



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Brasília-DF

ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA

PODE O SUBALTERNO JOGAR? A relação
subjetiva das masculinidades hegemônicas e o
protagonismo estudantil na educação física escolar

Brasília -DF
2025

[VERSO DA FOLHA DE ROSTO]

Miranda, Anderson Rodrigues de
Pode o subalterno jogar? A relação subjetiva das masculinidades hegemônicas e o protagonismo estudantil na educação física escolar/ Anderson Rodrigues de Miranda. – Brasília(Distrito Federal)
xxx f : il. ; XX cm + X Tipo (XX p./il./XX cm/son., color.)

Modo de acesso: <http://www....>

Orientador(a): Alfredo Feres Neto

Dissertação (Mestrado) – Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade de Brasília/Faculdade de educação física, (cidade), ano.

1 Descritor. 2. Descritor. 3 . Descritor. I. Autor II. Título.

ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA

PODE O SUBALTERNO JOGAR? A relação subjetiva das masculinidades hegemônicas e o protagonismo estudantil na educação física escolar

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Alfredo Feres Neto

Data da defesa: 24/07/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. Alfredo Feres Neto
Universidade de Brasília

Membro Titular: Dra. Maria Simone Vione Schwengber
Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

Membro Titular: Dra. Érika Laurinda Amusquivar
Universidade de Brasília

Membro Suplente: Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior
Universidade Federal de São Carlos

Membro Suplente: Dra. Dulce Maria Filgueira de Almeida
Universidade de Brasília

Local: Universidade de Brasília
Faculdade de Educação Física
UnB-DF

*Dedico este trabalho e toda solidariedade
ao povo Palestino, do rio ao mar a
Palestina será livre!*

AGRADECIMENTOS

À minha família: Ana Carolina Joaquim ou simplesmente Carol que escolheu dividir à vida comigo, “*mais que tudo*”. A minha filha Helena e ao meu filho Henrique, fontes de luz e alegria na minha vida. À minha mãe Abadia e ao meu pai José a corporificação do conhecimento ancestral, minha eterna gratidão.

Ao meu orientador, Professor Dr. Alfredo Feres Neto, agradeço pela acolhida e pelo compartilhamento generoso de saberes.

As/aos demais professoras/es, em especial Professora Dra. Érika Laurinda Amusquivar (que me recebeu no Instituto de Ciências Políticas), Professora Dra. Dulce Maria Filgueira de Almeida, Professora Dra. Maria Simone Vione Schwengber, Professor Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, Professora Dra. Ana Tereza Reis da Silva, Professora Dra. Maria Elaene Rodrigues Alves e o Professor Dr. Renato Bastos João, agradeço pelas valiosas contribuições e pelo profissionalismo que enriqueceram este trabalho.

As/aos colegas do PROEF, em especial as integrantes do bonde filosófico Amanda Cristina (obrigado por toda ajuda) e Gabriela Ramos (nunca esquecerei aquela aula ao som da flauta boliviana), a amiga de cursos, disciplinas e artigos, Hanna Aragão e ao amigo de conversas e desabafo que admiro Pedro Porto.

As/aos colegas dos grupos de pesquisa MOTRISOFIA e GEOSUL em especial Pablo Magno e Linda Ellen, obrigado pela recepção, acolhimento e parceria.

Por fim, a/aos parceiras/es/os participantes desta pesquisa professoras/es e estudantes do CEM Paulo Freire, minha eterna gratidão.

“(…) no soy esencialmente negro, indígena u homosexual, pero devengo negro, indígena u homosexual por los principios raciales y patriarcales de la epistemología imperial (i.e, que se presenta a sí misma como universal pero que fue construida por el hombre blanco europeo) y, en consecuencia, tengo que hacer demandas contraepistémicas y políticas, no desde lo que soy esencialmente sino desde lo que he devenido, lo cual desde la colonialidad del ser, es esa categoría marginalizada con la que me he identificado o a la que pertenezco” (Mignolo, 2005, p.56).

MIRANDA, Anderson Rodrigues de. **Pode o subalterno jogar?** A relação subjetiva das masculinidades hegemônicas e o protagonismo estudantil na educação física escolar. Orientador: Alfredo Feres Neto. 2025. 100 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) – Universidade de Brasília, Instituição de Ensino Superior, Brasília, 2025.

RESUMO

A dissertação “Pode o subalterno jogar? A relação subjetiva das masculinidades hegemônicas e o protagonismo estudantil na educação física escolar” tem como objetivo compreender se a subjetividade nas relações professor-estudante e estudante-estudante, evidenciada por meio da masculinidade hegemônica, interfere no desenvolvimento do protagonismo de estudantes subalternos nas aulas de educação física escolar. A partir dos objetivos específicos, este trabalho buscou identificar as subjetividades nas relações professor-estudante e estudante-estudante, tendo em consideração a participação de estudantes nas aulas de educação física, bem como verificar se essas subjetividades atendem a um padrão de masculinidades hegemônicas e se constituem como fator limitante para estudantes subalternos/es/os nas aulas de educação física escolar. As/es/os colaboradoras/es desta pesquisa são estudantes do terceiro ano do centro de ensino médio Paulo Freire, localizado em Brasília. Esta é uma pesquisa qualitativa autoetnográfica, que se materializa por meio de dois tipos de fontes: narrativa autoetnográfica e entrevista realizada com as/es/os estudantes através de um questionário com perguntas semiestruturadas. A complexidade das subjetividades que permeiam as relações pessoais revela hegemonia em relação ao gênero e habilidade, de modo que meninos atléticos e heteronormativos performam as aulas, enquanto corpos dissidentes são relegados às margens. Outro ponto revelado é como a colonialidade do poder opera no controle da autoridade e do conhecimento. Contudo, as fissuras no sistema aparecem como possibilidades decoloniais: professoras/es que subvertem hierarquias, estudantes que criam redes de solidariedade e práticas pedagógicas que questionam a naturalização das exclusões e da competitividade. Apesar disso, uma das limitações deste estudo é não participação de outras masculinidades. Outro é que a pesquisa focou em um contexto específico, tal que se sugere estudos com comunidades quilombolas e indígenas, em escolas cívico-militar e escolas com fundamentação religiosa. O desafio que fica é o de imaginar – e construir – práticas pedagógicas que celebrem a pluralidade de existências e as muitas maneiras de habitar e mover o mundo.

Palavras-chave: Masculinidades hegemônicas. Decolonialidade. Educação física escolar. Gênero.

MIRANDA, Anderson Rodrigues de. Can the Subaltern Play? The Subjective Relationship of Hegemonic Masculinities and Student Agency in School Physical Education. Advisor: Alfredo Feres Neto. 2025. 100 leaves. Dissertation (Professional Master's Degree – PROEF National Network Physical Education) – University of Brasília, Higher Education Institution, Brasília, 2025.

ABSTRACT

The dissertation *Can the Subaltern Play? The Subjective Relationship of Hegemonic Masculinities and Student Agency in School Physical Education* aims to understand whether subjectivity in teacher-student and student-student relationships—manifested through hegemonic masculinity—interferes with the development of agency among subaltern students in school physical education classes. Specific objectives include: (1) identifying subjectivities in teacher-student and student-student relationships, considering student participation in physical education classes, and (2) examining whether these subjectivities align with hegemonic masculinity patterns and act as limiting factors for subaltern students (male/female/non-binary) in these classes. The research collaborators are third-year students from the *Centro de Ensino Médio Paulo Freire* in Brasília. This qualitative autoethnographic study draws on two data sources: autoethnographic narratives and semi-structured student interviews. Findings reveal how the complexity of interpersonal subjectivities reinforces hegemony around gender and ability, where athletic, heteronormative boys dominate class dynamics, while dissident bodies are marginalized. The study also highlights how the *coloniality of power* operates in controlling authority and knowledge. However, cracks in the system emerge as decolonial possibilities: teachers who subvert hierarchies, students who build solidarity networks, and pedagogical practices that challenge the naturalization of exclusion and competitiveness. Limitations include the lack of participation from other masculinities and the study's narrow focus on one specific context. Future research should explore Quilombola and Indigenous communities, civic-military schools, and religiously affiliated schools. The ultimate challenge is to imagine—and enact—pedagogical practices that celebrate plural existences and diverse ways of inhabiting and moving through the world.

Keywords: hegemonic masculinities; decoloniality; school physical education; gender.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Matriz colonial de poder	29
FIGURA 2	Diagrama analítico da colonialidade	30
FIGURA 3	Modelo relacional das Masculinidades	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABGLT** - Associação Brasileira de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEM** - Centro de Ensino Médio
- CID** - Centro de Iniciação Desportiva
- CONBRACE** - Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
- DEMODE** - Democracia e Desigualdades
- FEGECCAP** - Feminismos, Gênero, Consumo e Capitalismo
- GEOSSUL** – Geopolítica do Sul Global
- IPOL** - Instituto de Ciência Política
- OBSMA** - Olimpíadas Brasileiras de Saúde e Meio Ambiente
- OMS** - Organização Mundial da Saúde
- PPGEF** - Programa de Pós-Graduação em Educação Física
- PPGPS** - Programa de Pós-Graduação em Política Social
- PROEF** - Programa de Mestrado Profissional
- SAEB** - Sistema de Avaliação da Educação Básica
- TCC** - Trabalho de Conclusão de Curso
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFF** - Universidade Federal Fluminense
- UFPE** - Universidade Federal de Pernambuco
- UFRPE** - Universidade Federal Rural de Pernambuco
- UFSC** - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Apresentação	14
1.1 Objetivos	21
1.2 Afinal, quem é a/e/o subalterna/e/o?	22
1.3 Contribuições do grupo de investigação modernidade/colonialidade	24
1.3.1 Conceitos iniciais	24
1.3.2 Colonialidade do poder	27
1.3.3 Colonialidade do ser	30
1.3.4 Colonialidade do saber	33
1.4 Contribuições sobre gênero e masculinidades hegemônicas	39
1.4.1 Gênero sobre uma perspectiva decolonial	39
1.4.2 Masculinidades hegemônica	42
1.5 Marco teórico	47
2 DESENVOLVIMENTO	52
2.1.1 Centro de ensino médio Paulo Freire	52
2.1.2 Garantias éticas da pesquisa	52
2.2 Uma proposta autoetnográfica	53
2.3 Pluriverso da pesquisa	55
2.3.1 Experiências vividas e compartilhadas	56
2.4 Apresentando as/es/os colaboradoras/es	56
2.4.1 Colonialidade do poder e masculinidade hegemônica	60
2.4.1.2 O grande ser social corporificado em sala de aula	63
2.5 Colonialidade do ser e pensamento de fronteira	65
2.5.1 A colonialidade da subjetividade	66
2.5.2 Uma outra subjetividade de fronteira	68
2.6 Colonialidade dos saberes	70
3 CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
3.1 Corpo-política do conhecimento e relações pedagógicas decoloniais: corpos, vozes e subjetividades para além da colonialidade do poder	75

REFERÊNCIAS	79
APÊNDICES	85
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	85
APÊNDICE B – Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz para Fins de Pesquisa	87
APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista Semiestruturada	88
ANEXOS	
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	90
ANEXO B – Produto Educacional	95

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

Retorno ao passado para descrever meus primeiros contatos com a cultura corporal, a verdadeira cultura corporal, vivida, viva, sentida em uma época em que brinquei na rua de pique, de bolinha de gude, de golzinho, de marimba e de tantas outras com vários amigos. Durante a adolescência pude ampliar minhas experiências corporais através das lutas (karatê, taekwondo e capoeira) e da dança (práticas culturais na escola, como a quadrilha da festa junina, e na comunidade, com as danças urbanas). Acredito que toda essa vivência contribuiu para minha escolha profissional e acadêmica.

