

10.

DECOLONIALIDADE, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO: REFLEXÕES EPISTÊMICAS

Augusto Fernandes Condé
Doiara Silva dos Santos

Introdução

“A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (Freire, 1967, p. 97).

A relação entre educação e esporte foi forjada na era denominada modernidade, projeto que se ergue e se expande apoiando-se na colonização. O objetivo deste capítulo é articular reflexões teórico-epistêmicas sobre educação e educação física com relação à colonialidade/decolonialidade.

A expansão europeia pelo mundo, motivada pela busca de novos territórios, recursos e mercados, resultou na dominação e exploração de riquezas e populações nas Américas, África e Ásia, tanto em esferas político-econômicas quanto na sobreposição da cultura de sociedades colonizadas por estruturas eurocêntricas (Castro-Gómez, 2005; Maldonado-Torres, 2018), impulsionando o projeto moderno capitalista e o processo de desenvolvimento europeu (Wallerstein, 1993; Quijano, 2000).

Durante o período colonial, a Europa ocidental se posicionou como o epicentro do mundo, produzindo hierarquias culturais, de poder, de conhecimento e moralidade (Dussel, 1993; Quijano, 1997). De acordo com Castro-Gómez (2005, p. 91), a conformação colonial da sociedade gerou “conceitos binários tais como barbárie e civilização, tradição e modernidade, comunidade e sociedade, mito e ciência, infância e maturidade, solidariedade orgânica e solidariedade mecânica,

pobreza e desenvolvimento, entre tantos outros”. Essas dinâmicas e articulações impactam a educação e o esporte em sua institucionalização, sentidos, apropriações, etc.

De fato, o mundo ocidental europeu foi caracterizado como avançado, ao passo que os povos colonizados foram considerados inferiores, primitivos ou subdesenvolvidos, como aqueles que necessitavam de processos educativos e civilizatórios espelhados em modelos das nações europeias, ora denominadas desenvolvidas (Quijano, 2000; Lander, 2005).

Por esta via civilizatória, ergueu-se o nefasto processo de violência sobre as nações colonizadas, violência esta percebida como uma condição necessária ao desenvolvimento dos “povos atrasados” e que, inexoravelmente, envolveu a repressão das culturas, línguas, religiões e modos de vida dos povos colonizados, substituídos por aqueles considerados “superiores” da modernidade europeia (Quijano, 2000, p. 3).

Nesse contexto, a visão eurocêntrica da civilização moderna levou à imposição de um modelo de sociedade, “[...] na qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo - todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados - numa grande narrativa universal” (Lander, 2005; p. 9).

Mignolo (2011) constrói um olhar à modernidade em que, se de uma maneira são evidenciados processos de revoluções mercantilistas, tecnológicas, científicas e de novas estruturas econômicas, políticas e de poder, por outro prisma, é constituída por um “lado mais escuro” (Mignolo, 2011, p. 2), na qual, enquanto a civilização ocidental celebra suas conquistas, por outro lado, esconde-se uma matriz de dominação indissociavelmente constitutiva da modernidade, a colonialidade. Diferentemente do colonialismo, que se refere à dominação política direta de uma nação sobre outra, a colonialidade se manifesta como uma estrutura de poder que permeia todas as dimensões da vida social, cultural e epistêmica, influenciando a forma como indivíduos e sociedades percebem e interagem com o mundo.

Nesse sentido, a educação formal, o crescimento do esporte como prática burocratizada e como parte do componente curricular Educação Física na escola ao longo dos séculos XIX e XX foram arrolados como instrumento da colonialidade, atuantes para uma pedagogia de massificação do mundo.

Segundo Quijano (1997), ainda que o colonialismo, em seu cenário político formal, pareça ter sido superado, as relações entre a cultura europeia e as culturas de povos colonizados seguem marcadas por relações de dominação colonial. Países periféricos e povos não europeus/estadunidenses seguem subordinados a estruturas de poder, produzidas por mecanismos do “sistema-mundo capitalista colonial-moderno” (Grosfoguel, 2008; Ballestrin, 2013).

É preciso reconhecer que matrizes de resistência se formaram em diferentes momentos históricos e dimensões da vida social, política, econômica, etc. Do ponto de vista epistemológico, na América Latina, formaram-se lutas por emancipação e desconstrução, impulsionadas pelo entendimento da colonialidade, produzindo pensamentos e ações decoloniais que procuram romper com esses processos de dominação e construir reflexões em perspectiva outra (Walsh, 2009; Mignolo, 2011; Ballestrin, 2013).

A conformação deste modelo social sob perspectiva colonial-moderna produziu um panorama de conhecimento universal, que sobrepôs e destruiu outras maneiras de pensamento (Lander, 2005; Leite; Ramalho; Carvalho, 2019). Sob essa perspectiva, a instituição escolar configurou-se como um local de difusão de conhecimento, orientado por um padrão hegemônico. Diante disso, Leite, Ramalho e Carvalho (2019) destacam que:

A educação formal tem, historicamente, sob a retórica do universalismo e da objetividade, não somente difundido saberes e narrativas derivados do Norte global, como impossibilitado a emergência e/ou a visibilização de conhecimentos ‘Outros’. Assumindo, assim, essa instituição um relevante papel na perpetuação da colonialidade (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 7).

