

UMA PROPOSTA “OUTRA” PARA O ENSINO DO FUTEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Otávio Nogueira Balzano¹, Gilberto Ferreira da Silva²
 João Alberto Steffen Munsberg¹
 Pedro Henrique Nascimento Morais³

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta “outra” de ensino do futebol na Educação Física escolar e na universidade. Trata-se de estudo de cunho bibliográfico exploratório, tendo como suporte teórico pressupostos de especialistas da área esportiva, articulando-se conceitos básicos de Educação Física com preceitos defendidos por estudiosos da decolonialidade. O trabalho evidenciou que escola básica e universidade brasileiras têm incorporado elementos da modernidade/colonialidade europeia. A Educação Física, em especial, é permeada pela abordagem tecnicista. A análise à luz de pressupostos decoloniais aponta para a abordagem intercultural como alternativa viável para a decolonização do ensino do futebol, na Educação Física escolar e universitária no Brasil.

Palavras-chave: Educação Física. Futebol. Interculturalidade. Decolonialidade.

ABSTRACT

An "other" proposal for the teaching of football in physical education

The research aims to present an “other” proposal of football teaching in Physical Education at school and university. It is a study of exploratory bibliographic nature, having as theoretical support suppositions of sports specialists, articulating basic concepts of Physical Education with precepts defended by specialists of decoloniality. This work showed that Brazilian elementary school and university have incorporated elements of European modernity/coloniality. Physical education, particularly, is permeated by the technicist approach. The analysis in the light of decolonial suppositions points to the intercultural approach as a viable alternative for the decolonization of football teaching in physical education, both at school and university in Brazil.

Key words: Physical Education. Football. Interculturality. Decoloniality.

E-mail dos autores:

otaviobalzano@yahoo.com.br
 gilberto.ferreira65@gmail.com
 prof.jasm@gmail.com
 pedro_quaresma_77@hotmail.com

Autor para correspondência:

Otávio Nogueira Balzano.
 otaviobalzano@yahoo.com.br
 Rua costa, 361/804.
 Menino Deus. Porto Alegre-RS.
 CEP: 90110-270.

- 1 - PPGEdU UNILASALLE, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.
- 2 - Docente PPGEdU UNILASALLE, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.
- 3 - Docente Colégio Juvenal de Carvalho, Fortaleza, Ceará, Brasil.

INTRODUÇÃO

A universidade e a escola, através de seus docentes, têm ignorado conhecimentos e experiências dos grupos cujos padrões culturais não correspondem aos impostos pela cultura ocidental hegemônica.

As manifestações e expressões de grupos minoritários ou pertencentes a outras culturas não são tratados como perspectiva de estudo e subsídios para reflexão nas práticas pedagógicas.

Dentro dos conhecimentos da área da Educação Física, consolidou-se na cultura brasileira uma importância fundamental a determinadas formas de movimento, ligadas aos esportes institucionalizados, principalmente o futebol, que representam uma cultura hegemônica no âmbito dos conteúdos trabalhados, colaborando ainda mais para a seletividade do processo de ensino e aprendizagem.

Neste trabalho, tem-se como objetivo apresentar uma proposta “outra”¹ de ensino e pensamento do futebol na Educação Física escolar e na universidade. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de cunho bibliográfico exploratório, apresentando uma proposta outra de ensino do futebol, tanto na formação inicial dos professores como na Educação Física escolar. Ou seja, o futebol como meio para o processo educativo dentro das universidades e das escolas, tornando-se uma ferramenta muito importante e rica em conteúdos e alternativas decoloniais².

Como o futebol está inserido em diversos veículos de comunicação de massa e ainda muito praticado nas ruas e em campos de várzea, a comunicação com os alunos e o seu sentido pedagógico ficam facilitados.

¹ La noción de “pensamiento-otro” fue creada por el autor marroquí Abdelkebir Khatibi (1938-2009), y se refiere a la posibilidad de pensar desde la descolonización, luchar contra la deshumanización, la existencia dominada y la no existencia. Puede apreciarse su similitud con la noción de colonialidad del ser (Walsh, 2013).

Nesse sentido, a palavra “outro” quer se referir não somente a qualquer perspectiva alternativa, que pode estar inserida em uma lógica de fundo que não é posta em questão. Quer significar uma mudança de ótica, de lógica, de paradigma (Candau, Oliveira, 2010).

² Para Ballestrin (2013), a expressão “decolonial” não pode ser confundida com “descolonização”. Em termos históricos e temporais, esta última indica uma superação do colonialismo; por seu turno, a ideia de decolonialidade indica exatamente o contrário e procura transcender a colonialidade, a face obscura da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder.