Após minha graduação na Universidade Católica de Brasília¹ (UCB), na qual apresentei o trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre Perfil de aptidão física de universitárias da área de saúde, realizei três especializações: fisiologia do exercício², treinamento desportivo³ e exercícios físicos para reabilitação cardíaca e grupos especiais⁴.

Em 2007, consegui publicar um resumo no 30º Simpósio Internacional de Ciências do Esporte sobre a relação entre imagem corporal e somatotipo de mulheres jovens iniciantes de um programa de treinamento. Se na graduação o objetivo foi observar a aptidão física de mulheres universitárias, nesse artigo o objetivo foi observar as modificações sobre sua relação com a imagem corporal após um programa de treinamento.

Após meu ingresso na Secretaria da Educação em 2014, realizei minha segunda graduação, agora em pedagogia⁵, cujo trabalho de conclusão de curso (TCC) discutia a área de linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as matrizes de avaliação pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB do ensino médio.

Já na Secretaria de Educação, atuei como docente no ensino médio e pude realizar alguns trabalhos significativos com as/es/os estudantes, entre eles

¹ Conclusão do curso no 2º semestre de 2004

² Pós-graduação lato-sensu, Unigranrio - 2008

³ Pós-graduação lato-sensu, UGF - 2010

⁴ Pós-graduação lato-sensu, UGF - 2013

⁵ Curso superior de licenciatura em pedagogia, Uninter, 1º semestre de 2021

projetos para participação nas Olimpíadas Brasileiras de Saúde e Meio Ambiente - OBSMA e a participação nos Jogos Escolares do Distrito Federal.

A minha relação pessoal com as lutas motivou a criação de um projeto no contraturno na escola destinado à iniciação esportiva sobre o *wrestling* com o objetivo de participação nos jogos escolares. A participação de meninas no projeto sempre foi reduzida e, entre os motivos apontados, posso destacar a responsabilidade prematura nas obrigações domiciliares. Essas questões me levaram a criar uma intervenção pedagógica na qual as/es/os estudantes produzissem documentários entrevistando mulheres atletas amadoras relatando sobre as principais dificuldades enfrentadas durante sua trajetória pertencentes a sua comunidade⁶. Diante da realidade de uma sala de aula e do ambiente escolar, os conhecimentos adquiridos apenas na graduação se demonstram insuficientes; por isso, a formação continuada é uma ferramenta essencial para o enfrentamento aos desafios da prática docente.

Considero a formação continuada não apenas um tempo e espaço dedicado a atualização de conhecimentos, mais do que isso, um lugar de diálogo entre pares, pluriversal, no qual o conhecimento é construído e transformado através das experiências vividas entre docentes e discentes. Com esse propósito, ingressei na turma 4 do Programa de Mestrado Profissional – PROEF. A princípio ainda não vislumbrava uma problemática no meu espaço pedagógico para ser utilizada como objeto de pesquisa (que na verdade já se encontrara presente indiretamente no meu TCC de graduação, na publicação do resumo para o simpósio e nas intervenções pedagógicas), mas tinha sim o objetivo de adentrar um espaço de comunicação entre professoras e professores de educação física, tendo em vista que somos poucas/es/os dentro de uma escola.

Logo no primeiro semestre de 2023, foi ofertado o curso de extensão internacional “Educação física em contextos pedagógicos latinoamericanos: Perspectivas decoloniais”, desenvolvido na modalidade de encontros síncronos remotos com a chancela da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal do Espírito Santo, Universidade Regional do Estado do Rio Grande do Sul, Instituto Federal do Sul de Minas Gerais, *Universidad Provincial de Cordoba*, *Universidad Catolica del Maule* e pelo *Colectivo de estudio e investigación em*

⁶ Alguns destes trabalhos podem ser vistos através do link:

https://youtube.com/playlist?list=PLZOu1rUB2o6r6cm_fb8VRa0tgG7PYmA93&si=mvC-aLJdgHhnJCKe

educación física escolar, educación y desarrollo com a participação de vários discentes do PROEF de todas as localidades, além de estudantes da Argentina, Chile, Colômbia, Equador e Uruguai e professores e professoras, convidadas e convidados de várias nacionalidades.

O curso de extensão internacional em educação física em contextos pedagógicos latino-americanos foi essencial para um primeiro contato com o termo decolonial e por sua compreensão, principalmente ao possibilitar a visibilidade dos conteúdos e culturas relacionadas aos povos “subalternizados” graças aos convidados Hernán Manuel Calquin Cuevas, descendente de Mapuches, e Edwin Alexander Canón Buitrago, com sua experiência em práticas corporais indígenas, ambos discursantes do tema: Povos ancestrais e povos originários. Além deles, Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, coordenadora do núcleo de formação indígena e do curso de licenciatura intercultural indígena da Universidade do Pará, também abordou a mesma temática. Ainda, a presença de Gabriela Nobre Bins e Gilmar de Oliveira, sobre debate étnico-racial e atravessamentos com a educação física, bem como a de Maria Simone Vione Schwengber sobre diversidade sexual e de gênero na educação física, foram fundamentais. Os docentes Osmar Moreira de Souza Júnior, Arnaldo Leitão, Carina Bologna, Cláudia Foganholi, Griselda Amuchastegui, Isadora Monteiro, Pamela Ribas, Ricardo Carvalho e Verônica Ainciart também compuseram essa iniciativa de extensão que foi um momento significativo para minha vida e para a escolha da minha temática.

Um segundo momento importante para a definição do tema ocorreu durante a participação na disciplina “Problemáticas da educação física”. A sexta problemática apresentada tratava das questões de gênero na educação física escolar. Durante esse percurso, tive o primeiro contato com alguns conceitos relacionados a gênero por meio do texto “Educação física escolar e a questão de gênero, como sexo, orientação sexual e gênero” (Albuquerque, 2020). Nessa disciplina, uma das atividades propostas era a de identificar as problemáticas mais relevantes em seu contexto escolar e ler os relatos dos demais mestrandos e mestrandas identificados nos seus contextos de atuação pedagógica. Ao ver a participação dos meus colegas no fórum, pude observar que as problemáticas relacionadas à educação física e gênero permeavam a resposta de 8 mestrandas/es/os e, quando ampliamos o tema para “corpo e suas relações”, esse número aumenta para 10.

Esses dois momentos me levaram a refletir sobre qual tema de pesquisa eu iria abordar: estava decidido que as questões de gênero na educação física escolar, em especial sobre questões relacionadas à participação das estudantes nas aulas de educação física.

Meu orientador, Dr. Alfredo Feres Neto, foi essencial para a delimitação do tema. Por uma escuta sensível, ele pode me conduzir pelos meus anseios quanto ao tema. Uma pesquisa introdutória chegou ao termo masculinidade hegemônica, que pode ser compreendido inicialmente como “*um padrão de práticas* (i. e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 245). No entanto, hoje esse conceito de forma simplista e universal é rejeitado, pois, de acordo com a autora, nos estudos iniciais buscava-se caracterizar um único padrão para essa relação de dominação (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 263).

Entretanto, “a característica fundamental do conceito continua a ser a combinação da pluralidade das masculinidades e a hierarquia entre as masculinidades” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 262). Os pressupostos feministas do patriarcado e o conceito de hegemonia de Gramsci foram a base teórica para a formulação do conceito que foi primeiramente apontado em relatórios de uma pesquisa realizada nas escolas australianas sobre vivências corporais masculinas (Connell; Messerschmidt, 2013). Connell (2016, p. 94) indica que as masculinidades são padrões criados e renovados em um processo histórico com proporções mundiais através de práticas de gênero. Como exemplo, ela cita dois estudos: o primeiro sobre as masculinidades dos colonizadores na África do Sul e o segundo sobre os colonizados. Tais estudos evidenciam “como uma cultura de gênero é criada e transformada numa relação com a economia internacional e com o sistema político do império” (Connell, 2016, p. 94).

Diante da quantidade de conhecimentos e saberes que tecem o tema, me deparei com a necessidade da busca de novos conhecimentos para uma melhor compreensão, ampliando meus horizontes em outros programas de pós-graduação e cursos de extensão, entre os quais destaco a disciplina “Corpo e cultura” do programa de pós-graduação em educação física - PPGEF, ofertada pela Dra. Dulce Maria Filgueira (2023); a disciplina “Relações de gênero/sexo, raça/etnia e sexualidades” do

programa de pós-graduação em política social - PPGPS, ministrada pela Dra. Maria Elaene Rodrigues (2023); a disciplina “Perspectivas decoloniais e interculturais em educação” do programa de pós-graduação em educação – PPGE, ministrada pela Dra. Ana Tereza Reis da Silva (2024), e o curso de extensão “Ciclo de estudos geopolítica do sul global”, promovido pelo instituto de ciência política - IPOL, apresentado pela Dra. Erika Laurinda Amusquivar (2023).

Durante o caminhar por esta trilha pedagógica, muitos saberes foram compartilhados e explorados. Destaco os temas, os conceitos e abordagens com maior relevância, como sociedade, contrato social e masculinidades hegemônicas na disciplina “Corpo e cultura”; raça, gênero e feminismo na disciplina “Relações de gênero/sexo, raça/etnia e sexualidades”; decolonialidade e educação na disciplina “Perspectivas decoloniais e interculturais em educação”; subjetividade na disciplina “Tópicos especiais em educação física e esporte” e, por fim, geopolítica, subalternidade, colonialismo e decolonialismo no curso de extensão “Ciclo de estudos geopolítica do sul global”.

Esse processo de aprendizado levou a produção de um ensaio⁷ sobre o tema desta pesquisa o qual foi aceito para apresentação oral no simpósio temático intitulado como Corporeidades desobedientes: Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade nas práticas escolares, no Seminário Internacional Fazendo Gênero, que completou 30 anos de encontros em 2024, intitulado como “Fazendo Gênero 13 - contra o fim do mundo: anti-colonialismo, anti-fascismo e justiça climática”, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, em Florianópolis – SC. Outro ensaio⁸ foi aceito para apresentação oral no “IV Narrativas interculturais, decoloniais e antirracistas em educação: por equidade, justiça e bem-viver”, realizado na Universidade de Brasília – UnB, em Brasília – DF.

Ainda sobre este caminhar na trilha de conhecimentos e aprendizagens, outras atividades acadêmicas foram realizadas; destaco as principais relacionadas com o tema: “Projeto Universidade e Escola: trocas de saberes e práticas”, palestra masculinidades na escola, promovida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ⁹; curso – “Gênero e coeducação na educação física escolar:

⁷ Ensaio intitulado: Masculinidade hegemônica e a sua relação com o avanço do conservadorismo e neoliberalismo e seus reflexos na educação física escolar

⁸ Ensaio intitulado: Considerações para a produção de conhecimento a partir de uma epistemologia decolonial

⁹ 10.06.2023

quando o gênero importa”, promovido pela pró-reitoria de extensão da Universidade Federal Fluminense - UFF¹⁰; 1º simpósio de estudos críticos de feminismo, gênero, consumo e capitalismo: “Gênero e esportes: o que os feminismos têm a dizer sobre práticas esportivas?”, que foi promovido pelo Núcleo de estudos críticos de feminismos, gênero, consumo e capitalismo, Fegeccap - da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE¹¹, do qual participei como ouvinte; e o curso “Tópicos em pensamentos decolonial e pesquisa acadêmica”, promovido pelo Núcleo de estudos queer e decoloniais da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE¹², todos no formato online.

