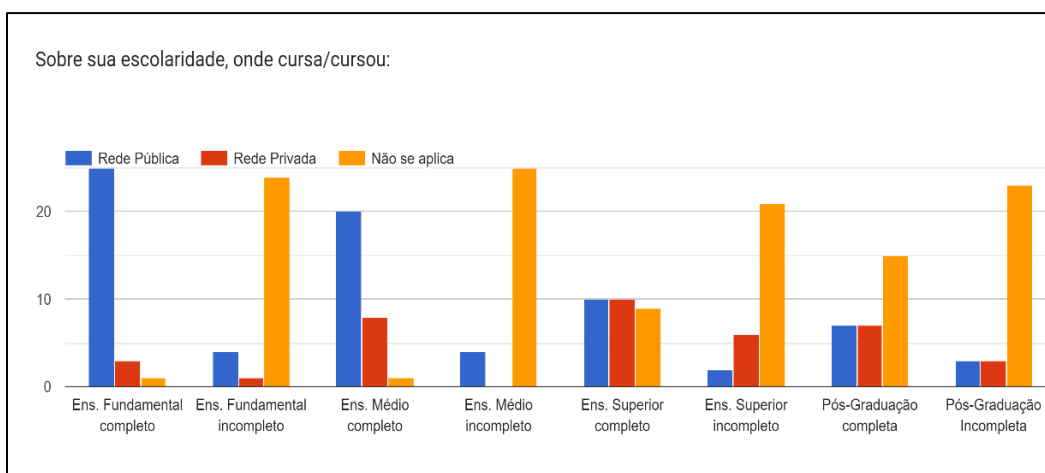
Fonte: elaborado pelo autor (2022).

**Gráfico 3 — Identificação racial**

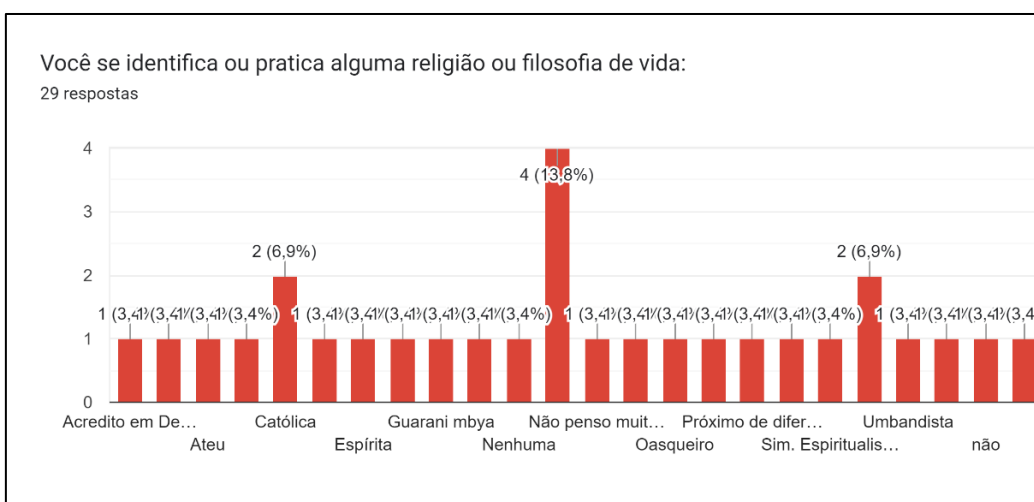
Fonte: elaborado pelo autor (2022).

**Gráfico 4 — Renda mensal**

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

**Gráfico 5 — Escolaridade**

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

**Gráfico 6 — Religiosidades**

Fonte: elaborado pelo autor (2022).

A preocupação, durante a montagem da amostra, com o equilíbrio que contemple diferentes corpos e com pequenos desequilíbrios reversos sempre esteve no nosso horizonte. Decolonizar o conhecimento científico passa pela decolonização das narrativas, e essas só se alteram profundamente pelo diálogo com pessoas que experienciaram as opressões de lugares sociais diferentes. Pensar com e a partir de corpos insurgentes é uma estratégia pedagógica para desfetichizar o futebol e seus respectivos métodos científicos, visto que o lugar de fala da branquitude, do cis-heteropatriarcado e da elite econômica já foram legitimados e estão se esgotando com a modernidade.

A maior incidência de corpos não masculinos (55,2% de mulheres) no *Gráfico 1* foi um primeiro movimento na tentativa de um giro amostral, entendendo

que o futebol e suas pedagogias são praticados e contados historicamente à luz de homens cisgêneros em um palco de narrativas masculinizantes. Abraçar um contexto narrativo que fizesse emergir feminismos (no plural) dentro do esporte, bem como empoderar grupos subjugados na tentativa de desestabilizar as hierarquias de poder, é, na nossa compreensão, um caminho para uma justiça epistemológica de gênero.

Nesse gráfico de pesquisa, estão incluídas quatro pessoas não-cisgêneras, ou seja, todas aquelas que não se identificam com o gênero o qual lhe foi atribuído desde o nascimento, denominadas como trans ou transexual (JESUS, 2012; VERGUEIRO, 2016). São elas: uma mulher trans (RMSF2) auto identificada como feminina, e três homens trans ou transmasculinos/os, apesar de apenas um deles (RMSF19) ter assim se designado na opção “outros/as”, conforme oferecida pelo formulário. Os outros dois (RMSF26 e RMSF29) se identificaram somente como masculinos.

Jaqueline Gomes de Jesus (2012), uma mulher negra, trans, psicóloga, pós-doutorada e militante, assinala que há um leque muito amplo e pouco conhecido de como se viver gênero, e as denominações de pessoas não-cisgêneras não são consensuais. Para a autora, no entanto, duas maneiras de se pensar o mundo transgênero se dão na experiência como: “1. Identidade (o que caracteriza transexuais e travestis); ou como 2. Funcionalidade (representado por crossdressers, drag queens, drag kings e transformistas)<sup>93</sup>” (JESUS, 2012, p.10). No tocante à personalidade, a primeira experiência assumiria algo mais estável, não fixo, enquanto a segunda estaria associada a algo momentâneo. A fluidez dessas vivências, além da dificuldade em nomeá-las, pode fazer com que essas pessoas se identifiquem somente como pertencentes ao gênero masculino ou feminino, como foi o caso de três das quatro participantes. Essa dificuldade também pode ser gerada por uma fragmentação das normas ocultas; assim, se advoga uma luta contra a heteronormatividade como se isso fosse suficiente para resolver a questão da cisnormatividade (PRADO; 2021; VERGUEIRO, 2016).

Nesse sentido, quando falamos em feminismos plurais ou interseccionalidades no futebol, estamos de antemão incluindo uma aliança contra a cis-heteronormatividade que garanta a escuta do não dito. De igual modo, o

<sup>93</sup> Ver explicação detalhada da autora de alguma das diferentes formas de se viver gênero em Jesus (2012, p. 11-32).

*Gráfico 2*, ao contemplar a escuta de aproximadamente 45% de pessoas não-hétero no esporte, é uma possibilidade dessa garantia. O *Gráfico 3* expressa um dos desequilíbrios reversos de amostra, no qual os 27,6% de corpos brancos trouxeram uma arquitetura ao avesso (72,4% de pretos/as, pardos/as e indígenas), haja vista tratar-se de um trabalho colaborativo em que corporeidades outras são coprodutoras do conhecimento nesta tese.

Santos (2018) aponta a necessidade de intelectuais saírem dos seus lugares de vanguarda rumo a uma intelectualidade de retaguarda, posto que epistemologias do sul nascem de “conhecimento com” e não apenas “conhecimentos sobre” (SANTOS, 2018). No nosso caso, não se trata de uma tese sobre negros/as e indígenas, pois é um trabalho desde o referencial teórico com esses/as e com outros grupos historicamente inferiorizados — ou seja, podemos afirmar que, diferentemente da vanguarda, o gráfico 3 traz um avesso de outros lugares.

O *Gráfico 4* identifica que 75% das/os entrevistadas/os estão fora de uma renda familiar privilegiada (cinco salários-mínimos ou mais) dentre os quais 21,4% estão inseridos/as na categoria baixa renda (até um salário-mínimo). Isso é um compromisso com a escuta das classes subalternas nos MSF. De igual modo, o *Gráfico 5* expõe que quinze pessoas não possuem pós-graduação completa (53%), um requisito necessário para o credível das bases de conhecimento do meio acadêmico. Podemos dizer então que mais da metade das/os entrevistadas/os dos MSF estariam afastadas/os de discussões epistemológicas, como acontece nas correntes do feminismo branco/hegemônico.

Já o último gráfico traz a pluralidade religiosa das/as participantes e rompe com o paradigma majoritário no Brasil (Católico/Evangélico), o qual, nesta tese, apareceu como minoria (17%). Essa virada também é importante na medida em que esse paradigma deu asas à “colonialidade cosmgônica” (WALSH, 2009; NOGUEIRA, 2020), sonhando o ateísmo, os cultos ancestrais, as religiões de matrizes africanas, entre outras filosofias de vida.

O questionário para integrantes dos MSF não entrevistadas/as sincronamente (ANEXO VI) acompanhou essa mesma tendência. A participação deles/as, no entanto, foi aleatória, pois não tivemos como monitorar esse processo dentro dos grupos internos de *WhatsApp* dos coletivos. Assim, trata-se apenas de uma informação adicional na triangulação dos dados, como já descrito. Desse modo, vamos colocar o levantamento resultante desse questionário ao final da tese

(ANEXO VIII), para não ofuscar aquilo que nos demandou um tratamento metodológico rigoroso, além de selecionar alguma das respostas que dialogue com as entrevistas compreensivas síncronas, o nosso *locus* empírico de realce.

O que gostaríamos de enfatizar aqui é que o diálogo com os GHI, o trânsito dentro/fora da academia e a caracterização de diferentes giros amostrais ganharam materialidade nos nossos dados, em uma metodologia pluriversal. Isso, por si só, já seria um resultado relevante da nossa pesquisa, na medida em que compreender e mobilizar metodologicamente grandes eixos interseccionais são construções a serem realizadas nas ciências e no esporte. Uma metodologia pluriversal para a educação deve se caracterizar não somente por contemplar o que foi historicamente universalizado na pesquisa científica — predominantemente capitalista, branca, masculina/cisgênera/heterossexual/cristã/acadêmica — mas por partir de um diálogo de saberes com agentes historicamente subalternizados, como é o caso da nossa pesquisa. Essa é uma metodologia que parte da diferença de cunho colonial por compreender que essas predominâncias se consolidaram pela “colonialidade metodológica” das pesquisas, e, aqui, apresentamos esses resultados buscando oferecer pistas para o giro dessa estrutura.

### 5.2.3 A entrevista síncrona compreensiva

Conforme já descrito no primeiro momento das entrevistas com a universidade, uma análise de dados interseccional proporciona categorias interconectáveis, uma vez que as separações são uma forma arbitrária de organizar o trabalho, torná-lo menos cansativo ou apresentar algo não previsto. Reforçada essa argumentação, no segundo momento, emergiram dos dados as seguintes subcategorias: *branquitudes desveladas*, *futebóis feministas e des/autorizações de corporeidades*. Dentro do diálogo e das triangulações estão as categorias centrais da tese: epistemologias outras e PEDAgOIIAS DEgoIOnIAIS, que partem do caráter reflexivo e insurgente das/os participantes, com 264 ocorrências.

#### ***Branquitudes desveladas***

Desvelar a branquitude é uma operação a ser realizada epistemologicamente no Brasil, visto que seu entendimento é a base do colonialismo, uma estrutura na

qual ela se constitui e é desenvolvida pelas elites econômicas, “criando uma identidade comum que usou africanos, negros, como seu principal contraste” (BENTO, 2022, p. 29). A subcategoria *branquitudes desveladas* é uma forma de transparecer, nas falas das/os entrevistadas/os, como o poder branco é ocultado nas instituições educacionais e no esporte. No entanto, uma vez identificado, isso pode ser um modo tanto de compreender como operam as discriminações e os racismos quanto de oferecer sementes para florescer um pensamento decolonial.

*No clube era Abu que eles me chamavam, eu achava legal, porque é muito rápido, ele é muito rápido, muito ágil, mas depois tu fica velho e tu pensa “caraca, existe outros animais também, sabe [...] na escola eu era atleta, mas isso ficava meio camuflado ali, aí me chamavam de negão, a gente achava que ser negão era legal naquela época, hoje, a gente tem uma outra leitura sobre o que é ser negão.” (RMSF6)*

*É coisa de 5, 6 anos que eu me vejo como mulher preta e falo isso, porque é muito louco. A pessoa fala “nossa, como assim? É só olhar para você!” “Ué, gente, é isso.” A gente não viveu tudo, a gente não soube de tudo. (RMSF11)*

*Só tive emprego por indicação, só tive estágio por indicação... isso foi ao longo da minha faculdade e com o tempo eu fui vendo o relato de outras pessoas negras na faculdade falando a mesma coisa, falei “po, não pode ser coincidência”. (RMSF10)*

Fica clara, nas primeiras passagens, a importância do letramento racial na educação. Essas citações indicam que, para esses/as entrevistados/as, a leitura social hoje permitida sobre o tema já produz outros significados, como o próprio RMSF6 afirma. Por outro lado, se eles/as só conseguiram identificar os racismos tardiamente, fora do clube e dos bancos escolares, é porque esse letramento não lhes foi oferecido no âmbito da educação formal. Não há neutralidade racial alguma nas três citações.

Abu<sup>94</sup> é o macaco de estimação do filme **Aladdin**. Quando RMSF6, durante os jogos, era assim chamado, via um reconhecimento positivo de suas habilidades motoras, como a velocidade e a agilidade. Sabe-se, no entanto, que a animalização e a qualificação de potencialidades físicas em detrimento das capacidades intelectuais é uma forma de a branquitude se diferenciar racialmente, de modo oculto, pois é ela quem nomeia e não tem seus corpos estigmatizados. A colonialidade dos corpos e de práticas corporais traceja um caminho que se, por um

<sup>94</sup> Moreira (2019) denomina “racismo recreativo” enunciações, ainda hoje encaradas como “brincadeiras”, “piadas” ou apelidos, que, pelo viés do humor, estigmatizam e depreciam pessoas racializadas.

lado, pode desumanizar pessoas racializadas, por outro, pode superdimensionar seus aspectos biológicos — trata-se, então, de um caminho ambíguo e traiçoeiro.

Existem aparências exotificadas das corporalidades, e isso é uma força da colonialidade no nosso imaginário, o que fica evidente em quadras poliesportivas, campeonatos de atletismo ou em academias de ginástica/musculação principalmente em relação a masculinidades e feminilidades negras. Conforme desenvolvemos ao longo deste estudo, essa lógica está posta na gramática colonial desde a escravização, e o esporte moderno, ao aderir ao binômio humanos e não-humanos, continua a ratificá-la. Os próprios noticiários semanais do futebol dão conta da reiteração dessa lógica discriminatória até hoje. Oliveira e Silva (2015), por exemplo, traz diferentes formas de discriminação racial no futsal (futebol de quadra) que puderam ser observadas em sua pesquisa de campo, dentro de uma universidade pública federal da cidade do Rio de Janeiro, com docentes em formação<sup>95</sup>.

De outro modo, o autorreconhecimento tardio de um corpo de mulher preta revelado por RMSF11 nos leva à pedagoga Nilma Lino Gomes (2017), quando ela nos ensina a importância de saberes estéticos-corpóreos impulsionados por diferentes movimentos negros para a aprendizagem de identidades plurais que contemplem a negritude. Nesse sentido, o compartilhamento de ideias em torno da experiência de ser negra/o reeduca os/as jovens para lidar com seu próprio corpo ao mostrar que não existe uma estética reduzida, somente reconhecida se nos moldes da branquitude e dos interesses da indústria neoliberal. Assim, segundo Gomes, tanto a aceitação dos cabelos crespos, *dreads* e adereços quanto a exacerbação do uso das cores têm trazido uma outra dimensão de corporeidade. Concordamos com a afirmação da pedagoga na medida em que a pluralização dos saberes estéticos-corpóreos politiza a estética e a reeduca, fazendo com que a negritude tenha a sua existência reconhecida e legitimada.

Nesses casos, tal tipo de pedagogia tece inicialmente um movimento intracultural por fortalecer a própria cultura e trazer um reconhecimento positivo da diversidade a partir dos GHI, de modo a viabilizar uma interculturalidade crítica na educação. Em paralelo, descobre-se que o próprio desvelar da branquitude pode desenvolver pedagogias decoloniais ao afirmar formas outras de ser e estar no

---

<sup>95</sup> Ver página 177 da pesquisa citada.

mundo que implodem a hegemonia branca. A decolonialidade se dá também uma vez que os alicerces dessa hegemonia são de viés colonial. Nessa configuração, os colonizadores não atribuíam gênero às mulheres colonizadas/racializadas, que eram consideradas apenas como fêmeas (LUGONES, 2014) e não tinham suas performances reconhecidas. Ampliar a dimensão da corporeidade negra/feminina em detrimento de um sistema de gênero/colonial/branco/capitalista é uma PEDAgolIA DEgoLONIAL, que, com reiteração, pode deslocar sentidos estéticos dominantes.

Na terceira citação, a narrativa de RMSF10 pode se relacionar àquilo que Bento (2002, 2022) chama de “pacto narcísico da branquitude”. Nesse pacto, brancos, que se identificam com outros brancos e os protegem, continuam ocupando espaços privilegiados fruto de uma herança colonial por meio da qual apagam centenas de anos de escravização para continuar se alimentando de tal herança e, assim, em nome de uma falsa meritocracia, dar lugar a seus herdeiros.

Na fala de RMSF10, a indicação como uma possibilidade de acesso a determinados cargos aparece como forma de se minimizar o grau de desconfiança imposto aos corpos racializados, consequência do racismo estrutural que tem nas instituições a sua representatividade. Segundo Almeida (2019, p. 47), “as instituições são racistas porque a sociedade é racista”. Essa herança colonial está presente não só na universidade, ou no estágio como apontado pelo entrevistado, mas nos diferentes pactos coloniais do futebol (branquitude e masculinidades dominantes, por exemplo), os quais ainda dificultam o acesso de negras e negros a certos espaços institucionalizados do esporte. Isso afirma uma das tônicas da colonialidade do poder, na medida em que os domínios das autoridades institucionais estão sob controle, inclusive quando as exceções se apresentam por indicação ou por outros modos de vigilância.

*Na verdade é uma técnica, eu digo para as pessoas que só pode ser jogador, enquanto isso eu continuo sendo dirigente, preparo os meus filhos para serem dirigentes e nós estamos ganhando dinheiro [...] isso é uma violência muito grande, apenas 0,01% dos meninos que começam numa categoria de base vão se tornar jogadores de futebol profissional [...] a escola precisa dizer para meninos e meninas que você pode também podem ganhar dinheiro também no futebol sendo dirigente, trabalhando com o futebol e não sendo a mão de obra do futebol que é jogador, eu acho que isso a gente precisa discutir e muito nas nossas escolas. (RMSF13)*

Sob outro prisma, a herança colonial da branquitude europeia também nos trouxe um racismo/sexismo epistêmico que molda as estruturas de conhecimento

das universidades a partir de uma lógica branca e masculina que não conta eticamente o que estava fora da racionalidade do conluio colonial (GROSFOGUEL, 2016). O racismo epistêmico tirou o direito dos corpos racializados a terem suas matrizes contempladas na universidade e nas disputas do campo. Se as derrotas desses corpos são muito contadas, as dores causadas por essa disputa assimétrica costumam ser silenciadas, e, quando a vitória aparece, ela está maquiada ou é uma exceção não possível de ser apagada, como é o caso de Pelé no futebol. Pouco a pouco esse mecanismo vem sendo desvelado pela identificação da colonialidade dos nossos saberes, assim como é evidenciada a necessidade de reparação de direitos do ponto de vista de uma educação formal que contemple o lado oposto da linha abissal.

*Hoje, 15 anos na escola, sai achando que África é um país, na parte da matemática, que eu dou aula, sai de lá achando que tudo veio da Grécia antiga, quando você estuda algo do Egito ou as pirâmides foram feitas pelos “ETs” ou a imagem dos alunos é que o Egito é branco, você sai da escola depois de 15 anos pensando ainda que Pedro Álvares Cabral descobriu o Brasil, que a princesa Isabel libertou os escravos, sabe, não consegue imaginar que o solo que a gente pisa quem é dono de verdade são os povos, são os indígenas, sabe, acho que tudo isso deveria ser básico na nossa educação. (RMSF6)*

*Seria lindo se passasse a história do negro nas escolas, se ensinasse de verdade, o que passou e o que não se passou para todo mundo [...]. Numa metáfora, é como se você não tivesse raiz, você só está do caule para cima (RMSF10)*

O conjunto dessas duas lideranças supracitadas dá uma pista sobre algumas histórias a serem contadas no futebol que ultrapassem a ideia da exploração de Pelé, o negro que virou “Rei do futebol”. Abaixo, uma foto de Leônidas da Silva (Figura 6), o “Diamante negro”, e um fragmento do texto extraído do Canal de comunicação desse MSF. Leônidas é um dos maiores jogadores da história do país, uma das referências de militância no futebol no início do século XX, mas é pouco lembrado nas insurgências do esporte. Ademais, ele é um ator potente para problematizar o futebol na educação.

**IMAGEM 8** — O Diamante negro

Fonte: acervo virtual (*instagram*) de peladeiros/as negros/as.

*Fora dos gramados teve suas maiores partidas. Enfrentou dirigentes; brigou por salários e contratos justos; lutou contra a segregação nos bailes dos clubes e outros lugares destinados apenas para brancos. Enfrentou o racismo e batalhou muito pela profissionalização do futebol. Leônidas foi ídolo, garoto propaganda e um lutador pela igualdade dentro e fora do esporte. (acervo virtual de peladeiros/as negros/as)*

*É pensar o futebol como política mesmo. (RMSF13)*

A fábula moderna tem o eurocentrismo/branquitude e seu consequente epistemicídio como marcas reais na educação. Questionar o ensino da matemática aplicada, como o próprio professor RMSF6 procura enfatizar, é uma das formas de desvelar o ardil colonial. Caminhando pela desnaturalização dos conhecimentos, podemos também questionar: por que a divisão da História Geral na educação é uma narrativa contada a partir da Europa (Antiga, Média, Moderna e Contemporânea) e negligencia conhecimentos outros que aconteciam paralelamente em outros territórios e em outras temporalidades? O que fez com que o ensino das artes também fosse refém das vanguardas europeias? Por qual razão

as línguas aprendidas no Brasil são todas constituintes de um arcabouço hegemônico europeu (português, espanhol, inglês, francês, italiano, alemão), e quase nada se sabe sobre as línguas nativas?

Na Educação Física, pensar sobre os conteúdos mais aplicados (basquetebol, futebol, vôlei e handebol), o famoso “quarteto fantástico”, também nos faz refletir a respeito da presença colonial, pois são esportes modernos introduzidos nos moldes dos colonizadores, e ainda não desatamos completamente os nós, no campo educacional, para sua transmodernização. A introdução da capoeira e agora a incipiência de jogos indígenas e brincadeiras africanas como intenções decoloniais não afastam a necessidade de retirada dos selos brancos ainda ocultados nessas práticas. Podemos narrá-las, por exemplo, em um paralelo com a luta contra a escravidão; mostrar a relação espiritual que povos indígenas estabeleciam com suas práticas corporais; tematizar a África subsaariana retirando o reducionismo do território; “apresentar o jogo de Angola como um fenômeno de resistência, o desenvolvimento da capoeira regional, a mercantilização da capoeira, entre outras discussões” (FORMOSO *et al.*, 2022, p. 6).