Mas tanto a universidade como a escola não devem reproduzi-lo conforme o conceito midiático de futebol competição, resultados e desempenho, e sim criar juntamente com os alunos uma reflexão sobre os diversos aspectos existentes neste esporte e possibilidades de práticas outras.

O texto está estruturado em três tópicos, além desta introdução e das considerações finais.

No primeiro tópico discute-se sobre o modelo atual de ensino de futebol na Educação Física escolar e nas universidades, explorando os conceitos de Educação Física tradicional e universidade moderna.

No segundo, trabalha-se com a Educação Física e o pensamento decolonial, explorando os conceitos de transmodernidade, de Dussel, pensamento decolonial, de Mignolo, e experiências pedagógicas decoloniais de Yedaide.

No terceiro tópico, apresenta-se uma proposta para o ensino do futebol numa perspectiva outra, focando-se no modelo de Educação Física Intercultural, de Walsh com a colaboração de Candau, e propostas sobre uma visão outra de futebol, de Balzano, Scaglia e J. B. Freire.

O modelo de ensino do futebol na Educação Física escolar e na universidade

Estudos de Garganta (1995) mostram que cerca de dois terços dos conteúdos do currículo desenvolvidos em aulas de Educação Física escolar dizem respeito aos esportes coletivos.

Segundo o professor, há uma extensa tradição no processo de ensino dos esportes concentrada nas abordagens tecnicistas. Corroborando tal posicionamento, Januário, Oliveira e Garcia (2012) afirmam que a tendência tradicional tecnicista é embasada num conjunto de normas que regulamentam a transmissão de um conhecimento “pronto”, que deve ser passivamente recebido e incorporado pelo aluno, para posterior reprodução.

Para Daólio (2004), no modelo tradicional, a Educação Física não tem como papel a socialização dos conhecimentos com os alunos, mas a função de treiná-los de maneira que se desenvolvam aptos, destros, saudáveis, higiênicos e, ao mesmo tempo, mantendo a ordem e as hierarquias sociais. Ainda conforme o autor, os conteúdos trabalhados nesse modelo de Educação Física

são bem definidos: as técnicas de movimentos são ensinadas de forma fechada, rígida e disciplinar, com ênfase nas modalidades esportivas tradicionais (basquete, voleibol, futebol, handebol). Esses conteúdos esportivos não são transmitidos no sentido de um patrimônio cultural amplo, principalmente o ensino do futebol, mas sim com a finalidade da execução do gesto motor correto na referida modalidade.

Os professores na escola básica reproduzem o que é apresentado pela mídia, tornando sua aula, quando trabalhado o conteúdo futebol, uma espécie de “escolinha”, onde promover o alcance dos objetivos do esporte de alto desempenho e resultados são os principais objetivos. Esse processo é excludente, pois meninas são excluídas por não terem oportunidade perante os meninos, assim como os garotos menos habilidosos são deixados de lado, atitudes inadequadas e inapropriadas para o ambiente escolar educativo.

Daólio (2006) enfatiza que esse caráter hegemônico de ensino na Educação Física tem a tendência de considerar o homem um ser biológico, devido à grande influência das ciências naturais no contexto. Essa influência, segundo o professor, mostrou-se determinante, talvez, pela atuação sobre e por meio do corpo. E acrescenta: “[...] o fato é que, por considerar o corpo somente entidade biológica, a Educação Física atua homogeneamente, tendendo à universalização de seus procedimentos metodológicos.” (Daólio, 2006, p. 86-87).

Nessa perspectiva, Homrich e Souza (2013, p.57) acrescentam que esta disciplina é “[...] permeada pela racionalização instrumental advinda de uma concepção de ciência mecanicista, determinista, reducionista, que vem servindo de base para construção de suas verdades.”

No sentido do anterior, faz-se uma relação do ensino dos esportes/futebol na Educação Física com a influência cartesiana na produção de conhecimento, para o que a citação de Grosfoguel (2016, p.30) é elucidativa: “[...] a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas.”

Santos (2000), por vez, afirma que essa influência hegemônica eurocêntrica, armazenada na memória de longo prazo das pessoas, aportada pelo consumismo e a

competitividade, levam ao desfalescimento moral e intelectual da pessoa, bem como à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão. Para o autor, há um totalitarismo na vida cotidiana, que inclui o trabalho intelectual.

Mas não é só no trabalho não-intelectual, não é só na fábrica, que o totalitarismo está presente. Também está no chamado setor de serviços. E a universidade é um exemplo formidável desse totalitarismo.