Ao final desta caminhada, pude observar que o objetivo central que me fez almejar o mestrado foi conquistado de uma forma inimaginável, pois encontrei várias pessoas em tempos e espaços que me trouxeram uma interpretação sobre o mundo a partir do meu local de pertencimento. A partir dessas interpretações, resolvi retornar ao meu passado e observei que nos meus estudos iniciais, na graduação e no grupo de estudo mais especificamente, os objetivos em avaliar e compreender a aptidão, a aderência e os benefícios da prática dos exercícios e atividades físicas em universitárias não foram completamente respondidos por considerarem apenas uma visão reducionista e fragmentada da realidade dessas pessoas.

Como a própria Lei de diretrizes e bases da educação preconiza que a educação tem como objetivo o desenvolvimento completo do estudante que inclui o aprendizado para desempenhar sua cidadania (Brasil, 2023, p. 8), a contribuição da educação física escolar ultrapassa o chão da quadra e os muros da escola, bem como as problemáticas que são vistas da educação física a meu ver são problemáticas na educação física, principalmente, as relacionadas às questões de gênero.

Como exemplo, cito o estudo realizado por Samira Bueno, Juliana Martins, Amanda Lagreca, Isabela Sobral, Betina Barros e Juliana Brandão, em que apontam o aumento da violência contra a mulher após análise de dados do Anuário Brasileiro de Segurança Pública de 2023. Femicídio, homicídios dolosos, ameaças, assédio sexual, importunação sexual e perseguição (stalking) em relação ao ano anterior subiram (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 136 - 137).

¹⁰ Conclusão: 12/2023

¹¹ 07.12.2023

¹² 02.04.2024

Nesse estudo, as autoras apontam algumas hipóteses para esse crescimento, como o impacto da pandemia de covid-19 nos serviços de proteção e acolhimento às mulheres, a retirada de recursos das políticas de proteção à mulher e “o cenário de crescimento dos crimes de ódio da ascensão de movimentos ultraconservadores na política brasileira, que elegeram o debate sobre igualdade de gênero como inimigo número um” (Anuário Brasileiro de Segurança Pública, 2023, p. 137).

O segundo exemplo vem do ambiente escolar. A pesquisa realizada pela associação brasileira de lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais - ABGLT, publicada em 2016, sobre o ambiente educacional no Brasil, constatou que as aulas de educação física e as instalações esportivas estão entre os espaços mais evitados por estudantes LGBTQIAPN+ por se sentirem inseguras/es/os (p. 29) e os motivos principais dessa insegurança estão relacionados com sua orientação sexual, a maneira como expressam o seu gênero, o seu peso e o tamanho do seu corpo (p. 28)

A partir desses exemplos, fica mais fácil compreender os resultados apresentados por um grupo de pesquisadoras da Organização Mundial da Saúde - OMS, sobre tendências globais de atividade física entre jovens em idade escolares. Regina Guthold, Gretchen Stevens, Leanne Riley e Fiona Bull realizaram uma análise de dados de pesquisas realizadas em 146 países com estudantes com idades entre 11 e 17 anos e constataram proporções muito altas de baixos níveis de atividade física em relação ao recomendado pela própria OMS, e que as estudantes possuem os níveis menores. Elas alertam que o fato de quatro em cada cinco adolescentes não vivenciarem os benefícios biopsicossociais da atividade física regular não é uma eventualidade, mas uma consequência de predileções políticas e de concepções sociais (Guthold, et al., 2020).

Partindo de uma melhor compreensão sobre o conceito masculinidades a partir de uma perspectiva decolonial, esse estudo, que inicialmente tinha como objetivo compreender o protagonismo ou a não participação das estudantes, se atualiza para tentar compreender o protagonismo ou a não participação das/es/os demais estudantes diferenciadas/es/os aqui pelo termo “subalternos”. Logo, esta dissertação tem como objetivo geral compreender se a subjetividade nas relações professor-estudante e estudante-estudante, evidenciada por meio da

masculinidade hegemônica, interfere no desenvolvimento do protagonismo de estudantes “subalternas/es/os” nas aulas de educação física escolar.

E, mais especificamente, busca-se:

- Identificar as subjetividades nas relações professor-estudante e estudante-estudante, tendo em consideração a participação das/es/os estudantes nas aulas de educação física;
- Verificar se essas subjetividades atendem a um “padrão” de masculinidade hegemônica e se constituem como um fator limitante para participação de estudantes “subalternas/es/os” nas aulas de educação física escolar.

Durante todo o processo de pesquisa, me deparei com uma incrível jornada de inquietações, anseios, desconstrução e novos significados. Ao optar por uma abordagem a partir das epistemologias do sul, o entendimento sobre conhecimento, pesquisa e visão de mundo foram confrontados. A adoção dessa epistemologia me faz compreender que adotá-la não é somente utilizar as suas e os seus intelectuais como referência, sua abordagem deve também alterar a forma de escrita, de como pesquisar e os métodos que utilizar para geração/coleta de dados.

Para conceber os objetivos propostos, em um primeiro momento se faz necessário a compreensão de alguns conceitos relacionados com a pesquisa. O primeiro deles é o conceito sobre subalternidade, apresentado inicialmente por Gramsci (2002) e desenvolvido por Spivack (2010). Também desenvolvido por Gramsci (2002), o conceito sobre hegemonia, está presente nas epistemologias do Sul e na formação do conceito sobre masculinidades hegemônicas.

Em seguida, será apresentada a formação do grupo de investigação modernidade/colonialidade e os principais conceitos; por fim, apresento o conceito de gênero sobre uma perspectiva decolonial e o de masculinidades hegemônicas, que são os pontos principais deste estudo. Finalizo a introdução com um marco teórico sobre os estudos de gênero e masculinidades para somente depois desenvolver a pesquisa na escola.

Convido você a partir de agora a realizar uma leitura crítica, subjetiva, reflexiva e, principalmente, decolonial.

1.2 Afinal, quem é a/e/o Subalterna/e/o¹³?

Era julho de 2023, o primeiro semestre no mestrado profissional encerrava e com ele o curso “Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-americanos” no qual me encontrava pela primeira vez com o conceito decolonialidade. Estava decidido a abordar o meu projeto a partir da decolonialidade; entretanto, carecia de mais referências sobre o tema. Peguei meu notebook e acessei o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas – SIGAA na esperança de encontrar alguma disciplina que oferecesse um aprofundamento no referencial teórico, em qualquer programa de pós-graduação. Infelizmente, não encontrei nenhuma; mas, ao pesquisar sobre cursos e projetos de extensão, encontrei uma oferta de curso que era exatamente o que eu precisava de acordo com sua ementa. O curso de extensão “Ciclos de Estudos – A Geopolítica do Sul Global”, promovido pelo Instituto de Ciência Política, oferecia uma referencial bem estruturado, organizado cronologicamente desde os estudos sobre subalternidade - através da obra do filósofo Antonio Gramsci - até o pós-colonialismo.

Gramsci (2002) é um importante pensador para esta pesquisa. Suas formulações sobre subalternidade e hegemonia estão presentes nas epistemologias pós-críticas, decoloniais e, ainda, na estrutura do conceito sobre masculinidades hegemônicas (Connell; Messerschmidt; 2013, Spivack; 2010).

Gramsci (2002), não universalizou o conceito de subalternidade, pois compreendia as subalternidades ou os grupos subalternos heterogêneos e plurais (Liguori, 2017). Para ele, os subalternos são grupos sociais que estão em uma posição de subordinação dentro de uma estrutura de poder da hierarquia social, econômica, cultural e política (Gramsci, 2002; Liguori, 2017). Também chama atenção a forma de ação dos grupos dominantes para manter seu poder e sua hegemonia¹⁴, utilizando-se

¹³ Faço nesta tese um esforço de decolonizar a linguagem, utilizando uma marcação que não é universal ou binária quanto ao gênero. Para tanto, utilizo a justificativa que Leonardo Café (2024) aponta em suas pesquisas: “A língua é um fenômeno vivo que se transforma devido as provocações sociais que acontecem a todo instante. Tais mudanças levam um determinado tempo para que se consolidem, mas nem por isso deixam de ser inquietantes. Adoto aqui uma marcação tripla quanto ao gênero para abandonar o masculino genérico e a materialidade linguística binária. Tento, assim, apontar para outras possibilidades de existência que vêm requerendo visibilidade: as pessoas não-binárias. Dessa forma, proponho-me a utilizar “as/es/os” não só como forma de me provocar, mas também de instigar quem lê esse texto a pensar em outras existências possíveis que são marcadas pela linguagem” (Café, 2024, p. 24)

¹⁴ “No que diz respeito ao significado que deve ser atribuído a ‘hegemonia’, desde o início (Q1, 44, 41), Gramsci oscila entre um sentido mais restrito de ‘direção’ em oposição a ‘domínio’, e um mais amplo e compreensivo de

não só da coerção e da economia, mas ainda pela hegemonia cultural, que pode ser compreendida pela capacidade de impor seus valores, ideais e visões de mundo como se fossem universais através de um aparato composto de dispositivos institucionais e culturais (Ligori, 2017). Para Gramsci (2002; Liguori, 2017), um dos maiores desafios para os grupos subalternos é romper os bloqueios da hegemonia dominante em busca de um caminho que lhes permitam ser escutados.

Enquanto Gramsci (2002) focou principalmente na luta de classes no contexto europeu, em especial na Itália, os estudos pós-coloniais tiveram suas origens nas universidades inglesas e americanas a partir de contribuições teóricas provenientes dos estudos de textos culturais e literários. Ali, expandiram o conceito para analisar a marginalização de grupos em contextos pós-coloniais, incluindo questões de raça, gênero e colonialismo, como no caso do Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos (Ballestrin, 2013).

O Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, liderado pelo historiador indiano Ranajit Guha, fortaleceu o pós-colonialismo como um movimento não apenas intelectual, mas ainda epistêmico e político (Ballestrin, 2013). Pesquisadoras/es integrantes desse grupo denunciaram que o colonialismo possui uma dimensão epistêmica associada ao surgimento das ciências humanas que teorizaram sobre as/es/os subalternas/es/os para legitimar sua desumanização (Ballestrin, 2013).

A intelectual Gayatri Chakrabarty Spivak é uma pensadora desse grupo. Seu artigo “Pode o subalterno falar?” resgatou o termo apresentado por Gramsci sobre os grupos subalternos, tornando-se uma referência nos estudos pós-coloniais (Ballestrin, 2013). Na sua concepção, subalternidade descreve “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 12), explicando que a/e/o subalterna/e/o (ou povo como ela mesma define) não pode se manifestar e nem ser representada/e/o pelos colonizadores ou pelas elites dominantes do país (constituídas pelos grupos dominantes estrangeiros e grupos dominantes nativos nacionais, regionais e locais) pelos discursos hegemônicos. Ela ainda explica que a

ambos (direção mais domínio). Com efeito, ele escreve que ‘uma classe é dominante em dois modos, isto é, é dirigente e dominante’ (Liguori, 2017, p. 722).

soberania masculina é mantida pela estruturação ideológica de gênero. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 67).