Catherine Walsh, Luiz Fernandes Oliveira e Vera Maria Candau (2018) ressaltam que a modernidade produziu uma geopolítica do conhecimento universal e estabeleceu suas teorias e paradigmas como verdades universais, ao mesmo tempo que marginalizou e silenciou os sujeitos que produziram outros saberes e narrativas. Dessa maneira, o conhecimento produzido no Ocidente gerou regimes de representação que categorizam e situam sujeitos e culturas, invisibilizando epistemologias da periferia e definindo hierarquias de superioridade do pensamento entre aqueles que impõem e os que sofrem a imposição (Mignolo, 2002; Balzano; Ferreira da Silva, 2018).

Os saberes locais são colocados à margem (Maldonado-Torres, 2008; Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Por conseguinte, os conhecimentos, valores, crenças, costumes, atitudes, modos de ser e viver, não se inserem na organização, trato e materialização dos conteúdos escolares e de formação (Balzano; Ferreira da Silva, 2018). Diante disso, é necessário tensionar e subverter a lógica de centralização do pensamento moderno ocidental (Mignolo, 2003; Grosfoguel, 2008), produzindo conhecimentos outros, como novas estruturas e práticas sociais que constituem novos modos de existência, construção de subjetividades e referências no mundo, e de mesmo modo assumem uma separação epistêmica circunscrita à racionalidade eurocêntrica colonial capitalista (Walsh, 2012).

Rupturas críticas na educação e na educação física

No final da década de 1950 e início dos anos 1960, fortaleceram-se, no cenário brasileiro, debates críticos ao modelo de desenvolvimento, educação e cultura existentes, a partir do questionamento de discursos e ações que atravessavam as práticas educacionais e culturais reproduzidas na sociedade e na escola. Nesse contexto, propôs-se uma educação comprometida a tensionar narrativas hegemônicas que continuam a reproduzir percepções de um universalismo mundial (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019).

Durante as décadas de 1970 e 1980, diante de um cenário político-social do Brasil de ditadura militar, emergiram, em via contrária, movimentos de luta, resistência e denúncia ao espaço educacional, que se intensificou a partir da construção de uma pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2014), que partiu do materialismo histórico-dialético, perspectivando uma superação de teorias reprodutivistas da prática educativa (Oliveira Santos, 2018).

Saviani (2017) compreende a escola como uma das instituições responsáveis pela promoção da prática educativa, contribuindo para a formação de consciência crítica do sujeito. Congruentemente, o Brasil estabeleceu em seu documento balizador da educação básica nacional, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), dentre seus objetivos, a formação para o exercício da cidadania. Essa formação, humana, deve possibilitar ao educando ampliar sua compreensão sobre o mundo, e não se restringir a modelos sociais falsamente estabelecidos como “ideais” e hierarquicamente superiores. Nesse sentido, a cidadania não se reduz a um padrão de sociedade e cultura, nem se limita a modos de ser, pensar e viver. Portanto, é necessário reconhecer as diferentes maneiras de existir que constituem a estrutura social brasileira e mundial.

A Educação Física se constituiu como área de formação e intervenção pedagógica ao longo do século XX, tornando-se componente curricular obrigatório nas escolas na década de 1990. Esse processo esteve imbricado em modelos de ensino médicos, higienistas e influências da colonialidade. Na década de 1980, houve movimentos de renovação das concepções e compreensão dos conteúdos de ensino da Educação Física escolar (Bracht, 1999; Campos, 2016). Apesar disso, a consolidação de correntes críticas do ensino das práticas corporais na Educação Física escolar disputou e ainda disputa legitimação com concepções de uma Educação Física voltada para a produção de obediência, corpos disciplinados e saudáveis, sob influências higienistas e militaristas (Soares, 2017). A busca pela melhora da aptidão física e esportiva, por finalidades relacionadas ao desempenho esportivo e/ou corpo produtivo para o trabalho, configura a Educação Física escolar, produzindo dificuldades para romper com estes moldes (Bracht, 1999).

As teorias progressistas da Educação Física, como as abordagens crítico-superadora (Soares et al., 2014) e crítico-emancipatória (Kunz, 2012), denunciam formas culturais dominantes do movimentar-se humano, que reproduzem valores e princípios da sociedade capitalista industrial moderna, apresentando, por exemplo, o esporte de rendimento como um eixo paradigmático (Bracht, 1999). Alinhado a essa ideia, o pensamento decolonial aponta a existência de um espaço pedagógico regulado pela retórica da modernidade e a necessidade de ruptura (Maldonado-Torres, 2008; Walsh, 2009; Walsh; Oliveira; Candau, 2018). Nessa perspectiva, examina-se a ação pedagógica como um local de resistência, emancipação e reinvenção à reprodução de conteúdos em panorama colonial-moderno ocidental. Dessa maneira, Walsh, Oliveira e Candau (2018) evidenciam que a prática educativa por via decolonial:

É pensada a partir da ideia de uma práxis política contraposta à geopolítica hegemônica monocultural e monoracional, pois trata-se de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que têm como horizonte de suas práticas e relações sociais a lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018, p. 5).