Todos os dias se é solicitado a cumprir os regulamentos, as normas. Esse cenário se manifesta na universidade através da exigência de cumprimento de regras preestabelecidas que fazem com que o professor desconheça a realidade da instituição, dos alunos e do próprio conteúdo curricular a ser tratado.

Segundo Homrich e Souza (2013), os cursos universitários de Educação Física também baseiam suas concepções de ensino do futebol na teorização, no método e na sustentação científica. Para os autores, os pilares de sustentação, o arcabouço teórico, advêm hegemonicamente das bases científicas do treinamento desportivo. Assim, o resultado é o seguinte: “[...] um ensino técnico, instrumentalizado, com uma metodologia de ensino embasada a partir de uma tendência, empírica (pressupondo o mundo da prática) e analítica (possibilidade de sua descrição, a teoria)” (Homrich, Souza, 2013, p.54).

O conhecimento pertinente ao trato com o esporte no ensino superior precisa ser alargado, visto que o conhecimento que está presente nesse contexto não se resume a “experiência-em-si”, pois o acadêmico precisa dominar mais elementos que aqueles necessários a simples prática do esporte em questão.

Partindo da perspectiva exposta por Garganta, Daólio, Santos e Homrich e Souza, a Educação Física e o ensino do futebol, nas universidades e escolas, continuam reiterando a geopolítica hegemônica monocultural e monorracional do conhecimento eurocêntrico.

Grosfoguel (2016, p.8) complementa apontando que a Europa e o ocidente são “[...] los puntos privilegiados de producción de conocimiento científico, auto-centrándose y auto-referenciándose como estrategia de reafirmación colonizadora.” Tal pretensão constitui-se em racismo epistêmico, intrínseco

à ideia de universalidade, subalternizando o outro.

O ensino do futebol também é afetado nas universidades, pelas abordagens clássicas, modelo que procura, prioritariamente, ensinar os gestos técnicos e impor a ordem, por meio de uma repetição formal e estática. Essas concepções de aprendizagem não se preocupam com as características particulares dos sujeitos, pois reduzem o grau de liberdade das ações e seguem um objetivo único.

Rezer (2010) coloca que o campo dos esportes no ensino superior é um terreno de trânsito difícil para novas formas de pensar. O paradigma hegemônico da docência neste âmbito já vem carregado de estereótipos, de tradição, onde o conhecimento específico passa a ser um elemento muito presente nestes espaços.

O conhecimento pertinente ao trato com o esporte no ensino superior precisa ser alargado, visto que o conhecimento que está presente neste contexto não se resume a “experiência-em-si”, pois o acadêmico precisa dominar mais elementos que aqueles necessários à prática do esporte em questão.

O ensino do esporte no ensino superior, que depois se reflete na escola básica, ainda está pautado por uma forte tendência tradicional de ensino, isto é, o modelo tradicional tecnicista.

Para Homrich e Souza (2013), o ensino do futebol está sendo levado pela lógica do mercado esportivo, restringindo-se a ensinar futebol com um objetivo final do “rendimento”, utilizando-se de um tecnicismo exacerbado e acreditando que apenas este poderá formar novos jogadores.

Na mesma linha, Bettega (2014) coloca que o ensino do futebol no Brasil ainda apresenta lacunas quando visualizado a partir de seu trato pedagógico de ensino e treinamento. Para o professor, as propostas em elevada proporção ainda se sustentam somente pelo conhecimento empírico, sendo que em muitas situações a compreensão do jogo é reduzida as partes, e ou ao todo de forma descontextualizada.

Verifica-se, pois, que a racionalidade técnica ainda permeia os discursos e as práticas nos processos de ensino-aprendizagem e treinamento na Educação Física de uma forma hegemônica, atingindo, conseqüentemente, o ensino do futebol tanto na universidade como nas escolas.

A partir dessa visão mercadológica do trabalho com alunos, percebe-se que há necessidade de formação dos profissionais que atuam no ensino do futebol, não apenas restrito à área da pedagogia do ensino do esporte, mas também da formação de um cidadão.

A Educação Física e o pensamento decolonial

Diante do desafio representado pela modernidade eurocêntrica e suas estruturas coloniais racistas/sexistas de conhecimento, e relacionando com o objetivo deste texto, isto é, uma proposta outra de ensino do futebol para a Educação Física escolar e superior, traz-se Dussel (2008) com seu conceito de transmodernidade.

Conforme o filósofo, a transmodernidade é um convite para que se produza, a partir de diferentes projetos epistêmicos políticos que existem no mundo hoje, uma redefinição dos muitos elementos apropriados pela modernidade eurocêntrica e tratados como inerentes à Europa, rumo a um projeto decolonial de liberação para além das estruturas capitalistas, patriarcais, eurocêntricas, cristãs, modernas e coloniais.