Motivados pelo Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, um grupo de intelectuais latino-americanos que trabalhavam e viviam nos Estados Unidos inseriram a América Latina no debate pós-colonial ao fundarem o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos na década de 90 (Ballestrin, 2013). Ainda na década de 90, mais precisamente no ano de 1998, um grupo dissidente rompe com o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos por entender que o grupo, assim como o Grupo Sul-Asiático, foi incapaz de romper com as epistemologias eurocêntricas, configurando nos anos 2000 o grupo de investigação Modernidade/Colonialidade – M/C (Ballestrin, 2013).

1.3 Contribuições do Grupo de Investigação Modernidade/Colonialidade

1.3.1 Conceitos Iniciais

O grupo Modernidade/Colonialidade é formado, em sua maioria, por pensadoras/es originários da Abya Yala¹⁵ que contribuíram com suas linhas de pensamentos e pesquisas para a formação da identidade do grupo, além de outras influências do pensamento crítico latino-americano do século XX (Ballestrin, 2013; Restrepo; Rojas, 2010), como descreve Arturo Escobar (2003), um dos seus integrantes:

El grupo de modernidad/colonialidad ha encontrado inspiración en un amplio número de fuentes, desde las teorías críticas europeas y norteamericanas de la modernidad, hasta el grupo surasiático de estudios subalternos, la teoría feminista chicana, la teoría postcolonial y la filosofía africana; así mismo, muchos de sus miembros han operado en una perspectiva modificada de sistemas mundo. Su principal fuerza orientadora, sin embargo, es una reflexión continuada sobre la realidad cultural y política latinoamericana, incluyendo el conocimiento subalternizado de los grupos explotados y oprimidos (Escobar, 2003, p. 53).

De acordo com o professor Joaze Bernardino-Costa (2023), uma virtude deste grupo foi a de estruturar e elucidar vários conceitos que se encontravam

¹⁵ Originária do idioma Kuna é utilizada em oposição ao nome dado pelos colonizadores, utilizada por diferentes organizações e povos originários da região (Igreja, et al, 2023).

dispersos ou desconectados nos estudos pós-coloniais, nos autores negros e em outras concepções sul globais. Outra foi a de apresentar em primeiro plano o racismo como um princípio organizador de todas as relações de dominação, bem como a concepção de corpo-política e geopolítica do conhecimento como formas de análise frente ao cientificismo e ao eurocentrismo (Bernadino-Costa et. al, 2023, p. 11), pois o “projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 21).

Um dos grandes questionamentos do grupo de investigação M/C é a forma eurocêntrica de construção do conhecimento na qual os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos e silenciados, e porque não dizer apropriados (Lander, 2005, Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007). A opção defendida pelo grupo em dar visibilidade aos conhecimentos subalternos não deve ser compreendida como uma tarefa de resgate fundamentalista e essencialista: a questão aqui é colocar a diferença colonial no centro do processo de produção do conhecimento (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007), pois “a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” (Grosfoguel, 2008, p. 117).

No entanto, isso não significa a exclusão indiscriminada de autores e conceitos que não sejam produzidos pela perspectiva das subalternidades, como descreve Walter Mignolo: “*Las Casas y Marx son necesarios, pero están lejos de ser suficientes. Deberían complementarse con Guaman Poma, Fanon y Anzaldúa y los cimientos críticos deberían desplazarse*” (Mignolo in Restrepo; Rojas, 2010, p. 163). Dessa forma, o grupo compreende que o conhecimento se encontra “in-corporado”, encarnado em pessoas atravessadas por contradições sociais, vinculado a lutas concretas, enraizado em pontos específicos de observação sem pretensão de neutralidade, objetividade e universalidade (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007).

Portanto “*La crítica al eurocentrismo desde la inflexión decolonial pasa por reconocer que todo conocimiento es un conocimiento situado histórica, corporal y geopolíticamente.*” (Restrepo; Rojas, 2010, p. 20), o qual Ramón Grosfoguel

(2008) conceitualiza através da expressão “*corpo-política do conhecimento*” (Grosfoguel, 2008, p. 118). Tal conceito será melhor apresentado posteriormente por meio da compreensão da colonialidade do saber. Outro conceito importante que está enredado com o anterior, ajudando-o na sua compreensão, é o pensamento de fronteira.

O pensamento de fronteira, inicialmente formulado por pensadoras/es chicanas/es/os como a escritora Glória Anzaldúa, traz o entendimento de que a fronteira não é apenas um espaço geográfico, mas também simbólico, onde culturas, línguas e identidades se misturam e colidem. Ao mesmo tempo, é um espaço de dor e criatividade onde novas subjetividades podem emergir (Grosfoguel, 2008, Hollanda et al, 2019), como *la mertiza*:

Pero es difícil diferenciar entre lo heredado, lo adquirido, lo impuesto. Ella põe a história em uma peneira, separa as mentiras, observa as forças das quais nós como raça, como mulheres, temos sido parte. Luego bota lo que no vale, los desmientos, los desencuentos, el embrutecimiento. Aguarda el juicio, hondo y enraizado, de la gente antigua. Esse passo representa uma ruptura consciente com todas as tradições opressivas de todas as culturas e religiões. Ela comunica essa ruptura, documenta a luta. Reinterpreta a história e, usando novos símbolos, dá forma a novos mitos. Adota novas perspectivas sobre as mulheres de pele escura, mulheres e queers. Fortalece sua tolerância (e intolerância) à ambiguidade. Ela está disposta a compartilhar, a se tornar vulnerável às formas estrangeiras de ver e de pensar (Anzaldúa in Hollanda et al, 2019, p. 341).

Toda essa construção a partir do pensamento de fronteira, no qual o corpo, a subjetividade, a espiritualidade e o território constroem uma outra forma de pensar e viver, é uma resposta a partir das epistemologias e cosmologias da/e/o subalterna/e/o ao projeto eurocêntrico. (Grosfoguel, 2008). Logo, a partir do entendimento dos conceitos *corpo-política do conhecimento* e do pensamento de fronteira fica mais fácil compreender o significado da expressão *giro decolonial*.

De acordo com Mignolo (2007), o pensamento decolonial surgiu como uma resposta ao sistema modernidade/colonialidade; enquanto as teorias pós-coloniais estão ligadas ao pós-estruturalismo francês, o pensamento decolonial tem sua origem em uma epistemologia outra, a partir da experiência e memória da ferida colonial, como assim o descreve:

De modo que las primeras manifestaciones del giro decolonial las encontramos en los virreinos hispanicos, en los Anáhuac y Tawantinsuyu en el siglo XVI y comienzos del XVII, pero las encontramos también entre las colonias inglesas y en

la metrópoli durante el siglo XVIII. El primer caso lo ilustra Waman Poma de Ayala, en el virreynato del Perú, quien envió su obra *Nueva Corónica y Buen Gobierno* al Rey Felipe III, en 1616; el segundo caso lo vemos en Otabbah Cugoano, un esclavo liberto que pudo publicar en Londres, en 1787 (diez años después de la publicación de *The Wealth of Nations*, de Adam Smith), su tratado *Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery* (Mingolo, 2007, p. 28).

Como marco dessa diferenciação, Catherine Walsh (apud Ballestrin, 2013) contribuiu com o uso do termo “decolonização”, ao invés do termo “descolonização” sem a letra “s”, que “marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização” (Ballestrin, 2013, p. 108).

Os conceitos aqui apresentados trazem a compreensão de que o giro decolonial é a abertura e a libertação do pensamento que se desprende da visão eurocêntrica e do seu projeto de modernidade; no entanto, faz-se necessário conhecer como essa estrutura de poder é construída e sistematizada. Apresento agora alguns conceitos e discussões centrais, por mim compreendidos, essenciais para compreensão deste sistema.

1.3.2 Colonialidade do Poder

O conhecimento é uma das ferramentas mais importantes, senão a fundamental, dentro das estruturas de poder (Bernadino-Costa et. al, 2023; Connell, 2017; Grosfoguel, 2008; Lander, 2005; Walsh, 2003; Said, 1990). O conhecimento era um instrumento de colonização e ainda é de colonialidade (Mignolo, 2010).

Nessa perspectiva, o historiador e escritor brasileiro Clóvis Moura¹⁶ apresenta um bom exemplo desses instrumentos. Segundo o autor, a antropologia foi essencial no processo de colonização e pós-colonização, chamado por ele de

¹⁶ De acordo com Arturo Escobar (2003) o grupo M/C possui influência, entre outras, de teorias críticas europeias e percebo grande aproximação com o pensamento e teorias desenvolvidas por Clóvis Moura a partir do materialismo histórico-dialético. Como já mencionado, uma característica do grupo M/C foi apresentar o racismo como um princípio organizador de todas as relações de dominação (Bernardino-Costa, 2023); nada mais justo do que trazer um dos mais importantes intelectuais brasileiros, que dedicou sua vida e obra ao estudo da práxis negra, e que, possivelmente, devido à colonialidade do saber, sua obra permanece pouco conhecida nos meios acadêmicos (SBS). Tenho como objetivo não só apresentar o conceito decolonial, mas incorporá-lo em todo o processo de pesquisa.

“neocolonialismo”, através de fatores que se utilizam da cultura para processo de intervenção, o qual ele conceitua como sincretismo, assimilação, acomodação e aculturação (Moura, 1988). Como exemplo, pode-se observar que a acomodação é o processo de resistência da aceitação dessa cultura colonizadora no qual aos poucos vai se perdendo as referências e significados da cultura ancestral por meio de uma estruturação da nova cultura, que vai desvalorizando a cultura primária à medida que a lógica da nova vai sendo incorporada, dando início ao processo de assimilação.

O principal entendimento sobre assimilação que se deve ter é que “a política assimilacionista foi, sempre, aquela que as metrópoles pregavam como solução ideal para neutralizar a resistência cultural, social e política das colônias” (p. 41). O autor ainda complementa que, por meio de um conceito de processo civilizatório, as sociedades ou grupos dominados eram subordinados aos valores, símbolos e significados políticos e culturais do colonizador (Moura, 1988), podendo esses dois últimos conceitos serem compreendidos como uma ação de colonialidade.

Através desse recorte, compreende-se que o colonialismo se refere à presença física, estrutural e dominante de centros de poderes políticos, jurídicos, culturais e econômicos nos territórios conquistados. Já a colonialidade pode ser entendida como a manutenção dessa relação de poderes após a descolonização desses territórios (Ballestrin, 2013; Grosfoguel, 2008; Mignolo, 2010). Ainda, Grosfoguel (2008) complementa:

(...). A colonialidade permite-nos compreender a continuidade das formas coloniais de dominação após o fim das administrações coloniais, produzidas pelas culturas coloniais e pelas estruturas do sistema-mundo capitalista moderno/colonial. A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não-europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial (BM), do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

A palavra “colonial” não designa apenas o “colonialismo clássico” ou um “colonialismo interno”, nem pode ser reduzida à presença de uma “administração colonial”. Quijano estabelece uma distinção entre colonialismo e colonialidade. Eu uso a palavra “colonialismo” para me referir a “situações coloniais” impostas pela presença de uma administração colonial, como é o caso do período do colonialismo clássico, e, na esteira de Quijano, uso a designação “colonialidade” para me referir a “situações coloniais” da atualidade, em que as administrações coloniais foram praticamente erradicadas do sistema-mundo capitalista. Por “situações coloniais”

entendo a opressão/exploração cultural, política, sexual e econômica de grupos étnicos/racializados subordinados por parte de grupos étnico-raciais dominantes, com ou sem a existência de administrações coloniais (Grosfoguel, 2008, p. 126 - 127).

