

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

Otávio Nogueira Balzano¹
João Alberto Steffen Munsberg²
Gilberto Ferreira da Silva³

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo apresentar uma proposta “outra” de ensino do futebol na Educação Física escolar e na universidade. Em termos metodológicos, 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, com forte influência cartesiana na produção do conhecimento. A Educação Física, em especial, é permeada pela abordagem tecnicista, seguindo os padrões da cultura ocidental hegemônica. 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.

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”⁴ de ensino e pensamento do futebol na Educação Física escolar e na Universidade. Em termos

¹ Doutorando em Educação - Universidade La Salle, bolsista CAPES, otaviobalzano@yahoo.com.br;

² Doutorando em Educação - Universidade La Salle, bolsista CAPES, prof.jasm@gmail.com;

³ Professor orientador: Doutor em Educação, docente e pesquisador PPGEdU - UNILASALLE, pesquisador CNPq, gilberto.ferreira65@gmail.com.

⁴ 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

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 decoloniais.

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. 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 e J. B. Freire.

1 O MODELO DE ENSINO DO FUTEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E NA UNIVERSIDADE

Estudos do professor 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, os professores Januário, Oliveira e Garcia (2012) afirmam que a tendência tradicional tecnicista é embasada

ser (WALSH, 2013). Os autores do grupo “Modernidade/Colonialidade” usam frequentemente expressões como “pensamento-outro”, conhecimento-outro”, etc. Nesse contexto, 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).

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 o professor 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. 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 quando do 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).

Homrich e Souza (2013, p. 57) destacam que

[...] ao observar a trajetória da Educação Física percebe-se o quanto esta área do conhecimento também foi permeada pela racionalização instrumental advinda de uma concepção de ciência mecanicista, determinista, reducionista, que vem servindo de base para construção de suas verdades”.

Nessa perspectiva, Santos (2000) afirma que essa influência hegemônica eurocêntrica, armazenada na memória de longo prazo das pessoas, aportada pelo consumismo e a competitividade levam ao desfalecimento 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.

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. Nas universidades, o ensino do futebol também é afetado 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.

O professor 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, pois o acadêmico precisa dominar mais elementos que aqueles necessários à prática do esporte em questão. O ensino dos esportes 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 os professores 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, o professor 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.

2 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 para colaborar com esse desafio a proposta do filósofo argentino Dussel (2008), que propõe a transmodernidade como projeto para dar conta do processo incompleto de decolonização. Conforme o pensador, 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 decolonial⁵ 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 Sul⁶. Estermann e Gomes (2017, p. 22) colaboram com a perspectiva de Dussel ao descreverem:

O tempo atual da educação nos países do Sul é o da decolonialidade, é o tempo de construção de uma educação a partir da/e com a diversidade cultural e linguística que define a identidade dos povos, desse modo buscando superar as pretensões colonizantes do monoculturalismo ocidental e, hoje, global. Uma educação crítica que problematize e reverta a visão universalizante da educação imposta pelo colonialismo e pela visão neoliberal que impera em todo o mundo e nas instituições educativas.

Nessa linha de transformação epistêmica, o semiótico argentino Walter 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 genealogías desperdigadas por el planeta y ofrezca modalidades económicas, políticas, sociales y subjetivas otras”. (MIGNOLO, 2008, p. 450). O intelectual

⁵ 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.

⁶ 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).

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).

Na perspectiva da antropóloga 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, os professores 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, a professora 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).

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, não é demais reafirmar, 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 alicerce para o autoconhecimento, o respeito às diferenças e a aceitação dos limites de cada um.

3 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 da linguista Catherine Walsh, dentro do projeto decolonial. A pesquisadora define interculturalidade “[...] 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.

Walsh (2005) propõe interculturalizar 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, “pensamento outro”. Reconhecer e fortalecer a si próprio remete 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.

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). Interculturalizar implica ação, implica promover a interculturalidade autêntica, o que para Candau corresponde à interculturalidade crítica.

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). Evidentemente que estas três dimensões estão interligadas numa única teia – a colonização do pensamento. Daí resulta a importância que adquire a educação intercultural como estratégia para a decolonização.

A 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 (MUNSBURG; 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 eurocêntricos institucionalizados nas escolas e universidades modernas. Homrich e Souza (2013) destacam que uma proposta de ensino do futebol deve dar relevância à questão da reflexão e inserção no futebol, não só pela prática, mas também e principalmente pela ação reflexiva, do entendimento do fenômeno enquanto prática sociocultural. Na mesma linha, em relação ao fato de o futebol ser um saber constituído culturalmente, o professor João Batista Freire (2003, p. 13) acrescenta:

[...] basta dar uma volta por aí, pelas areias das praias, pelas quadras de futsal, pelas ruas de terra ou de asfalto, por cada pedacinho de chão onde dê para rolar uma bola, que o observador atento descobrirá que o futebol para o brasileiro é uma grande brincadeira.