Para se mover além da modernidade eurocêntrica, Dussel propõe um projeto de decolonização que utiliza continuamente o pensamento crítico das tradições epistêmicas do Sul³.

Estermann e Gomes (2017, p.22) colaboram com a perspectiva de Dussel (2008), defendendo que o tempo da educação no Sul é de decolonialidade, isto é, uma educação pensada geoepticamente, problematizando a visão de uma “[...] educação imposta pelo colonialismo e pela visão neoliberal que impera em todo o mundo e nas instituições educativas.”

Nessa linha de transformação epistêmica, Mignolo (2008) entende que o caminho para o futuro ante a colonialidade é a desobediência epistêmica, isto é, a proposição de um pensamento decolonial. “La actualidad pide, reclama, un pensamiento decolonial que articule genealogias desperdigadas por el

³ Trata-se do conjunto de intervenções epistemológicas que denunciam a supressão dos saberes levada a cabo, ao longo dos últimos séculos, pela norma epistemológica dominante, valorizam os saberes que resistiram com êxito e as reflexões que estes têm produzido e investigam as condições de um diálogo horizontal entre conhecimentos (Santos, Meneses, 2010).

planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas otras” (Mignolo, 2008, p.450).

O próprio intelectual destaca que o pensamento decolonial ou “pensamento-outro”, caracterizado como decolonialidade, se expressa na diferença colonial, isto é, um reordenamento da geopolítica do conhecimento em duas direções: a crítica da subalternização na perspectiva dos conhecimentos invisibilizados e a emergência do pensamento liminar como uma nova modalidade epistemológica na interseção da tradição ocidental e a diversidade de categorias suprimidas sob o ocidentalismo e o eurocentrismo (Mignolo, 2003).

Para Yehia (2007), o pensamento decolonial reivindica um posicionamento oposto à episteme racial colonial universalizante. A decolonização cobra um lugar outro, localizado geopoliticamente, contextualizado na vida cotidiana de grupos culturais que mantêm viva a memória e a história, atualizando-se sem perder sua identidade através de práticas sensíveis do ouvir o silêncio do outro.

Contribuindo com tal ideia, Munsberg e Silva (2018) entendem que esse “paradigma outro” não se coaduna com a ideia de unidade, como no pensamento da modernidade. Os projetos do paradigma outro têm em comum a crítica à modernidade/colonialidade, sem reproduzir o caráter de universalidade.

Nesse sentido, Yedaide (2015) coloca que não se pode emancipar da instituição universitária, seus rituais, tradições ou o tipo de práticas de saber que a promovem e legitimam.

Nem é possível livrar-se das categorias com as quais se pensa e se produz esses relatos acadêmicos, que são rebeldes contra o que é estabelecido, muito menos a linguagem. A autora enfatiza: “[...] mesmo sem a possibilidade de uma ruptura radical, é possível gradualmente desgastar [grifo nosso], com ataques metódicos e sistemáticos, a propensão à singularidade do pensamento.” (Yedaide, 2015, p.6, tradução nossa).

Conforme Mignolo (2010), também é possível se apropriar do pensamento decolonial, que consiste numa forma de “desobediência e reconstrução epistêmica”, um meio de eliminar a tendência provincial em fingir que os modos de teorizar da Europa são de fato universais, buscando a libertação social em relação a todas as formas de

desigualdade, discriminação, exploração e dominação.

A respeito da decolonização do conhecimento, Achinte (2012) traz para para a discussão as “epistemes disruptivas”, as quais, como práticas sociais, avançam em direção a outros lugares de produção do conhecimento.

Seguindo esse entendimento, ao invés de pensar num outro paradigma, como qualquer possibilidade de outro modelo ou de verdade absoluta, adere-se ao movimento que prefere afirmar a necessidade de outras políticas de verdade.

Este outro pensamento não quer se colocar como o oposto do pensamento hegemônico, instituindo uma outra universalidade, uma outra verdade absoluta. Quer, antes, constituir-se como suas outras faces, alternativas e complementares, que com ele coexistem e interagem.

Partindo desses pressupostos decoloniais, considera-se que a Educação Física e, conseqüentemente, o ensino do futebol deva estar comprometido com um projeto de transformação epistêmica e reinvenção de outros mundos possíveis.

Entende-se que o desenvolvimento das relações interpessoais, da formação humana, proporcionando vivências em que os relacionamentos, a reflexão e a cultura sejam alicerces para o autoconhecimento, o respeito às diferenças e a aceitação dos limites de cada um.