O termo colonialidade do poder é compreendido como uma matriz organizadora que entrelaça todas as formas de controle, domínio e exploração em várias dimensões (Ballestrin, 2013; Grosfoguel, 2008; Mignolo, 2010) conforme apresentado na figura 1:

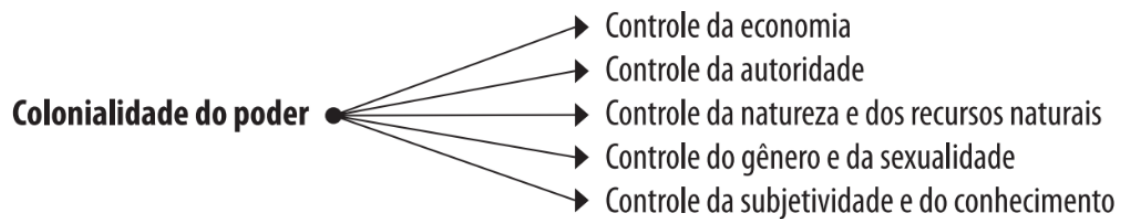


Figura 1. Matriz colonial de poder (Ballestrin, 2013, p. 100).

Sumariamente, a colonialidade do poder diz respeito a um modelo de poder sustentado pelo conhecimento, compreensão e sentimento. O controle econômico e político depende dos fundamentos sobre os quais se baseiam esses três pilares (Mignolo, 2010), que pode ser compreendida de uma forma mais conceitual como “um modelo de poder especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento” (Maldonado-Torres, 2008, p.88).

1.3.3 Colonialidade do Ser

O Filósofo Porto-Riquenho Nelson Maldonado-Torres (2023) contribui com esses argumentos apresentados por Walter Mignolo (2010) sobre a colonialidade do poder, explicando que as visões de mundo não podem ser mantidas apenas pela força e coerção. Segundo o autor, as maneiras e ações do ser que surgiram não foram de forma natural, mas como um componente autêntico dos objetivos da civilização contemporânea ocidental. Foram produzidas pela lógica colonial, isto é, só foram possíveis em razão da articulação das três principais dimensões que integram uma visão de mundo que são: ser, poder e saber (Bernadino-Costa et. al, 2023).

Essas três dimensões (saber, ser e poder) possuem algo em comum que as interligam, que é a subjetividade, e ainda possuem, no mínimo, três componentes básicos que fazem referência ao sujeito corporificado, como apresentado na figura a seguir:

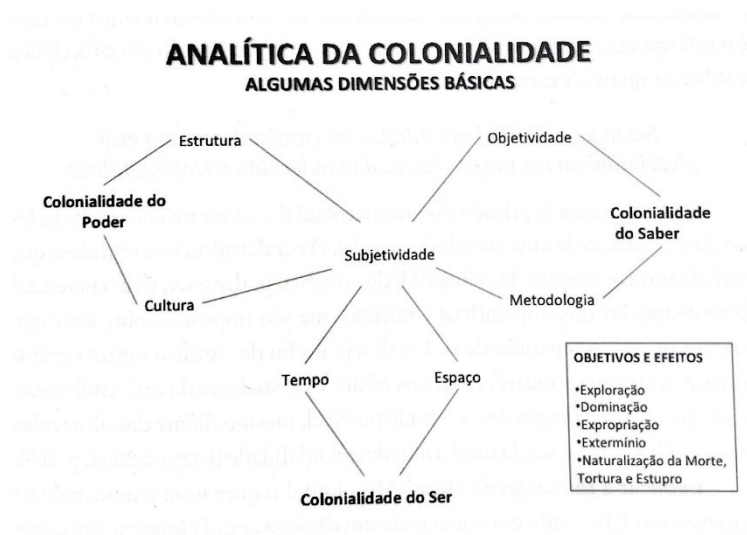


Figura 2. Diagrama Analítico da Colonialidade (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023, p. 43)

O conceito aqui adotado de subjetividade foi proposto por João (2020) a partir dos estudos da teoria da complexidade, conceituado por Edgar Morin. Vários

autores (Salazar, 2022; Barros; Alves, 2022; Rodriguez; 2022) se aproximam e articulam o pensamento complexo com o pensamento decolonial proposto pelo grupo M/C. Milagros Elena Rodriguez (2022) observa que o paradigma da complexidade e a decolonialidade convergem ao criticarem a divisão de conhecimento imposta pela colonialidade e rejeitam as verdades como absolutas; ambos os conceitos valorizam os saberes marginalizados. Nesse sentido, para o pensamento complexo, a transdisciplinaridade é o meio de religar tais saberes.

José Afonso Andrade Salazar (2022) articula os conceitos para propor um caminho para *“reorganizar el tejido conjunto de relaciones que caracterizan la matriz de pensamiento que limita, coloniza y reduce los saberes acerca de los sistemas sociales y políticos”* (Salazar, 2022, p. 23) através de uma ação coletiva transformadora para contrapor os sistemas ideológicos vinculados ao poder hegemônico. Eduardo Portanova Barros e Fábio Lopes Alves (2022), além das convergências já apresentadas pelo outro autor e autora, apontam para uma dialógica entre antagonismos complementares, bem como Mignolo (2010) sobre a expressão modernidade/colonialidade. Ele propõe uma reorganização crítica, não como uma negação um pelo outro a partir do pensamento complexo (Barro; Alves, 2022).

Retomo aqui os estudos do professor Renato Bastos João (2020) sobre o conceito complexo de subjetividade. Ele o define a partir de uma unidade indissociável entre corporeidade e subjetividade, constituindo um sistema (João, 2020). Um sistema pode assim ser definido a partir do paradigma da complexidade:

Um sistema é um conjunto de partes diferentes, unidas e organizadas e apresenta-se como “unitas multiplex”, isto é, paradoxo que permite compreender que “sob o ângulo do todo, é uno e homogêneo, considerado sob o ângulo dos constituintes, é diverso e heterogêneo”. Tal concepção implica a necessidade de considerar o sistema enquanto unidade complexa organizada, isto é, nem o todo (unidade) pode ser reduzido às partes (organização), assim como as partes não podem ser reduzidas ao todo, nem o uno ao múltiplo, nem o múltiplo ao uno. As noções de todo e partes e de uno e múltiplo devem ser concebidas em conjunto, de modo simultaneamente complementar e antagonico (João, 2020, p. 54).

Esse sistema emerge a partir de três níveis: no biológico, na ação cérebro-mente absorva na cultura e, no terceiro nível, o da consciência (João, 2020), mantendo um elo inseparável que

(...) em forma de anel, constituindo um anel recursivo, no qual a subjetividade, como um todo, é produto e efeito de cada um dos três níveis, ao passo que se torna causa

e produtora de cada um dos três níveis, e retroativo, isto é, no qual o todo retroage sobre cada um dos três níveis, o que permite manter a unidade indivisível do indivíduo-sujeito humano (João, 2020, p. 59).

Compreendendo indivíduo-sujeito humano como um ser multidimensional, os três níveis emergentes da subjetividade articulam-se em três dimensões: orgânica-sensório-motora, psíquica-afetiva-relacional e mental/espiritual, os quais atuam também como sistemas dependentes e com autonomia relativa (João, 2020).

De acordo com João (2020, p. 61): “essa complexa subjetividade de um indivíduo-sujeito humano só pode emergir em virtude da relação entre uma corporeidade/subjetividade portadora de um aparelho neurocerebral e a sociedade-cultura na qual está imersa”. Salientando a importância da cultura e da sociedade na construção da subjetividade, o autor conceitua um outro elemento constituinte na sua formação, a subjetividade social (João, 2020):

Na inter-relação entre estes sistemas são geradas as configurações somáticas/subjetivas. As interações dos indivíduos auto-eco-organizados, a partir e no seio de uma cultura, faz emergir uma unidade complexa sócio-subjetiva organizada ou uma sócio-auto-eco-organização que estamos denominando de subjetividade social. Por meio das suas configurações subjetivas sociais, estas retroagem sobre esses mesmos indivíduos-sujeitos, influenciando a generatividade das configurações somáticas/subjetivas, em virtude das suas determinações na emergência daquelas dimensões e sistemas que constituem os sujeitos em sua individualidade (João, 2020, p. 63).

Portanto, a colonialidade do ser inclui a colonialidade da subjetividade, não apenas por ser o fator conectante das três dimensões, mas por recair sobre ela a percepção de mundo sustentada e constituída pela localização no tempo, espaço e na maneira como nos relacionamos em relação à produção do conhecimento e o tomamos como real uns para os outros (Bernadino-Costa et. al, 2023). A pessoa colonizada é o principal elo entre a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber, fazendo com que ela seja “um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável” (Bernadino-Costa et. al, 2023, p. 43).

1.3.4 Colonialidade do Saber

Reforçando a centralidade do conhecimento, o pesquisador Walter Mignolo afirma que ele não é somente produzido em uma determinada região do mundo, Europa, não é um conhecimento legitimado e que esta relação é organizada através de centros de poder e regiões subordinadas (Walsh, 2003).

De acordo com o Sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, tal conhecimento provinciano, gerado por homens brancos ocidentais, tornou-se universal, tendo como estrutura a filosofia cartesiana e os epistemicídios¹⁷ ocorridos durante o século XVI nas conquistas de Al-Andalus contra os judeus e muçulmanos, na África contra os povos africanos, nas Américas contra os povos originários e ainda, contra as mulheres indo-europeias acusadas de bruxaria (Grosfoguel, 2016).

É interessante observar a importância da religião nesse processo. De acordo com Grosfoguel (2016) a filosofia cartesiana é estruturada em duas bases fundacionais que são o dualismo ontológico e o solipsismo. O primeiro está relacionado com a separação de corpo-mente, deus, homem e natureza, razão e subjetividade, como exemplos do dualismo ontológico (Lander, 2005 e Grosfoguel, 2016).

Tal argumento permite acreditar que o pensamento e a mente não estão situados no corpo; por este motivo, não sofrem interferências dos sentimentos e sensações corporais. Nessa lógica, um saber deve estar presente em todos os lugares de forma universal, bem como o deus universal cristão que se encontra presente em todos os lugares (Grosfoguel, 2016). Portanto, o dualismo ontológico é um importante pilar na estruturação dessa forma de pensar, pois sem ele “a mente estaria localizada num corpo, poderia ser similar em substância ao corpo e, então, ser condicionada pelo corpo” (Grosfoguel, 2016, p. 29) e as experiências vividas em diferentes localidades.

¹⁷ Termo proposto por Boaventura de Sousa Santos para conceituar “a destruição de conhecimentos ligada à destruição de seres humanos” (Grosfoguel, 2016, p. 24).