Dentre as práticas corporais inseridas na Educação Física escolar de acordo com a BNCC (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Lutas, Ginásticas, danças e práticas corporais de aventura), esta produção focaliza-se na discussão sobre a historiografia da sociogênese do esporte em contexto brasileiro. O fenômeno esportivo, por um lado, reflete espaços e discussões da sociedade, por outro, produz seu próprio cosmo, a partir de seus acontecimentos, julgamentos e repercussões. Tal como se materializa e é parte integrante de um conjunto mais amplo de expressões socioculturais da modernidade, desenvolvendo-se em narrativas que ultrapassam o ambiente de competição, como suas representações e imposições por via colonial (Ferreira Junior; Rubio, 2023).

Apesar de o campo da historiografia do esporte apresentar um percurso de questionamentos e desconstrução, em especial pela análise da história por teorias pós-coloniais, seu campo é emergente. Clevenger (2017) propõe um tensionamento do fenômeno esportivo por discussões decoloniais, em busca de ampliar o exame das narrativas históricas em panoramas outros:

Um campo de história do esporte informado pelo pensamento decolonial oferece a consideração potencial de avenidas alternativas de representação histórica, ajudando historiadores do esporte a explorar as possibilidades de escrever histórias desconstrucionistas e epistemologicamente descolonizadas da cultura física (Clevenger, 2017, p. 1).

Percebe-se que, no Brasil, outras pesquisas têm mobilizado esforços em busca de contribuir para a desconstrução de uma estrita visão das práticas, propondo análises e intervenções que questionam e rompem com paradigmas hegemônicos de compreensão e ensino do fenômeno esportivo nacional. Balzano e Silva (2018, p.324), por exemplo, constroem um olhar ao futebol, como uma “alternativa metodológica e epistemológica de de(s)colonização na Educação Física escolar, para o rompimento de um modelo hegemônico de ensino, pelo reconhecimento e transmissão de movimentos de(s)coloniais realizados pelas pessoas do futebol”:

Para a construção de um pensamento que ultrapasse os moldes dominantes, é necessário buscar vias de ampliação ao olhar e compreensão dos fenômenos por meio da produção de perspectivas outras, a partir do questionamento da realidade vigente e das estruturas que a moldam, percorrendo as tramas de experiências e conhecimentos construídos pelo exame crítico deste espaço. Diante disso, Freire (1967) aponta que a prática educativa deve ser atravessada pela leitura crítica da realidade dos próprios sujeitos, descortinando olhares encobertos ou apagados pela conformação do sistema-mundo colonial moderno (Walsh, 2009).

Nesse sentido, procurou-se investigar e elaborar uma narrativa que evidencie a sociogênese do esporte no Brasil, sob uma perspectiva decolonial, sinalizando representações e influências do colonialismo e da modernidade europeia na inserção do esporte no cenário brasileiro, a partir da literatura histórica nacional. Este movimento constitui em seus sentidos, na tentativa de visibilizar realidades latentes do esporte em contexto nacional, especialmente, na busca da integração de um olhar ampliado ao fenômeno esportivo brasileiro nos diferentes espaços de formação que mobilizam o esporte como ferramenta de ensino e intervenção.

Inserção do esporte no Brasil e as marcas da estrutura colonial

No Brasil, o século XIX marcou um período de transformações políticas, sociais, culturais, econômicas e ideológicas. Contudo, o regime monárquico imperial e o início do período republicano, de forma alguma, desobstruíram amarras das maneiras e reproduções de poder e modos de viver europeizados. De maneira oposta, o impacto da construção de um “sistema-mundo” impulsionado por processos de desenvolvimento e disseminação da modernidade europeia provocou lentes de alienação e ensejo para aproximar-se de maneira acentuada ao “mundo civilizado” europeu (Quijano, 2000), ampliando a propagação de um ideário de sociedade a ser acompanhado (Melo, 2020a).

A percepção de progresso imbricada à modernidade incitou valores comportamentais e culturais nas cidades brasileiras (Jesus, 1999). Desde o início do século, sobretudo a cidade do Rio de Janeiro, se tornou um dos principais centros de entrada de produtos e pessoas estrangeiras, bem como um espaço de divulgação de costumes, valores e condutas considerados “civilizados”, entre eles, a prática esportiva (Jesus, 1999; Melo, 2015; Schwarcz, 2020). Não obstante, a estruturação e difusão dos “*sports*” obteve maior atenção em meados do século XIX, principalmente com o turfe e o remo, com suas práticas em evidência especialmente na capital do País naquele momento (Jesus, 1999; Melo,

2014, 2015, 2016, 2020a). Posteriormente, diversos esportes se estabeleceram em diferentes regiões do Brasil, tais como o *críquete*, o iatismo, o *futebol*, o ciclismo, o atletismo, o *rugby*, a ginástica, a patinação, o tênis e o surfe.