Afirmar as origens étnico-raciais dessas práticas é impedir que a branquitude se aposses delas, como ocorre muitas vezes em relação às religiões de matrizes africanas. Branquear a capoeira é um desejo semelhante ao dos brancos que frequentam terreiros e se identificam como católicos, uma vez que o catolicismo é um lugar branco, ou seja, de neutralidade e conforto nas relações sociais. Segundo Nogueira (2020, p. 37), desde que o colonialismo tentou converter indígenas ao catolicismo, o que acontece “é o apagamento e silenciamento das crenças originárias e, mais adiante, das crenças de origem africana, ou seja, crenças não eurocêntricas”. Assim, desneutralizar essas práticas por meio das afirmações de suas origens é impedir que os contornos da colonialidade, cosmogônicas ou não, afetem as práticas corporais em disputa.

As branquitudes desveladas, tanto quanto as PEDAGOGIAS DECOLONIAIS, colocam a possibilidade de descortinar as necessidades de cultivo cognitivo do colonial/capitalismo para mitigá-las no campo educacional — por exemplo, observa-se que pouco se conhece sobre os clubes de futebol africanos, asiáticos e outras fronteiras da bola. Não é comum a divulgação, por meio da mídia burguesa, de jogos que não sejam dos grandes clubes do Brasil ou da Europa, fazendo com que o imaginário da juventude sofra com a colonialidade desse esporte. Isso reflete

diretamente na memória das práticas corporais, na comercialização de materiais esportivos, nas preferências da juventude e na acessibilidade a jogos e brincadeiras. Não interessa à imperialidade da bola uma diminuição da fatia dos lucros em prol da margem, dado que *“o capitalismo é a expressão máxima do resultado [...] é quase incompatível com a questão da inclusão”* (RMSF24).

Assim, a memória esportiva é uma réplica de sua indústria, e os interesses da maioria de seus praticantes moldam-se diretamente pelas necessidades do capital e da branquitude, pois é ela quem ocupa o poder nesse espaço. O “capitalismo racial” sabe o que precisa ser lembrado e o que precisa ser esquecido (BENTO, 2022) para não ser cobrado de uma reparação colonial-cognitiva. Enquanto docentes e pesquisadores/as, isso nos traz o compromisso de denunciar essa universalidade cognitiva abstrata e promover na EF o que RMSF15 chama de “debates raciais” a fim de podermos então insurgir. Por exemplo, nos jogos eletrônicos, *“a ausência de grupos africanos, de ligas de futebol do continente asiático, requer um olhar mais amplo e mais complexo”* (RMSF15). Esse professor defende que tais jogos façam parte da educação antirracista, posto que hoje participam do nosso cotidiano, e não há como fugir disso. No entanto, como um especialista no tema, ele advoga a sua problematização e sugere práticas artesanais para a disputa, tal como o futebol de botão (ou futebol de mesa).

*O botão dá (para fazer a reparação), porque ele é artesanal, então ele vai exigir da gente o quê? Investigação [...]. Eu tenho um conhecido que eu compro botão e eu falo, “cara, faz pra mim a seleção campeã da cidade de São Paulo em 1996.”* (RMSF15)

Confeccionar ou comprar esse artefato permite construir aquilo que a gente precisa discutir e, desse modo, produzir a seleção *“lá da Michael Jackson, pretinha, da Sissi, da Cátia Silene e toda aquela turma”* (RMSF15). Ele se refere, aqui, a uma seleção brasileira de futebol feminino, composta majoritariamente por mulheres negras, que fez história a partir da década de 1990, mas é muito pouco lembrada, algo que a artesanania do futebol de botões, por sua vez, poderia reavivar.

Esse intuito de recuperar a memória solapada pela branquitude pode aparecer de diferentes modos através do futebol:

*E a atividade que eu fiz com eles foi levar fotos de jogadores negros do início do século, sabe? Então, eu não fui lá discutir racismo, eu não cheguei lá falando “eu vou discutir racismo. Eu vou bater um papo com vocês, eu vou sentar e a gente fez sentado no chão, todo mundo sentado no chão. [...] E aí, eu fiz essas coisas caseiras que educadores fazem, enrolei no papel durinho, passei o contact, fiz umas fichas com as fotos e aí eu espalhei e eles tinham que me falar quem era aquele jogador, se era um jogador famoso, se não era, se eles conheciam, [...] fui batendo papo, e foi interessante que, no final, eles vieram falar “ah, eu sou negro, né, tia, eu sou negro”. Aí, eu falei “gente, eu não sei o que eu falei que todo mundo virou negro”. (risos) (RMSF18)*

Quando se resgatam identidades e se reconstrói a dinâmica educacional é possível desencadear processos de empoderamento (CANDAU, 2012). A reparação da memória nas práticas corporais passa por narrativas que coloquem negras e negros em papéis de destaque com o intuito de reconstituir positivamente as subjetividades forjadas pela branquitude. Conforme enuncia a fala da pesquisadora (RMSF18), essas iniciativas pedagógicas podem mudar o colorido, trazendo novas representações na subjetividade da criança. Faz-se, assim, uma didática decolonial dissimulada, pois não se oficializa que serão colocados materiais outros no processo de ensino/aprendizagem a fim de contrapor a hegemonia e de tensionar subjetivamente o racismo.

Na análise de documentos do coletivo dessa pesquisadora, é possível identificar e fazer uma triangulação dessa narrativa sobre memória negra no futebol. O coletivo traz histórias, do início do século XX, de clubes de negros apartados, assim como de jornalistas e jogadores negros que tiveram suas memórias apagadas nesse período. Um desses casos é o do jogador Petronilho, apresentado na imagem abaixo, em charge publicada no jornal **A Crítica**, de Buenos Aires, em 1933, disponível no Museu do futebol e em texto *online* do Ludopédio (ECCLISSI; APOLINÁRIO, 2019). O jogador, nascido em 1904, ganhou as páginas dos jornais argentinos com suas performances artísticas em campo e era visto de diferentes modos: “El Bailarin”, “El Malabarista” “Fenômeno”, mas pouco se sabe dele no futebol brasileiro.

IMAGEM 9 — Jornal A Crítica



Fonte: FUTEBOL, Museu do; ECCLISSI, Marcus Vinicius Vaz; APOLINÁRIO, Everton Cassimiro. Futebol e reparação. Um texto sobre trajetórias negras apagadas. **Ludopédio**, São Paulo, v. 126, n. 23, 2019.

Como se trata de uma análise interseccional dos dados, outras epistemologias e pedagogias de cunho antirracista também estarão presentes nas demais categorias (futebóis feministas, des/autorização de corporeidades), do mesmo modo que as apresentadas ao desvelar a branquitude. Há, dentro dos movimentos sociais, práticas criativas que nos permitem transitar pelas brechas das instituições educativas, levando para esses lugares memórias apagadas ou possibilidades de reviver e reexistir.

### ***Futebóis feministas***

Pensar na categoria “futebóis feministas” é afirmar o direito das mulheres nos esportes e em diferentes práticas sociais. Não estamos falando, no entanto, de uma categoria feminista hegemônica (branca, burguesa, heterossexual) dentro do desporto. Queremos, aqui, trazer um feminismo que também possa garantir direitos para mulheres negras, pobres, de gêneros e sexualidades não-normativas, entre outras, partindo da artesanaria das suas respectivas práticas — até porque precisamos reiterar à formação docente de que as escolas públicas não são ocupadas

majoritariamente por rainhas que vieram a reboque do reconhecido acordo do futebol moderno cunhado pela colonialidade britânica. Segundo Butler (2016), a luta feminista não é pautada pela representação de uma única mulher como protagonista.

Essa segunda subcategoria é do tipo “devir” para a educação, ou seja, está em movimento, é como gostaríamos que educadoras/es se apropriassem dela para o ofício docente. Isso, contudo, ainda é um horizonte, até mesmo para parte significativa das mulheres que encaram o futebol nos campos pelo Brasil, conforme enunciam abaixo seis importantes feministas dos futebóis:

*Eu acho que a gente está longe de um futebol feminista, ainda que considere que estar (a mulher) no futebol já é uma atitude feminista, mas politizar esse estar no futebol e fazer com que haja uma militância nesse sentido, ainda requer um longo caminho pela frente. (RMSF24)*

*Essa questão do feminismo no futebol tem tudo a ver. Porque tem uma luta feminista para que se ocupem estes espaços também [...] e o futebol é um mote. (RMSF20)*

*Temos que brigar para não ter que jogar 8h da manhã ou 18h da tarde, porque são esses os horários que dão para nós mulheres (jogar nos espaços de lazer), e aí a gente viu a necessidade de ter uma coletiva para se discutir futebol (RMSF7)*

*Acham que estão ali porque todo mundo acha bonitinho ou porque “ah, chegou a vez dela” Não, é porque alguém lutou lá atrás! (RMSF11)*

*E aí, eu me vi nisso de falar “poxa, esse é um espaço também de luta”, porque quando muitas dessas mulheres saem do seu espaço de residência, elas perpassam também por um ato de violência. Dentro disso, a gente foi encontrando meninas que diziam “eu gostaria muito de jogar bola, mas a minha mãe não deixa” [...]. Ah, você deveria estar lavando louça, você deveria estar arrumando casa”. “Eu gostaria muito de jogar bola, mas a religião da minha família não permite”, “gostaria muito de poder jogar bola, mas eu tenho a minha família que não aceita, porque acha que isso vai influenciar na orientação sexual”, “eu gostaria muito de jogar bola, mas eu tenho um relacionamento abusivo”. Então além de você chegar nesse espaço e vivenciar toda essa estrutura patriarcal e machista, você vê as mulheres sendo violadas de várias formas. Para que elas cheguem nesse espaço, perpassa todo esse movimento histórico dentro da vida dela, então, o futebol se tornou importante, se tornou essa ferramenta capaz de reunir as mulheres num único local, criando-se uma rede de afeto e de proteção, a fim da gente poder dialogar e discutir sobre as violências diárias que a gente vai enfrentando e, principalmente, sobre a invisibilidade do futebol feminino. (RMSF9)*

*Fazendo uma visita a um museu do futebol, eu fui olhar o que tinha de futebol feminino naquela época e quase caí de costas. Porque era só uma placa [...] E aí, a gente chega em 2015 com várias inserções sobre o futebol de mulheres no museu. (RMSF20)*

O futebol das mulheres está intimamente relacionado aos movimentos feministas (RICCA; CASTRO, 2020). A luta feminista para mulheres se inserirem em diferentes futebóis já acontece desde o começo da introdução de sua modalidade

moderna no Brasil, especialmente a partir dos anos de 1930<sup>96</sup>; contudo, sempre foi ignorada pela história oficial (GOELLNER, 2021).

Conforme teorizamos, a proibição da participação de mulheres nessa prática, e em outras que pudessem afrontar os símbolos da maternidade, interrompeu a sua expansão na década de 1940 e só foi desconstruída oficialmente com a legalização do futebol, na década de 1980. Isso por si só já traz um desenvolvimento do esporte completamente diferente de outras práticas, pois se sabe que um amparo legal não altera imediatamente as pedagogias culturais. Paralelamente, o imaginário colonial-capitalista do sistema de gênero, o qual retirava as mulheres do espaço público e as domesticavam/docilizavam, ainda que seja questionado, continua vivo e necessitando de pedagogias que deem continuidade a sua desconstrução. Ademais, ainda há de se reparar essa modalidade que pouco se desenvolveu e carece de um quantitativo para praticá-la, teorizá-la e problematizá-la.

Segundo Daolio (2006), as nossas aptidões esportivas foram construídas de acordo com a nossa cultura, e o baixo interesse pelo futebol de mulheres não ficou à margem disso, visto que “a cultura produz práticas generificadas e generificadoras como, por exemplo, o futebol” (GOELLNER, 2021, p. 9). Em nossa pesquisa, observamos que as desigualdades de gênero nesse contexto vão dos campos de várzea às referências bibliográficas que possam teorizar o que não é masculino. Mas de onde vem essa produção cultural segregadora?

Reforçando o desenvolvimento desta tese, o construto cultural ocidentalcêntrico orientador do futebol traz uma oposição binária que tem, em suas matrizes, uma organização de gênero a qual exacerbou a função do biológico como um dos modos para estruturar os termos do contrato colonial. A anatomia sexual (pênis/testículos-vagina/ovários) e os hormônios por ela produzidos (testosterona-progesterona/estrogênio) estão sempre em atuação nas narrativas sobre o corpo, assim como na autorização de suas práticas.

Segundo a autora nigeriana Oyěwùmí (2020), na tradução da gramática colonial a anatomia do macho e a anatomia da fêmea condicionam as performances legitimadas ao masculino e ao feminino e colocam as colonizadas em condição de *subalternidade a priori*. Dentre os desdobramentos disso na cultura corporal, pode-

---

<sup>96</sup> Ver também Bonfim (2019), uma importante pesquisadora da atualidade que conta a maneira lúdica como o futebol das mulheres começou a se desenvolver entre festas e clubes, desde 1915, no país.

se observar a consecução de estereótipos pautados em binarismos que atribuiu aos esportes modernos um espaço reservado à virilidade/testosterona e à superioridade masculina. Desse modo, é também possível pensar diferentes efeitos nas instituições educativas: entender a metáfora de que futebol é “coisa pra machos”<sup>97</sup>, compreender por que os homens se sentem envergonhados em competições quando são derrotados pelas mulheres ou, ainda, identificar a raiz da invisibilidade de referências femininas no âmago da colonialidade dos nossos saberes esportivos.

Dito isso, concordamos com RMSF24 em relação à ideia de que a inserção de mulheres no futebol já pressupõe uma atitude feminista, pois se coloca historicamente dentro de uma arquitetura colonial totalmente desigual. Tal arquitetura moderna acentua as diferenças motoras e epistêmicas no esporte, especialmente no futebol, pois quanto mais interdição há no contrato colonial, ao longo da história, menor é a quantidade de experiências motoras e acadêmicas relacionadas às práticas.

Assim, pensar no real significado das categorias iorubás *obìnrin* e *òkùnrin* como elementos que traduzem apenas diferenças anatômicas, não-generificadas/não-generificadoras, com o intuito de interpretar a não binariedade dos gêneros, é um recado da filosofia africana trazido pela intelectual nigeriana (OYĚWÙMÍ, 2020) no caminho da desconstrução de hierarquias sustentadoras da cultura corporal. Não estamos negando a inexistência de outras desigualdades no interior da própria cultura Iorubá, a autora mesmo menciona a questão geracional como uma lógica que estrutura esses territórios e afirma outras formas de relação de poder para a organização das comunidades. No entanto, a tradução original (não-ocidental) do *obìnrin* e o *òkùnrin* é uma forma de desaprender o privilégio das masculinidades dominantes nas raízes históricas do colonialismo e reaprender com a epistemologia decolonial. Afirmar o *Obìnrin* e *òkùnrin* é fortalecer uma luta por significações outras, um modo de despolarizar o que a colonialidade nos trouxe e retirar as assimetrias de gênero em relações de poder que se aprofundaram na diferença colonial (mulheres racializadas, por exemplo) e continuam impactando a cultura corporal.

<sup>97</sup> A masculinização do futebol é uma realidade brasileira que não é necessariamente acompanhada por outros países, como os Estados Unidos, onde o futebol feminino ganhou mais visibilidade do que o masculino (DARIDO; RANGEL, 2005).

Para PEDAgolGIAS DEgolONIAIS serem desenvolvidas, é importante que nos posicionemos nessas disputas a favor de epistemologias que possuam, em suas bases, narrativas inclusivas. Essas epistemologias podem ser encontradas a partir de um diálogo intercultural crítico no qual o intercâmbio de diferentes argumentos consiga favorecer consensos em uma tradução cultural. No caso dos futebolistas feministas, elegemos sem qualquer neutralidade a filosofia africana de Oyèwùmí por prezar a humanidade para todas/os (ubuntu!), como o conto que queremos para as pedagogias de gênero. É como se a face subalterna da diferença colonial tivesse o seu protagonismo nas disputas do campo sem necessitar qualquer “cumplicidade subversiva”. Um golaço!

Dando continuidade à importância de assumirmos PEDAgolGIAS DEgolONIAIS, outras duas feministas também relatam com tristeza algum dos impactos da desigualdade de gênero no futebol em suas vidas:

*E eu era a única que jogava das meninas lá no meu interior. A decepção foi tanta que eu apaguei isso da memória, sabe quando você não quer falar sobre o assunto, tanto que eu não via nem jornal de futebol. (RMSF5)*

*Nos times femininos que eu encontrei (hoje), eles eram mais voltados para uma faixa etária mais jovem. Estou com 39 anos [...] o futebol também é esse lugar de encontro pra gente desopilar e conversar, então é legal você encontrar pares. (RMSF2)*

A Educação Física como um campo que, historicamente, se transformou em uma linha auxiliar dos privilégios propagados pelos grandes meios de comunicação, converteu diferenças em desigualdades nos esportes durante a maior parte de sua trajetória como componente curricular da educação básica. Por não termos desenvolvido o esporte de modo coeducativo, ou não termos problematizado a invisibilidade do futebol de mulheres, foi afetada toda uma geração de meninas jovens que se sentiram isoladas e, hoje, querem encontrar pares para desfrutar do futebol na ótica do lazer. Ainda assim, elas têm dificuldade em encontrar outras mulheres que se identifiquem com a prática na mesma faixa etária.

Embora o futebol das mulheres passe por avanços no campo macro institucional<sup>98</sup>, na sua divulgação midiática e no número de praticantes, o

<sup>98</sup> As decisões da Confederação Brasileira de Futebol (CBF), no ano de 2020, com base na luta feminista incluem: direção e coordenação de seleções e competições femininas por duas mulheres (Aline Pellegrino e Duda Luzielli); contemplação da história das mulheres no futebol, no Museu da Confederação; equalização das premiações dos futebolistas masculinos e femininos; nova mudança nos uniformes, que agora, além de serem um modelo apropriado para elas, não terão em sua estampa os títulos conquistados pelos homens (RICCA; CASTRO, 2020).

imaginário fomentado pelos pactos coloniais da bola no Brasil segue operando e sendo remoldado (a exemplo do mito da democracia racial). O futebol continua um artigo de luxo que faz o capitalismo e o cis-heteropatriarcado ainda andarem de mãos dadas em diferentes espaços, do futebol comunitário ao acesso ao material esportivo no futebol profissional.

*Futebol feminino é uma realidade totalmente diferente do futebol masculino. O cara chega no comércio, até no “comércio da quebrada”, o cara chega e fala “meu time joga na várzea, patrocina aí”, os caras vão lá e liberam uma grana, falam assim “vai lá e faz o uniforme, vai compra o lanche, vai lá...”, “Isso aqui é mensal para custear o seu time”. Aqui no mercadinho do bairro, na padaria, na pizzaria, os caras conseguem facilmente... E você vai lá com o futebol feminino e “ah, não sei, volta aqui depois”. Eu volto? Não volto, meu querido! Porque eu vejo a diferença, por que o cara do masculino chega e só olha para você e fala o que precisa e você já libera e quando é o feminino “volta aqui depois, a gente conversa, vamos ver...” (RMSF11)*

*Pensar que elas (meninas do futebol profissional) tiveram uniforme feminino agora. Uniforme feminino! Agora! [...] É um reflexo machista do esporte (RMSF1)*

As assimetrias nas relações de poder em espaços do futebol-espetáculo (profissional) e no próprio esporte comunitário, conforme a citação acima, enunciam o quanto esses pactos ainda estão vivos e permanecem de outras formas. Isso implica um desafio árduo de fomentar o futebol misto e coeducativo, em escolas e universidades, paralelamente a um empoderamento do futebol feminino como reparação sócio-histórica. A disputa pelos futebóis é descentrada, nosso enfrentamento tem como objetivo a educação, entretanto, para isso, também é preciso problematizar como ele vem sendo disputado simultaneamente nos campos profissionais e na várzea. Retirar o futebol do seu universalismo abstrato pressupõe pronunciá-lo no plural, em qualquer lugar, e não ter o masculino como norma, uma vez que, segundo RMSF24, “*ele é irreal, ele é um produto do mercado*”.

Por outro lado, é também necessário estar atento em relação à apropriação do futebol feminino pela indústria esportiva, na medida em que ainda existem narrativas tentando emplacá-lo por motivações estético-corpóreas as quais possam facilitar a sua comercialização e ressaltar padrões de beleza. Isso pode ser problematizado na EF por meio de reportagens sensacionalistas como, por exemplo, “jogadoras contam seus segredos de beleza” (RICCA; CASTRO, 2020). Outra reflexão a se fazer é de que a espetacularização desse esporte parece distinguível entre as modalidades. No caso feminino, a objetificação sexual da mulher faz com que seu corpo seja parte da engrenagem do espetáculo para os homens. Seria esse

um dos preços cobrados pelo capitalismo-patriarcal para a apresentação entrar em cartaz?

Apesar do futebol comunitário também perpassar as três formas de opressão, há muita luta, e isso nos traz algumas reflexões e possibilidades de enfrentamento criativo para as instituições educativas. Por exemplo, já que falamos da questão dos uniformes, fomos atrás de uma equipe da várzea que se identifica como feministas negras e periféricas para abordar esse problema dentro de inspirações decoloniais. Ao narrarem a relação que existe, nessa equipe, entre o esporte, conhecimentos e pedagogia, encontramos alguns encaminhamentos que se aproximam das filosofias subalternas.

*A gente decidiu que ia levar a literatura para o campo de futebol também, a gente tem que ter as nossas escritoras de referência e mostrar para as pessoas quem são essas mulheres (RMSF7)*

*No uniforme das meninas, tem a frase da Chimamanda, no uniforme dos meninos, tem a frase da Malala Yousafzai. (RMSF9)*

*É um treino com arte. Sempre vai ter alguma coisa assim, as meninas levam muita literatura, estão sempre incentivando as crianças a estudar, a ler, dando livro, essas coisas assim que eu acho bem legal também, que eu aprendi bastante. A frase que eu nunca tinha visto na vida, que tem no uniforme do nosso time, que eu amo, é a da Chimamanda, que fala “Precisamos encorajar mais mulheres a se atreverem a mudar o mundo”, assim que eu entrei (no coletivo), eu vi e falei “nossa, que da hora” (RMSF12)*

IMAGEM 10 — Uniforme feminista 1



Fonte: acervo virtual (*instagram*) coletivo de feministas negras periféricas.

A questão dos uniformes nas aulas práticas de Educação Física é um caso semelhante ao do futebol, mesmo que não se almeje o tema, está sempre no centro das discussões: “Professor/a, posso participar de calça *Jeans* hoje?”; “Quero jogar, mas estou de sandália e meu tênis rasgou!”; “Você não pode correr de chinelo, vai se machucar!”; “O uniforme da Educação Física está lavando. Posso fazer a aula com uma camisa rosa?”; “Professor/a, deixa eu fazer aula com minha camisa nova (de uma marca ou time reconhecido)?”. Essas são algumas narrativas entre docentes e discentes no cotidiano de muitas instituições públicas de ensino. O fato de as práticas corporais sugerirem calçados e vestimentas específicas, que viabilizem a dissipação do calor; a execução de movimentos com maior fluidez e/ou a segurança dos/as educandos/as, faz com que se admitam diferentes vestuários na área, normalmente mais confortáveis, seguros e passíveis de carregar muitas informações. No caso das escolas de educação básica, é frequente que haja uma fabricação separada para o uniforme da Educação Física.

Quando acontecem campeonatos de algum esporte, também é comum em escolas e universidades que a equipe se apresente com uniforme próprio de jogo —

no caso das escolas, frequentemente com auxílio da direção da instituição ou de comerciantes locais que estampam suas marcas no vestuário para que determinadas equipes realizem seus jogos dentro ou fora da unidade escolar. Já dentro das universidades, os uniformes de jogo ou camisas que representam a instituição, a turma ou período de inserção no ensino superior, têm muitas vezes os custos divididos entre os docentes em formação.