O solipsismo é uma alegação epistemológica que Descartes compreende como a única forma de produção do conhecimento, sua busca exclusivamente no eu interior e a partir dos seus estados mentais, sem a necessidade ou influência das relações sociais na sua produção (Grosfoguel, 2016). Além disso, a religião, especificamente o cristianismo, também foi fator determinante nos 4 epistemicídios do século XVI, configurando o racismo religioso o primeiro discurso racista (Grosfoguel, 2016).

Na conquista de Al-Andalus, judeus e muçulmanos foram assassinados ou obrigados a se converterem ao cristianismo; na conquista das Américas, inicialmente os povos originários eram considerados sem religião, sem um deus e por consequência sem alma. Por esse motivo, eram vistos como animais, o que legitimava a escravidão por parte da igreja e do Estado. Contudo, existiam aqueles dentro da própria igreja que enxergavam os povos originários das Américas como bárbaros e possuidores de alma; logo, o dever da igreja não era de escravizá-los e sim de cristianizá-los (Grosfoguel, 2016). O autor observa que “a destruição do conhecimento e da espiritualidade caminharam juntas, tanto na conquista de Al-Andalus quanto na conquista das Américas” (Grosfoguel, 2016, p. 35).

Após deixarem de ser considerados animais e serem considerados humanos portadores de almas, os vários povos originários das Américas foram unificados a partir de uma única identidade e nomeados como índios e teoricamente não podiam ser mais escravizados; “privilégio” esse que os povos africanos não receberam. Dessa maneira, é possível evidenciar que “o racismo religioso foi complementado, ou vagarosamente substituído, pelo racismo de cor. Desde então o racismo contra o negro tornou-se uma estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial” (Grosfoguel, 2016, p. 39).

Com as mulheres indo-europeias não foi diferente. Elas detinham não só o poder de organização política e econômica nas suas comunidades, bem como possuíam conhecimentos variados repassados de geração em geração; logo, esse sistema era uma barreira para a constituição do novo sistema de poder (Grosfoguel, 2016). A caça às bruxas na Europa, é justificada assim pelo autor:

Ao contrário do que ocorreu com o epistemicídio contra as populações indígenas e muçulmanas, quando milhares de livros foram queimados, no caso do genocídio contra as mulheres indo-europeias não houve livros queimados, pois, a transmissão de conhecimento acontecia, de geração para geração, por meio da tradição oral. Os “livros” eram os corpos das mulheres e, de modo análogo ao que aconteceu com os códices indígenas e com os livros dos muçulmanos, elas foram queimadas vivas (Grosfoguel, 2016, p. 42).

O sociólogo venezuelano Edgardo Lander (2005) corrobora com este raciocínio ao afirmar que

esta é uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal. Mas é ainda mais que isso. Este metarrelato da modernidade é um dispositivo de conhecimento colonial e imperial em que se articula essa totalidade de povos, tempo e espaço como parte da organização colonial/imperial do mundo. Uma forma de organização e de ser da sociedade transforma-se mediante este dispositivo colonizador do conhecimento na forma “normal” do ser humano e da sociedade. As outras formas de ser, as outras formas de organização da sociedade, as outras formas de conhecimento, são transformadas não só em diferentes, mas em carentes, arcaicas, primitivas, tradicionais, pré-modernas (Lander, 2005, p.13).

Como já mencionado, uma importante contribuição do grupo de investigação M/C foi a de demonstrar o racismo como base nas relações de poder (Bernadino-Costa et. al, 2023). Por essa razão, não poderia deixar de mencionar uma importante contribuição da intelectual, ativista e filósofa brasileira Lélia Gonzales¹⁸:

O racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e indígenas na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento, tão bem analisada por cientistas brasileiros. Transmitida pelos meios de comunicação de massa e pelos sistemas ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores da cultura ocidental branca são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca comprova sua eficácia e os efeitos de desintegração violenta, de fragmentação da identidade étnica por ele produzidos, o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado com a consequente negação da própria raça e da própria cultura (Gonzales in Varejão, 2020, p. 43).

¹⁸ Lélia Gonzalez teve várias influências importantes para a construção do seu pensamento como o marxismo, o feminismo europeu e a psicanálise, além de várias/es/os intelectuais da América-latina, de África, entre outros. Sua obra se aproxima do pensamento decolonial por “sua crítica ao viés eurocêntrico das ciências sociais e do feminismo europeu. Essa perspectiva crítica à colonialidade epistêmica faz o pensamento da autora dialogar com as chamadas intelectuais que se baseiam nas epistemologias do sul global” (Gonzalez, 2020, p. 12)

Também corrobora com Lélia Gonzales a ativista e socióloga Maria Lugones. Para ela, a dicotomia entre humanos e não humanos é basilar na dicotomia central da modernidade: somente homens e mulheres civilizados eram humanos, os povos do continente africano e americano eram classificados como não humanos. Ela conclui que transformar os povos colonizados em humanos nunca foi o objetivo dos colonizadores, pois através dessa diferenciação se justificava toda a violência cometida por eles (Lugones in Varejão, 2020). Sobre a missão civilizatória, a ativista explica:

O projeto de transformação civilizatória justificou a colonização da memória, e, junto dela, a do entendimento das pessoas sobre si mesmas, sobre suas relações intersubjetivas, suas relações com o mundo espiritual, com a terra, com a matéria da sua concepção sobre a realidade, a identidade, e a organização social, ecológica e cosmológica. À medida que o cristianismo se tornou o instrumento mais poderoso dessa transformação, a normatividade que conectava os gêneros e a civilização passou a funcionar como uma forma de apagamento dos laços comunitários, das práticas ecológicas, do conhecimento sobre agricultura, produção de utensílios, sobre o cosmos, e não apenas pela transformação e pelo controle sobre as práticas sexuais e reprodutivas (Lugones in Varejão, 2020, p. 373).

Para o Filósofo Santiago Castro-Gómez, o projeto da modernidade, de uma forma geral, faz referência a uma ideia de submeter a vida ao controle absoluto do homem sob a direção do conhecimento por meio de uma instância central na qual são produzidos os mecanismos de controle sobre a natureza e a sociedade. Essa instância, segundo o autor, é o Estado (Lander, 2005).

De acordo com Santiago Castro-Gómez (Castro-Gómez in Lander, 2005), recorrendo aos estudos da pensadora venezuelana Beatriz González Stephan, a educação formal é a executora do modelo desejável de subjetividade moderna. Segundo o autor:

A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade (Castro-Gómez in Lander, 2005, p. 82).

A professora Carmen Lúcia Soares (2017) reforça o papel da educação na formação de uma nova sociedade brasileira a partir do século XIX:

Sendo a cidade o lugar privilegiado dos acontecimentos políticos, econômicos e sociais da nova sociedade brasileira, que tímida e tardiamente vai ingressando no modo capitalista de produção, a homogeneização das mentes e dos corpos, bem como a sua adequação a essa nova ordem que privilegia esse novo espaço, deviam ser promovidas. A educação, neste sentido, era o meio mais eficaz de promover essa “adequação” e essa homogeneização das mentes e dos corpos. Através dela, particularmente da educação escolar, era possível transmitir ao povo certos valores, como, por exemplo, o da urbanidade, fazendo-o prevalecer, uma vez que o modo urbano de ser e de viver passou a ser o dominante num país quase exclusivamente rural (Soares, 2017, p. 120).

Soares (2017) também demonstra como a educação física escolar, influenciada pelas escolas francesa, alemã e sueca, contribuiu (e continua a contribuir) com o projeto de modernidade, no qual “Higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais” (Soares, 2017, p. 126). Por isso, é importante frisar que esse modelo eurocêntrico não findou durante o período colonial, como já mencionado anteriormente, pois ele se perpetua através da colonialidade (Grosfoguel, 2008; Mignolo, 2010), atualizado com novas roupagens o que hoje pode ser interpretado através do discurso hegemônico do modelo de sociedade neoliberal (Lander, 2005).

A pesquisadora Maria Izabel Lagoa corrobora com essa visão com sua pesquisa sobre as implicações da ofensiva neoliberal e do pensamento conservador no campo das políticas educacionais no Brasil pela análise da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, considerando o papel que a escola assume dentro do sistema capitalista (Lagoa, 2019). De acordo com a pesquisadora, a proposta curricular é fundamentada na desconfiguração da atividade educativa, limitando a formação de mão de obra para um mercado de trabalho informal com a roupagem de empreendedorismo de acordo com as novas necessidades do capitalismo. Outro ponto importante sobre sua pesquisa é a descrição do movimento escola sem partido durante a construção da BNCC. Esse movimento foi idealizado a partir de “setores extremamente reacionários da burguesia, assentados sobre argumentos moralistas do reacionarismo-conservador contemporâneo, tais como a defesa da família e valores tradicionais” (Lagoa, 2019, p. 10 - 11) com objetivos

específicos sobre a exclusão de conteúdos e aprendizagens relacionados a questões de gênero e sexualidade (Lagoa, 2019).

Sobre esse último aspecto, o professor Luis Felipe Miguel realizou uma pesquisa em que analisou o discurso do governo eleito de extrema-direita em decorrência das eleições de 2018, observando a presença de questões relacionadas ao tema gênero (Miguel, 2021). Ele observa como a temática “ideologia de gênero¹⁹” ganhou força e tornou-se o principal elemento do “marxismo cultural”, fazendo do “marxismo cultural” o principal instrumento político de produção de ódio no discurso da extrema direita. Assim, ele observa que tal discurso “constrói uma visão de nação que é patriarcal, branca e supremacista cristã” (Miguel, 2021, p. 4) pois, “a nova direita que divulga o medo do ‘marxismo cultural’, os movimentos feminista, negro e LGBT seriam parceiros ou instrumentos na estratégia de subversão da ordem vigente levada a cabo pelo comunismo mundial” (Miguel, 2021, p. 5). O pesquisador conclui que o mito da ideologia de gênero é um combustível utilizado no discurso da extrema direita que ao mesmo tempo alimenta e retroalimenta a polarização.

Sobre essa relação da extrema direita brasileira e questões de gênero, Oscar Milton Cowley Forner e Josenildo Bezerra Soares realizaram uma pesquisa que teve como objetivo “evidenciar a forma como a masculinidade hegemônica representa a base para a fundamentação dos principais pilares que sustentam a extrema direita” (Forner e Soares, 2024, p. 3). Segundo os autores, o discurso de ódio direcionado aquelas/es que confrontam os valores tradicionais defendidos pela extrema direita ganham força ao criar um certo medo diante da perda do poder de homens decorridos do desemprego ou da promoção das pautas sociais e de igualdade de gênero, e que narrativas fundamentadas no enaltecimento da masculinidade provoquem padrões de comportamento na população (Forner e Soares, 2024). Eles consideram importantes os estudos sobre masculinidades, pois,

compreender como a masculinidade hegemônica reverbera na sociedade é importante para que possamos diagnosticar as diferentes maneiras em que o discurso naturalizador dessas condutas contribui para a formação de diferentes maneiras de violência organizada (Forner e Soares, 2024 p.4).

¹⁹ Ideologia de gênero é uma banalização e desvirtuação da discussão teórica sobre gênero (Miguel, 2021, p. 3).