As práticas esportivas representaram não somente formas de entretenimento e lazer das classes abastadas da sociedade brasileira, mas também possíveis instrumentos de distinção social (Melo, 1999; Dos Santos, 2006; Frosi et al., 2011; João da Silva, 2012). Jesus (1999) destaca que a inserção e importação do fenômeno esportivo foi receptiva na população carioca, entretanto, essa aceitação:

[...] se vinculava diretamente não somente ao fato de estes representarem uma via para a vida saudável, mas sobretudo ao fato de constituírem um elemento civilizador do ideário burguês importado da Europa numa conjuntura em que ser moderno era desejar ser estrangeiro (Jesus, 1999, p. 29).

Além disso, a composição da classe privilegiada a usufruir-se da atividade esportiva era restrita aos imigrantes europeus e à dita elite brasileira (Lemos; Guedes, 2008; João da Silva, 2012). À vista disso, outras camadas da sociedade, como negros e operários, estavam apagadas dessas práticas (Jesus, 1999; Dos Santos, 2006). “O belo ainda era produzido e reproduzido através dos valores eurocêtricos, dos quais ainda não se possibilitava a inserção do diferente” (Dos Santos, 2006, p. 2).

De acordo com Mazo e Frosi (2009), durante um longo período, a organização do esporte por imigrantes e seus descendentes, apoiados pela burguesia brasileira, preencheu um espaço substancial na expressão de identidades culturais estrangeiras. Diante disso, o esporte representou tanto um instrumento de construção e inserção de uma nova identidade na sociedade como demarcou registros de preservação e cisalhamento cultural estrito aos povos colonizadores em diferentes regiões do Brasil, formando associações próprias por camadas específicas de sujeitos de determinado local de origem, como os teuto-brasileiros, luso-brasileiros

e ítalo-brasileiros na região Sul, principalmente (Mazo; Gaya, 2006; Frosi et al., 2011).

A introdução de práticas esportivas dos seus países de origem, a organização de sociedade e associações, a manutenção dos costumes e da língua da pátria-mãe viva, a adoção de símbolos (bandeiras, os uniformes, entre outros) foram alguns dos meios adotados pelos grupos de imigrantes para a produção de fronteiras simbólicas (Frosi et al., 2011, p. 2).

Victor Melo (2014, 2015) evidenciou indícios da inauguração de uma sistematização do esporte em território brasileiro a partir de 1849, no Rio de Janeiro, com a criação do Clube de Corridas de cavalo, destinado ao Turfe e, em 1851, com a construção da Sociedade Recreio Marítimo, vinculada ao remo.

A seguir, exploram-se algumas modalidades e panoramas coloniais a partir da produção científica brasileira.

O turfe

O turfe é considerado a primeira atividade esportiva definida como moderna a se efetivar no Brasil (Melo, 1999). Verificou-se que as corridas de cavalo possivelmente existiam no Rio de Janeiro desde 1810 (Melo, 2015). Apesar disso, os primeiros esforços de organização das competições iniciaram-se com a criação do *Clube de Corridas* em 1849, ainda percorrendo dificuldades de estabelecimento (Melo, 2015).

O desenvolvimento inicial do turfe esteve intrinsecamente ligado ao seu caráter aristocrático, à sua associação com os costumes europeus e à sua concepção inicial como um entretenimento considerado "sadio" (Melo, 1999, p. 2). Esses fatores contribuíram para sua ampla aceitação entre as camadas mais ricas e influentes da sociedade. Nesse sentido, o turfe se configurava em uma prática que se alinhava à busca de inovações dos países europeus e mudanças do corpo sociocultural brasileiro, marcado por fortes traços rurais e governado por uma oligarquia agrária (Melo, 1999, 2015; Melo; Fortes, 2010).

O remo

A trajetória do remo se aproxima da atividade esportiva do turfe durante a primeira metade da década de 1850. Em novembro de 1851, a Sociedade Recreio Marítimo realizou sua primeira atividade competitiva (Melo, 2014). Entretanto, o fenômeno esportivo, no Rio de Janeiro, é atravessado por um período de transição em sua configuração de sentidos e práticas, principalmente entre 1851 e 1868. Isto é, se por um lado o esporte ainda era praticado e apreciado por camadas dominantes, por outro, gradualmente as atividades esportivas emularam novas manifestações de relações sociais e padrões estéticos considerados símbolos de beleza, num meio urbano, espelhados por representações de comportamento e moda europeia (Melo, 1999; Dos Santos, 2006; Lemos; Guedes, 2008).

No final do século XIX, o remo se vangloriava como principal prática esportiva na capital brasileira e “trazia aos finais de semana um pequeno aglomerado de pessoas educadas para prestigiar as margens da baía de Guanabara as competições entre os barcos dos diversos grupos esportivos” (Lemos; Guedes, 2008, p. 13)”. Além disso, os novos hábitos emergentes na elite brasileira distanciavam-se passo a passo dos interesses no turfe e da realização de apostas, permeados por novos modos de vida, estampa moral e bons costumes disseminados nas sociedades “desenvolvidas” (Melo; Fortes, 2010; Melo, 2014, 2015; Dos Santos, 2006).