O ensino do futebol numa perspectiva “outra”

Na intenção de propor um ensino do futebol numa perspectiva decolonial, recorre-se à abordagem intercultural. Interculturalidade é um conceito surgido na Abya Yala - a América Latina, na concepção indígena. A temática adquire centralidade com os estudos de Catherine Walsh, dentro do projeto decolonial. Para a pesquisadora, interculturalidade é definida “[...] como proyecto político-social-epistémico-ético y como pedagogía decolonial [...]” (Walsh, 2010, p.76).

E mais: considera a decolonialidade e a interculturalidade como espaços de luta, muito além de temas de origem acadêmica (Walsh, 2014).

Em outras palavras, a interculturalidade deve ser entendida como projeto destinado à transformação estrutural e sócio-histórica para todos. Walsh afirma que,

nesse sentido, a interculturalidade “[...] es herramienta, estrategia y manifestación de una manera ‘otra’ de pensar y actuar” (2005, p.47).

A interculturalidade, portanto, é um projeto e processo contínuo por construir como estratégia decolonial.

Walsh (2005) propõe a interculturalização de estruturas, instituições, relações e conhecimentos, promovendo o que se pode designar como depuração conceitual mediante a decolonização das mentes.

Tal processo tem como ponto de partida o questionamento ao poder dominante e à colonialidade do poder, do ser e do saber. Questionar essas condições possibilita reconhecer identidades e a diferença (colonial) e fortalecer o pensamento próprio, um “pensamento outro”, remetendo ao processo de construção de uma sociedade intercultural, caracterizada por novas condições sociais de poder, ser e saber.

Para a pensadora, interculturalidade é entendida como a possibilidade de diálogo entre as culturas, pensada na perspectiva crítica como um amplo projeto e pedagogia decolonial, propondo a transformação da realidade latino-americana por meio de práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)viver (Walsh, 2013; 2017).

Corroborando o pensamento de Walsh, Candau (2016) defende a perspectiva da interculturalidade crítica como concepção de educação intercultural.

A pesquisadora destaca a necessidade de as práticas educativas buscarem o aprofundamento “[...] no processo de interculturalizar a escola, o currículo e a sala de aula” (Candau, 2016, p.349, grifo da autora).

A educação intercultural, notadamente na perspectiva decolonizadora, compreende três dimensões a serem trabalhadas: a decolonização da história (o poder), a decolonização das subjetividades (o ser) e a decolonização dos conhecimentos (o saber), dimensões estas que estão interligadas numa única teia - a colonização do pensamento. Nisso reside a relevância da educação intercultural como estratégia para a decolonização.

Conforme Munsberg e Silva (2018), educação intercultural pressupõe superar o individualismo, os velhos discursos, as estruturas excludentes e as posturas discriminatórias em prol de um trabalho cooperativo, colaborativo, reflexivo e dialógico.

Sob essa ótica, a interculturalidade possibilita a convivência de realidades plurais, o questionamento de discursos hegemônicos, padronizações e binarismos, bem como a desconstrução, problematização e relativização de estruturas e práticas sociais (Munsberg, Silva, 2018).

Dessa forma, aposta-se numa educação intercultural para construir possibilidades de processos de formação em Educação Física, e conseqüentemente no ensino do futebol, diferentes dos tradicionais modelos hegemônicos eurocêtricos institucionalizados nas escolas e universidades modernas.

Para uma prática do ensino da Educação Física com ênfase no aspecto intercultural, entende-se que o ensino do futebol, nas aulas e nos treinos, possa ser um mecanismo gerador da discussão de questões que modifiquem a realidade do modelo tradicional de ensino dos esportes, pois o futebol é o esporte mais praticado no Brasil e faz parte da realidade sociocultural dos alunos, um saber constituído no senso comum. Como exemplo de saberes constituídos pelo senso comum, apresenta-se a descrição do professor Ferreira (2014, p.1), sobre as experiências motoras dos meninos brasileiros com o futebol: “Ele brinca com aquilo que estiver ao seu alcance: lata, pedra, pau, etc. Ele cresce livre, solto: corre, salta, pula, rola, brinca, briga, machuca, sara, bate, apanha, pula o muro, [...]” Na mesma linha, em relação ao fato de o futebol ser um saber constituído culturalmente, Freire (2003, p.13) afirma que, andando por aí, percebe-se que “[...] o futebol para o brasileiro é uma grande brincadeira.”