São nesses diferentes contextos que o uniforme também pode se tornar um espaço interdisciplinar de modo a promover pedagogias, conjugando esporte, literatura, filosofias, entre outras possibilidades, conforme nos ensina esse MSF. Lançar mão de roupas ou calçados que produzam efeitos pedagógicos para além das etiquetas esportivas ou do *slogan* comercial parece ter sido algum dos objetivos do coletivo ao se articular com uma biblioteca e confeccionar roupas com enunciações destas pensadoras/militantes: Chimamanda Ngozi Adichie e Malala Yousafzai.

Ao ressaltar que o uniforme masculino também adentra essa lógica, dando destaque à militante paquistanesa Malala Yousafzai, o coletivo nos dá a confirmação de que há o interesse em fomentar o feminismo junto aos meninos atuantes na equipe. Podemos relacionar essa ação àquilo que hooks (2022) denomina como “masculinidades feministas” ou, do nosso modo, masculinidades insurgentes do esporte, pelo fato de forjar homens que possam se insurgir contra a colonialidade no seio de uma prática predominantemente masculinizada. Isso também é uma forma de se aliar à luta, de se contrapor ao exibicionismo e à agressividade, pilares de diferentes masculinidades que produzem opressão e violência de gênero (SEGATO, 2005).

De outro modo, a possibilidade de reinterpretar o uso das vestes do esporte diz respeito a construir igualmente outras etiquetas e outros modos de consumo, distintos daqueles caracterizados por marcas que pretendem diferenciar jovens urbanos por serem vistos como potentes consumidores de calças, camisas e calçados. Essas formas hegemônicas vão “*actualizando los modelos de masculinidades alternativas, que conservan en sus bases la ideología machista, y así propagan, conservan y justifican activamente el modelo hegemónico por medio de argumentos irónicos*” (VALENCIA, 2015, p.113). A marca americana “*Bad Boy*” (menino mal) aqui no Brasil retrata um pouco esse cenário, pois é uma expressão da indústria esportiva que materializa a ideia de homens vitoriosos por

comportamentos agressivos. Na Educação Física não é incomum que o viés exibicionista das performances masculinas opere simultaneamente pela força agressiva e pela força da etiqueta.

A leitura pedagógica das vestes se aprofunda nos MSF:

*atualmente, a gente começou a estudar as cores dentro dos uniformes, porque para a gente não faz sentido simplesmente mandar fazer um uniforme com qualquer cor, a gente acabou de produzir um uniforme na cor lilás que representa a luta feminista sobre a violência contra a mulher [...] Nessa camiseta vai vir a frase de uma escritora periférica, a gente decidiu homenagear as escritoras também do nosso território... a frase da **Maria Francisca**<sup>99</sup>, que é uma mulher preta, ela é psicóloga e ela tem contribuído muito nessa formação do **nosso time feminista decolonial**<sup>100</sup> e também, numa outra camiseta do projeto que a gente está fazendo, vai vir a frase da **Joana Mel**<sup>101</sup>, que também é escritora. Então, a gente perpassa nas escritoras internacionais e vai dialogar sobre as nossas referências periféricas também. (RMSF9, grifos nossos)*

As camisas das imagens abaixo ilustram as citações da escritora brasileira e antirracista Conceição Evaristo e de uma pensadora periférica já ficticiamente nomeada, ambas homenageadas nos uniformes. A ideia de se trabalhar com a cor lilás faz referência à lei número 4.969/2016, instituída com o objetivo de combater a violência contra a mulher e promover a campanha “agosto lilás”, a qual também tem como pano de fundo a lei número 11.340/2006 (“Lei Maria da Penha”). Essas leis e ações podem ser desenvolvidas em instituições educacionais; além disso, as identificamos como mais uma brecha para se introduzirem as discussões sobre gênero em um momento de retirada de termos como “gênero” e “sexualidade” da base educacional (BRASIL, 2018) e de campanhas internacionais de “escolarização sem gênero” (WALSH, 2018). A estratégia do coletivo é uma forma criativa e insurgente de recolocar os direitos humanos na ordem do dia.

<sup>99</sup> Nome fictício para preservar o sigilo das citadas.

<sup>100</sup> Nome fictício para preservar o sigilo da equipe.

<sup>101</sup> Nome fictício para preservar o sigilo das citadas.

## IMAGENS 11 e 12 — Uniforme feminista 2 | Uniforme feminista 3



Fonte: Acervo virtual (*instagram*) coletivo de feministas negras periféricas.

Ao fazer a opção por homenagear intelectuais do próprio território, esse MSF não só dá continuidade ao empoderamento de pensadoras negras e periféricas, mas também se coaduna com a nossa forma de fazer pesquisa, a saber, uma ênfase decolonial incapaz de sonegar a copresença dos saberes locais. Além disso, essa pedagogia das cores e dos uniformes não se restringe às questões das camisas ou da cor lilás, já que isso é transferível para outras cores e objetos passíveis de serem transformados. “*Por exemplo, a camiseta que a gente vai fazer de um projeto é*

laranja, simbolizando a luta pelo feminismo<sup>102</sup>. Então, a gente vai pensando que não é só o futebol” (RMSF9).

**IMAGEM 13** — Pedagogias com cores e outros artefatos esportivos



Fonte: acervo virtual (*instagram*) coletivo de feministas negras periféricas.

Em que pesem a motivação sócio-histórica e/ou a natureza do amparo institucional das campanhas, que sugerem o uso de certas cores em determinados períodos do ano, o que está em disputa não é isso. Trata-se aqui de perguntar se o campo vem vislumbrando a possibilidade de se utilizarem cores, camisas, shorts, calçados, cadarços, como espaço de reflexão e veículos para PEDAgolGIAS DEgo/ONIAIS. É possível educar e se insurgir por meio de um cadarço com a cor diferente? As cores dos nossos uniformes podem ser parte do processo ensino-aprendizagem? O que shorts, camisas, meias, bonés, casacos têm nos dito? Fazemos pedagogias dos pés à cabeça? Mas que corpo é esse que pedagogizamos? Pautamos a questão menstrual na EF?

<sup>102</sup> Durante a entrevista ficou pendente um aprofundamento sobre o uso da cor laranja na equipe, mas parece que a pensadora se referia à campanha contra violência de gênero realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) Mulheres: “Pinte o mundo de laranja: fim da violência contra as mulheres, agora!”. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/fim-da-violencia-contra-as-mulheres/campanhas/>. Acesso 26 de setembro de 2022.

*Quando a gente vai fazer um uniforme, por mais que a gente queira que o uniforme seja colorido ou seja com uma cor mais clara, é inevitável. Para nós mulheres, ter o calção de uma cor mais clara... branco é impossível, porque quando as meninas vão jogar bola, elas podem estar no período menstrual, elas vão jogar bola e já aconteceu da gente ver meninas menstruadas, deixando bem claro o sangue descendo [...] a gente não sabe o que aquela menina está usando, será que ela está usando um absorvente, será que ela não está usando um tampão como a gente está vendo muitas mulheres relatarem estar usando miolo de pão, estar usando papel, meia[...]. Eu mesma fui uma jovem, uma adolescente que no meu período menstrual, que não tinha condições, eu rasgava pano e colocava, eu usava meia, uma meia dentro da outra, colocava papel higiênico e fazia isso, porque não tinha condições de comprar absorventes e eu tinha vergonha de pedir para a minha mãe aí acabava acontecendo isso. (RMSF9)*

*Eu acho que fica difícil a gente não tem políticas para as mulheres, nós continuamos não falando da gente, são sempre as outras pessoas falando da gente, basicamente homens e brancos, falando das mulheres e mulheres negras e nunca vão entender. A gente precisa de mulheres no poder, a gente precisa de mulheres falando com outras mulheres, discutindo as pautas, a gente precisa de políticas públicas[...] desde a saúde da mulher. (RMSF7)*

Analisar outras experiências no futebol por meio de vídeos, matérias de jornais, entrevistas, textos científicos, entre outros meios, a depender do público que se pretende ao tematizar o esporte, pode ser um modo de visibilizar demandas como essas apresentadas e que têm sido invisibilizadas. Pensando a partir da pluralidade dos corpos, conseguimos observar as vestes, as cores, o desenho de um escudo, o cadarço, os itens da bolsa de materiais que o/a docente carrega para as aulas, como alguns dos espaços fecundos para reflexão e encaminhamentos. A pobreza menstrual é um tema emergente, ainda não abordado pela EF, que está notadamente localizado na intersecção de gênero, raça, classe e na colonialidade dos nossos saberes. Conforme já postulado, as desigualdades como um todo atingem com maior intensidade mulheres negras de baixa renda, ao passo que, no plano dos saberes, os movimentos conservadores seguem dificultando o avanço da educação sexual.

Segundo Assad (2021), a pobreza menstrual se associa ao desamparo de pessoas que não possuem condições básicas de saneamento e higiene, aqui inclusos artefatos de proteção menstrual. Apesar de ser um problema majoritariamente feminino, isso também atinge transgêneros, intersexos e pessoas não binárias. A autora esclarece que o problema alcança aproximadamente um quarto de meninas/mulheres no Brasil. As dificuldades econômicas inerentes às pessoas afetadas levam a improvisos, a exemplo dos arranjos inadequados para se protegerem, como os citados por RMSF9. Assad ainda afirma que a vulnerabilidade à qual elas estão submetidas pode causar inúmeros desdobramentos negativos, particularmente, a aparição “de vulvovaginites (como a vaginose bacteriana e a

candidíase) e de infecção do trato urinário, dentre outras complicações. O agravamento de alguns destes quadros pode, inclusive, levar à morte” (2021, p. 143).

Somam-se a isso outras consequências que transcendem as justificativas médicas, tais como a constante perda de aulas, as piadinhas machistas e a falta de habilidade de educadores/as para lidar com o tema. É comum, em escolas públicas periféricas, que docentes já tenham se deparado com questões relativas à menstruação em seus cotidianos pedagógicos. Apesar de não termos encontrado, no nosso trabalho, pesquisas específicas na Educação Física, a minha experiência como professor permite insinuar que, assim como menciona a autora supracitada, trata-se de um assunto o qual, no chão da escola, ainda envolve tabu, falta de conhecimento, nojo, discriminação de colegas e outros aspectos, por exemplo, a falta de itens básicos de higiene e vestimentas adequadas, o que afasta a pessoa das práticas corporais.

Por outro lado, dito alguns dos impactos nas escolas públicas e na EF, quais encaminhamentos podemos realizar? A primeira alternativa pedagógica é colocar o currículo da disciplina em ação: uma vez que os conhecimentos sobre o corpo constituem parte significativa da EF ao longo de sua história como componente curricular obrigatório, devem fazer parte, portanto, da estrutura de planejamento docente. Nesse sentido, desconstruir o imaginário colonial-cristão-conservador, que imputa a subjugação feminina e a desinformação aos corpos sob a égide da “sexualização precoce” e da “ideologia de gênero”, passa pela naturalização desse tema dentro de uma linguagem acessível. *“Se ninguém dialoga com a gente que isso é normal, é natural do nosso corpo, a gente se reprime quanto a isso”* (RMSF9). Isso diz respeito a uma tematização a ser realizada de modo interdisciplinar com toda comunidade escolar e/ou acadêmica, visto que, além do alvo desse jogo aqui já nomeado, seus participantes incluem famílias, docentes e discentes, inclusive meninos/homens.

Tal como já introduzido por RMSF7, devido à pouca representatividade em cargos de poder, houve uma carência histórica de políticas públicas para o segmento não-masculino, negro/a e periférico, que tem contado com mecanismos aleatórios de solidariedade. Em direção oposta a esse cenário, a Lei número 6.603, promulgada em 3 de junho de 2019, formalizou a distribuição de absorventes em escolas da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro — o que atenuou o problema

em instituições educativas da cidade, a exemplo da escola onde o autor desta tese exerce seu ofício docente, quando, em 2022, estudantes receberam regularmente o item de higiene. Por outro lado, a Lei 14.214/2021, de autoria da Deputada Federal Marília Arraes, a qual teve seu projeto de lei vetado pelo governo de Jair Bolsonaro, contempla a mesma distribuição da lei carioca, mas ainda não foi implementada pelo executivo nacional<sup>103</sup>, resultando na permanência de demandas espalhadas pelo país. Utilizar a brecha que a lei municipal do Rio de Janeiro inaugura é uma alternativa reivindicatória para combater as desigualdades no interior do próprio sistema educacional, e a questão é reafirmada como um direito humano a ser transferível e desterritorializado. A comunidade escolar pode ser esclarecida igualmente no âmago das bases legais.

Sob enfoque didático-pedagógico, existem vídeos disponíveis em canais digitais que nos orientam a problematizar a questão<sup>104</sup>, assim como o documentário de 2018, **Absorvendo o Tabu**, sobre a precariedade menstrual na Índia; o relatório da UNFPA/UNICEF (2021) sobre pobreza menstrual no Brasil e o dia 28 de maio, instituído pela própria UNICEF como dia mundial da higiene menstrual. Essas são algumas das possibilidades de se aderir à pauta: alargando o planejamento pedagógico ou instrumentalizando a comunidade educacional em questão.

Paralelamente, no diálogo intercultural que tive com uma das integrantes do futebol feminista, chegamos à conclusão sobre a importância de a EF adotar um kit específico abarcador de existências outras: “*os professores têm (kit) para os atletas que a gente ainda não tem, mas a gente gostaria de ter, por que não ter esse kit de higiene para as meninas?*” (RMSF9). Nesse sentido, uma alternativa é a inclusão, na bolsa de materiais que o/a docente carrega para as aulas de EF, de um kit higiênico com protetores menstruais, assim como já acontece com o kit de primeiros socorros, o qual costumeiramente participa da lista de materiais essenciais para as práticas corporais. Pesquisas, palestras com especialistas e a apropriação do mês de maio para um amplo projeto inter/transdisciplinar — desde que não se restrinja ao

<sup>103</sup> Ver entrevista de Marília Arraes para o jornal **Passando a Limpo**: “Marília Arraes cobra do governo Bolsonaro regulamentação da ‘lei dos absorventes’”. Disponível em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/jamildo/2022/07/15047261-marilia-arraes-cobra-do-governo-bolsonaro-regulamentacao-da-lei-dos-absorventes.html>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

<sup>104</sup> Sugerimos o canal da Faculdade de Saúde Pública da USP para a abordagem de modo interseccional. Pobreza menstrual e a dignidade da mulher - EP. 6 “Saúde É Pública”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6sRCGpJCKlg>. Acesso em: 18 de outubro de 2022.

dia 28 como uma data comemorativa suficiente para abarcar o tema — expandem o rol de iniciativas que podem ser protagonizadas pela disciplina.

Esse modo de pensar as PEDAgO/IAS DEgo/ONIAIS também se aproxima do que Walsh (2018) nomeou como “existência desescolarizada”, na medida em que busca enfrentar os tabus/preconceitos sobre o corpo mantidos pela influência de grupos religiosos/neoconservadores na educação. Tais grupos têm interditado as problematizações de gênero e sexualidade para reforçar uma escolarização descolada do ser e da sua própria experiência corporal. A localização das normas ocultas que ainda atuam majoritariamente na educação formal faz com que identifiquemos essas estratégias como mais um movimento de desescolarização em busca da ruptura dos privilégios na cultura corporal a fim de fomentar corporeidades insurgentes por meio de futebóis outros.

### *Des/autorização de corporeidades*

Des/autorização de corporeidades é uma categoria ampla e reúne demandas de diferentes militantes que experienciaram a exclusão nas práticas corporais caracterizada pelo corporicídio/motricídio, ou seja, pela negação das experiências vividas por corporalidades/motricidades outras. Ela avança ao continuar propondo reflexões e experiências que sugerem uma cultura corporal outra, recusada pela modernidade/colonialidade. Dialogando com a “seleção” intercultural/decolonial, observamos que as des/autorizações estão presentes tanto fora como dentro dos MSF, e isso está colocado para mulheres, negros/as, homossexuais, pessoas trans etc. Abaixo reunimos seis narrativas de diferentes corpos para continuar essa discussão:

*Uma vez a gente foi jogar contra o Pelada da Esquerda, e isso me incomodou muito. [...] Eles botaram as meninas para jogar, e se não me engano foi até o João<sup>105</sup>, ele ficou incomodadíssimo com isso, ele falava assim: “Não tão levando a gente a sério, isso não pode ser sério, botar essas meninas para jogar?!”... E João, um cara que acho super progressista (RMSF4)*

*Tinha uma diferença, quando eu ia marcar, o adversário estranha, ele às vezes fica muito desconcentrado porque está sendo uma menina marcando e não homem. Ou então, ele fica extremamente agressivo e quer cuspir, já aconteceu isso [...]. Aí vem e cospe no chão, sabe, mostra uma certa agressividade, já rolou isso também (risos). “Marcação homem a homem”, sabe (risos)?! Tem vezes que você faz algumas paródias para falar com os homens, é muito bom saber algumas paródias masculinas, eles vão te entender (risos) (RMSF2)*

---

<sup>105</sup> Nome fictício.

*A gente ouvia assoviar para a nossa goleira: “ô mão de alface!” Ô maria-macho!”. Ou nos jogos dos homens a gente ouvia assim: “levanta, mocinho, o jogo das meninas é mais tarde”. (RMSF11)*

*Aqui entre os gays ela também existe (discriminação). Quando você começa a perceber que você reproduz modelos o tempo todo, a gente começa a ver que a nossa referência [...], o futebol gay, não existe. Está começando a existir agora! Então, em que modelo que eu me inspiro? Onde eu vou pegar uma referência? Quais são as regras do jogo? As mesmas em que eu fui excluído! E eu reproduzo isso o tempo todo. (RMSF1)*

*A gente precisa de um cara no futebol, como o Cristiano Ronaldo, como o Neymar, como esses caras que são ovacionados pela opinião pública futebolística que virem e se assumam gays, trans, qualquer coisa assim nesse sentido, porque é só nesse momento que o grande público que respeita e elogia essas pessoas, fica seguindo, vai falar, opa, perai. Se o Cristiano Ronaldo virar e falar assim, olha, eu sou gay e eu jogo futebol, e ele joga bem, o torcedor vai falar, bem, agora eu fico em uma encruzilhada. (RMSF21)*

*Esse “viadinho” vai jogar futebol? Porque eles viram que o único ponto que me tocava, que eu sentia muito era sobre a minha orientação sexual. Mas coisa de racismo, [...] “ah, você é preto”, sim, eu sou preto e aí, me fala uma coisa diferente, não mentiu. (RMSF3)*

*Você conhece mulheres Trans que jogam futebol? Particularmente eu não conheço nenhuma. (RMSF24)*

Existem corpos que na modernidade foram autorizados a tudo nas instituições educativas e no esporte, outros que foram autorizados a algumas práticas com restrições e estranhamentos, e há corpos desautorizados, por exemplo, a acessar o futebol. Lógico que a dinâmica do que é ou não credível é contextual, mas a discussão com os MSF nos ajuda a compreender um pouco mais os lugares ocupados por corporeidades outras no universo esportivo-educacional.

As masculinidades dominantes, sintetizadas aqui pelo homem branco, cis-heterossexual, habilidoso e fisicamente preparado, seriam exemplos de corporalidades com *autorização irrestrita* para o futebol. Entretanto, os dois últimos marcadores da diferença (habilidade motora e condição física) — a variante biológico-perfomática — não uniformizam os requisitos de corpo necessários para cargos de poder no esporte, dado que a confiança e as responsabilidades podem naturalmente ser atribuídas a uma pessoa gorda sem experiência e habilidade motora, desde que seja preferencialmente um homem branco cis-heterossexual. Um exemplo que evidencia isso é a dificuldade de se encontrarem jogadores com baixa capacidade técnica e/ou muito acima do peso para o futebol, ao passo que é comum seus diretores, coordenadores e técnicos nunca terem praticado o esporte ou estarem totalmente fora de um padrão de magreza imposto pelo mercado.

No caso das mulheres, o machismo estrutural e as quatro décadas aproximadamente de proibição legal da prática esportiva fazem com que, hoje, elas se situem frequentemente em experiências de *corpos autorizados com restrição ou estranhamento*. As três primeiras narrativas (RMSF4, RMSF2 e RMSF11) demonstram isso quando enunciam que, mesmo dentro de práticas corporais ditas “progressistas”, ainda há pessoas que questionam o lugar da mulher.

RMSF4 relata ter ficado incomodado com “João” ao perceber que ele se sentiu desrespeitado pela equipe adversária contar com a presença de meninas. Nesse caso, é como se mulheres fossem autorizadas de modo restrito, isto é, elas podem praticar desde que seja apenas entre elas, pois jogar no time do “João”, ou contra ele, seria uma afronta a sua consciência generificada instituída pela modernidade. Essa afirmação denuncia como a consciência de classe de um indivíduo, ou de sua equipe, pode não caminhar junto com a sensibilidade para questões de gênero. O perfil desse varzeano é denominado dentro dos MS de “esquerdo-macho” e ainda nos faz perceber que uma solidariedade pluriversal, a qual contemple múltiplas sensibilidades, ainda é um horizonte distante mesmo para determinados MSF.

Em outro episódio, RMSF2 relata com sarcasmo como uma metáfora do futebol (“a marcação homem a homem”) pode se desdobrar em forma de preconceito dentro de campo. Ela denuncia uma certa intimidação ao verificar o incômodo de alguns homens quando, em um futebol misto, sofrem marcação de mulheres. A ideia de “marcação homem a homem” é uma expressão que remete a um fundamento tático do esporte e significa marcar mais próximo do adversário ou de modo individual. Essa expressão machista pode ser problematizada na EF, com a sugestão de outras expressões não generificadoras, por exemplo, “marcação pessoa a pessoa” ou mesmo “marcação individual”.

No terceiro episódio, RMSF11 relata como a ideia de fragilidade feminina está presente quando são entoados os gritos de “mão de alface” para a goleira e depois “levanta mocinho, o jogo das meninas é mais tarde”. “Mão de alface” significa que a pessoa não consegue segurar a bola com firmeza. Já o segundo grito reforça que, quando um menino cai e acusa algum tipo de sofrimento, está tendo uma atitude não viril e, portanto, não apropriada para aquele lugar. “Maria macho” é uma expressão muito utilizada para indicar mulheres que jogam futebol de modo mais enérgico, em contraponto à docilidade, como se essa característica não

pudesse estar ali contida. Isso seria, então, uma feminilidade subjugada, um desvio de papéis sociais engessados, mais uma forma de estranhamento. Paralelamente, é uma expressão que pode tocar em estereótipos pautados na lesbofobia e na bifobia, por exemplo, a ideia de que meninas praticantes de futebol nunca são heterossexuais.

Nas três citações seguintes a RMSF11 (RMSF1, RMSF21 e RMSF3), fica evidente a falta de representação de homens gays no futebol. O imperativo heterossexual faz com que tanto a incipiência do “Futebol Gay” na várzea quanto a falta de representatividade no esporte profissional afirmem a heteronormatividade como fundamento histórico da modernidade para selecionar corpos legíveis e não legíveis dentro dessas práticas.

Quando RMSF1 reconhece que, no interior da comunidade LGBTQIA+, também existem discriminações no futebol, ele nos permite entender como outros atravessamentos podem aumentar o distanciamento da referência moderna/colonial legitimada pelo senso comum — e ainda sem contrapontos de esportistas midiáticos, como sugere o pesquisador RMSF21. Nesse sentido, emergem dessa perspectiva linhas divisórias oriundas de liames interseccionais que garantem privilégios simbólicos a determinados grupos dentro da própria comunidade. Ratificando nossos dados e a minha experiência limitada como peladeiro/varzeano nesses espaços, Jesus (2018), em pesquisa sobre o futebol LGBTQIA+ no Brasil, afirma que, apesar dos campeonatos da liga de futebol gay (LIGAY) se colocarem abertos a todo tipo de diferença, o que se observa é uma esmagadora maioria de homossexuais não-efeminados, não-pretos, cisgêneros, pertencentes às classes média e alta.