O remo carregava em seu interior características mais próximas das valorizadas por uma camada/cultura burguesa em formação, em comparação com o caráter aristocrático do turfe. Por exemplo, podemos destacar: o controle corporal das pulsões e a busca de uma formação corporal adequada às exigências da modernidade e do desenvolvimento de uma 'nação forte'; a formação do líder forte e empreendedor; a valorização do desafio, entre outras (Melo, 1999, p.19).

Nessa direção, a proeminência do remo na visualização social do País estimulou a criação de diversos clubes no Rio de Janeiro (Dos Santos, 2006; Lemos; Guedes, 2008), entre eles: Clube de Regatas Botafogo (1º de julho de 1894), Clube de Regatas Flamengo (17 de novembro de 1895), Clube de Regatas Vasco da Gama (21 de agosto de 1898), Clube de Regatas São Christovão (1899), entre outras agremiações (Lemos; Guedes, 2008).

Todavia, a popularização do esporte provocou preocupações às classes dominantes, que apresentaram como recurso a criação da União de Regatas Fluminense (1895), organização que tinha o objetivo de fiscalizar e controlar a prática do remo na cidade. Em 1900, a União alterou seu nome para Conselho Superior de Regatas, reforçando seu papel de controle e regulamentação das competições. Desde sua criação, a associação já estabelecia critérios que excluía competidores isolados e restringiam a participação de clubes mais pobres (Melo, 1999).

A partir de 1901, o Conselho adotou medidas ainda mais rigorosas, elevando as exigências financeiras para novas associações, com o propósito de dificultar a criação de novos núcleos náuticos, cuja expansão poderia representar uma ameaça às agremiações já consolidadas (Melo, 1999). Mais tarde, a inserção de pessoas que se encontravam em camadas populares da sociedade se intensificou (Lemos; Guedes, 2008). Embora esses sujeitos adentrassem o espaço da atividade esportiva do remo, principalmente como espectadores, houve uma contribuição para modificar o perfil social da modalidade.

Diante disso, o remo perdeu progressivamente o seu prestígio e exclusividade de uma classe dominante. Outrossim, o início do século XX marca a introdução e assentamento de esportes ingleses na capital carioca, bem como a criação de clubes relacionados ao *futebol* e ao *críquete*, que rapidamente ganharam popularidade no país (Dos Santos, 2006; Lemos; Guedes, 2008). Além da expansão nacional do *críquete* e futebol, outras modalidades esportivas compuseram a dinâmica social de diferentes regiões do País, como o ciclismo e o atletismo.

O ciclismo

O ciclismo se tornou popular principalmente no sul do Brasil, influenciado pelo aporte de imigrantes alemães e italianos na região (Frosi et al., 2011; Fernandes Silva; Carmona, Mazo, 2015). Registros apontam que as primeiras associações e competições de ciclismo no Brasil aconteceram no final do século XIX, em cidades do sul e sudeste do país como Porto Alegre, Rio Grande e Rio de Janeiro (Jesus, 1999; Frosi et al., 2011; Fernandes Silva; Carmona; Mazo, 2015). A organização de associações, comercialização e competições ligadas ao ciclismo aconteceu de maneira breve, pois outras práticas esportivas como o turfe, o remo e a natação progrediram antecipadamente (Lemos; Guedes, 2008; Moraes, 2014; Melo, 2015; Fernandes Silva; Carmona, Mazo, 2015).

As primeiras agremiações e clubes esportivos envolvendo o ciclismo, sobretudo na região Sul, eram compostos principalmente por imigrantes alemães e italianos (Frosi et al. 2011; Moraes, 2014). Esses clubes adquiriram ascensão no início do século XX e apresentavam grande representatividade social por buscarem acompanhar tendências europeias (Frosi et al., 2011; Fernandes Silva; Carmona, Mazo, 2015).

Nesse sentido, o percurso de popularização do ciclismo e do fenômeno esportivo seguiu acompanhado do ensejo de adequar-se a padrões estéticos e ontológicos eurocêntricos. Silva, Carmona e Mazo (2015, p. 18) destacam que: “em Porto Alegre, as principais pretensões com o desenvolvimento do ciclismo estavam relacionadas com a própria prática esportiva, além de uma preocupação em adotar hábitos oriundos do continente europeu”.

O atletismo

Verificam-se registros de que a primeira associação esportiva dedicada aos “esportes atléticos” foi fundada em 1870, no Rio de Janeiro, dirigida por britânicos e se denominava “British and American Club” (Melo, 2020b, p. 1). A agremiação promovia treinamentos e

provas de corridas, saltos e arremessos. Em um primeiro momento, somente homens e mulheres anglófonos podiam participar de suas competições. À época, o atletismo seria um dos poucos esportes que admitiam a participação de mulheres em suas provas (Melo, 2017a).

O final do século XIX marcou o desenvolvimento do atletismo, principalmente pela construção de novas agremiações e pelo uso das próprias instalações de turfe para muitas de suas competições (Melo, 1999, 2020b). A popularização da modalidade percorreu alguns aspectos que se articulavam com o imaginário simbólico de sujeitos da elite brasileira, que percebiam na prática esportiva um espaço de busca pela modernização, civilização e progresso. De acordo com Melo (2020b), as divulgações dos esportes atléticos (primórdios do atletismo) por meio de espetáculos públicos:

[...] funcionava como uma educação de sentidos ao apresentar outras possibilidades de usos do corpo, esses “sportmen” eram representados como portadores das mensagens de um novo tempo, cujo desafio era chegar no mesmo patamar das sociedades ditas mais civilizadas (p. 11).