Constata-se, pois, que os meninos brasileiros, e hoje muitas meninas, nascem e crescem brincando/jogando com uma bola e, desta forma, tornando o futebol um produto cultural, originário de ressignificações de jogos e brincadeiras populares, representando a sociedade em que estão inseridos.

Para Busso e Daólio (2011), os seres humanos aprendem em família, na comunidade e outros universos socioculturais em que saberes são constituídos para além da escola. O jogar bola é construído fora da escola e realizado por alunos em aulas de Educação Física e recreios, e constituindo-se fruto de uma totalidade humana, por fatores culturais, sociológicos, psicológicos e biológicos interativos; a mensagem do jogar constitui-se uma aprendizagem extraescolar do futebol. Os autores afirmam que estas

características sugerem que alunos aprendem e gostam de jogar futebol em casa, nas ruas, condomínios, clubes e na própria escola, e estas vivências e compreensões ou aprendizagens extraescolares fundamentam-se na “simplicidade” do pensar e agir, de modo a constituírem uma concepção de aprendizagem discente que deve ser considerada e aprofundada na escola.

A escola que quer inserir-se na luta pela construção do homem mediante a transformação intercultural deve considerar que a cultura existente é determinante na formação humana. É fundamental, que a escola investigue, no seu trabalho com os alunos e com a comunidade, quais são os traços culturais básicos e quais os elementos de arbítrio e cultura presentes na vida do grupo, da comunidade, do Estado, do País e do continente.

Complementando, Candau (2016) enfatiza que é preciso problematizar. Problematizar pressupõe questionar e questionar-se sobre sistemas, normas, conceitos, conteúdos, práticas, posturas e atitudes.

É necessário perguntar e perguntar-se: para que serve isto ou aquilo? Entende-se que os alunos chegam à escola e à universidade com uma série de saberes consolidados que lhes fornece uma possível visão de mundo e realidade, advinda das interações no ambiente onde nasceram e cresceram, sendo produto e processo do seu envolvimento com as diversas situações vivenciadas. Ensinar é buscar, indagar, constatar, intervir, educar.

A verdadeira aprendizagem é aquela em que os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos que, a partir dessa reconstrução, tornam-se autônomos, questionadores e inacabados.

Para o educador Paulo Freire (1996, p.26), “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.” E mais: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (Freire, 1996, p.21).

Admite-se que os conhecimentos transmitidos e recriados na escola e na universidade ganham sentido quando fazem parte de uma construção dinâmica, entre os

saberes escolares, acadêmicos e os demais saberes.

Em uma proposta decolonial da Educação Física para o ensino do futebol, faz-se necessário indagar como as percepções do senso comum são constituídas e vividas e como alguns saberes têm mais poder e legitimidade que os outros. É fundamental que o professor de Educação Física perceba que o futebol vai além dessa visão restrita, entendendo-o num sentido amplo, para além da mera prática. Deve para tal, conhecer o futebol e sua história, seu significado, suas ações e intervenções sociais, culturais e políticas.

Para Freire (2003), ensinar no futebol não é uma simples transmissão de conhecimento ou imitação de gestos, onde o aluno seja apenas um receptor passivo, acrítico, inocente e indefeso de seus fundamentos técnicos. Ensinar futebol é uma prática pedagógica, desenvolvida no contexto do processo de ensino-aprendizagem, que considera o aluno um ser capaz de construir conhecimento.

Assim, apresenta o novo, promovendo as condições de interagir com o que o aluno já sabe, ampliando assim sua bagagem cultural e motora. É fundamental que o professor de Educação Física conheça a base teórica que sustenta o seu campo de conhecimento e a sua relação com as demais áreas, bem como o saber popular como parte do pensar e do fazer da ciência.

Entende-se que pelo ensino do futebol é possível contribuir com a formação integral (cognitiva, motora, afetiva e social) dos alunos. Este processo depende da atuação efetiva do profissional diretamente vinculada ao público-alvo, considerando a sua formação enquanto indivíduo, conhecedor de seus direitos e deveres, dentro e fora do campo de futebol.

Assim, a formação do profissional de Educação Física, para trabalhar como professor ou técnico, deve ter objetivos, conteúdos, metodologias, métodos e sistema de avaliação bem definidos, na perspectiva da formação de indivíduos autônomos, com capacidade de atender a diversidade de aplicação do seu conhecimento nas diferentes possibilidades de atuação/trabalho.

Conforme Scaglia (1996), não é fácil formar “homens” quando o sistema pede robôs. Não é fácil desenvolver atletas e alunos cidadãos, críticos, conscientes, educados e criativos, quando o sistema pede apenas “máquinas” obedientes e automaticamente

descartáveis, quando deixam de produzir o rendimento esperado.