Connell (2016) também parece concordar com essa afirmação ao tentar explicar o posicionamento dos homens contrários às mudanças nas relações na igualdade de gênero, já que “a resistência também pode significar a defesa ideológica da supremacia masculina. Pesquisas sobre violência doméstica sugerem que a maioria dos agressores tem posturas muito conservadoras quanto ao papel da mulher na família” (Connell, 2016, p. 102).

Até aqui esforcei-me para demonstrar a relação geopolítica e o seu enredamento com a construção da sociedade e o uso da ferramenta educacional na qual nós professores fazemos parte. Utilizei a perspectiva decolonial como caminho de investigação, mas ainda se faz necessário conhecer os temas mais específicos que envolvem esta pesquisa, que são gênero e o conceito de masculinidades hegemônicas.

1.4 Contribuições sobre Gênero e Masculinidades Hegemônicas

1.4.1 Gênero sobre uma Perspectiva Decolonial

A pesquisadora Raewyn Connell no seu livro intitulado “Gênero em termos reais” abre a primeira parte do livro com o capítulo “A Colonialidade do Gênero”. Connell (2016) menciona como o imperialismo global modificou todas as culturas, inclusive a própria cultura do colonizador e de como esse contato ainda continua, como já evidenciado por Mignolo (2010), Grosfoguel (2008) e Maldonado-Torres (2008) pelo conceito colonialidade do poder. A pesquisadora ainda explica que os sistemas de gênero possuem formas específicas em cenários coloniais e pós-coloniais, e que as pesquisas realizadas no Sul Global abordam a multiplicidade, as dinâmicas e a diversidade das formas do gênero na sociedade como um todo (Connell, 2016). Sobre o conceito de colonialidade do poder, ela assim descreve sua importância para melhor compreensão das dinâmicas de gênero:

Um exame da colonialidade do gênero precisa, de maneira similar, atender às continuidades históricas no poder global entre a era colonial e o presente. No entanto, não podemos fazê-lo assumindo que as relações de poder sejam simplesmente as mesmas. É necessário considerar a colonialidade do gênero como ela ocorre na era das empresas transnacionais, da internet e da política global neoliberal (Connell, 2016, p.41 - 42).

A professora, feminista e ativista argentina Maria Lugones busca contribuir e complementar o conceito de colonialidade de gênero desenvolvido por Aníbal Quijano pelo que ela designa de sistema moderno-colonial de gênero (Lugones in Varejão, 2020, p. 52). Lugones explora os conceitos de interseccionalidade e colonialidade do poder de maneira conjunta, pois argumenta que o próprio conceito de gênero é constituído pelo eurocentrismo percebido através dos elementos “dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, a heterossexualidade e o patriarcado estão inscritos – com letras maiúsculas e hegemonicamente – no próprio significado de gênero” (Lugones in Varejão, 2020, p. 55).

Dessa maneira, ela inclui tais fatores ao examinar a colonialidade do poder para formular seu conceito (Lugones in Varejão, 2020). Connell (2016) reforça tal informação explicando que as análises de gênero têm sido realizadas através da dicotomia homem e mulher e o que os diferem antagonicamente. Connell (2016) ressalta que a maioria da população mundial é constituída de sociedades moldadas pelos sistemas coloniais e que as teorias de gênero precisam compreender que as dinâmicas de gênero tomam formas específicas em tempo e espaço diferentes, ou seja, “precisamos pensar por meio de questões sobre a descolonização do método (Smith, 1999), uma vez que elas aparecem nos estudos de gênero” (Connell, 2016, p. 29).

O desenvolvimento dos movimentos feministas do século XX não conectaram os conceitos de gênero, classe e heterossexualidade como racializados. A imagem da mulher doce, submissa, sensível, frágil de pensamento simples e passiva, sexualmente destinada à vida privada, fez com que a visão europeia de mulher branca se tornasse o conceito hegemônico de mulher (Lugones in Varejão, 2020). Desse modo, “as feministas burguesas brancas se ocuparam de teorizar o sentido branco de ser mulher, como se todas as mulheres fossem brancas” (Lugones in Varejão, 2020, p. 72) em contradição às mulheres de outras regiões que foram hipersexualizadas e destinadas ao trabalho braçal, vistas como seres inferiores aos homens e mulheres europeus, numa condição infantilizada e animalesca pelos colonizadores (Lugones in Varejão, 2020).

Por fim, Maria Lugones explica como sua análise se relaciona ao conceito de colonialidade de poder e aos estudos feministas do Sul Global, em especial com representantes da América e África:

Quero destacar a conexão que existe entre o trabalho das feministas que estou citando aqui ao apresentar o lado oculto/obscuro do sistema de gênero moderno/colonial e o trabalho de Quijano sobre a colonialidade do poder. Diferentemente das feministas brancas que não focaram no colonialismo, essas/es teóricas/os veem a construção diferencial do gênero em termos raciais. Até certo ponto, eles entendem o gênero de maneira mais ampla que Quijano; por isso, não pensam apenas no controle do sexo, seus recursos e produtos, mas também no controle do trabalho, enquanto simultaneamente racializado e atribuído de gênero. Ou seja, reconhecem uma articulação entre trabalho, sexo e a colonialidade do poder. Oyèwùmí e Allen, por exemplo, nos ajudam a perceber a extensão alcançada pelo sistema de gênero colonial/moderno na construção da autoridade coletiva, em todos os aspectos da relação entre capital e trabalho e na construção do conhecimento (Lugones in Varejão, 2020, p. 77).

Para Connell (2016), as observações realizadas no Sul Global colocam em xeque as teorias universalistas de gênero que vêm do Norte Global devido à diversidade e pluralidade das formas de gênero, não apenas individualmente, mas nas relações de gênero na sociedade como um todo. Assim, “o gênero, pode-se dizer, é especificamente uma questão de corporificação social. Tecnicamente, o gênero pode ser definido como a estrutura de práticas reflexivas do corpo por meio das quais corpos sexuais são posicionados na história” (Connell, 2016, p. 17).

Nas políticas globais de gênero, as mulheres são os temas centrais; entretanto, a participação dos homens para se alcançar essa igualdade é fundamental. Contudo, os homens podem reagir de maneiras diferentes entre si às políticas de igualdade de gênero a depender da classe, raça, diferenças territoriais, a nível mundial, uma vez que alguns homens têm muito a perder ao lutarem pela igualdade, tendo em vista que muitos deles ainda se beneficiam dos proventos patriarcais (Connell, 2016, Connell; Pearse, 2015).

Para compreender como essas dinâmicas de gênero influenciam a subjetividade dos homens, faz-se necessário conhecer a teoria das masculinidades hegemônicas.

1.4.2 Masculinidades hegemônica

A característica essencial desse conceito é a combinação da pluralidade das masculinidades e a hierarquia entre elas, na qual presume-se uma subordinação daquelas não hegemônicas, a cúmplice, a marginalizada e a subordinada (Devide i Devide; Brito org, 2021). Tal hierarquia pode ser definida de acordo com um padrão de hegemonia, como, por exemplo, consenso cultural, centralidade discursiva ou marginalização. Connell (2016) explica que “as masculinidades são socialmente construídas de práticas de gêneros. Esses padrões são criados por meio de um processo histórico com dimensões globais” (Connell, 2016, p. 94). Esse padrão não necessariamente precisa estar presente na comunidade na forma material, pode se fazer presente através de uma subjetividade a partir de símbolos como atletas, influenciadores e políticos (Connell; Messerschmidt, 2013).

A autora e o autor observam que a construção histórica das masculinidades hegemônicas não é solidificada, pois se adaptam e se reconstroem, criando estratégias nas relações de poder. Por isso, Connell e Messerschmidt (2013) afirmam que essas relações são complexas, pois não existe um único modelo de dominação global. Um bom exemplo são as relações conjugais entre pessoas do mesmo gênero ou até mesmo a adoção de aspectos de masculinidades hegemônicas por mulheres burguesas (Connell; Messerschmidt, 2013).

O professor Fabiano Devide (2021) explica que Connell propõe um estudo das masculinidades reconhecendo a interseccionalidade com raça, classe e sexualidade pautadas nas relações de poder, como hierarquia, subordinação, dominação, alianças e resistências, reconhecendo também sua dinâmica e historicidade. A partir dessas considerações, ao se investigar sobre as masculinidades hegemônicas, faz-se necessário observar a partir de quatro grandes áreas: a natureza das hierarquias de gênero, a sua geografia, o peso social de incorporação e a dinâmica das masculinidades (Connell; Messerschmidt, 2013).

A hierarquia de gênero não pode ser compreendida de maneira simplista devido sua grande complexidade, pois necessita de um entendimento mais holístico para sua compreensão dadas as novas construções de gêneros. (Connell;

Messerschmidt, 2013, p. 264). Os arranjos entre masculinidades existem em todos os contextos; entretanto, “a motivação em direção a uma versão hegemônica específica varia de acordo com o contexto local e tais versões locais de masculinidade inevitavelmente diferem entre si” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 264).

Um bom exemplo pode ser observado em uma escola de ensino médio, onde várias masculinidades podem ser formadas. Connell descreve um estudo realizado por uma etnografia escolar que demonstra essas dinâmicas no ambiente escolar:

(...) muitos tipos de masculinidades foram encontrados: os *jocks* ou esportistas de ascendência branca/anglo-saxônica, os *vatos* ou latinos que desafiam autoridade, e a “maioria silenciosa”, cúmplice, porém inconspícua. Os *jocks* têm o maior prestígio, os *vatos* mantêm uma distância irônica e superior, os *fags* (afeminados ou homossexuais) alvos de hostilidade, mas a maior parte do *bullying* é praticada por puxa-sacos e não pelos *jocks*. O prestígio, nesta hierarquia, é ligado a prestígio entre as meninas. As cheerleaders (líderes de torcida) são o modelo de feminilidade aprovado pela comunidade e só os meninos com maior prestígio arriscam a rejeição e chamam essas meninas para sair. Os outros fantasiam (Connell, 2016, p. 154).

Outro exemplo é como a formação das masculinidades ocorrem do enfrentamento à ordem de gênero pelos jovens:

(...) jovens da Palestina sob a ocupação de Israel crescem em condições nas quais as forças invasoras rotineiramente espancam e às vezes atiram em homens e meninos adolescentes. A ocupação destruiu a maior parte do arcabouço anterior de autoridade social na sociedade palestina. Ali, resistência e masculinidade se entrelaçam. A conquista do “ser homem” é um projeto definido dentro da coletividade dos jovens por meio de protesto, aprisionamento e violência (Connell, 2016, p. 149).