Além disso, as discussões relativas à modernidade estabeleceram novos modos de compreensão dos usos do corpo, influenciados por um modelo de pensamento biomédico. Ancorados por estes discursos, as práticas esportivas foram associadas diversas vezes à contribuição para a construção da nova conformação imagética dos padrões de corpo e do belo e à promoção da saúde. (Melo, 2020). Nesse sentido, o atletismo foi bem quisto pelas camadas mais abastadas da sociedade brasileira.

O críquete.

Existem indícios de que a prática do críquete se inaugurou durante meados do século XIX, mas a modalidade parece de fato se estabelecer após os anos de 1870. Nota-se sua difusão principalmente

entre as regiões do Rio de Janeiro, São Paulo e Recife (Melo, 2017a; Melo, 2017b; Melo; Gomes, 2019).

Os britânicos foram os principais responsáveis pela construção de clubes vinculados ao críquete durante sua organização e consolidação em território nacional, apresentando o esporte como “expressão de um estilo de vida de um povo que prezava pelo cavalheirismo e respeito às liberdades individuais” (Melo, 2017a, p. 190). Não obstante, o críquete foi mais uma atividade integrada a um conjunto de hábitos importados, que se incorporaram no modo de vida das elites (Melo, 2017b; Melo; Gomes, 2019). As partidas de críquete buscavam conservar tradições culturais espelhadas aos anglófonos:

[...] desejam um espaço para celebrar suas tradições culturais, aquilo que com orgulho passava de pai para filho, mas de forma alguma desejavam se afastar totalmente dos outros grupos citadinos. Se soubessem bem aproveitar (e respeitar) o seu ethos, nacionais e outros estrangeiros seriam bem-vindos (Melo, 2017a, p. 198).

[...] Os britânicos – ou pelo menos uma parte deles – uma vez mais deixavam claro o seu desejo de manterem-se separados da sociedade local, posição marcada, inclusive, por certo preconceito (que não era diferente do que as elites recifenses também manifestavam). Há que se ter em conta que o esporte era uma prática fortemente relacionada às elites e estratos médios, ainda que os mais populares fossem em algumas ocasiões bem-vindos como público (Melo, 2017b, p. 12).

Times e clubes, passo a passo, utilizavam o esporte - entre eles o críquete - para demarcar um povo e posição específica, que não poderia ser ocupada por nativos, mesmo que ocupando somente a cadeira dos espectadores (Melo, 2017b). Contudo, evidências revelam uma incipiente inserção de operários no esporte, a partir da constituição de fábricas que apresentavam iniciativas esportivas em suas estruturas, o que inclusive interferiu na dinâmica dos jogos ao decorrer do tempo (Melo; Gomes, 2019, p. 22).

O futebol

O final do século XIX e início do século XX marca a inserção do futebol (ou *football*) no Brasil. “O futebol se configurava como acontecimento social da elite, bem como uma extensão do imperialismo inglês que vigorava no Brasil” (Lemos; Guedes, 2008, p. 4).

Apesar de possuir poucos elementos para a realização de uma partida, a modalidade adotou um conjunto de medidas que buscavam delimitar os sujeitos aptos à prática. Utilizavam-se, em grande parte das partidas, cartilhas, diálogos, esquemas e estruturas da modalidade, expressões na língua inglesa (Dos Santos, 2006; Lemos; Guedes, 2008; João da Silva, 2012; Souza, 2015). As arquibancadas se demarcavam pelas posições de poder, nas quais a elite compunha um espaço de seletas arquibancadas e classes mais baixas, negros, assistiam frequentemente os jogos por cima de muros, telhados ou de maneira que possibilitava-lhes enxergar (Dos Santos, 2006).

No entanto, estas estratégias de contenção ao futebol não se sustentaram na realidade brasileira. Conforme indica Souza (2015, p. 21), “Se ao nível institucional o futebol esteve restrito à elite por mais tempo, fora dele este jogo difundiu-se entre os indivíduos das mais diversas camadas sociais”. Durante o início do século XX, o futebol tornou-se cada vez mais popular entre operários e classes menos favorecidas da sociedade brasileira (Jesus, 1999; João da Silva, 2012; Souza, 2015). A popularização da modalidade por classes sociais mais baixas decorreu, em grande medida, da prática do futebol por trabalhadores de fábricas e companhias inglesas, em geral imigrantes (Lemos; Guedes, 2008; João da Silva, 2012; Souza, 2015).

Um exemplo desta difusão foi o Bangu Atlético Clube, criado em 1904, e que em 1905 apresentava negros e trabalhadores em seu time principal. Contudo, em 1907, a participação do jogador negro Francisco Carregal para compor o quadro de atletas do Bangu na Liga Metropolitana foi vetada (Dos Santos, 2006).