Para Scaglia (2003), uma proposta que vise o ensino do futebol, seja ele de rendimento ou não, não pode tirar a possibilidade de promover o bem-estar dos alunos e atletas e deve contribuir para sua formação humana. Esta proposta deverá estar pautada numa prática pedagógica que desenvolva os valores éticos das regras dos jogos, jogadores, escola, universidade e do clube.

Assim, visa o pensar, o respeito e a prática educativa, na perspectiva da aquisição de hábitos saudáveis e a conscientização dos aspectos culturais, possibilitando o desenvolvimento da autonomia do aluno e do atleta como ser humano e não apenas como jogador, em campo.

No mundo do futebol e na academia, muitas pessoas querem proteger o status quo tradicional porque têm medo de equivocar-se. É uma subsociedade na qual não se tolera a crítica e onde as pessoas preferem preservar e defender ideias pré-estabelecidas.

O mundo do futebol não gosta das pessoas que questionam as demais porque isso incomoda, e ninguém gosta de sentir-se incomodado. Mas para que aconteça essa mudança na Educação Física, e conseqüentemente no ensino do futebol, é importante que os profissionais de Educação Física aprofundem seus conhecimentos sobre o que pode vir a ser o futebol, para além das quatro linhas que circunscrevem o campo de jogo (Balzano, Perdomini, 2008; Balzano, Oliveira, Pereira Filho, 2010; Balzano, Bandeira, Pereira Filho, 2011).

CONCLUSÃO

Este trabalho analisou a questão do ensino do futebol na Educação Física escolar e na universidade.

Perpassou-se a abordagem tradicional, marcada pela cultura ocidental hegemônica, e a abordagem pedagógica plural, de tendência decolonial.

Acredita-se ser possível, no que se refere à Educação Física e mais especificamente ao ensino do futebol, incorporar uma perspectiva decolonial de ensino, através de novos estudos com enfoques "outros". Isso não para esgotar o tema ou propor respostas e práticas modelo, mas para favorecer novas perguntas, novas

práticas, novas relações, novas leituras e novas discussões.

Pensamos poder contribuir para que esses estudos incentivem a busca de uma nova abordagem pedagógica para o ensino do futebol, embasada numa perspectiva decolonial desde a formação de professores até suas atuações e intervenções, fazendo com que o debate chegue à escola de forma efetiva.

Entende-se que pensar a formação de professores numa perspectiva decolonial seria um passo importante para romper com a ideia de homogeneidade do ensino, possibilitando a compreensão dos alunos, de sua cultura de origem, criando estratégias para a prática pedagógica que visem atender aos interesses de todos os grupos presentes na escola e/ou na universidade.

Nessa perspectiva, a formação possibilitaria uma reflexão sobre a complexidade da sociedade atual e de questões nela presentes, tais como a diversidade cultural, a desigualdade social, o processo de globalização, suas causas e conseqüências para a vida dos alunos, entre outras. Em síntese, uma formação que interculturalize para decolonizar.

REFERÊNCIAS

- 1-Achinte, A. A. Epistemes "otras". ¿Epistemes disruptivas? KULA. Antropólogos del Atlántico Sur. Núm. 6. p. 22-34. 2012.
- 2-Ballestrin, L. América Latina e giro decolonial. Revista Brasileira de Ciência Política. Núm. 11. p. 89-117. 2013.
- 3-Balzano, O. N.; Perdomini, D. Futebol temas transversais: propostas metodológicas de disciplina teórico reflexiva na Educação Física do Ensino Médio. La Salle - Revista de Educação, Ciências e Cultura. Vol. 13. Núm. 1. 2008.
- 4-Balzano, O. N.; Oliveira, D. M. N. D.; Pereira Filho, J. M. A retrospectiva histórica da discriminação e inserção dos jogadores de origem negra no futebol brasileiro. Lecturas Educación Física y Deportes. Buenos Aires. Ano 15. p. 149. 2010.
- 5-Balzano, O. N.; Bandeira, A.; Pereira Filho, J. M. O futebol como proposta de atividade teórico reflexiva na Educação Física. EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires. Ano 16. Núm. 155. 2011.

6-Bettega, O. B. Iniciação ao futebol: diversidade esportiva ou especificidade? Universidade do Futebol. Revista Digital. São Paulo. 2014. Disponível em: <https://universidadedofutebol.com.br/iniciacao-ao-futebol-diversidade-esportiva-ou-especificidade/>. Acesso em: 2/10/2018.