Observa-se, pois, que as crianças 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 simbolicamente a sociedade em que estão inseridos. Em relação ao futebol como produto cultural, a criança e o jovem vivem uma dicotomia ao ingressar na escola, pois a bagagem motora e cultural advinda do futebol aprendido na rua é deixada de lado na escola. Um aprendizado sistemático, muitas vezes, limita sua criatividade, tomada de decisão e, conseqüentemente, seu pensamento crítico.

Segundo João Batista Freire (2003, p. 3), “[...] a escola não é o único lugar onde aprendemos coisas importantes.” Raramente a escola leva em conta a bagagem cultural que acumularam durante anos e anos de experiência vivida. A escola procura transformar a todos em alunos, pacotes prontos de sabedoria. Uma escola que queira 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 em todas as instâncias de inserção.

A legislação educacional brasileira estabelece a autonomia da escola para elaborar sua proposta pedagógica. Em decorrência, aumenta a responsabilidade da escola e dos professores

em relação à qualidade do ensino ministrado e do fazer pedagógico dos docentes. Desta forma, considera-se que seja necessário uma (re)significação para as práticas educativas, seja através de novos conteúdos/atividades ou dos tradicionalmente trabalhados nas aulas.

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. O ato de ensinar exige conhecimento e, conseqüentemente, a troca de saberes. Pressupõe-se a presença de indivíduos que trocarão experiências e novas informações adquiridas, respeitando os saberes do senso comum e a capacidade criadora de cada um.

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. Valores éticos, sociais e morais devem ser ensinados nas várias atividades que o conceito de esporte abrange, para que se possa fazer dos alunos e dos atletas agentes transformadores do seu tempo.

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 et al., 2008 e 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 consequências para a vida dos alunos, entre outras. Em síntese, uma formação que interculturalize para decolonizar.

REFERÊNCIAS

BALESTRIN, L. América Latina e giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago., 2013.

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. v. 13, n. 1, jan./jun., 2008.

Disponível em: https://biblioteca.unilasalle.edu.br/docs_online/artigos/revista_la_salle/Aguardando_liberacao_direitos_autorais/2008_v13_n1/2008_v13_n1%20-%20onbalzano.pdf
Acesso em: 7 maio 2018.

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, año 16, n. 155, abr. 2011. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd155/o-futebol-como-proposta-de-atividade-teorico-reflexiva.htm>. Acesso em: 7 maio 2018.

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

CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? 1. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, V. M. F.; OLIVEIRA, L. F. de. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

DAÓLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Cultura: educação física e futebol**. Campinas, SP: UNICAMP, 2006.

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

ESTERMANN, J.; GOMES, S. Interculturalidade crítica e decolonialidade da educação superior: para uma nova geopolítica do conhecimento. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 17-29, set./dez. 2017.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Eds.). **O ensino dos jogos desportivos**. 2. ed. Porto: Universidade do Porto, 1995.

HOMRICH, C. A.; SOUZA J. C. C. de. Para além da questão técnica do ensinar/aprender futebol: outras possibilidades. In: **Didática da educação física 3: futebol**. 3. ed. Elenor Kunz (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

JANUÁRIO, P. C. S.; OLIVEIRA, A. L. de; GARCIA, A. B. Tendência tecnicista como continuidade da tendência tradicional na Educação Física brasileira. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, a. 17, n. 167, abril, 2012.

MIGNOLO, W. **Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**, Madrid: Akal, 2003.

_____. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói – RJ, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: <http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/34/artigo18.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2018.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 1, p. 140-154, jan./mar., 2018.

REZER, R. Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação Física. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 16, n. 01, p. 271-292, jan./mar. 2010.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, 2005.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIANA, Jorge; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: III – CAB, 2010. p. 75-96.

_____. (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013.

_____. Decolonialidad, interculturalidad, vida desde el Abya Yala-Andino. Notas pedagógicas y senti-pensantes. In: MIGNOLO, Walter et al. Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. 1. ed. Neuquén: EDUCO – Universidad Nacional del Comahue, 2014, p. 47-78.

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, nov., 2015. Disponible em: <http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/simposios/Yedaide.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2018.

YEHIA, E. Descolonización del conocimiento y la practica. Un encuentro dialógico entre el programa de investigación sobre modernidade/colonialidad/ decolonialidad latino-americanas y la teoria actor-red. **Tabula Rasa**, n. 06, p. 85-114, jan./jun., 2007. Disponible em: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n6/n6a05.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2018.