Analogamente, RMSF1 nos convida à reflexão por meio da sua longa experiência nessas equipes, quando reforça esse cenário em duas diferentes narrativas: “*Quando você chega lá dentro e vê seu time só com o modelo heteronormativo do atleta, alguma coisa está errada naquele ambiente. Será que são só esses caras mesmo que jogam futebol?*”. Ele ainda confia uma questão contraditória no esporte comunitário LGBTQIA+ ao elaborar uma autocrítica: “*a gente também é homofóbico, a gente também é racista, a gente também exclui o gênero. Quando você fala de uma mulher trans, a gente já diz... não sei se quero tão perto. São reproduções que a gente tem.*”. Essas contradições indicam como as pedagogias antidiscriminatórias também podem caminhar para uma universalidade

abstrata — a gosto da colonialidade do poder, do ser, do saber, do gênero — ou satisfazer algumas demandas cognitivas para a manutenção do capitalismo (o gosto da mídia burguesa pelos jogos masculinos, por exemplo), do cis-heteropatriarcado em campo e do racismo estrutural que opera nas instâncias decisórias do futebol segregando corpos negros.

As PEDAgolGIAS DEgolONIAIS, na concepção deste estudo, compreendem não ser possível interculturalizar e decolonizar por fração, uma vez que essas pedagogias só são validadas quando passam totalmente a linha do gol.

Outro episódio que marca a colonialidade é revisitado nas citações acima por RMSF3, um homem gay, da periferia, negro retinto e afeminado, o qual convive com o estereótipo do “preto e viadinho” em sua experiência futebolística. Apesar de RMSF3 relatar que o maior incômodo é o questionamento da sua sexualidade, esses diferentes atravessamentos retiram eventuais privilégios simbólicos em uma hierarquia colonial, pois se trata de um corpo cuir, repleto de estranhamentos, e, como já enunciado, o esperado de uma masculinidade negra latina é a virilidade e a heterossexualidade.

Essa expectativa remonta a séculos de escravização — o estigma do homem braçal sexualizado ainda reverbera no imaginário e na diferença colonial, e faz com que essas pessoas continuem tendo suas corporeidades colonizadas. Por outro lado, se a Educação Física e o futebol produzem e reproduzem identidades, também podem desconstruí-las. A inserção, no esporte, mesmo que parcialmente, de pobres, analfabetos, negros/as e mulheres em detrimento da lógica de identidades excludentes que regeu a introdução do futebol no século XX, é exemplo de que as diferenças podem desestabilizar a normatividade moderna.

Nesse sentido, ao RMSF3 insurgir-se contra os pactos da bola atuantes em praças esportivas, ele está não só deslocando a cultura corporal, mas afirmando e alargando campos existenciais. A reiteração de suas performances contribui para se pensar futuramente em masculinidades decoloniais no desporto, uma vez que se trata de um homem negro e periférico que carrega junto os estereótipos coloniais de gênero e sexualidade, produzindo assim, cotidianamente, a subversão por meio das suas práticas corporais. Em conceito introduzido por Butler (2016, 2019), e já bastante disseminado em MS, encarar gênero como performatividade significa afirmar que ele se faz e se desfaz nos seus atos, aqui, nas atividades motrizes.

Tal e qual as experiências femininas, na comunidade LGBTQIA+ damos continuidade a uma discussão com *corpos autorizados com restrição ou estranhamento*, mas que, dependendo do contexto ou de como se expressam, podem se tornar *corpos desautorizados* aos esportes de contato, notadamente, o futebol. Essa comunidade ainda não possui *autorização irrestrita*, na medida em que mesmo a passabilidade nas normas ocultas de um homem gay branco, classe média, cristão, acadêmico e não-efeminado envolve, ao mesmo tempo, restrição em relação a ele não poder se assumir publicamente no esporte fora da proteção dos MSF ou, uma vez se assumindo, ser encarado com estranhamento:

*Ou eu sou o cara gay assumido, que tenho namorado, que falo da minha vida abertamente ou eu sou um atleta. As duas coisas não combinam, não andam juntas. Nesse momento que fiz essa virada, eu fui para o outro time. Eu tirei o colete e passei ao time dos excluídos.* (RMSF1)

**IMAGEM 14** — Conscientização sobre a homofobia



Fonte: acervo virtual (*instagram*) coletivo de futebol LGBTQIA+.

Apesar da colonialidade no esporte ainda impedir que esses corpos gozem de *autorização irrestrita*, as masculinidades insurgentes vêm transformando o campo nos últimos anos com suas performativas. Precisamos visibilizá-las e discutir sobre isso, dado que a EF sempre as invisibilizou e silenciou, colaborando com o controle dos corpos. Se o corpo-modernidade tentou reduzir a riqueza da cultura corporal, um/a educador/a com pensamento decolonial pode lançar mão de materiais que possam ampliar as expressões das práticas corporais<sup>106</sup> ou fazer experiências distintas da monocultura.

Essa invisibilização e esse controle se sobrepõem com maior radicalidade quando pensamos em transgeneridades. Ao questionar uma pesquisadora referência do futebol de mulheres nos últimos anos (RMSF24) sobre o conhecimento de mulheres trans que praticavam o esporte, conforme enunciamos acima, ela afirmou desconhecer completamente a presença delas. O desconhecimento da existência foi quase geral nas entrevistas, e considerações foram feitas por outras três lideranças feministas na várzea (RMSF8, RMSF9, RMSF11), em um momento reflexivo de diálogo intercultural.

*Foi bacana você trazer isso, de buscar “por que não?” (incluir a mulher trans), se as pessoas não estão é porque não encontraram acolhimento ou porque os times não trabalham isso ou porque as pessoas ainda não têm interesse nessa parte. Dá para a gente pensar, mas é bacana você trazer isso, claro que para mim era importante.* (RMSF9)

A organizadora do campeonato que reúne a maior quantidade de varzeanas do país anualmente (RMSF11) também ficou confusa e se dispôs a entender o que está acontecendo. “*Não é incrível que pareça não ter... É, é uma coisa louca. Bom, bom para se pensar*”. Na aldeia indígena Yvyra’ity/Kalipety, a interdição foi confirmada de outra forma: “*Mulher trans é mais difícil, né?! É mais difícil e por causa do físico na verdade. Não deixam jogar no time das mulheres. Na dos homens deixam. Por questão de força mesmo*” (RMSF8). Em que pesem as inúmeras contribuições de diferentes povos nativos no tocante às representações de culturas solidárias, afirmações como essa nos ajudam a retirar uma visão idílica de que tais comunidades não sofrem com problemas semelhantes aos dos “brancos”. Do mesmo modo, é necessário ter a dimensão de que existem diferentes etnias dentro

<sup>106</sup> Uma produção de Mayara Akie, a Websérie “Fair play: o futebol LGBT”, lançada recentemente e divulgada nos canais de comunicação desses grupos, conta, em três episódios, um pouco da trajetória dessas pessoas no esporte e suas respectivas formas de agenciamento (PEDAgoIIAS DEgoIOnIAIS). Disponível em: <https://youtu.be/HfxuO2VaNaA>. Acesso em: 27 de out. 2022.

do que se denomina “Povos Nativos”, e a interculturalidade já nos revelou um hibridismo cultural que impossibilita uma versão final de suas práticas. Essa forma de representação do futebol é só uma delas.

Esses dados também se coadunam com o desconhecimento e a curiosidade sobre transgeneridades refletidos nas entrevistas realizadas na “equipe universidade”, nas quais também se procurava uma melhor compreensão sobre o tema. Tentando encontrar outros caminhos, fomos em busca de alguma transfeminina atuante na várzea ou em bricolagens (peladas) e a encontramos (RMSF23) na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. RMSF23 nos traz contribuições que confirmam a negação desses corpos — anteriormente narrada — dentro das aldeias e em outras comunidades acessadas.

*Agora, aqui em BH (Belo Horizonte) a gente entrou em um campeonato, um campeonato de futebol feminino, a gente entrou, a gente comunicou à organização do campeonato que tinha eu, que tinha uma mulher trans no time, e para a organização estava tudo bem, mas quando a gente foi jogar, a gente deu um “sacode” tão grande no outro time que o cara queria tirar o time dele de campo, falando que nosso time tinha vantagem por ter uma mulher trans. E ele falou que se soubesse, ia pôr um monte no time dele pra jogar. Aí eu falei assim: “você não vai achar nenhuma pra jogar. Seria maravilhoso se conseguisse, mas não existe”. A gente tentou depois participar de um outro campeonato, que a gente não passou nem pela reunião de organização. (RMSF23)*

Ela ainda relatou que só conheceu outras duas transfemininas no futebol amador, e “a mulher trans negra é realmente a ponta que mais sofre”, posto que a invenção colonial da raça se tornou uma variante determinante para acentuar as discriminações interseccionais sob as lentes da gramática moderna na qual se insere na motricidade humana. Por sugestão de dois transmasculinos entrevistados (RMSF19 e RMSF26), tive acesso ao autor trans brasileiro Eric Seger de Camargo (2021), uma referência na Educação Física. Seger conta que o “pânico moral” de que os times femininos irão colocar cada vez mais transfemininas de modo voluntário para potencializar suas equipes e gozar de vantagens não passa de um delírio. Essa narrativa desconsidera por completo a dificuldade, em uma sociedade excludente, de se tomar uma decisão como essa para o resto da vida, e ainda sem ter qualquer garantia científica de que o processo de transição teria eficácia para o aumento do desempenho esportivo.

Não à toa, ainda são poucas as pessoas que tomam essa decisão e, mais raro ainda, optam pelo esporte. A falta de referências de mulheres trans/travestis na literatura e nos campos de futebolis nos faz compreender que, ainda hoje, são *corpos*

*desautorizados* pela cultura corporal. Paralelamente, a leitura — bastante marcada nas narrativas acima (RMSF23 e RMSF8) — de que, quando há um campeonato, esses corpos são desautorizados porque irão obter vantagens físicas pressupõe considerar também que mulheres trans são sempre compreendidas como homens cisgêneros, e isso dialoga com a reflexão feita por nós na equipe “universidade”.

Como vimos, RMSF8 relatou que, em sua aldeia, esses corpos somente são autorizados a jogar com os homens. Essas recomendações também são feitas à atleta de voleibol brasileira Tifanny, mesmo que ainda não haja qualquer recomendação científica sobre tal necessidade, conforme apresentamos nos estudos levantados para discutir com os professores universitários. Essa narrativa é endossada por RMSF23 ao confirmar que a sua aceitação só se dá majoritariamente em ambientes não-competitivos ou quando disputa campeonatos amadores junto com outros homens no futebol gay como se eles fossem seus iguais. Já RMSF26 afirma que pessoas trans não gozam de qualquer legitimidade na esfera desportiva, pois, caso percam, escutam: *“Ah! É trans! Então ia perder mesmo!”*. E, na vitória: *“a mulher trans ganha porque estão lendo ela como um homem cisgênero e por isso tem mais força. Se o homem trans ganha falam... ah! porque está tomando testosterona, por isso que ele ganhou.”*.

Há na motricidade sempre uma tentativa de atribuir a esses corpos a ideia de falsificação pautada em uma rígida biologização do sexo para se omitir a liquidez do gênero. A EF dá continuidade às dicotomias fundantes da modernidade as quais incluem o privilégio de uma razão universal contraposta ao corpo com suas subjetividades. Isso se inicia na genética (cromossomos), mas continua disputando significados na anatomia (genitálias) e na fisiologia (hormônios), sendo os dois últimos não passíveis de fluidez, fadados a um acabamento rígido e de significados fixos para a manutenção da integridade da pessoa nas relações sociais. Ainda há, nesse discurso médico, um endosso colonial cristão de que o “homem teria sido feito à imagem e semelhança de Deus”, logo, a sua parte material (corpo) seria algo inferior em relação ao espírito e não poderia ser transformada para atender a sua autoidentificação.

Nesse sentido, Vergueiro (2016) afirma que defender a categoria sexo biológico como algo pré-discursivo é fundamental para que se advogue o binarismo e a sua permanência na modernidade, sem os quais o eurocentrismo não afirma o “cistema”. A autora transfeminina ressalta que tal “cistema” é inseparável dos

conceitos de família e moralidade, termos coloniais forjados pelo cristianismo e pela branquitude, visto que a sua instauração acirra o não reconhecimento das diferenças que incluem cosmogonias, raça/etnia e o corpo com suas identificações de gênero. A “ciscolonialidade” também acomete com rigor corporeidades outras na educação e na formação docente:

*Eu desisti de duas faculdades por conta de professores. Eu cheguei a iniciar e desisti por causa do tratamento dos professores. Então, assim, daí você já vê a importância que é o professor saber lidar com você. Eu comecei Educação Física e saí no segundo período. E aí eu desisti. Nesse momento eu desisti e depois eu voltei. Depois de um tempo eu fui para outro curso, de Produção Multimídia, mas desisti no terceiro período por conta de professores que não me respeitavam. (RMSF23)*

*Você se conecta com uma realidade que em nenhuma medida é a tua. E o que aconteceu no meu primeiro ano de faculdade, foi que eu simplesmente não ia, falei “meu, ‘caguei’ para esse lugar aqui, esse lugar aqui não serve para mim”, porque você não sente que você pertence, em vários sentidos. (RMSF19)*

*Infelizmente, ainda, pouca coisa tem melhorado em sentido de observar a exclusão que acontece. Eu não acho que é evasão. Eu acho que é uma exclusão. Porque corpos dissidentes e LGBTs são expulsos (de universidades e escolas). Uma questão mesmo de todo o contexto educacional não se preparar e a todo momento dizer que aqueles corpos não eram para estar ali em diversas formas. Acaba que a educação se torna um lugar ainda muito delicado para corpos dissidentes. Se vende uma ideia de que a educação é salvadora... e aqui eu não estou querendo dizer que isso também não possa acontecer. A gente quer que aconteça, mas a realidade para corpos dissidentes, infelizmente, ainda não é essa. (RMSF26)*

Lamentavelmente, a inter-relação da cisgeneridade e a colonialidade do saber já pressupõe um debate ciscentrado nas instituições educativas. Assim, de modo semelhante à dificuldade encontrada pelos/as estudantes oriundos de povos nativos dentro da universidade moderna, conforme já revelamos (CRUZ, 2017), as pessoas trans/travestis ratificam o espaço da educação formal como um local não apropriado às mesmas, onde elas são passíveis de humilhações e constrangimentos, inclusive com a colaboração do corpo docente.

A biologia segue imperando nos currículos educacionais como a única forma de se pensar o ser humano, deslocando uma parcela significativa das suas interioridades vividas sob julgo de um corpo racionalizado, em uma perspectiva exterior narrada de um lugar específico. A Educação Física, como uma linha auxiliar dessa lógica, coopera com esse lugar, uma vez que, ao reproduzir os valores do esporte moderno, se torna uma empresa a serviço do mercado capitalista e do cis-heteropatriarcado. RMSF19 indica ser necessário refletir e “*criar um conjunto de valores das bichas, das sapatonas, das pessoas trans. Porque tudo que a gente*

*tem até hoje, é esse conjunto de valores emprestado da cisgeneraridade, emprestado do capitalismo”.*

*Quando (docentes) trazem outras ferramentas para o debate, as pessoas tendem a... não só por uma dificuldade, mas por uma questão do poder mesmo... elas querem ter poder do que elas estão ali contextualizando... então elas não querem trazer outros tipos de conhecimento. Até para manter o poder dela ali dentro. Colonização é isso. E o lugar de fala é também sobre isso, né? Não é porque só tem homens brancos, cis e héteros que eles não podem falar sobre outros temas. Inclusive essas pessoas devem falar sobre isso. Lugar de fala também é isso. Só que dialogando com essas pessoas, dialogando com pessoas que são pesquisadoras trans, pretas e LGBT para levar para academia. Só que elas não fazem isso. Elas não fazem e aí fica uma bola de neve sempre... não sai do mesmo lugar. E eu não acho que isso seja por acaso, isso é proposital. (RMSF26)*

Uma questão importante trazida implicitamente por essa narrativa do pesquisador da EF que se identifica como um homem trans preto bissexual é observar que o problema está para além da manutenção do poder de determinados indivíduos no meio acadêmico. O óbice não está no fato do homem ser branco, cisgênero ou heterossexual, mas nas normas ocultas que a branquitude, a cisgeneridade e a heteronormatividade desenvolvem nesses espaços, o que nos faz concordar com a ideia de que se trata de uma questão histórico-social, a qual pode ser observada no desconhecimento de diferentes pautas culturais nas entrevistas com professores universitários. RMSF26 convoca essas pessoas a colaborarem com a discussão, contudo essa aliança não deveria prescindir da contribuição daqueles/as que são o objeto de estudo e o foco das discriminações.

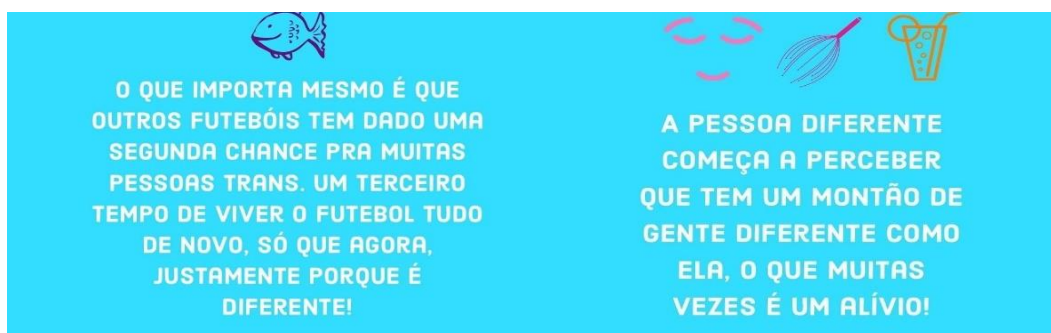
Assim, um indivíduo privilegiado, tal como o autor desta tese, pode e deve desestabilizar as normas ocultas, mesmo sendo influenciado por elas. Em um encontro sobre branquitude e formação de educadores promovido pela ONG *Novamérica*, no ano de 2020<sup>107</sup>, a professora Luciana Alves (Unifesp) nos ensinou que é fundamental um branco falar de branquitude e de racismo, porque é um “baque subjetivo” muito grande para um outro branco vê-lo tematizar isso. Arrisco-me a dizer que isso equivale a outras normas ocultas, por exemplo, um homem cis falar de cisgeneridade. O eco desse privilégio garante não só o processo de escuta, mas também que, nas disputas do campo, não sejamos lidos como adversários por quem mais precisa dessa escuta, a saber, o “time de privilegiados”. Em estruturas cada vez mais polarizadas e de recrudescimento do conservadorismo, deslocar-se

<sup>107</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=aGpo24zZCck&t=76s>. Acesso em: 13 de dezembro de 2022.

do centro do campo para as suas margens epistêmicas pode ser tanto um movimento de reparação quanto uma tática de jogo intercultural.

Normas ocultas da modernidade já vêm sendo questionadas, a ciência moderna, contudo, fez a opção por uma análise dos corpos desprivilegiados sem a presença deles. Se as autorias são muito bem pensadas, elas são, também, muito pouco vividas, o que produz uma discussão parcial sobre corporeidades/motricidades. O coautor supracitado (RMSF26) reforça a ideia do lugar de fala, potencializado no Brasil por Djamila Ribeiro, nos indicando que não há qualquer desautorização para abordar esses temas, mas há experiências que só alguns corpos poderão narrar. Corporeidade é isto: é o mundo real/experiencial, que não deveria ficar ausente em uma ecologia de saberes, pois não se tem diferentes conhecimentos quando não se tem diferentes corporeidades.

**IMAGEM 15** — Futebóis Trans



Fonte: Acervo virtual (*instagram*) coletivo de futebol Trans.

Outra curiosidade encontrada na ecologia de saberes do mundo LGBTQIA+ no esporte foi observar que, diferentemente da situação das transfemininas — começam a aparecer no voleibol profissional, mas seguem ausentes nos futebóis como um todo —, os homens trans seguem ausentes no voleibol e, quando aparecem no futebol, ficam à margem, segundo os coautores (RMSF19, RMSF26, RMSF29). Conforme RMSF29, “*para termos o nosso time, temos pessoas de 19 e de 40 anos. Campeonato por idade a gente fica excluído, não se encaixa (faltam pessoas)*”.

Seguindo minha experiência dentro de diferentes futebóis, há uma compreensão de que esses corpos são femininos, logo, poderiam servir para jogar com as mulheres ou como adversários inferiores, a fim de se disputar uma partida na modalidade masculina e vencer com facilidade. Não é comum a presença de homens trans em times de homens gays, times femininos ou qualquer equipe que

não seja composta somente por eles mesmos (ou algum caso de inclusão em equipes mistas).

*Eu falo que é um não-lugar mesmo. O não lugar especificamente. São indiferentes. As próprias diretrizes do COI (Comitê Olímpico Internacional) dizem que é elegível para participar de qualquer categoria. E para mim isso é um problema, porque se o esporte ainda é binário, por mais que eu não gostaria que fosse, mas já que é, e o sistema é esse... Então porque que homens trans estão, nesse sentido, para qualquer categoria? Isso é muito uma leitura misógina. Uma dupla misoginia... quando leem o homem trans como mulher e mulher de uma forma inferiorizada... É para deslegitimar as mulheres, todas elas, e os homens trans também. É uma transmisoginia, e é também uma maneira de não legitimar a masculinidade trans. (RMSF26)*

De acordo com esse coautor, apesar do esporte olímpico/profissional ser dividido em categorias masculinas e femininas, o homem trans, pelas diretrizes hegemônicas internacionais, pode participar de qualquer uma delas, uma vez que, dentro de uma concepção biológica restrita, embora se identifique como masculino, é essencialmente uma mulher subjugada. Isso representaria, conforme diz RMSF26, uma espécie de “não-lugar” no desporto, ou um “tanto faz”, porque onde quer que jogue não fará diferença. Segundo Camargo (2021), existe um “limbo” para esses corpos no esporte, já que há certos problemas para encontrarem essas pessoas competindo em categorias masculinas após a transição. De acordo com o autor, o “limbo” é pautado na afirmação da fraqueza dos transmasculinos e no entendimento da não legitimidade da testosterona encontrada dentro deles.

Há também nessa perspectiva um reforço da inferiorização feminina, o que pode causar olhares misóginos como já apresentamos aqui em outros futebóis — algo do tipo: “Vamos jogar com essas meninas?”. Essa ótica é apresentada de modo ainda mais perverso no universo denominado por RMSF26 como uma “transmisoginia”. A afirmação machista e hierarquizante, reiterada nas esferas esportivas, de que o “homem não pode perder para as meninas” é revestida aqui por um olhar interseccional, e ganha novos atravessamentos. A derrota para homens trans pode ser tão constrangedora que a escolha em os enfrentar deve ser acompanhada pela obrigatoriedade da vitória em eventuais competições. Em concordância com Camargo (2021), tem sido frequente também a opção por não os enfrentar, de modo a não se comprometer com tal obrigatoriedade ou com a “vergonha” pela derrota.

Essa lógica moderna é tão marcada que o machismo e a misoginia aparecem também dentro das próprias equipes trans. RMSF19 relata que, em momentos de

muita emoção nos jogos, algumas narrativas hegemônicas são entoadas para a surpresa do próprio coletivo: “*‘se você não aguenta jogar bola aqui, vai jogar com as menininhas’[...] umas coisas que você fala ‘o que está acontecendo aqui?’*”. É como se a transmisoginia enunciasse um outro modo de inferiorização de gênero. Aliás, quando se fala em subjugação e desigualdade de gênero na EF, a discussão ainda parece estar restrita às polaridades e assimetrias entre homens e mulheres cis.