7-Busso, G. L.; Daólio, J. O. jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto e atualização. Revista Brasileira Ciênc. Esporte. Vol. 33. Núm. 1. p.69-86. 2011.

8-Candau, V. M. (org.). Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação "outra"? 1ª edição. Rio de Janeiro. 7 Letras. 2016.

9-Candau, V. M. F.; Oliveira, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. Educação em Revista. Vol. 26. Núm. 1. p.15-40. 2010.

10-Daólio, J. Educação Física e o conceito de cultura. Campinas. Autores Associados. 2004.

11-Daólio, J. Cultura: educação física e futebol. Campinas. Unicamp. 2006.

12-Dussel, E. Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. Tabula Rasa. Vol. 9. p.153-197. 2008.

13-Estermann, J.; Gomes, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. Laplage em Revista. Vol. 3. Núm. 3. p.17-29. 2017.

14-Ferreira, F. A. Qual era o segredo do futebol brasileiro? Universidade do Futebol - Revista Digital. São Paulo. Ano 2014. Disponível em: <https://universidadedofutebol.com.br/qual-era-o-segredo-do-futebol-brasileiro>. Acesso em: 26/04/2018.

15-Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra. 1996.

1-Freire, J. B. Pedagogia do futebol. Campinas. Autores Associados. 2003.

17-Garganta, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: Graça, A.; Oliveira, J. (eds.). O ensino dos jogos desportivos. 2ª edição. Porto. Universidade do Porto. 1995.

18-Grosfoguel, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Soc. Estado. Vol. 31. Núm. 1. 2016.

19-Homrich, C. A.; Souza J. C. C. Para além da questão técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades. In: Kunz, E. (org.). Didática da educação física 3. 3ª edição. Ijuí. Ed. Unijuí. 2013.

20-Januário, P. C. S.; Oliveira, A. L.; Garcia, A. B. Tendência tecnicista como continuidade da tendência tradicional na Educação Física brasileira. EFDeportes.com, Revista Digital, Buenos Aires. Ano. 17. Núm. 167. 2012.

21-Mignolo, W. Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid. Akal. 2003.

22-Mignolo, W. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF. Niterói-RJ. Núm. 34. p.287-324. 2008.

23-Mignolo, W. Desobediencia epistêmica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Argentina. Ediciones del signo. 2010. Disponível em: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012012000200015. Acesso em: 8/08/2018.

24-Munsberg, J. A. S.; Silva, G. F. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. Vol. 13. Num. 1. p.140-154. 2018.

25-Rezer, R. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação Física. Revista Movimento. Vol. 16. Núm. 1. p.271-292. 2010.

Revista Brasileira de Futsal e Futebol

ISSN 1984-4956 *versão eletrônica*

Periódico do Instituto Brasileiro de Pesquisa e Ensino em Fisiologia do Exercício

www.ibpex.com.br / www.rbff.com.br

- 26-Santos, M. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo. Record. 2000. americanas y la teoria actor-red. Tabula Rasa. Núm. 6. p. 85-114. 2007.
- 27-Santos, B. S.; Meneses, M. P. (org.). Epistemologias do Sul. São Paulo. Cortez. 2010. Recebido para publicação em 19/05/2020
Aceito em 18/01/2021
- 28-Scaglia, A. J. Escolinha de futebol: uma questão pedagógica. Revista Motriz. Vol. 2. Núm. 1. 1996.
- 29-Scaglia, A. J. Escola de futebol: uma prática pedagógica. In Nista-Piccolo, V. (org.). Pedagogia dos esportes. 3ª edição. Campinas. Papirus. 2003.
- 30-Walsh, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. Signo y Pensamiento. Vol. 24. Núm. 46. p. 39-50. 2005.
- 31-Walsh, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In Viana, J.; Tapia, L.; Walsh, C. Construyendo interculturalidad crítica. La Paz. III - CAB. 2010. p. 75-96.
- 32-Walsh, C. (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito. Abya Yala. 2013.
- 33-Walsh, C. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In Mignolo, W. e colaboradores. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. 1ª edição. Neuquén. EDUCO - Universidad Nacional del Comahue. p. 47-78. 2014.
- 34-Walsh, C. (ed.). Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo II. Quito. Abya Yala. 2017.
- 35-Yedaide, M. Experiencias pedagógicas: debates y perspectivas desde enfoques descoloniales. VIII Jornadas Nacionales y 1º Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado. Universidad Mar del Plata/Argentina. 2015. Disponível em: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/Yedaide.pdf>. Acesso em: 21/04/2018.
- 36-Yehia, E. Descolonización del conocimiento y la práctica. Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidad/colonialidad/ decolonialidad latino-