Diante deste cenário, intensificou-se a relação de amadorismo com o espaço esportivo, criaram-se mecanismos mais rigorosos de

distinção, como a exigência do letramento e cargos ocupados, além da cobrança de altas taxas de filiação às ligas (Lemos; Guedes, 2008). O próprio uso de materiais esportivos de alto padrão refletia uma possibilidade de simbolizar status social nesse meio. Foi neste contexto que se verificou também a construção de competições e torneios alternativos em bairros periféricos, dada a dificuldade de inserção dos jogadores e clubes em ligas oficiais cariocas (Souza, 2015). Essas ações ampliaram os espaços de sociabilidade e resistência popular no futebol.

Após a década de 1920, inúmeras cisões ocorreram no futebol do Rio de Janeiro. Em 1924, o presidente do Clube de Regatas Vasco da Gama, José Augusto Prestes, decretou a saída do clube da Associação Metropolitana, em resposta a questões eminentemente sociais e raciais sofridas pelo clube (Dos Santos, 2006). O clube rompeu dinâmicas institucionais promovidas por clubes da elite do futebol carioca. Além de atletas negros, operários e profissionais no time, o Vasco apresentava dirigentes negros em importantes cargos administrativos no seu corpo de gestão. Também foi o Vasco da Gama que inaugurou a realização de jogos com atletas profissionais no Brasil. Em 1933, foi realizado no estádio de São Januário o primeiro jogo interestadual entre atletas profissionais do Rio e de São Paulo.

Estas iniciativas contribuíram para a discussão e inserção, de fato, do profissionalismo no futebol. Em 1933, inaugurou-se a Liga de Futebol Carioca (Dos Santos, 2006). A constante ampliação da modalidade a diversas regiões marginalizadas e apagadas do escopo institucional regulamentador destas práticas promoveu novos entrelaçamentos em perspectivas sociais e emocionais desta prática, reorientando o percurso do futebol no país.

Considerações finais

Diante do exposto, torna-se evidente que os esportes, longe de serem práticas neutras ou meramente recreativas, constituem arenas simbólicas e materiais de disputa, negociação e reinvenção cultural no período pós-colonial. A análise do turfe, do remo, do ciclismo, do

atletismo, do críquete e do futebol evidenciam como essas atividades foram apropriadas, ressignificadas e, por vezes, subvertidas por populações colonizadas, transformando-se em instrumentos de afirmação identitária, resistência e reconfiguração de sentidos.

No campo da educação, os esportes também se revelam como dispositivos pedagógicos que tanto podem reproduzir lógicas coloniais quanto fomentar processos de conscientização e emancipação. A perspectiva decolonial, nesse sentido, convida a repensar os currículos, as metodologias e os discursos que permeiam o ensino do esporte, valorizando saberes locais, práticas corporais ancestrais e formas plurais de corporeidade.

Assim, ao reconhecer as “formas não programadas e difusas de disseminação” do esporte, como propõe Ferreira Junior (2023, p. 42), abre-se espaço para compreender a complexidade dos processos de apropriação cultural e os múltiplos sentidos que o esporte pode assumir em contextos marcados por desigualdades históricas. Trata-se, portanto, de enxergar o esporte não somente como herança colonial, mas como campo fértil para a construção de novas narrativas, mais justas, plurais e enraizadas nas experiências dos povos que historicamente resistem às imposições hegemônicas.

Referências

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, p. 89-117, 2013.

BALZANO, Otávio Nogueira; FERREIRA DA SILVA, Gilberto. Futebol a maior expressão popular do Brasil: movimentos decoloniais. *RBFF – Revista Brasileira de Futsal e Futebol*, v. 10, n. 38, p. 314-328, 2018.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES*, v. 19, p. 69-88, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CAMPOS, Luiz Antonio Silva. *Didática da educação física*. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2016.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro”. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 87-95.

CLEVENGER, Samuel M. Sport history, modernity and the logic of coloniality: a case for decoloniality. *Rethinking History*, v. 21, n. 4, p. 586-605, 2017.

DOS SANTOS, Ricardo Pinto. Uma breve história social do esporte no Rio de Janeiro. In: *Memória social dos esportes: futebol e política: a construção de uma identidade nacional*. [S. l.: s. n.], 2006.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Teológica*, n. 4, p. 69-81, 1993.

FERNANDES SILVA, Carolina; CARMONA, Eduardo Klein; MAZO, Janice Zarpellon. De passatempo à prática esportiva: o ciclismo em Porto Alegre na transição do século XIX para o século XX. *LICERE – Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, v. 18, n. 4, p. 26-48, 2015.

FERREIRA JÚNIOR, Neilton de Sousa. Sociogênese da tolerância do esporte moderno ao racismo. In: RUBIO, Katia; FERREIRA JÚNIOR, Neilton de Sousa (org.). *Racismo e esporte no Brasil: um panorama crítico e propositivo*. [S. l.]: Tato, 2023.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FROSI, Tiago Oviedo et al. A prática do ciclismo em clubes de Porto Alegre/RS. *Pensar a Prática: Revista da Pós-Graduação em Educação Física*, v. 14, n. 3, p. 1-18, 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 115-147, 2008.