Como já explicitado, os binarismos modernos/coloniais e as hierarquias de gênero acentuadas pela proibição da prática futebolística de mulheres foram determinantes para o isolamento e as desigualdades motoras desse grupo em relação aos homens cis. Na questão transgeneridade, floresce outro tipo de desigualdade de gênero que precisará ser muito bem analisada para compreender o quanto a desautorização desses corpos estimulou a falta de motivação para determinadas práticas corporais tanto quanto as dificuldades motoras encontradas por muitos em modalidades esportivas específicas, como o futebol. Em uma sociedade machista, misógina, transfóbica, e em esportes modernos de natureza ciscentrada, não há como se ater à discussão biológica ou a diferenças anátomo-fisiológicas.

Assim como há uma visão preconceituosa quando homens héteros enfrentam masculinidades gays, times femininos ou mistos com presença de mulheres, há essa visão relacionada a times com presença de homens trans. É como se, em todos esses encontros, o/a outro/a fosse algo inferior ou, dentro da atividade, algo estivesse fora do lugar. As respostas encontradas para o isolamento protetivo desses corpos partem, primeiro, da violência física sobre eles, mas também da condição subjetiva de estranhamento ou desautorização para prática. Antes de perguntá-los o que gerou uma suposta guetização por parte de determinados grupos LGBTQIA+, temos que pesquisar, ao longo da história, quantas pessoas puderam se assumir publicamente fora e dentro do esporte hegemônico, principalmente no futebol.

Essa constatação reforça a urgência de uma formação inicial e continuada que caminhe passo a passo com uma formação política abarcante do corpo como um território do saber. A Educação Física, como um campo que se ocupa desse território em suas abordagens centrais, não deve invisibilizar essa discussão sob pena de sermos cúmplices de outras formas de reprodução social, das quais diferentes tendências pedagógicas tentam se afastar desde o processo de redemocratização.

## Afinal, é possível pedagogias outras partir dos MSF?

Apesar de ressaltarmos algumas contradições no interior dos Movimentos Sociais do Futebol, ao longo do texto fica evidente a contribuição desses MS. Ao entrarmos em campo com esses coletivos, inegavelmente, disputamos uma cultura corporal outra, ou seja, aquela que se inscreve em uma lógica transmoderna, na qual se permite que epistemologias, pedagogias, corpos e movimentos, antes negados por um universalismo abstrato, insurjam e reexistam, reivindicando a sua copresença.

Na Aldeia tekoa Tape Miri, por exemplo, a ruptura com binarismos modernos (corpo-mente, homem-mulher, criança-adulto, forte-fraco, teoria-prática) é frequente, o que demonstra a importância da percepção, das sensações e das experiências sobrepostas ao corpo/movimento racionalizado pelo esporte moderno/colonial. *“Aqui é muito comum homem, mulher, criança e idoso, todo mundo jogando junto no povo Guarani. A gente se importa com o que os outros querem.”* (RMSF16). Essa lógica transmoderna implica repensar métodos, didáticas e modalidades construídas, espelhadas e inspiradas nos interesses de um modelo capitalista que sempre colocará o mercado à frente do ser humano.

*Tem povos indígenas que jogam de forma absolutamente diferente, povos que têm outra forma de culturalmente interagir com as pessoas, principalmente no futebol. Eu conto para eles (docentes em formação) que tem povos que, quando eles fazem um gol, ao invés de celebrarem com as pessoas da mesma equipe, eles celebram com os que a gente chama de adversários, mas são companheiros de jogo. Tem outros povos que jogam, jogam... jogam... até que fique empate, eles não têm que destacar um vencedor.* (RMSF22)

Já em uma equipe de futebol que se intitula mista e anticapitalista, as expressões máximas do individualismo, do egoísmo, do produtivismo e do resultado, características pelas quais o modelo competitivo do capital se afirma no esporte, são viradas ao avesso de um modo bastante solidário e criativo: *“o primeiro toque na bola de uma partida nós damos a bola para outra equipe ao invés de ficar com a bola. Fazemos isso em todos os jogos.”* (RMSF17). Mais um golaço das PEDAgolGIAS DEgolONIAIS! Nem será preciso acionar o VAR, posto que a qualidade da jogada já precede a confirmação do gol! Essas são mais algumas das alternativas as quais podemos denominar de estratégias potentes por motricidades insurgentes, isto é, uma performance envolvendo corpos e movimentos transgressores para desconstruir a axiologia dominante no esporte.

Concordando com Neira (2019), se partirmos do reconhecimento da cultura corporal da comunidade, é possível que os artefatos culturais extraídos para a tematização apresentem também elementos hegemônicos. No futebol, com toda a sua influência midiática, não deverá ser diferente. Estratégias como as supracitadas orientam o processo de ressignificação desse artefato; ou os outros dois encaminhamentos didáticos necessários na tematização, conforme sugeridos pelo autor, a saber, o aprofundamento e a ampliação da prática corporal. Isso pode ser realizado na recriação coletiva das regras dos jogos, na apresentação de textos ou vídeos sobre esses MSF, convidando lideranças para contar suas respectivas experiências, entre outros.

Trabalhar projetos inter/transdisciplinares nos quais a ideia de campeonato entre equipes adquire um caráter festivo e educativo são outras experiências trazidas pelos MSF. Esses eventos são conhecidos como “festival” e envolvem a organização de equipes com diferentes influências culturais dedicadas desde a transformações das regras hegemônicas até à mudança de todo envoltório do entretenimento, o qual inclui encontros gastronômicos com refeições coletivas, o grafite, painéis temáticos (Imagem 16), “*roda de música, campeonato e roda de conversa sobre a questão LGBT e futebol, questão feminina e as mulheres no futebol.*” (RMSF14). No período de isolamento social por conta da pandemia (COVID-19), muitos dos MSF produziram *lives* no *Youtube*, *Facebook* e *Instagram* em que se discutiam questões sociais que atravessam o futebol. Em tempos de mídias sociais esses instrumentos digitais podem ser alternativas de trabalho coletivo na tematização.

**IMAGEM 16** — Jogo de uma equipe mista x meninos trans



Fonte: acervo virtual (*instagram*) coletivo anticapitalista.

Os MSF desenvolvem discussões sobre racismo, situação de refugiados, pobreza, violência doméstica, sexualidade, família, religiosidades<sup>108</sup>, musicalidade, mercado de trabalho, estupro, parentalidades outras<sup>109</sup>, alternativas contra a patologização de pessoas transgênero, entre outras questões envolvendo processos educativos com o esporte. Inclusive, outra demanda que floresce com frequência em escolas e universidades é a questão do nome social para pessoas trans.

*Primeira coisa, você chama lá, o Roberto, aí você fala, professor, é Roberta. Aí você olha, tem traços masculinos. Você não vai falar assim, mas você parece homem, como os meus colegas já falaram. Se é Roberta, é Roberta e ponto final. Entendeu? Corrige ali a caderneta, risca, a lista que você tem, põe ali um (a), [...]. Mas eu não posso riscar a caderneta, parece menino mesmo, não é menina, tipo: foda-se! Ele está anunciando ali uma outra identidade. (RMSF21)*

*O nome social ele é muito importante para a gente, porque além de tudo que ele traz de dignidade, de poder ter o nome que a gente se identifica no documento. (RMSF26)*

<sup>108</sup> Ver canal “Campeonato Barbosa” no *youtube* onde são realizadas *lives* do esporte com diferentes temas. Aqui, disponibilizamos dois temas de cunho antirracista: “Futebol e Religião”, disponível em: <https://youtu.be/8BluOgy7hPk>. E “Futebol e Samba”, disponível em: <https://youtu.be/9NuWZ84PRX0>. Acessos em: 15 de dezembro de 2022.

<sup>109</sup> Ver documentário “Da várzea ao centro: por uma outra parentalidade”. Uma produção de 2022 que aborda a questão parental por meio do futebol de várzea e traz as dificuldades de mães e diferentes corpos, tal como a da mulher negra, para praticar o esporte. Disponível em: <https://youtu.be/PACNM6hkwUQ>. Acesso em: 15 de dezembro de 2022.

*Eu tenho um amigo muito engraçado, desde sempre ele nunca fala gênero, ele fala pessoa. Oh pessoa, vamos fazer tal coisa? Oh pessoa, você está muito bonita hoje. Ele fala assim pra mim! E pra outras pessoas também! Eu acho fantástico isso! Se tu não consegue falar no gênero neutro, usa pessoa, aliás eu acho super carinhoso usar na terceira pessoa, você chamar a pessoa de pessoa. Oh pessoa, sabia que eu gosto muito de você? São esses recados que eu diria para os professores de educação física se eu tivesse de falar para eles, independente das realidades. Agora, obviamente, se tivesse realidades distintas, na escola quilombola, na escola indígena, em Manaus, no extremo sul do país ou lá em Timbó que só tem alemão, ou no Nordeste enfim, em algum lugar eu falaria obviamente outra coisa mediante o que a gente tem naquela realidade. (RMSF21)*

A nossa defesa sugere que perguntar como a pessoa gostaria de ser identificada é um modo de se sensibilizar com a outridade ou expandir a sua existência nas instituições educativas. Paralelamente, as sugestões de RMSF21 podem ser alternativas intermediárias para o cuidado e o respeito com a diversidade dos corpos. Nesse sentido, uma forma de atualizarmos a pedagogia do oprimido é observar como a interseccionalidade nos revelou outras formas de opressão. Hoje, entendemos que um passo importante para romper com a educação bancária é valorizar a cultura trazida por atores/as em formação e compreender as demandas do tempo presente sob a luz dos GHI, portanto, a questão da nomeação também se insere aqui.

Assim, defendemos que é preciso enunciar quem são hoje os/as oprimidos/as, afirmando as pedagogias deles/as e com eles/as, desvelando as assimetrias de poder naquelas pedagogias que se diziam feitas para eles/as. Essas assimetrias têm no colonialismo, no capitalismo e no cis-heteropatriarcado as suas raízes, pois o seu enfrentamento hoje só tem sido possível nas “brechas decoloniais” que, aqui, se apresentam no reconhecimento e na valorização de corporeidades/motricidades outras.

Como observamos, as formas com que os MSF produzem e afirmam suas pedagogias são bastante diferenciadas. No entanto, como proposta de sistematização para o trabalho na educação formal, emergiu das narrativas (RMSF5, RMSF18, RMSF25, RMSF 27 e RMSF 28) uma metodologia que pode ser denominada como “Três Tempos” (RMSF5), “*Fútbol Participativo*” (RMSF27 e RMSF28) ou “*Fútbol Callejero*” (RMSF18 e RMSF25). A forma de aplicação da metodologia obedece a uma mesma sistematização (três momentos com discussões abertas), mas as diferentes nomeações refletem as origens e sentidos didático-pedagógicos distintos.

Segundo RMSF5, a metodologia “Três Tempos” é de origem alemã e tem sido utilizada por instituições oficiais do futebol, tal como a FIFA, já o “*Fútbol Participativo*” e o “*Fútbol Callejero*” têm sua origem na Argentina (RMSF27 e RMSF28). O último já tem sido documentado na literatura acadêmica<sup>110</sup> e é autodeclarado como uma prática de educação popular (BELMONTE; JÚNIOR, 2018). Todos têm inspiração no futebol de rua, são jogados em três tempos e pautados em valores que congregam a não-exclusão.

*O fútbol callejero é jogado em três tempos. No primeiro tempo você organiza as regras do jogo. No segundo, joga a partir dessa regra criada. E no terceiro tempo é a mediação, que vem balizada pelos três pilares: respeito, cooperação e solidariedade. É obrigatório que tenha meninos e meninas jogando no mesmo espaço de jogo. O gol não determina a vitória e não tem um arbitro.* (RMSF25)

*O desafio (do fútbol participativo) é: com essa metadologia, como gerar uma cultura da aceitação da diversidade fora do campo de jogo nas horas em que os jovens não estão focados na metodologia. O capitalismo impõe o individualismo, e aqui as decisões são coletivas: a prática de pensar no outro, jogar com outro tipo de regras. O colonialismo sempre quis impor uma forma cultural de fazer as coisas e a prática desse futebol propõe uma forma de contracultura.* (RMSF27, tradução nossa)

*A diferença está na forma pela qual o mediador trabalha com esses valores. O conceito de solidariedade, se colocando na posição do outro, o respeito às regras do jogo como um exercício democrático das regras que eu coloco para viver fora da quadra.* (RMSF28, tradução nossa)

Transpondo para o chão da escola, o primeiro tempo poderia ser uma roda de conversa na qual o jogo será criado ou recriado. No segundo tempo, é a experimentação ou vivência do que foi combinado, ficando um/a mediador/a com a incumbência de registrar os acontecimentos, tal como o cumprimento dos acordos estabelecidos no primeiro tempo. No terceiro tempo, uma nova roda de conversa firmada pelo/a mediador/a discutirá com o coletivo os dois tempos anteriores. O resultado sairá de uma soma a qual envolverá não somente o número de gols de uma equipe contra outra, mas também pontuações sobre o cumprimento dos acordos com base nos valores firmados. A equipe vencedora será a que somar o maior número de pontos, sendo reconhecida por toda coletividade envolvida.

Para RMSF25, a própria tradução do espanhol já pressupõe o *Fútbol Callejero* como movimentos de futebol de rua, e é assim que muitos de seus praticantes o conhecem. A sua sistematização, no entanto, se apropria do estilo livre e criativo desses movimentos, transcendendo-os por meio de valores contra-

<sup>110</sup> Ver origem e trajetória em Belmonte e Júnior (2018, p. 159-160).

hegemônicos. Para esse coautor, cada jogo tem seus acordos próprios, e a inserção de regras hegemônicas — por exemplo, a saída lateral e o escanteio — só será validada de acordo com o espaço disponível e o interesse do grupo, que pode compreendê-las como desnecessárias, descontextualizadas ou desmotivantes.

Como referido, alguns pontos para o acordo são: além dos gols marcados pela equipe, o vencedor poderá vir de uma pontuação que considera a participação efetiva de todas as pessoas dentro e fora da quadra, ou seja, todas da equipe tocaram na bola? Participaram das jogadas? Propuseram regras? Belmonte e Júnior (2018) também mencionam que nessa criação podem ser consideradas pontuação por bolas na trave, atitudes em prol da/o companheira/o ou adversário/a e definição de princípios éticos que almejam descolonizar, despatriarcalizar e descapitalizar o futebol. Na nossa compreensão, os princípios de autogestão e de participação igualitária, assim como o de ruptura com o rendimento e o tecnicismo do futebol moderno/colonial, já outorgam isso nessa iniciativa.

Há uma tensão, já bastante discutida na EF desde o final do século passado, entre competição x cooperação<sup>111</sup>. A adesão a “jogos cooperativos” ou “semicooperativos” (competição e cooperação juntas) consiste em uma perspectiva inclusiva que garante jogar *com* e não somente *contra*; a participação de todas as pessoas; objetivos comuns; afirmar que o jogo não é privilégio de alguns e que todos podem ter êxito. Essa tendência no Brasil foi protagonizada inicialmente pelo professor Fábio Otuzi Brotto, mas sem uma problematização das diferenças que envolvem o capitalismo, o colonialismo e o cis-heteropatriarcado. Os movimentos supracitados avançam sobre tais questões e dão pistas para o que é reconhecido na EF como o esporte *da* escola, ou seja, aquele que se insere nas instituições educativas e ganha novas roupagens de caráter contra-hegemônico.

No questionário respondido nas redes de *Whatsapp* aleatoriamente pelos não entrevistados sincronamente (ANEXO VI), também prevaleceu essa perspectiva em algumas sugestões para a cultura corporal: “*Deixar claro que todos têm seu espaço dentro de qualquer esporte*” (Resposta 12); “*Orientar, questionar condutas discriminatórias constantemente*” (Resposta 18); “*Fazer time misto e não separar*” (Resposta 21); “*Não estimular um ambiente de competitividade no sentido de que a vitória de um time signifique passar por cima de valores éticos e estéticos*”

<sup>111</sup> Ver síntese em Darido e Rangel (2005, p. 163-168).

(Resposta 59); *“Es necesario desde la educacion fisica crear y promover acciones menos competitivas y mas cooperativas”* (Resposta 64).

Essas sugestões se coadunam com as questões aprofundadas, ao longo desta tese, à luz do nosso referencial teórico e em nome de PEDAgol/GIAS DEgo/LONIAIS. Para, no entanto, reforçar o trabalho em nome dessas pedagogias, não podemos renunciar a uma dimensão política na formação docente, a qual tem sido solicitada por Vera Candau há aproximadamente quatro décadas em seus trabalhos no âmbito da didática e que, nos últimos anos, sofre tentativas de esvaziamento nas diferentes bases curriculares. Uma pedagogia com inspirações decoloniais não avança sem essa dimensão, pois a compreensão do legado perverso do colonialismo (colonialidade) pressupõe a noção de uma conjuntura política que oprime de modo explícito e implícito, e está sempre se reconfigurando.

Nesse sentido, epistemologias, metodologias e pedagogias não se separam, fazem parte de uma mistura capaz de constituir um produto mais sólido ou mais líquido, com sabores ou dissabores sociais. Retirado qualquer otimismo ingênuo frente às forças estruturais que nos cercam, investirmos em bases outras de conhecimento, assim como na relevância da experiência e dos GHI para as nossas empirias, pode ser um caminho profícuo para que o produto da EF esteja menos vulnerável aos recentes processos políticos de congelamento e descongelamento das nossas pedagogias educacionais. Paralelamente, as sugestões constituídas neste subtítulo ficam sem “por quês”, “para quês” ou incompletas se não identificarmos que o sabor dessa mistura só pode ser alterado se reconstruirmos as suas bases. Não se trata de novas receitas, mas de adicionar ingredientes antes ausentes e questionar a serventia pública da receita moderna.

## 6 Apito final de uma disputa que permanecerá aberta

Desde os meus primeiros passos nos futebóis iniciados nos Movimentos Sociais com o “Pelada da Esquerda”, passando pela escola pública com o projeto “Copa na Moral”, até a chegada na academia com este estudo, nunca imaginei que meu mergulho nos MSF conseguiria girar e ao mesmo tempo expandir o conceito de futebol com tanta magnitude. O futebol no plural (futebóis) é um fenômeno sociocultural brasileiro de extrema potência para pensarmos uma cultura corporal outra, metodologias pluriversais ou PEDAgolGias DEgoLONIAIS para se contrapor, nas instituições educativas, à monocultura do saber e àquilo que se convencionou chamar de futebol moderno.

Sob o enfoque das abordagens pedagógicas da Educação Física reconhecidas historicamente, esta tese considera que as “pedagogias pós-críticas” da disciplina, também denominadas como “Educação Física Cultural”, entre outras nomeações já legitimadas pela corrente teórica protagonizada pelo professor Marcos Neira, são as que mais se aproximam do que aqui desenvolvemos. Ressaltamos, no entanto, o nosso deslocamento situado ao visibilizar a diferença epistêmica colonial colocada na representação desta abordagem, a qual não se dá pela sua genealogia anglo-saxã e europeia (característica das teorias pós-críticas do currículo), mas, sobretudo, pela permanência da invisibilidade de autorias latino-americanas e caribenhas nas articulações internacionais de seus principais disseminadores, assim como pelo afastamento do pensamento decolonial com seus desdobramentos feministas, interseccionais, cuirs, metodológicos...

O lugar de devir deste nosso estudo na disciplina sugere a sua inserção em uma cultura corporal outra, em práticas corporais interculturais, em um currículo/pedagogia decolonial da EF ou mesmo em caminhos que estão por vir na “Educação Física Cultural”<sup>112</sup>, entendendo que para essa aproximação nem tudo deverá ser “pós”, sob risco de um conflito teórico. Dito isso, o cruzamento das seis vias enunciadas visou atenuar o predomínio euro-estadunidense nas articulações acadêmicas internacionais da cultura corporal sem, contudo, se furtar dos limites

<sup>112</sup> O professor Flavio Nunes é membro do Grupo de Pesquisa em Educação Física-GEPEF, coordenado pelo professor Marcos Neira, que, atualmente, o orienta no doutorado. Sua dissertação, intitulada **Subvertendo as colonialidades: o currículo cultural da Educação Física e a enunciação dos saberes discentes**, publicada no ano de 2020, parte de outras bases epistêmicas.

que este trabalho possui — tanto por estarmos mergulhados em tal predomínio quanto pela constante reatualização das demandas dos grupos historicamente inferiorizados (GHI) dos quais se partem novas vias cotidianamente.

No âmbito geral, incorporamos que coproduzir conhecimentos em perspectiva decolonial para uma educação outra passa necessariamente por um lugar de fronteira. Nessa morada, pesquisa e MS retiram o protagonismo do pesquisador moderno, e cada um é entendido como condição para emergência de uma ciência transmoderna. Essa produção significa fazer a opção por metodologias pluriversais que se desloquem dos cânones em favor de GHI, por meio de uma atitude que percorra todas as etapas de pesquisa, incluindo seu referencial teórico. Todavia, entendemos que tal deslocamento não deve prescindir dos próprios cânones, sem os quais também se corre o risco de silenciamento e outras formas de canonização.

É na canonização que a EF vem se constituindo como um espaço fecundo para as diferentes formas de colonialidade, e o futebol, como o lugar de excelência para afirmação do que podemos denominar de “pactos coloniais da bola”. Isso ficou evidenciado em um dos seus centros de formação: nos planos de ensino a que tivemos acesso, na ocupação de suas cadeiras e nas narrativas de seus docentes, que frequentemente deram continuidade aos pactos levantados por outros estudos sobre a pedagogia do futebol na formação docente. O que se observou, então, foram cargos integralmente ocupados por homens, cis, héteros, não pretos e uma ementa que mantinha essa hegemonia. As entrevistas se constituíram em momentos de reflexão e pudemos perceber que, na participação de dois dos entrevistados, se tentava romper com o instituído, mas, em outros momentos, visualizávamos uma completa adesão aos pactos.

A forma com que um dos docentes subjugou nossa pesquisa reforça o poder da colonialidade nas universidades ocidentalcêntricas. Para PAPF1, a validade do conhecimento só tem credibilidade se partir da “neutralidade” da ciência moderna, pois se houver enviesamentos não se pode produzi-lo. Essa perspectiva monocultural não foi suficientemente desconstruída, dado que ainda há certa adesão ingênua a não perceber que os cânones da EF possuem uma identidade escolhida por “alguém”, em determinado tempo histórico, por algum motivo. Parece existir nessa narrativa a sua identificação com a hegemonia, além do medo de sair do

centro, o que o obrigaria a dialogar com a margem e renunciar alguns de seus privilégios acadêmicos ou ter que tematizar aquilo que se desconhece.

Por outro lado, há um reconhecimento, por parte dos outros docentes, de que as práticas e o referencial teórico para aplicação pedagógica do futebol precisam ser aprofundados e ampliados. Essa abertura nos motiva a cumprir nosso papel de pesquisador e fazer uma devolutiva, apresentando tanto as nossas interpretações sobre o contexto futebolístico da instituição quanto as contribuições ofertadas por eles e pelas outras coautorias, a fim de possibilitar novos diálogos.

Aqui, já é possível antecipar que estarão na pauta a necessidade de uma ampla compreensão sobre o poder do neoliberalismo no currículo da universidade — que se faz presente por meio dos conhecimentos baseados na lógica de mercado (rendimento, empreendedorismo, individualismo) — assim como a aposta em uma formação pedagógica decolonial que desvele a força da branquitude nos planos de ensino e nos espaços decisórios, e consiga desconstruir o espanto binário na cultura corporal em relação a gênero/sexualidade. Algumas propostas pedagógicas narradas por PAPF2 já ecoam como contribuições para tal formação, e a curiosidade epistemológica desse professor e a de PAPF3 dão sinais de possibilidade de rupturas mais amplas com os paradigmas modernos na instituição.

No que concerne à nossa amostra de pesquisa com os MSF, identificamos essa condução como um dos pontos altos desta tese, e os gráficos podem ser um desenho pedagógico para a universidade perceber o avesso dos seus próprios condicionantes amostrais. Esse movimento da pesquisa serve de inspiração para que se pavimente um caminho de saída da universidade em direção àquilo que Santos (2018b) localizou como pluriversidade e subversidade — caminhos que não se configuram pela presença acidental dos MS no ensino superior ou na pós-graduação, mas por uma regularidade em ir até eles para caminhar de mãos dadas.

No que se refere ao perfil de tal amostra, a ideia de uma diversidade de corpos para que se produzissem diferentes conhecimentos e saberes foi concluída com êxito ou, talvez, iniciada. Entendemos que a justiça epistemológica só avançará com uma escuta ampliada que garanta que corpos subalternizados expressem seus conhecimentos e experiências e, nesse sentido, romper com a padronização corporal nas pesquisas em EF é mais um caminho equitativo, inclusive para se obter o que mobiliza as investigações científicas: novos dados.

A configuração de um perfil amostral outro, inspirado na construção de uma metodologia pluriversal, não pretende interditar nenhum corpo nessa discussão decolonial/interseccional, seja ele dotado de privilégios ou não. A força metodológica está em compreender que existem experiências que só alguns corpos têm, e a presença de cada um deles nas disputas do campo traz equidade e potência epistemológica. É importante ressaltar que o problema não está exclusivamente no homem, no branco, no cis-hétero, no indivíduo bem remunerado, no cristão, no acadêmico etc., mas no ocultamento de normas que nos constituem, ou seja, nas masculinidades hegemônicas, na branquitude, na cisgeneridade, na heteronormatividade, na classe dominante, na ética cristã, no academicismo — normatividades que fazem com que a alteridade seja o desvio e esteja sempre em situação de inferioridade. Isso, portanto, não é uma questão individual-objetiva, é um debate estrutural-subjetivo que visa reconhecer e valorizar as diferenças, é uma tentativa de desestabilizar a fixação de redes imaginárias criadas pela modernidade/colonialidade.

Simultaneamente, gostaria de expandir a reflexão sobre “lugar de fala”, algo que tem incomodado pesquisadores/as, fruto muitas vezes de algumas incompreensões frente a uma suposta desautorização discursiva para determinados temas aqui desenvolvidos. Dividi essa discussão em três pontos que assim denominei: “discussão com”, “utilização insurgente dos privilégios” e “experiências infindáveis”.

Primeiro, conforme já bastante salientado, é necessário incorporar a ideia de *discussão com* os GHI e não apenas sobre eles, de modo a valorizar suas próprias pedagogias, distinguindo-as das correntes modernas que pautaram as experiências pelo lado de fora. Esse primeiro ponto não poderá ficar de fora dos outros dois.

O segundo diz respeito à reflexão sobre a *utilização insurgente dos privilégios*. Tal como mencionou a pesquisadora Luciana Alves em um dos nossos encontros oferecidos pela ONG *Novamérica*, no ano de 2020, um branco falar de branquitude gera um baque em quem o escuta. Uma utilização insurgente do privilégio masculino, cisgênero, heterossexual, branco, classe média, acadêmico etc. é se usar o privilégio da escrita, da fala, da escuta, do espaço ocupado, entre outros, para tensionar as estruturas modernas/normativas que o favorecem — ou seja, é utilizar o eco dos privilégios para desconstruí-los.

O terceiro ponto foi pensado ao longo dos últimos anos, no trânsito desses diferentes saberes, serviu como automotivação e foi melhor compreendido com a ampliação do conceito de interseccionalidade. A inferiorização ontológica talvez seja a experiência mais evidente nos estudos decoloniais, entretanto, sabe-se das inúmeras experiências que um corpo pode obter. O próprio entrecruzamento das discriminações de raça e gênero, que marca a exponência da interseccionalidade em um primeiro momento no meio acadêmico, ratifica isso. Tais cruzamentos não se encerram aqui com experiências mais ou menos dolorosas, ou até gratificantes, a depender do contexto social e de que tipo estejamos dialogando. Nossas experiências são infundáveis, pois ninguém vivencia tudo da mesma forma ou é perpassado pelos mesmos atravessamentos.

Certamente as minhas diferentes experiências nos futebóis, que envolvem a dolorosa exclusão por habilidade, o trânsito nos MSF, o meu ofício docente e a condição de pesquisador, me ajudam no debate e me oferecem percepções e instrumentos de luta que outras pessoas possivelmente ainda não obtiveram. Desse modo, posso aliar a sabedoria do trânsito com a experiência de uma lésbica, um negro gay, pessoas trans, uma mulher periférica, um idoso, uma orientadora de doutorado e *experiências infundáveis* às quais não tive acesso. Esse diálogo intercultural é fundamental para ocuparmos hiatos resultantes do que cada um ainda não vivenciou, além de nos ajudar a lidar com diferentes contextos e relações de poder, considerando e reconhecendo o valor da contribuição que cada um de nós pode dar às disputas do campo. Dito isso, não estamos mais falando de autorização ou desautorização de fala, senão fortalecendo as alianças para a luta entre lugares sociais distantes pela aproximação de lugares epistemológicos.

Esse mecanismo de distanciamento e aproximação foi evidente nas entrevistas com os MSF. Houve convergência nas subcategorias (branquitudes desveladas, futebóis feministas, des/autorizações de corporeidades) de que o epistemicídio/corporicídio ancorado na colonialidade é determinante para que manifestações expressivo-corporais outras fossem desconsideradas. De lugares distantes, mas não opostos, reivindicaram-se a corporeidade negra e periférica, os saberes nativos, o empoderamento feminino, a cultura corporal LGBTQIA+, práticas antineoliberais e toda uma atmosfera intercultural/decolonial que defendemos para uma educação outra. Houve preocupações recíprocas dos distintos

grupos em relação a perceber que não basta uma educação antirracista se ela ainda é LGBTfóbica ou promove novos “esquerdomachos”.

A nossa defesa é para que sejamos antidominações, não importa qual. Isso implica uma ênfase decolonial que garanta sobretudo a interseccionalidade em sua inteireza — conforme desenvolvida, em um segundo momento desta tese, por feministas dessa perspectiva, aqui expressas no subitem “Parada Técnica”. Um jogo com todas as suas peças e aberto ao imponderável.

Nesse sentido, não podemos desconsiderar que, apesar das preocupações levantadas, foram identificadas negações de corporalidades outras no seio de MSF, o que nos indica, mais uma vez, a magnitude da colonialidade. Ao negarem corpos não-modernos no esporte, por intenção ou repetição, ocorre uma sororidade parcial em alguns desses movimentos, o que nos mostra como fisiologicamente as categorias de sub-humanos se ramificam e ganham novos contornos e classificações.

Essas relações de poder assimétricas nos futebolis outros mostram que tal fisiologia garante a manutenção de uma espécie de endocolonialidade esportiva, propiciada pelos privilégios de determinados grupos no seu interior. Reinventa-se assim uma nova forma de homogeneização do corpo que traz na sua “razão” um imaginário o qual subjuga corpos racializados, corpos trans, cuirs, afeminados, para elevar “corpos dignos” de passabilidade pelo olhar do esporte moderno/colonial/capitalista/cis-heteropatriarcal.

Por outro lado, foi assim, com todas essas corporalidades, que conseguimos abarcar um amálgama de conhecimentos e saberes que nos garantiu alcançar o nosso objetivo maior: desestabilizar, por meio da coprodução, as epistemologias, metodologias e pedagogias do campo educacional, e sugerir alternativas potentes para a EF e o ensino do futebol na formação docente. Para maior inteligibilidade do alcance desses desafios inacabáveis, dividirei sinteticamente nossos encaminhamentos pedagógicos em três concepções (des-decolonial, des-cis-heteropatriarcal, desmercantilizadora), mesmo compreendendo — desde uma perspectiva intercultural/decolonial e interseccional, assim como do ponto de vista das epistemologias do sul — que estão todas entrelaçadas.

***A concepção des/decolonial*** engloba:

- Partir da cultura da comunidade (escolar, acadêmica etc.) em direção a uma análise crítica, desde os grupos historicamente inferiorizados pela diferença colonial, como estratégia de reparação pedagógica curricular;

- Compreender a colonialidade como um legado perverso do colonialismo, que afeta até hoje todos os nossos conhecimentos e saberes. Isso deve ser entendido desde os impactos sobre as referências teórico-metodológicas até o apagamento, silenciamento e inferiorização de corporeidades/motricidades outras, especialmente as de matrizes indígenas e africanas;

- Problematicar as diferentes formas de racismo (individual, institucional, estrutural, religioso, recreativo, epistêmico etc.), entendido como um desdobramento da branquitude colonial, de modo que se visualize a sua incidência na cultura corporal. Isso implica desnaturalizar o “Abu” e o “negão bom de bola”, a classe dirigente do esporte, a indústria estética branca, os referenciais teórico-metodológicos da pedagogia do futebol e da EF;

- Colocar em prática as leis 10. 639/03 e 11.645/08, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN);

- Desvelar as histórias oficiais do esporte que incluem o mito da democracia racial e o mito da fragilidade feminina. Nesse sentido, isso compreende desnudar as fábulas racistas sobre a inaptidão de negras e negros para determinadas tarefas, assim como o silenciamento da herança que a escravização trouxe para esses corpos, superdimensionando as suas capacidades biológicas em detrimento do corpo cultural;

- Retificar a história da EF construída pelo lugar da branquitude-patriarcal, que afirmou a fragilidade da mulher branca como universal e invisibilizou, paralelamente, a mulher negra e as origens do futebol feminino, suas continuidades e descontinuidades, antes, durante e depois de sua proibição;

- Pensar que uma EF dita decolonial deve compreender que masculinidades e feminilidades foram colonizadas. Isso implica identificar a existência de uma constituição de subjetividades, forjada no imaginário da diferença colonial, que imputou a negros/as uma hiperssexualização e sua excessiva disponibilidade. Além disso, essa constituição envolve estigmas de raça/gênero próprios da cultura corporal, os quais podem se iniciar na interpretação das anatomias, passando pela ideia de incapacidade de execução de determinadas funções no esporte até a

racialização de estilos de movimento. Lembremos que isso está presente não somente no futebol, mas no basquete, no futebol americano e, de outro modo, na histórica negação desses corpos na natação, no tênis, no golf, entre outros, o que não pode ser compreendido fora das questões econômicas e educacionais;

- Inserir no currículo decolonial práticas corporais africanas e indígenas, como o Xikunahati<sup>113</sup>, sublinhando sua origem e historicidade, e retirando os estereótipos de primitivo, selvagem, bárbaro. Assim, pretende-se substituir o imaginário colonial negativo do atraso por um imaginário transmoderno positivo que afirme culturas corporais outras;

- Desmontar a universalidade do futebol moderno/colonial, de modo a refazer o seu interior coletivamente pela reconstrução educacional: transformar as regras, os tamanhos e as marcações de campo e quadra, o tempo, o número de participantes, o tamanho da bola (incluir o bolão), a forma de escolha das equipes, o entorno do espaço (painéis, pinturas, grafite, murais), o papel que cada pessoa exercerá dentro e fora do espaço de jogo (torcida, árbitros, “jornalistas”, docentes etc.), entre outras alternativas para transmodernizá-lo. Buscar torná-lo o mais democrático possível, visando a participação de todas/os naquilo que tem sido convencionado como o esporte *da* escola;

- Colocar os uniformes no processo de ensino-aprendizagem, entendendo shorts, camisas, meias, cadarços, os escudos das equipes, entre outros, como veículos de PEDAgolGias DEgo/LONIAIS. Isso significa também poder colorir, desenhar, escrever e estampar dos pés à cabeça de um modo outro;

- Problematicar todas as desigualdades e discriminações inerentes ao modelo de futebol hegemônico, tanto dentro como fora da escola, o que inclui a dificuldade de acesso aos estádios, os cantos e o comportamento das torcidas, o poder das preferências midiáticas e a influência das federações. Além disso, procurar assinalar as insurgências dentro desse modelo, estimulando a criação de novas possibilidades;

- Trabalhar com projetos inter/transdisciplinares que adicionem, nessa cultura corporal outra, histórias não contadas, línguas apagadas, economias outras, mapas desconhecidos, a riqueza da culinária indígena e afro-brasileira, a pintura, os adornos corporais e as artes indígenas, visita a museus e passeios que incluam aulas

---

<sup>113</sup> Futebol praticado nos jogos mundiais dos povos indígenas, também conhecido como “futebol de cabeça”.

de campo em comunidades tradicionais, tais como aldeias indígenas, quilombos, comunidades ribeirinhas etc.;

- Problematicar a invisibilização das equipes africanas nos jogos eletrônicos e na indústria esportiva como um todo;

- Trabalhar com materiais que possam fazer reparações históricas, tais como o futebol de botão, as figurinhas, imagens, vídeos, entre outros;

- Reivindicar uma educação antirracista que não oculte as diferenças de classe, gênero e sexualidade. Isso implica afirmar corporeidades negras, indígenas e periféricas para além do masculino, o que pode ser feito por meio de referências literárias, por exemplo, a partir de contos de história na educação infantil;

- Questionar a diferença epistêmica colonial, advogando a copresença de autoras/es subjugadas/es, terceromundistas e latino-americanas;

- Problematicar as metodologias da ciência moderna que exploram o campo empírico de modo parcial e solicitar a abertura dos paradigmas existenciais.

***A concepção des-cisheteropatriarcal*** engloba:

- Levar em consideração todos os encaminhamentos anteriores;
- Desconstruir o espanto binário e a hierarquização entre os gêneros, afirmando o *Obìnrin* e *òkùnrin*;

- Promover aulas mistas e coeducativas, sem negar o futebol feminino como um segmento necessário para a restituição histórica da modalidade;

- Elaborar trabalhos pedagógicos com as leis 11.340/2006 e a lei 4.969/2016, na tentativa de discutir a violência de gênero por meio do esporte;

- Discutir a dificuldade que o modelo parental moderno hierárquico/enclausurador traz para as mulheres acessarem esportes como o futebol, reivindicando assim parentalidades outras que descentalizem o poder familiar;

- Desconstruir a colonialidade do gênero, problematizando tanto a objetificação da mulher quanto a racialização de seus corpos e identificando a espetacularização da corporeidade feminina, na cultura corporal, como lógica de consumo;

- Atentar para a pobreza menstrual e pautar o período menstrual como uma variável determinante para a cultura corporal, adicionando protetores higiênicos aos itens de trabalho. Nesse sentido, é preciso fazer uso da lei 6.603/2019 e reivindicar a execução da lei 14.214/2021;

- Trabalhar com cores de modo pedagógico, trazendo as questões femininas para a discussão no esporte por meio do lilás, do laranja, do preto, conforme aqui demonstrado;

- Desgenerificar a cor de rosa e o número 24 nos artefatos esportivos masculinos e enaltecer homens dotados de privilégios simbólicos que se contraponham ao machismo estrutural. Aqui, esses homens também integram masculinidades insurgentes, uma vez que se rebelam contra as masculinidades moderno-opressoras;

- Utilizar-se de datas comemorativas, como o 28 de maio (conscientização da higiene menstrual) e o 17 de maio (dia Internacional Contra a Homofobia, a Transfobia e a Bifobia), para tematizar questões de gênero e sexualidade, mas não limitar as abordagens a tais datas;

- Contrapor-se à ideia de uma suposta “ideologia de gênero” por meio da qual se tenta emplacar uma narrativa terrorista para formalizar uma “existência escolarizada” em detrimento do reconhecimento e da valorização das diferenças;

- Deslinearizar o sistema sexo-gênero-sexualidade, entendendo que existem diferentes masculinidades e feminilidades, e que, para acessar os esportes, não é necessário estar alinhado ao sistema homem-cis-heterossexual a fim de uma “autorização irrestrita”, posto que não existem movimentos exclusivos para determinadas identidades;

- Atacar a LGBTQI+fobia e reivindicar o respeito/autonomia às diversidades corporal e motriz, assim como a desinterdição do trânsito entre gêneros e sexualidades;

- Romper com falas generificadas e generificadoras do tipo “marcação homem a homem”, substituindo-as por “pessoa a pessoa” ou por enunciações que respeitem as diferentes performatividades de gênero;

- Desconstruir a cisgeneridade do esporte, criticando debates ciscentrados e a ciscolonialidade a fim de propor construções sociais que não se encerrem em narrativas biológicas e cristãs ortodoxas;

- Aderir ao nome social ou se mostrar sensível a qualquer tipo de autoidentificação que possa não estar contida nos documentos oficiais;

- Convidar pessoas de dentro ou fora das instituições educativas que já tenham sido inferiorizadas ou interditadas no esporte por gênero e sexualidade para compartilhar suas experiências e insurgências.

*A concepção desmercantilizadora* engloba:

- Levar em consideração todos os encaminhamentos anteriores;
- Compreender que raça e gênero são categorias organizadoras do capitalismo e que, na cultura corporal, estão presentes desde a introdução dos esportes modernos;
- Identificar o futebol moderno/colonial como um advento do capitalismo. Nesse sentido, a ele subjaz uma lógica de mercado e não uma formação para a cidadania crítica. Isso implica desvelar o teor dos conhecimentos que são valorados nas escolas e universidades por serem midiáticos e comercializáveis, substituindo-os e colocando-os a serviço do domínio popular;
- Entender que o esporte moderno, como um veículo do mercado, adota os seus modos de produção, que podem ser expressos pelo individualismo, tecnicismo e pela afirmação máxima do resultado sem o compromisso com a coletividade;
- Perceber que a lógica neoliberal advoga a competição esportiva e o lucro, e, nesse contexto, a exclusão estará sempre presente. É necessário, então, pensar que a Copa do Mundo da FIFA Catar 2022 foi desenvolvida com trabalhos análogos à escravidão, e que, lá, a comunidade LGBTQIA+ tem seus direitos cerceados. Ou seja, isso significa problematizar a sobrepujança dos direitos econômicos aos direitos humanos;
- Problematicar o processo de obsolescência programada do capitalismo em jogos de futebol eletrônicos, tais como os das marcas poderosas “Pro Evolution Soccer” (PES) e FIFA Soccer;
- Advogar motricidades inclusivas e solidárias que ultrapassem a axiologia dominante no futebol. Isso significa dar o pontapé inicial de uma partida entregando a bola para o adversário, comemorar um gol abraçando os mesmos, jogar até que o empate chegue, implodindo assim o individualismo ao fomentar uma criação coletiva;
- Colocar o esporte na perspectiva dos festivais, do lúdico, do prazer, do jogo cooperativo. Perceber que o resultado da partida, assim como o vencedor, pode não ser definido pelos mais competentes e habilidosos que produziram o maior número de gols, mas por uma bola na trave, pela participação de todas/os, por atitudes solidárias, cantos insurgentes das suas torcidas, entre outras formas de recriação.

- Negar corpo e movimento como mercadorias que devem ser classificadas, hierarquizadas e premiadas pela lógica da meritocracia. Isso significa trocar a compra das medalhas para premiar os melhores pela compra de cestas básicas a serem distribuídas pelas equipes que somaram mais pontos nos “festivais”.

Essas foram algumas das pistas encontradas na coprodução desta tese. Os limites deste estudo, no entanto, foram bastante diversificados. As limitações mais severas se iniciaram com a pandemia do Coronavírus (COVID-19), o que fez com que caminhássemos entre o luto pelas perdas de inúmeras pessoas e as restrições no acesso ao campo empírico. Posteriormente, a limitação se deu pelos problemas pessoais que vivenciei, especialmente pelo acometimento de um câncer na tireoide diagnosticado em 2021.

A escolha por não delimitar excessivamente o campo, uma vez que a ideia, em 2019, era pavimentar a decolonialidade na Educação Física por meio do futebol, também nos trouxe alguma dificuldade. Primeiro, pelo escasso número de trabalhos desde essa perspectiva, o que nos exigiu muita dedicação, intuição e criação. Além disso, conversar com MS, formação docente e ciência moderna, ao mesmo tempo em que se quer comunicar para diferentes modalidades de ensino na educação básica e superior, requer um conteúdo e uma linguagem apropriados para diferentes contextos a fim de que não se jogue palavras a esmo.

Paralelamente, uma análise interseccional dos dados trouxe a necessidade de aprofundamento em diferentes categorias amplas e interconectáveis. Esse desafio nos colocou um compromisso de ampliação do nosso lugar epistemológico que, em momentos anteriores a esta pesquisa, pareciam distantes. Simultaneamente, houve a dificuldade de uma abordagem detalhada de cada diferença interseccional.

Todavia esse trabalho didático de tradução para epistemologias outras e PEDAgolGias DEgolLONIAIS se mostrou eficaz, visto que um dos pilares da interculturalidade/decolonialidade está em dialogar com diversas diferenças, e nos futebolis encontramos muitas. Nesse sentido, a EF deve reorganizar seu núcleo central (corpo-movimento) a partir dessas diferenças culturais e coloniais, uma vez que a maneira com que seus educadores/as e pesquisadores/as enxergam esse binômio refletirá diretamente nas pesquisas e nas práticas docentes. O inacabamento desta tese deixa aberto o caminho para novos estudos que incluam

corporeidades e motricidades outras — basta, antes da disputa, retirar as quatro linhas que cercam o campo existencial.

FIM DE JOGO.

## Referências bibliográficas

- AGUIRRE, Kathleen Kate Dominguez. Masculinidades colonizadas e feminicídio na América Latina. **Crítica Histórica**. v. 11, n. 22, 2020. DOI: <https://doi.org/10.28998/rchv11n22.2020.0004>
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero**: Marias (e) homens na educação física. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ALVES, Luan Lucena. Princípios sobre equidade, inclusão e não discriminação do Comitê Olímpico Internacional. **Ludopédio**, São Paulo, v. 150, n. 29, 2021.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Método das ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a uma nova consciencia. **Revista Estudos Feministas. Florianópolis**: UFSC, v. 13, n. 3, p. 704-719, setembro-dezembro, 2005.
- ASSAD, Beatriz Flügel. Políticas públicas acerca da pobreza menstrual e sua contribuição para o combate à desigualdade de gênero. **Revista Antinomias**, v. 2, n. 1, jan./jun., 2021.
- ASSIS OLIVEIRA, Sávio. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática pedagógica. 2ª ed – Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- AZEVEDO, Márcio Faria; SANTOS, Wagner dos; COSTA, Felipe Rodrigues da; SOARES, Jorge Gonçalves. Formação escolar e formação esportiva: caminhos apresentados pela produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 185-200, jan./mar. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.61300>.
- BALLESTRIN, Luciana. Feminismo De(s)colonial como Feminismo Subalterno Latino-Americano. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, e75304, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n375304>
- BALLESTRIN, Luciana. Modernidade/Colonialidade sem “Imperialidade”? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **DADOS — Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, v. 2, n. 11, p. 89-117, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BALZANO, Otávio Nogueira. **O ensino do futebol na perspectiva decolonial**: desgastando a produção de sujeitos “pés de obra” – da formação na educação superior aos clubes esportivos. 2020. 400 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2020.

BALZANO, Otávio Nogueira; MUNSBERG, João Alberto Steffen. A Universidade moderna e o ensino do futebol nos cursos de licenciatura em Educação Física. SEMANA CIENTÍFICA DA UNILASALLE – SEFIC, 15., 2019, Canoas. **Anais de Eventos do Unilasalle**. Canoas: Universidade La Salle, 2019. Disponível em: <https://anais.unilasalle.edu.br/index.php/sefic2019/article/view/1854/1932>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

BALZANO, Otávio Nogueira; SILVA, Gilberto Ferreira da. Futebol a maior expressão popular do Brasil: movimentos decoloniais. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, v. 10, p. 314-328, 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6680851>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BANDEIRA, Gustavo Andrada. **Do Olímpico à Arena**: elitização, racismo e heterossexismo no currículo de masculinidade dos torcedores de estádio. 2017. 342 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2009.