JESUS, Gilmar Mascarenhas. Construindo a cidade moderna: a introdução dos esportes na vida urbana do Rio de Janeiro. *Revista Estudos Históricos*, v. 13, n. 23, p. 17-40, 1999.

JOÃO DA SILVA, Eliazar. De esporte das elites ao esporte das massas: a trajetória do futebol no Brasil. *Fronteiras*, v. 14, n. 25, p. 99-110, 2012.

KUNZ, Elenor. *Educação física: ensino & mudanças*. 3. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2012.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 8-23.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. *Educação em Revista*, v. 35, p. e214079, 2019.

LEMOES, Rafael Medeiros; GUEDES, Raquel Cordeiro. A popularização do futebol no Rio de Janeiro durante a República Velha. *Revista Historiador*, n. 1, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 80, p. 71-114, 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. [S. l.: s. n.], 2018. v. 2, p. 27-53.

MAZO, J. Z.; FROSI, T. O. Em busca da identidade luso-brasileira no associativismo esportivo em Porto Alegre no princípio do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 30, n. 2, 2009.

MAZO, Janice; GAYA, Adroaldo. As associações desportivas em Porto Alegre, Brasil: espaço de representação da identidade cultural teuto-brasileira. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 6, p. 205-213, 2006.

MELO, Victor Andrade. O mar e o remo no Rio de Janeiro do século XIX. *Revista Estudos Históricos*, v. 13, n. 23, p. 41-72, 1999.

MELO, Victor Andrade de. Antes do clube: as primeiras experiências esportivas na capital do Império (1825-1851). *Projeto História*, São Paulo, v. 49, p. 197-236, abr. 2014.

MELO, Victor Andrade. O *sport* em transição: Rio de Janeiro, 1851-1868. *Movimento*, p. 363-376, 2015.

MELO, Victor Andrade. Os Jogos Desportivos Luso-Brasileiros e os Congressos Luso-Brasileiros de Educação Física no âmbito das relações internacionais Brasil-Portugal (década de 1960). *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 38, n. 1, p. 34-41, 2016.

MELO, Victor Andrade. A sociabilidade britânica no Rio de Janeiro do século XIX: os clubes de críquete. *Almanack*, p. 168-205, 2017a.

MELO, Victor Andrade. Para inglês ver? Os clubes de críquete e a sociabilidade britânica em Recife (1865-1906). *Territórios e Fronteiras*, v. 10, n. 1, p. 161-178, 2017b.

MELO, Victor Andrade de. Trânsitos culturais: as experiências dos primeiros clubes atléticos do Rio de Janeiro (1873-1883). *Movimento*, n. 25, p. 1-13, 2019.

MELO, Victor Andrade. Novas performances públicas: os clubes atléticos e a educação do corpo. *Cadernos de História da Educação*, v. 19, n. 3, p. 1051-1068, 2020a.

- MELO, Victor Andrade. Uma geografia do esporte: as experiências dos clubes de iatismo da Zona da Leopoldina (Rio de Janeiro, 1941-1954). *GEOUSP Espaço e Tempo*, v. 24, n. 1, p. 83-103, 2020b.
- MELO, Victor Andrade; FORTES, Rafael. História do esporte: panorama e perspectivas. *Fronteiras: Revista de História*, v. 12, n. 22, p. 11-35, 2010.
- MELO, Victor Andrade; GOMES, Eduardo Souza. Os britânicos e os clubes de críquete na São Paulo do século XIX (anos 1870-1890). *Revista de História (São Paulo)*, p. a07417, 2019.
- MIGNOLO, Walter D. The geopolitics of knowledge and the colonial difference. *South Atlantic Quarterly*, v. 101, n. 1, p. 57-96, 2002.
- MIGNOLO, Walter D. *Historias locales/ diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. [S. l.]: Ediciones Akal, 2003.
- MIGNOLO, Walter D. *The darker side of Western modernity: global futures, decolonial options*. Durham: Duke University Press, 2011.
- MORAES, Ronaldo Dreissig de. *O ciclismo nos clubes de Porto Alegre/RS: entre o passado e o presente*. 2014. 62 p. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- OLIVEIRA SANTOS, Raquel Elisabete. Pedagogia histórico-crítica: que pedagogia é essa? *Horizontes*, v. 36, n. 2, p. 45-56, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano*, v. 9, n. 9, p. 113-121, 1997.
- QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, v. 15, n. 2, p. 215-232, 2000.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica. *Revista Binacional Brasil-Argentina: diálogo entre as ciências*, v. 3, n. 2, p. 11-36, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 21, n. 3, p. 653-662, 2017.

SCHWARCZ, Lília Moritz. *As barbas do imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação física: raízes europeias*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SOARES, Carmen Lúcia et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SOUZA, Glauco José Costa. “O football nós podemos jogar”: uma análise sobre o desenvolvimento do futebol fora dos clubes da elite do Rio de Janeiro. *Recorde*, v. 8, n. 2, p. 1, 2015.

WALLERSTEIN, Immanuel. The geoculture of development, or the transformation of our geoculture? *Asian Perspective*, v. 17, n. 2, p. 211-225, 1993.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-42.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: para pensar uma educação outra. *Education Policy Analysis Archives*, v. 26, n. 83, 2018.