BELMONTE, Maurício Mendes; GONÇALVES JÚNIOR, Luís. Fútbol callejero: nascido e criado no Sul. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, v. 116, 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/7403>. Acesso em: 12 set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.7403>.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BONFIM, Aira Fernandes. **Football feminino entre festas esportivas, circos e campos suburbanos**: uma história social sobre o futebol praticado por mulheres da introdução à proibição (1915-1941). 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Escola de Ciências Sociais, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2019.

BOURDIEU, Pierre. Como se pode ser desportista? *In*: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003. p. 181-204.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPrBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRANDÃO, Thiago; MURAD, Mauricio; BELMONT, Rachel; SANTOS, Roberto Ferreira dos. Álcool e violência: torcidas organizadas de futebol no Brasil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, jan. /dez. 2020. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/90431>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto-lei, nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 07 fev. 2022.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacional. Brasília: MEC; SEF, 1998.

BRITO, Leandro Teofilo de. Da masculinidade hegemônica à masculinidade queer/cuir/kuir: disputas no esporte. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://ludopedio.org.br/biblioteca/da-masculinidade-hegemonica-a-masculinidade-queer-cuir-kuir-disputas-no-esporte/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRITO, Leandro Teofilo de.; LEITE, Miriam Soares. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 481-500, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.12i2.0011.

BUTLER, Judith. Atos performáticos e a formação dos gêneros: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento Feminista**: conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 213-230.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CALDAS, Waldenyr. **O pontapé inicial**: memória do futebol brasileiro. São Paulo: Ibrasa, 1990.

CAMARGO, Eric Seger de. Cisnormatividade no esporte: o limbo dos homens trans. *In*: XXII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e IX Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 202, evento online. **Anais** [...] <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice> ISSN 2175-5930. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2021/9conice/paper/view/File/15722/8136>. Acesso em: 20 de set. 2022.

CAMARGO, Wagner Xavier de. Transmasculinidades no/do futebol. **Ludopédio**, São Paulo, v. 134, n. 21, 2020.

CANCLINI, Néstor García. Introdução: Teorias da interculturalidade e fracassos políticos. *In*: CANCLINI, N. G. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2015.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANDAU, Vera Maria. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 802-820, jul./set. 2016. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/3455>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, jan./abr. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>.

CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): multiculturalismo, universalismo e currículo. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática**: questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2007.

CANDAU, Vera Maria. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In*: CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012. Cap. 1, p. 19-54.

CANDAU, Vera Maria.; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma educação plural, original e complexa. **Revista**

**Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://bit.ly/3hTBOvt>>. Acesso em: 21 de jul. de 2020.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313-321.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Descolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Eds.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 79-91.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: la hybris del punto cero y el diálogo de saberes. **Red de Antropologías del mundo**, v. 1, p. 79-91, 2022. Disponível em: <http://bit.ly/2ahPFxr>. Acesso em: 08 fev. 2022.

COELHO, Juliana Affonso Gomes. Voleibol: um espaço híbrido de sociabilidade esportiva. *In*: TOLEDO, L. H.; COSTA, C. E. (Orgs.). **Visão de jogo: antropologia das práticas esportivas**. São Paulo: Terceiro Nome, 2009. p. 75-93.

CONNELL, Raewyn. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 20, n. 2, 1995.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Robert.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21 n. 1, janeiro-abril/2013.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

COUTINHO, Renato Soares. **Um Flamengo grande, um Brasil maior: O Clube de Regatas do Flamengo e o imaginário político nacionalista popular (1933-1955)**. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista de Estudos Feministas**, 10º ano, 3º trimestre, p. 171-188, 2002. DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100011

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Felipe Sotto Maior. Indígenas antropólogos e o espetáculo da alteridade. **Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas**, v. 11, n. 2, p. 93-108, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15949>. Acesso em: 11 ago. 2020.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRÉ, Marli. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, v. 30, n. 4, p. 181-203, out-dez, 2014.

CUNHA, Tainá de Oliveira Meinberg. **Decolonialidade e futebol: o reconhecimento da identidade na formação do atleta**. 2018. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito e Ciências do Estado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

CURIEL PICHARDO, Ochy. Hacia la construcción de un feminismo descolonizado. In: MIÑOSO, Yuderlys Espinosa *et al.* **Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales em AbyaYala**. Editoria Universidad del Cauca, 2014.

CURIEL PICHARDO, Ochy. Construindo metodologias feministas a partir do feminismo decolonial. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

DAMATTA, Roberto. (Org.). **Universo do futebol**. Rio de Janeiro: Pinakotheke, 1982.

DAMO, Arlei. Monopólio estético e diversidade configuracional no futebol brasileiro. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 129-156, 2003. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2807>.

DAMO, Arlei. **Do dom à profissão: uma etnografia do futebol espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França**. 2005. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, educação física e futebol**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 2006.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física escolar: olhares a partir da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2010.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus Editora, 2013.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade.  
**Educação Física na escola:** implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEVIDE, Fabiano Pries. Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte: reflexões e contribuições sobre as teorias de Raewin Connell e Eric Anderson. *In:* DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo de. **Estudos das Masculinidades na Educação Física e no Esporte.** São Paulo: nVersos Editora, 2021.

DIAS, Alder; ABREU, Waldir Ferreira de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/33et1A7>. Acesso em: 21 de jul. 2020.

DORNELLES, Priscila Gomes; NETO, Vicente Molina. O Ensino de futebol na escola: as relações de gênero e a prática do futebol. *In:* KUNZ. **Didática da educação física:** futebol. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.

DULCI, Spier. M.; MALHEIROS, Rocha. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, p. 174–193, 2021. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/espirales/article/view/2686>. Acesso em: 18 fev. 2022.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In:* LANDER, Edgardo (Org.). **La colonialidad del saber:** eurocentrismo e ciências sociales. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLASCO, 2000, p. 25-34.

ELIAS, Nobert; DUNNING, Eric. **A busca de excitação.** Lisboa: Difel, 1992.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidade/colonialidad latino-americano. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 1, p. 51-86, jan./dez. 2003.

ESPINOSA MIÑOSO, Yuderkys; GÓMEZ, Diana; LUGONES, María; OCHOA, Karina. Reflexiones pedagógicas en torno al feminismo descolonial: Una conversa en cuatro voces. *In:* WALSH, Catherine (ed.). **Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir.** TOMO I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013, p. 403-441.

FALS BORDA, Orlando. **Ciencia propia y colonialismo intelectual.** 2. ed. Bogotá: Nuestro Tiempo, 1971. Disponível em: <http://sentipensante.red/letras/ciencia-propia-y-colonialismo-intelectual/>. Acesso em: 17 fev. 2022.

FALS BORDA, Orlando. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; CLACSO, 2009. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/coedicion/fborda/10expe.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Ed. UFBA, 2008.

FERNANDES, Luis. Futebol, racismo e identidade nacional - Prefácio à 4ª edição. In: FILHO, Mario. **O Negro no futebol brasileiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2010.

FERREIRA, Marcos Santos. Aptidão física e saúde na Educação Física Escolar. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, v. 22, n. 2, p. 41-54, jan. 2001.

FILHO, Mario. **O Negro no futebol brasileiro**. 5. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2010.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2009.

FORMOSO, Felipe Guaraciaba; SILVA, Alan Camargo; SILVA, Gustavo da Motta. Uma análise sobre a Educação Física escolar do século XX: a promoção da saúde em foco. **SAPIENS: Revista de Divulgação Científica**, v. 2, n. 1, p. 82-94, 2020. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sps/article/view/5097>. Acesso em: 10 jun. 2021.

FORMOSO, Felipe Guaraciaba; SOUZA, Bianca Viana Santos; SANTOS, Fatima Lucia Bispo. Currículo cultural da Educação Física e Educação Antirracista: um olhar descolonizador. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.33025/tefe.v7i1.3417>

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1991.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **Cerrado por Fútbol**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2017.

GALEANO, Eduardo. **Futebol ao sol e à sombra**. Porto Alegre: L&PM, 2019.

GARCIA, Rafael Marques; BRITO, Leandro Teófilo. Performatizações queer na educação física escolar. **Movimento**, v. 24, n. 4, p. 1321-1334, 2018.

GIULIANOTTI, Richard. **Sociologia do futebol**: dimensões históricas e socioculturais do esporte das multidões. São Paulo: Nova Alexandria, 2002.

GOELLNER, Silvana V. Mulheres e futebol no Brasil: descontinuidades, resistência e resiliência. **Movimento**, v. 27, 2021.

GOHN, Maria da Glória. “Movimentos Sociais na Contemporaneidade”. **Revista Brasileira de Educação**, Minas Gerais, v.16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a05.pdf>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

GOMES, Camilla de Magalhães. Gênero como categoria de análise decolonial. **Civitas**: revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 65-82, jan.-abr. 2018.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20%20GONZALEZ%2C%20L%C3%A9lia%20%20Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20%20GONZALEZ%2C%20L%C3%A9lia%20%20Racismo%20e%20Sexismo%20na%20Cultura%20brasileira%20%281%29.pdf). Acesso em: 5 de fev. de 2020.

GRANDO, Beleni S. O jogo da identidade boe: a educação do corpo em relações de fronteiras étnicas e culturais. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 27-43, jan. 2006.

GROSFOGUEL, Ramón. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**: Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, v. 2, n. 2, jul-dez 2012, p. 337-362.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Soc. Estado**, v. 31, n. 1, 2016.

GRUPO DE ESTUDIOS SOBRE COLONIALIDAD ESTUDIOS DECOLONIAIS (GESCO). Un panorama general. **KULA Revista de Antropología y ciencias sociales**, Buenos Aires, n. 6, p.8-21, abril 2012.

GUEDES, Joana E. R. P.; GUEDES, Dartagnan. P. Características dos programas de Educação Física Escolar. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, v. 11, n.1, p. 49-62, jan./jun. 1997.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. Introdução. *In*: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 11-34.

HOMRICH, Carlos Augusto; SOUZA Julio Cesar C. de. Para além da questão técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades. *In*: KUNZ, E. (org.). **Didática da educação física 3: futebol**. 3.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção Educação Física). p. 41-88.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. 17 ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2022.

JESUS, Diego Santos Vieira. "Futebol é coisa para mano, mana e mona"? A LiGay Nacional de Futebol Society. **Periódicus**, v. 1, n. 10, p. 327-342, nov. 2018. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/26521/17159> Acesso em 19/08/2021.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília: UFG, 2012. Disponível em: <http://www.sertão.ufg.br>. Acesso em: 20 out. 2021.

JOHNSON, R. Burke; ONWUEGBUZIE, Anthony J. Mixed Methods Research: a research paradigm whose time has come. **Educational Research**, v. 33, n. 7, p. 14-26, oct. 2004.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KRAWCZAC, Kaoanne Wolf. **Uma rotina de exclusão e violência**: uma análise a partir do relatório da comissão interamericana de direitos humanos sobre a violência contra pessoas LGBTI nas Américas. Ijuí, RS: UNIJUI, 2019. Disponível em: <https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/cnccdh/article/view/11866/16291>. Acesso em: 28 jun. 2020.

KRENAK, Ailton. A Potência do Sujeito Coletivo (Parte I). **Revista Periferias**. v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revistaperiferias.org/materia/apotencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/?ided=23&pdf=158>. Acesso em: 01 jul. 2020.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

LANDER, Edgardo. La ciencia neoliberal. **Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales**, Caracas, v. 11, n. 2, p. 35-69, may 2005. Disponível em [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S131564112005000200003&lng=es&nrm=iso&tling=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131564112005000200003&lng=es&nrm=iso&tling=es). Acesso em: 9 fev. 2022.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista de Estudos Feministas**. Florianópolis. v. 9, n. 2. 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUDOPÉDIO, Instituto. **Missão**, 2022. Disponível em: <https://ludopedio.org.br/quem-somos/>. Acesso em 10/07/2022.

LUGONES, Maria. Colonialidade e Gênero. *In*: Hollanda, Heloisa. **Pensamento Feminista Hoje**: perspectivas decolônias. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo decolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, set./dez. 2014. p. 935-952. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 10 jun. 2021.

MADRID, Sebastián; VALDÉS, Teresa; CELEDÓN, Roberto (Orgs.) **Masculinidades en América Latina**. Veinte años de estudios y políticas para la igualdad de género. Santiago: Crea equidade, 2020.

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

MANERA, Débora Macedo da Silveira; CARVALHO, Marcelo Medeiro (Orgs.). **Relatório Anual da Discriminação Racial no Futebol**: edição complementar. Porto Alegre: Observatório da Discriminação Racial no Futebol; Editora Ludopédio, 2022.

MASCARENHAS, Gilmar. Várzeas, operários e futebol: uma outra geografia. **GEOfographia**, Niterói, v. 4, p. 32-47, 2002.

MELO, Victor Andrade. Evidência e especulação: “a origem” do futebol no Rio de Janeiro. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 919-934, jul./set. 2017.

MELO, Victor Andrade. **Dicionário do esporte no Brasil**: do século XIX ao início do século XX. Campinas: Autores Associados, 2018.

MERLADET, Fábio; REIS, Graça F. S.; SÜSSEKIND, Maria Luiza. Ecologia de saberes, para adiar o fim da escola. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-16, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 17-24.

MIGNOLO, Walter. **Histórias globais, projetos locais**. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. Decolonialidade como o caminho para a cooperação. **IHU On-Line**, Rio Grande do Sul, n. 431, 2013. Disponível em [http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=5253&secao=431](http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5253&secao=431)>. Acesso em: 5 de abr. 2016.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: <<https://bit.ly/2XfJMav>>. Acesso em: 21 jul. 2020.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOREIRA, Adilson. **Racismo Recreativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

MURAD, Mauricio. **A violência no futebol**: novas pesquisas, novas ideias, novas propostas. 2. ed. São Paulo: Benvirá, 2017.

MURAD, Mauricio. **Dos pés à cabeça**: elementos básicos de sociologia do futebol. Rio de Janeiro: Irradiação Cultural, 1996.

NEIRA, Marcos Garcia. **A reflexão e a prática no ensino**: Educação Física. São Paulo: Blucher, 2011a.

NEIRA, Marcos Garcia. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, n. 14, p. 195-206, 2011b.

NEIRA, Marcos Garcia. O Multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo de Educação Física. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 3- 29 jan /jun. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia. O Currículo Cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 16, p. 4-28, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Cultural**. 2. ed. Jundiaí: Paco, 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. A abordagem das diferenças no currículo cultural da Educação Física. **Humanidades & Inovação**, v. 7, p. 39-56, 2020.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia.; NUNES, Mário Luiz Ferrari. As dimensões política, epistemológica e pedagógica do currículo cultural da Educação Física. Educação Física escolar. *In*: BOSSLE, F.; ATHAYDE, P.; LARA, L. **Educação Física escolar**. Natal: EDUFRRN, 2020. p. 25-43, 2020. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira\\_nunes\\_01.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/neira_nunes_01.pdf). Acesso em: 15 ago. 2022.

NETO, José Moraes dos Santos. **Visão do jogo**: primórdios do futebol no Brasil. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa**. São Paulo: Pólen, 2020.

OBSERVATÓRIO DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL NO FUTEBOL (ODRF) **Relatório anual da discriminação racial no futebol 2019**. Porto Alegre: Museu da UFRGS, 2020.

OCAÑA, Alexander Ortiz; LÓPEZ, María Isabel Arias; CONEDO, Zaira Pedrozo. Metodología “otra” en la investigación social, humana y educativa: el hacer decolonial como proceso decolonizante. **Faia**, v. 7, n. 30, 2018, p. 172-200. Disponível em: <http://editorialabiertaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/146>. Acesso em: 21 jul. 2020.

OLIVEIRA E SILVA, Rita de Cássia. **“Professora, a gente é pobre, preto e não tem nada a perder, a senhora vai fazer o quê por nós? Deixa a gente jogar e pronto!”** Formação de professores/as de Educação Física e Interculturalidade. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA E SILVA, Rita de Cássia. Educação Física e decolonialidade: encontrando brechas decoloniais na formação de professores/as. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 22.; CONICE – CONBRACE, 9., 2021, Petrolina. **Anais** [...] Petrolina: UNIVASF, 2021.

OLIVEIRA E SILVA, Rita de Cássia. Formação de professores/as de Educação Física, interculturalidade e decolonialidade. *In*: LARA, Larissa Michelle *et al* (Org.). **O que pode o corpo?** Saberes e práticas da Educação Física e Ciências do Esporte. Maringá: Eduem, 2021, v. 1, p. 57-76.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. Opção decolonial e antirracismo na educação em tempos neofascistas. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 32, p. 11-29, maio 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <https://bit.ly/33aRR44>. Acesso em: 21 jul. 2020.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação e Militância Decolonial**. Rio de Janeiro: Selo Novo, 2018.

OYĚWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas. *In*: Buarque de Hollanda, Heloisa. **Pensamento Feminista Hoje: perspectivas decolonias**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza, 2014. p. 25-49.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Queer decolonial: quando as teorias viajam. **Contemporânea**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 411-437, jul./dez. 2015.

PIRES, Giovani de Lorenzi; NEVES, Annabel das. O trato com o conhecimento esporte na formação em Educação Física: possibilidades para a sua transformação didático-metodológica. *In*: KUNZ, Eleonor (Org.). **Didática da Educação Física 2**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005, p. 53-95.

PIZARRO, Juliano Oliveira. Decolonialidade e futebol: a quebra da lógica periferia-centro. *In*: CONGRESO URUGUAYO DE CIENCIA POLÍTICA, 5, 2014, Montevideo. **¿Qué ciencia política para qué democracia?** Montevideo: Asociación Uruguaya de Ciencia Política, 2014.

PRADO, Vagner Matias do. Transmasculinidades e esporte. *In*: DEVIDE, Fabiano Pries; BRITO, Leandro Teófilo de. **Estudos da Masculinidade na Educação Física e no Esporte**. São Paulo: nVersos Editora, 2021.

PRADO, Vagner Matias do.; NOGUEIRA, Alessandra Lo Gullo. Transexualidade e esporte: o caso Tiffany Abreu em jogo. **Revista Eletrônica Interações Sociais**, Rio Grande, v. 2, n. 1, p. 60-72, 2018.

PROCÓPIO, Júlio César Pinto; PROCÓPIO, Carlos Eduardo Pinto. O ensino de futebol nos cursos de Educação Física: reflexões a partir das grades curriculares das universidades públicas de Minas Gerais. **Revista Digital EFDeportes.com**, Buenos Aires, v. 21, n. 215, abr. 2016. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd215/o-ensino-de-futebol-nos-cursos-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, Edgardo. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005, p. 227-277.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 73-116.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual da educação antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RICCA, Darcio; CASTRO, Luciane de. **Futebol feminista: ensaios**. Rio de Janeiro. Editora Livros de Futebol, 2020.

ROCHA, Hugo Paula Almeida; BARTHOLO, Tiago Lisboa; MELO, Leonardo B. Silva de; SOARES, Antonio J. Gonçalves. Jovens Esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 17, 2011, p. 252-263.

SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. Perspectiva decolonial e educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Pedagogias decoloniais e interculturalidade: insurgências**. Rio de Janeiro: Apoená, 2020.

SAMPAIO, Fabrício de Sousa. O terceiro banheiro: fuga da “pedagogia do insulto” e/ou reforço da heteronormatividade?. **Revista Periódicus**, Bahia, v. 1, n. 3, 2015, p.131-151.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Uma concepção multicultural de direitos humanos. **Lua nova: Revista de cultura e política**. Brasil: CEDEC, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estud.** - CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção intercultural dos direitos humanos. *In*: SANTOS, B. S. (Org.). **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do sul**: antologia essencial. Buenos Aires: CLACSO, 2018a. V. 1.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Coimbra: Almedina, 2018b.

SCAGLIA, Alcides J. **O futebol que se aprende e o futebol que se ensina**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2 ed. São Paulo, Veneta, 2020.

SEGATO, Rita Laura. Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juarez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.13, n.2, p. 265-285, maio/ago. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/ref/v13n2/26882.pdf>. Acesso em 27 set. 2020.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos CES (Online)**, v. 18, p. 1-5, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES, Antônio Jorge. **Futebol, raça e nacionalidade**: releitura da história oficial. Rio de Janeiro, 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1998.

SOARES, Antônio Jorge; MELO, Leonardo B. Silva de; COSTA, Felipe Rodrigues da; BARTHOLO, Tiago Lisboa; BENTO, Jorge Olímpio. Jogadores de futebol no Brasil: mercado, formação de atletas e escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, p. 905-921, 2011.

SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi N. Zülke; VARJAL, Elizabeth; FILHO, Lino Castellani; ESCOBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Coletivo de Autores; Cortez, 1992.

SOUZA, Bianca Viana Santos. **O currículo da educação física escolar: perspectivas curriculares para uma educação decolonial**. Rio de Janeiro, 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luisa. **“Levantando a pedra”**: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.

TANI, Go; MANOEL, Edison de Jesus; KOKUBUN, Eduardo; PROENÇA, José Elias de. **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1988.

TEIXEIRA, Pedro Pinheiro. As relações entre diversidade e a discussão de temas controversos: desafios atuais para a escola. **Revista E-curriculum**, v. 16, n. 2, 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i2p494-515>.

TRUEBA, Sebastián. Educación física cuir ¿un largo camino por recorrer?. **Revista de Educación**, Año X, N º18, p. 261-273. 2019.

TRUJANO, Patrícia; VÁZQUEZ, Sandra. Explorando nuevas formas de ser varón. Análisis de narrativas en la construcción de una masculinidad alternativa. **PsiqueMag**, v. 10, n. 2, p. 46-57. 2021.

UNFPA; UNICEF. **Pobreza Menstrual no Brasil: Desigualdades e violações de direitos** – 2021. Brasília (DF): Escritório da Representação do UNICEF no Brasil; 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-menstrual-no-brasil-desigualdade-e-violacoes-de-direitos>>. Acesso 18 out. 2022.

VALDES, Tereza (orgs). **Masculinidades y equidad de género en America Latina**. Santiago: FLACSO. 1998.

VALDES, Tereza; OLAVARRIA, José. (orgs) **Masculinidad/es: poder y crisis**. ISIS-FLACSO: Ediciones de lasMujeres, 1997.

VALENCIA, Sayak. ¿Nuevas masculinidades? Sexismo hipster y machismo light. In: BERCOVICH H., Susana; CRUZ SIERRA, Salvador. (coords.), **Topografías de la violencia**. Alteridades e impasses sociales. Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, 2015, p. 107-123.

VERGUEIRO, Viviane. Pensando a cisgeneridade como crítica decolonial. *In*: MESSEDER, S.; CASTRO, M. G.; MOUTINHO, L. (Orgs.). **Enlaçando sexualidades**: uma tessitura interdisciplinar no reino das sexualidades e das relações de gênero. Salvador: EDUFBA, 2016.

VIEIRA, José Jairo. Preconceito e Discriminação Racial no Futebol Brasileiro. **Teoria & Pesquisa**, São Carlos, v. 42-43, p. 221-244, 2003.

VIEIRA, José Jairo. **As relações étnico-raciais e o futebol do Rio de Janeiro**: mitos, discriminação e mobilidade social. Rio de Janeiro: MAUAD X; FAPERJ, 2017. v. 1.

VIGOYA, Mara Viveros. La sexualización de la raza y la racialización de la sexualidade en el contexto latinoamericano actual. *In*: CAREAGA, Gloria (Org.). **Memorias del 1er Encuentro Latinoamericano y del Caribe**: la sexualidade frente a la sociedad. Cidade do México, 2008. p. 168-198. Disponível em: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/lasexualizacion-de-la-raza-y-la-racializacion-de-la-sexualidad.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

VIGOYA, Mara Viveros. La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. **Debate Feminista**, v. 52, 2016 <https://doi.org/10.1016/j.df.2016.09.005>.

VIGOYA, Mara Viveros. **As cores da masculinidade**: experiências interseccionais e práticas de poder na Nossa América. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica pedagogía decolonial: insurgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, Vera (Org.). **Educação Intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009a.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *In*: CONGRESSO DA ARIC, 12., 2009, Florianópolis. **Anais [...]**, Florianópolis, 2009b.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas e políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez., 2012.

WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação outra?. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

WALSH, Catherine. Existence (De)Schooled. *In: Symposium Schooling in Latin America: Reproduction, Resistance, Revolution*, Latin American Association of Philosophy of Education-LAPES, West Chester University, Philadelphia, 30-31 March 2018.

WALSH, Catherine. Reflexiones en torno a la colonialidad/descolonialidad del poder en América Latina hoy. Una carta a Anibal Quijano. *In: Blog Catherine Walsh*. 5 de junho de 2019. Disponível em: [http://catherine-walsh.blogspot.com/2019/06/reflexiones-en-torno-la\\_5.html](http://catherine-walsh.blogspot.com/2019/06/reflexiones-en-torno-la_5.html). Acesso em: 30 jul. 2022.

ZUZZI, Renata P.; KNIJNIK, Jorge D. Do passado ao presente: Reflexões sobre a história da Educação Física a partir das relações de gênero. *In: ZUZZI, R. P.; KNIJNIK, J. D. (Orgs.). Meninas e meninos na Educação Física: gênero e corporeidade no Século XXI*. Jundiaí: Fontoura, 2010.

## ANEXO I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO

Programa de Pós-Graduação em Educação

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado/a,

Você está sendo convidado para participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir:

**Pesquisa:** “Interculturalidade, decolonialidade e educação: uma pedagogia outra para o futebol?”

**Pesquisadores:** Doutorando: Felipe Guaraciaba Formoso | [felipeguaraciaba@yahoo.com.br](mailto:felipeguaraciaba@yahoo.com.br) (21) 987066272; Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau | [vmfc@puc-rio.br](mailto:vmfc@puc-rio.br) (21) 35271815

**Justificativa:** A pesquisa se justifica diante da necessidade de compreender como alunos/as e docentes do curso de licenciatura visualizam e trabalham a interculturalidade/decolonialidade; identificam a colonialidade na formação docente e no futebol, sendo este o conhecimento mais tematizado nas aulas de Educação Física.

**Objetivos:** Identificar documentos e práticas pedagógicas do futebol que valorizem a interculturalidade/decolonialidade, tanto na formação superior quanto nos movimentos sociais do esporte; escutar os relatos de subalternizados pelo futebol, assim como as estratégias utilizadas para enfrentar essa realidade.

**Metodologia:** Questionários e entrevistas áudio-gravadas realizadas pelo autor da pesquisa com movimentos sociais do esporte e turmas de disciplinas do curso de licenciatura em Educação Física que tematizam o futebol.

**Período de armazenamento dos dados coletados:** Os registros das informações coletadas na pesquisa serão armazenados nos arquivos do doutorando por um período 5 (cinco) anos.

**Desconfortos e Riscos Possíveis:** É possível que algum tipo de constrangimento ocorra ao se abordar temas relacionados às experiências dos entrevistados. No entanto, todos os procedimentos levarão em conta esse risco, respeitando os/as entrevistados/as e garantindo que os relatos sejam apresentados em clima de confiança e sigilo. Será garantido, ao longo de todo o processo, o respeito à pessoa dos participantes, sua liberdade de expressão e a confidencialidade de suas informações. Em qualquer momento, caso o participante não se sinta à vontade, por menor que seja seu constrangimento, poderá negar-se a responder qualquer questão e/ou retirar-se da pesquisa. A participação nesta pesquisa não traz implicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

**Benefícios:** Ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo contribua para a formação docente e para a prática pedagógica do futebol. No término deste trabalho, as/os participantes receberão, por e-mail, um documento para acesso aos resultados.

**Confidencialidade:** As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais e divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, sem que haja identificação dos participantes, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, estando assegurado o sigilo sobre sua participação.

Eu, \_\_\_\_\_, de maneira livre, esclarecida e voluntária, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos e dos possíveis desconfortos com o tema e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a áudio-gravação da entrevista/grupo de discussão a ser cedida para fins de registros acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, tenho liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser imputado.

Para maiores informações, a Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio (CEPq-PUC-Rio), localizada na Rua Marquês de São Vicente, 225 – 2º andar, Prédio Kennedy – Gávea – Rio de Janeiro – RJ se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que se fizerem necessários ao assunto em pauta no telefone: (021) 3527-1618.

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Tel.: \_\_\_\_\_ / Rio de Janeiro, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
(assinatura do/a participante)

\_\_\_\_\_  
(Felipe Formoso, doutorando)

OBS: Esse termo de Consentimento Livre e Esclarecido será assinado em duas vias, uma do/da participante e outra via para os arquivos do pesquisador.

## ANEXO II - Carta de apresentação

Para: professora/coordenadora do curso de EF da universidade  
De: professora Vera Maria Ferrão Candau  
Departamento de Educação  
PUC-Rio

Prezada professora,

Venho, por meio desta, apresentar o doutorando Felipe Guaraciaba Formoso, professor de Educação Física da rede Municipal e Estadual do Rio de Janeiro, discente do Programa de Doutorado em Ciências Humanas - Educação da PUC-Rio, matrícula nº 1912600, que está desenvolvendo sua tese de doutorado sobre “Interculturalidade, decolonialidade e educação: uma pedagogia outra para o futebol?”

Para a realização da referida pesquisa, solicitamos autorização para a coleta de dados na Escola de Educação Física e Desportos (EEFD-UFRJ) por meio dos seguintes procedimentos: análise de documentos formais das disciplinas específicas do curso de licenciatura em Educação Física que abordem o futebol como parte do currículo; aplicação de questionário e realização de entrevistas com docentes e alunas/os que integrem tais disciplinas.

A referida pesquisa obedece às exigências éticas pertinentes a este tipo de investigação, assegura o sigilo das informações coletadas e garante, também, a preservação da identidade e da privacidade da instituição e de todas e todos entrevistados, ratificadas pela aprovação concedida pela Comissão da Câmara de Ética em Pesquisa da PUC-Rio 008/2021 – Protocolo 01/2021.

Gostaríamos também de explicitar que uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador em possibilitar aos entrevistados um retorno dos resultados da pesquisa.

Agradecemos a compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste trabalho orientado a contribuir para o avanço da pesquisa científica no campo investigado.

Colocamo-nos à disposição para tudo o que for necessário.

Atenciosamente,

---

Vera Maria Ferrão Candau (Departamento de Educação, PUC-Rio)

## **ANEXO III - Roteiro de entrevista Professores de Aplicação Pedagógica do Futebol (PAPF)**

### **Introduzindo o curso nas questões socioculturais**

- 1- O que fez com que você escolhesse se tornar professor de Educação Física do curso de Licenciatura?
- 2- Como o curso está te ajudando nesta sua escolha ou naquilo que agora você pretende?
- 3- Que papéis você considera fundamentais para um/a professor/a de Educação Física na escola?
- 4- O cargo que hoje você ocupa te dá autonomia para trabalhar com alunas e alunos tais papéis? Caso positivo, de que maneira? Caso negativo, como você age?
- 5- Questões ligadas a discriminações sociais se manifestam em suas aulas? Caso positivo, como você atua?

### **Adentrando o objeto de pesquisa**

- 6- A disciplina que você leciona oferece conhecimentos e saberes para identificar discriminações e enfrentá-las? De que modo? Como você aborda essas questões na APF?
- 7- Como foi desenvolvido o tema futebol na sua escolarização e como eram os campeonatos realizados na sua escola? Os formatos dos campeonatos de futebol hoje são diferentes no ensino superior? Em quê?
- 8- Quais são as maiores preocupações na tematização do futebol em sua disciplina?
- 9- O que você pensa sobre o futebol feminino? E em relação a sua aplicação na escola?
- 10- O que você pensa sobre a realização de campeonatos de futebol para LGBTQI A+, tais como a “Ligay”, realizada no futebol amador? E sobre a aplicação desse modelo na Educação Básica e Superior?
- 11- Você é a favor do futebol coeducativo na escola, no qual, homens, mulheres, gays, transgêneros e outros grupos estigmatizados jogam juntos na mesma equipe? Por quê?
- 12- Quais modelos você considera mais indicados para se trabalhar em uma aula de Educação Física: alunos/as separados por gênero/ sexualidade ou misto? E em um campeonato de futebol entre escolas ou entre universidades, tais como os “jogos estudantis”? Por quê?
- 13- Conhece algum movimento contra-hegemônico no futebol? Qual? Os conhecimentos e práticas trazidos por tais movimentos são discutidos nas escolas e em universidades? Em caso positivo, como?

14- Você se lembra de alguma prática pedagógica realizada durante sua escolarização básica ou formação acadêmica que tenha discutido esses temas no futebol? Se sim, como foi?

15- Que estratégias pedagógicas você gostaria de propor para enfrentar as discriminações no futebol e serem desenvolvidas em escolas e universidades?

16- Você trabalha com alguma referência de autoria feminina, preta, LGBTQIA+, indígena ou latino-americana? Acha importante contemplar isso no curso?

17- O futebol ainda é pensado de forma colonial na universidade? Por quê?

18- Você poderia sugerir recursos pedagógicos para serem utilizados contra as discriminações no futebol para além de uma aula prática na quadra da escola (atividades *online*, livros, filmes textos, projetos interdisciplinares, murais etc.)?

Gostaria de acrescentar algo?

## **ANEXO IV- Roteiro de entrevista Movimentos Sociais do Futebol (MSF)**

### **Aproximação do objeto de pesquisa**

- 1- Que papel tem o futebol na sua vida? Que aspectos são mais significativos? Positivos? Negativos?
- 2- Você gosta de assistir jogos de futebol pela televisão? Que jogos? Campeonatos masculinos? Femininos? Vai ao estádio? Algo te incomoda nesses jogos?

### **Adentrando as experiências outras**

- 3- Como foi a experiência com o futebol durante a sua escolarização? Como eram os campeonatos realizados na sua escola? Você se sentia incluído? Excluído? Por quê?
- 4- O que fez com que você fizesse parte de MSF como esse?
- 5- Fale um pouco sobre como você se sente nessa equipe ou nesse movimento contra-hegemônico. O que o difere de outros espaços? Por quê? Que aspectos você considera mais positivos em relação a essa experiência? E negativos? Existem discriminações ou exclusões? No caso dos aspectos positivos, quais são eles?
- 6- O que você pensa sobre o futebol feminino na escola?
- 7- O que você pensa sobre a realização de campeonatos de futebol para LGBTQI A+, tais como a Ligay realizada no futebol de várzea? E sobre a aplicação desse modelo de campeonato na escola ou no ensino superior?
- 8- Você é a favor de equipes mistas na escola, em que homens, mulheres, gays, transsexuais e outros grupos estigmatizados jogam juntos/as? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 9- Quais modelos você entende que sejam os mais indicados para se trabalhar em uma aula de Educação Física: alunos/as separados por gênero/ sexualidade ou misto? E em um campeonato de futebol entre escolas ou entre universidades, tais como os “Jogos Estudantis”? Por quê?
- 10- Conhece algum outro movimento contra-hegemônico no futebol? Qual? Os conhecimentos e práticas trazidos por tais movimentos podem ser discutidos nas escolas e em universidades? Como?
- 11- De que modo MSF como os de vocês podem ajudar professores/as de EF a trabalharem com o futebol?
- 12- Você poderia sugerir recursos pedagógicos elaborados por mulheres, negros, indígenas, latino-americanos ou LGBTQIA+ ou recursos para serem utilizados contra as discriminações no futebol (atividades *online*, livros, filmes textos, projetos etc.)?

13- Que estratégias pedagógicas você gostaria de propor para professores/as de EF enfrentarem as discriminações no futebol?

Algo a acrescentar?

## ANEXO V - Questionário Precedente a Entrevista Síncrona

### I- Identificação Geral

- Nome/Código:
- Naturalidade/ bairro onde reside:
- Idade:
- Profissão:
- Instituição:
- Outras atividades (Participação em Grupos, Associações, Movimentos etc.):
- Religião:
- Contato:

#### Qual o seu grau de escolaridade?

- ☐ Não alfabetizado ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio ☐ Ensino Superior  
☐ Pós Grad.

#### Você se considera:

- ☐ Negro ☐ Branco ☐ Pardo ☐ Indígena ☐ Outra: \_\_\_\_\_

#### Qual a sua identidade de gênero?

- ☐ Masculina ☐ Feminina ☐ Não binário ☐ Outra: \_\_\_\_\_

#### Qual a sua orientação sexual?

- ☐ Homossexual ☐ Heterossexual ☐ Assexual ☐ Bissexual ☐ Pansexual ☐  
Outra: \_\_\_\_\_

#### Qual o seu estado civil ou conjugalidade?

- ☐ Solteiro ☐ Casado ☐ União estável ☐ Divorciado ☐ Viúva/o ☐  
Outra: \_\_\_\_\_

#### Quantas pessoas moram na mesma casa que você?

#### Renda mensal familiar:

- ☐ Até R\$ 1.100,00 ☐ De 1.101 a R\$ 3.300,00 ☐ R\$ 3.301 a 5.500,00 ☐ Mais de R\$5.501,00

### II-Sobre a pesquisa

**Antes desta pesquisa, quais temas relacionados a ela você já leu?**

( ) Multiculturalismo ( ) Interculturalidade ( ) Decolonialidade ( ) Nenhuma das opções

**Você acha que existem desigualdades e discriminações no futebol?** ( ) Sim ( ) Não

**No futebol, você já se sentiu discriminado por gênero, sexualidade, habilidades, raça, classe etc?**

( ) Sim. Praticando futebol, já fui discriminado/a e já presenciei discriminações.

( ) Não fui discriminado/a, mas presenciei discriminações.

( ) Não fui discriminado/a nem presenciei discriminações.

**Já presenciou alguém sendo discriminado?** ( ) Sim ( ) Não

**Onde isso ocorreu?** ( ) Clube ( ) Escola ( ) Estádio ( ) Universidade ( ) Na rua

**Cite um ou mais episódios de casos que afetaram ou afetam você no futebol.**

**Você participa de algum grupo (equipe, campeonato de futebol alternativo, movimentos, torcidas, observatórios, portais virtuais etc.) que pense o futebol fora dos padrões hegemônicos/europeus de competição? Ou que se preocupe, em algum momento, com alguma das questões ligadas a desigualdades e discriminações nesse esporte?** ( ) Sim ( ) Não **Se participa, qual/quais?** \_\_\_\_\_

**Existe alguma ação nesse/s grupo/s para se pensar ou transformar os efeitos do capitalismo, colonialismo/racismo e patriarcado (machismo, LGBTQIA+fobia...) sobre o futebol? Qual/quais?**

**Você tem alguma sugestão didática sobre futebol (livro, site, vídeo, filmes, atividades práticas, metodologias etc.) de grupos inferiorizados (negros/as, mulheres, LGBTQIA+, indígenas, latinos/as etc.) para contribuir com educadores/as que pretendam enfrentar essa realidade na escola e em universidades? Qual/quais?**

**Espaço reservado para sugestões ou comentários:**

## ANEXO VI - Questionário para não entrevistados

### I- Identificação Geral

- Nome/Código:
- Naturalidade/ bairro onde reside:
- Idade:
- Profissão:
- Instituição:
- Outras atividades (Participação em Grupos, Associações, Movimentos etc.):
- Religião:
- Contato:

#### Qual o seu grau de escolaridade?

- ( ) Não alfabetizado ( ) Ensino Fundamental ( ) Ensino Médio ( ) Ensino Superior  
( ) Pós Grad.

#### Você se considera:

- ( ) Negro ( ) Branco ( ) Pardo ( ) Indígena ( ) Outra: \_\_\_\_\_

#### Qual a sua identidade de gênero?

- ( ) Masculina ( ) Feminina ( ) Não binário ( ) Outra: \_\_\_\_\_

#### Qual a sua orientação sexual?

- ( ) Homossexual ( ) Heterossexual ( ) Assexual ( ) Bissexual ( ) Pansexual ( )  
Outra: \_\_\_\_\_

#### Qual o seu estado civil ou conjugalidade?

- ( ) Solteiro ( ) Casado ( ) União estável ( ) Divorciado ( ) Viúva/o ( )  
Outra: \_\_\_\_\_

#### Quantas pessoas moram na mesma casa que você?

#### Renda mensal familiar:

- ( ) Até R\$ 1.100,00 ( ) De 1.101 a R\$ 3.300,00 ( ) R\$ 3.301 a 5.500,00 ( ) Mais de R\$5.501,00

### II-Sobre a pesquisa

**Qual o nome da equipe ou movimento do futebol em que você joga ou do qual participa? O que fez você integrá-la/o?**

**Ao longo da sua vida dentro do futebol, você já se sentiu discriminado/a por gênero, sexualidade, raça, classe social, habilidade, condição física ou outras?**

☐ Sim ☐ Não

**Já presenciou alguém sendo discriminado?** ☐ Sim ☐ Não

**Onde isso ocorreu?** ☐ Clube ☐ Escola ☐ Estádio ☐ No futebol amador

**Como foi o episódio que mais afetou você?**

**Durante as aulas de futebol na escola, você acha que os/as professores/as de Educação Física souberam combater desigualdades e discriminações no futebol?**

☐ Sim ☐ Não

**O que você acha que professores/as de Educação Física na escola ou universidade poderiam fazer para combater essas questões no futebol?**

**Espaço reservado para sugestões ou comentários**

## ANEXO VII - Ementa APF

Disciplina: <b>Aplicação Pedagógica do Futebol</b>			Código: <b>EFJ617</b>
Carga horária por período: 60h	Teórica: 30h	Prática: 30h	Creditos: 03
Requisitos: EFJ602			Período: xxxx

### Ementa:

Planejamento e prática pedagógica em futebol contextualizada no âmbito do ensino formal.

### Objetivos:

- Aplicar durante a prática educativa os princípios didático-pedagógicos nas aulas de futebol.
- Elaborar planos de curso, unidade e aula do futebol.
- Aplicar nas aulas práticas princípios didático-pedagógicos do futebol.

### Conteúdo programático:

Unidade I: Aspectos pedagógicos legais.  
 Unidade II: Planejamento de curso, de unidade e de aula.  
 Unidade III: Elementos didático-pedagógicos.  
 Unidade IV: Aplicação pedagógica (prática do ensino).

### Metodologia:

Aulas teóricas expositivas desenvolvidas pelo professor, por palestrantes e pelos alunos que cursam a disciplina.  
 Dinâmica de grupo fundamentada na ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas.  
 Utilização dos recursos de multimídia.  
 Aulas práticas desenvolvidas pelo professor e pelos alunos.

### Avaliação:

1. Participação do aluno - assiduidade, pontualidade e interesse.
  2. Duas provas (teóricas) de conhecimento.
  3. Um seminário teórico-prático desenvolvido por grupos de alunos.
- Observações:
- O Grau final será obtido pela média aritmética da soma das 05 (cinco) notas, sendo que as notas dos itens 1(um) e 2(dois) terão peso 2 (dois).
  - O aluno para ser aprovado na disciplina deverá obter a média final 5,0 (cinco) e ter frequência, mínima, de 75% (setenta e cinco por cento) da carga horária do curso.

### Bibliografia básica:

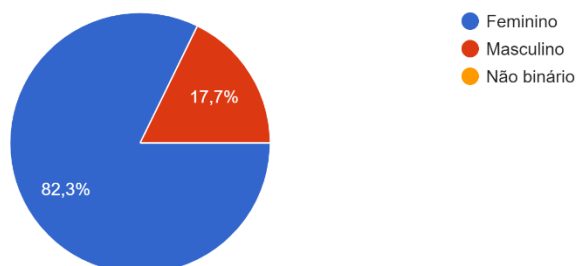
CAPINUSSU, J. M. e REIS, J. Futebol: técnica, tática e administração. Rio de Janeiro: Shape, 2005.  
 DRUBSCKY, R. O Universo tático do futebol. Rio de Janeiro: Editora Health, 2003.  
 PIVETTI, B. M. F. Periodização tática: o futebol arte alicerçado em critérios. Rio de Janeiro: Editora Phorte, 2012.

### Bibliografia complementar:

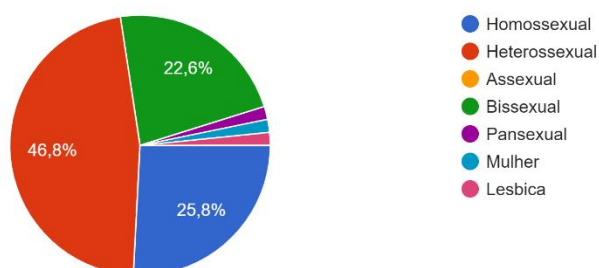
LOPES, A.A.S. e SANTOS, S. A. P. Método integrado de ensino no futebol. Rio de Janeiro: Editora Phorte, 2009.  
 SORIANO, F. A bola não entra por acaso. São Paulo, Editora Escala, 2010.  
 VOSER, R. da C. Futsal: Princípios Técnicos e Táticos. Brochura, 2011.

**ANEXO VIII - DADOS AMOSTRAIS ADICIONAIS**

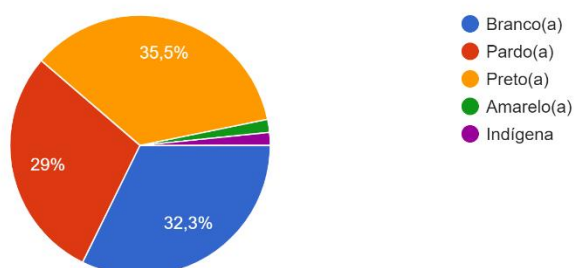
Gênero:  
62 respostas



Qual sua orientação sexual?  
62 respostas

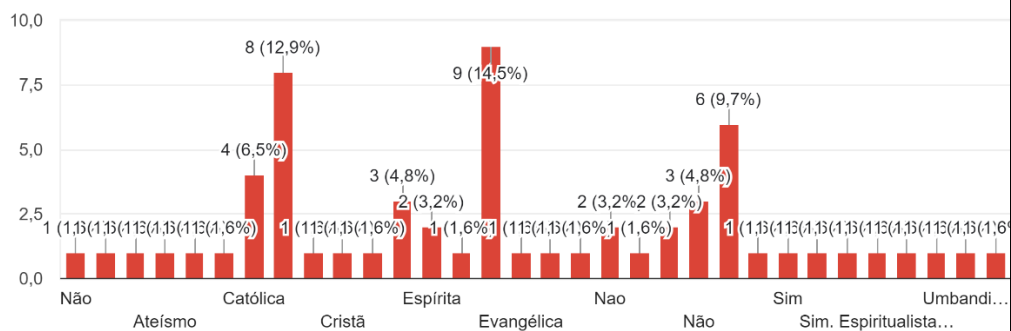


Você se considera:  
62 respostas



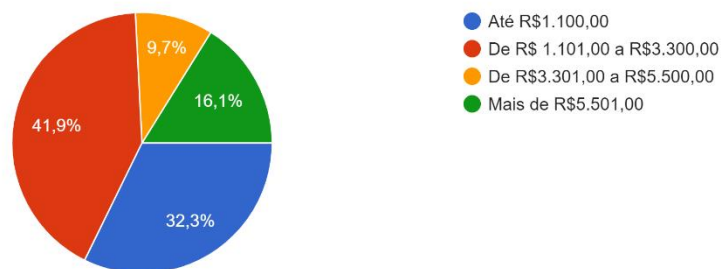
Você se identifica ou pratica alguma religião ou filosofia de vida:

62 respostas



Qual a renda mensal da família?

62 respostas



Formação (caso haja mais de uma, marque apenas a maior)

62 respostas