Estudos recentes identificam a reciprocidade das masculinidades fazendo com que padrões de masculinidades hegemônicas podem mudar ao incorporarem fatores de outras masculinidades; assim, a opressão e a incorporação podem ocorrer simultaneamente (Connell; Messerschmidt, 2013). A partir dos estudos de Connell e Messerschmidt, Devide (2021) propõe um modelo relacional das masculinidades a partir do modelo inicial de Connell para compreensão da fluidez e modificações das masculinidades:

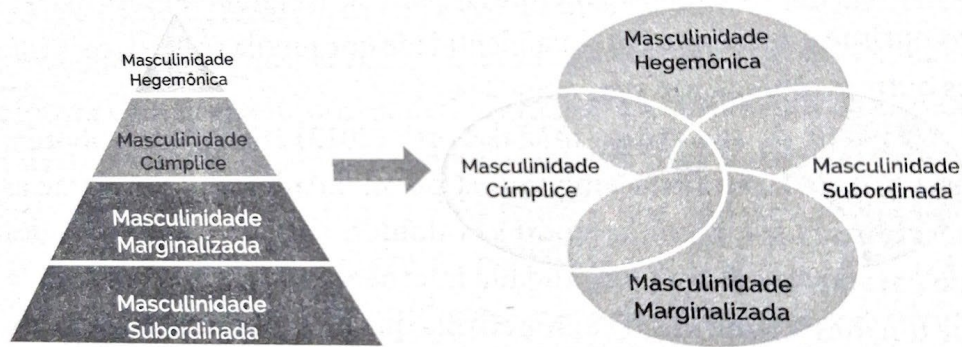


Figura 3. Modelo relacional das Masculinidades, (Devide; Brito org, 2021, p.42)

Sobre a geografia das masculinidades, Connell e Messerschmidt (2013) chamam a atenção para o modo como as construções tanto regionais, como locais das masculinidades hegemônicas são ajustados pelas articulações dessas esquematizações de gênero com processos geopolíticos aos quais estão ligados com agendas neoliberais. Sistemas transnacionais pressionam a construção de masculinidades hegemônicas a nível regional, pela cultura ou pela idealização do Estado-nação, os quais pressionam a níveis locais, como nas comunidades e famílias. (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 266). Para a autora e o autor, ainda faltam compreender o impacto que estas construções possuem nas comunidades e seus fatores de resistência. Contudo, afirmam:

Até o momento as evidências sobre dinâmicas globais de gênero estão crescendo, e fica claro que processos como a reestruturação econômica, a migração de longa distância e a turbulência das agendas de “desenvolvimento” têm o poder de remodelar padrões locais de masculinidade e feminilidade. Temos todas as razões para pensar que as interações envolvendo masculinidades globais irão se tornar cada vez mais importantes nas políticas de gênero e que essa é uma arena-chave para pesquisas futuras sobre hegemonia (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 268).

Para a autora e o autor, as masculinidades hegemônicas podem ser observadas a partir dos seguintes níveis:

1. local: constituídas nas arenas da interação face a face das famílias, organizações e comunidades imediatas, conforme acontece comumente nas pesquisas etnográficas e de histórias de vida;
2. regional: construídas no vivo da cultura ou do estado-nação, como ocorre com as pesquisas discursivas políticas e demográficas; e
3. global: construídas nas arenas transnacionais das políticas mundiais, da mídia e do comércio transnacionais, como ocorre com os estudos emergentes sobre masculinidades e globalização (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 267).

De acordo com Connell e Pearse (2015), organizações empresariais são generificadas, pois o gênero configura as funções, as promoções, a administração e a propaganda das empresas e outras estruturas. As pesquisadoras citam um estudo realizado na Escandinávia, onde são registradas as relações de gênero mais igualitárias no mundo. O estudo foi realizado com executivos do alto escalão que trabalhavam em companhias financeiras internacionais. Elas explicam que as entrevistas foram realizadas com os gerentes, na sua maioria homens, e que eles não estavam interessados em problemas relacionados à igualdade de gênero, os quais concordavam que os cargos de liderança deveriam ser preenchidos naturalmente por homens, pois eram “construídos de acordo com o modelo de família nuclear e do homem provedor” (Connell e Pearse, 2015, p. 257).

O exemplo supra citado pelas pesquisadoras demonstra como o controle dos meios de produção e do gênero podem alterar as subjetividades mais harmônicas sobre relações de gênero das sociedades. Outro exemplo de como a dimensão da geografia das masculinidades se relaciona com a colonialidade do poder pode ser observado na transição da adolescência para a vida adulta. Connell (2016) descreve como adolescentes tornaram-se um mercado consumidor significativo de produtos tecnológicos, smartphones, roupas e entretenimento e que a maioria destes produtos são generificados, uma vez que “a publicidade cria imagens atraentes de adolescentes saudáveis e despreocupados se divertindo dentro das expectativas de seu gênero como o produto adequado ao seu gênero” (Connell, 2016, p. 147).

Sobre incorporação social, Connell e Messerschmidt (2013) explicam que, para entender a incorporação e a hegemonia, “precisamos compreender que os corpos são tanto objetos da prática social como agentes na prática social. Existem circuitos de práticas sociais ligando processos corporais e estruturas sociais – muitos desses circuitos se somam ao processo histórico no qual a sociedade é incorporada” (p. 270). É fundamental também entender que esses circuitos envolvem diretamente as instituições nas quais seus privilégios permanecem, como quadras esportivas ou ginásios: “os movimentos e as instituições em que os interesses dos homens são indiretamente promovidos - entre eles as igrejas, organizações étnicas, partidos conservadores e movimentos nacionalistas” (Connell, 2016, p. 107).

Connell e Messerschmidt (2013) citam um estudo realizado para exemplificar como o lazer, os esportes e a alimentação de grupos hegemônicos são utilizados através da divulgação para demonstrarem sua riqueza e categoria, estabelecendo uma distância, e até mesmo uma hierarquia sobre outros grupos de homens. Portanto, salientam que “não apenas as masculinidades sejam entendidas como incorporadas, mas também que sejam tratados os entrelaçamentos das incorporações com os contextos sociais” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 269).

A dinâmica das masculinidades está associada à história de vida, “as masculinidades hegemônicas tendem a envolver padrões específicos de divisão interna e conflito emocional, precisamente por sua associação com o poder generificado” (Connell; Messerschmidt, 2013 p. 270). Além disso, estratégias de manutenção de poder como a desumanização de grupos diferentes, rejeição parcial ou total da igualdade de gênero e a divisão sexual do trabalho são alguns focos de tensão. Assim, as “relações de gênero são sempre arenas de tensão. Um dado padrão de masculinidade é hegemônico enquanto fornece uma solução a essas tensões, tendendo a estabilizar o poder patriarcal ou reconstituí-lo em novas condições”. (Connell; Messerschmidt, 2013 p. 272).

Em uma investigação realizada por Connell (2016) sobre masculinidades executivas no setor financeiro contemporâneo, ela demonstra como a masculinidade patriarcal é modernizada:

A posição hegemônica nesse regime de gênero é uma masculinidade recém-modernidade, produzida por diversas mudanças que suplantaram a masculinidade burguesa das gerações anteriores. Em escala mundial, não existe uma só narrativa da modernidade, mas um complexo processo global envolvendo ondas de modernização (Connell, 2016, p. 134).

Além destas quatro grandes áreas para conceituar e analisar a masculinidade hegemônica, outros fatores também devem ser considerados. O primeiro é que “o gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidades são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade” (Connell; Messerschmidt, 2013 p. 265). Dessa maneira, os pesquisadores demonstram que as mulheres sempre estão presentes nas

construções das masculinidades, seja nas relações familiares como mães, irmãs, avós e esposa ou nas relações sociais como colegas e namoradas.

O segundo é compreender que a construção das masculinidades hegemônicas tem relação com território devido a suas construções ocorrerem em espaços locais, como estrutura familiar e escola, além da relação da masculinidade e a heterossexualidade que produzem uma relação com o feminino de exploração e conquista, objetificando o corpo feminino como território a ser conquistado (Connell; Messerschmidt, 2013).

1.5 Marco Teórico

O conceito de masculinidade hegemônica foi elaborado na década de 80 (1980) a partir de pesquisas sobre desigualdades sociais educacionais relacionadas à formação das masculinidades e as vivências corporais masculinas. A base teórica foi constituída pelos debates da liberação gay, da sociologia e principalmente das teorias feministas (Hamlin; Vandenbergue, 2013, Connell; Messerschmidt, 2013). A partir dessa organização, no início dos anos 90 (1990), o conceito foi utilizado em pesquisas sobre criminologia, representações do ser homem pela mídia, práticas de saúde, práticas laborais e educação, incluindo a necessidade de se “entender as estratégias e as identidades de professores em grupos, tais como os de instrutores de educação física” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 246).

As pesquisadoras Luciana Aparecida Siqueira Silva e Elenita Pinheiro de Queiroz Silva (2020) mapearam artigos publicados em revistas científicas nacionais que integram dossiês sobre gênero, sexualidade e corpo, produzidos entre 1998 e 2018, com o intuito de apresentar a produção científica sobre masculinidades no contexto escolar. Após critérios de seleção, foram selecionados 11 artigos encontrados em 10 dossiês produzidos durante esse período: um fato interessante é que apenas dois dossiês publicados pela revista Estudos feministas (1998) e cadernos Pagu (2010) possuíam em seus títulos a palavra masculinidades. Outro fato curioso que também chamou a atenção das pesquisadoras, e que envolve os dois dossiês, é o lapso temporal de 12 anos do primeiro dossiê para o segundo. (Siqueira Silva; De Queiroz Silva, 2020).

As autoras ainda mencionam que, a partir de 2016, houve uma maior regularidade nas publicações (dois em 2016, dois em 2017 e dois em 2018, em seis periódicos diferentes). Apesar de não mencionarem o referencial teórico dos artigos, para a construção da sua análise, as pesquisadoras utilizam Joan Scott, Judith Butler, Michel Foucault e Raewyn Connell para o seu referencial introdutório. Por fim, elas consideram que “somos levadas a pensar em questões relativas às masculinidades no território escolar que ainda não foram ditas, ou que não tenham sido estudadas sistematicamente” (Siqueira Silva; De Queiroz Silva, 2020, p. 40).

Eduardo dos Santos Henrique, Luciano Daudt da Rocha e Gabriela da Silva (2024) realizaram um levantamento nas plataformas virtuais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD para analisar as teses e dissertações relacionadas aos processos educativos de gênero e sexualidade com destaque para o conceito masculinidade hegemônica com o objetivo de compreender quais conhecimentos epistemológicos e políticos são utilizados e produzidos nestas pesquisas (Dos Santos Henrique; Da Rocha; Da Silva, 2024).

De acordo com os pesquisadores e a pesquisadora, a seleção dos descritores foi pautada nas contribuições epistemológicas das produções da cientista Raewyn Connell. Assim, em um primeiro momento, foram utilizados os descritores decolonialidade, educação e masculinidade hegemônica, pelos quais nenhuma produção foi localizada. Até mesmo quando substituíram a palavra decolonialidade para decolonial e por colonialidade não encontraram nenhuma produção. Dessa forma, utilizaram apenas os descritores masculinidade hegemônica e educação, através dos quais chegaram ao resultado de 12 dissertações e 5 teses (Dos Santos Henrique; Da Rocha; Da Silva, 2024).

As produções acadêmicas encontradas foram produzidas entre 2012 a 2021 para as teses e entre 2008 e 2020 para as dissertações; grande parte dessas pesquisas foram realizadas na região sudeste do país (56,20%), seguido da região sul (25%). Outro dado interessante é que a produção acadêmica concentra-se em universidades públicas federais (88,2%), seguidas por universidades particulares católicas (11,8 %), e que aproximadamente 90% das pesquisas trabalham a temática

dentro do ensino fundamental e médio (Dos Santos Henrique; Da Rocha; Da Silva, 2024).

Os autores e autora consideram que a temática sobre masculinidades ainda é pouco discutida, e que nem todas as pesquisas encontradas traziam um conceito de masculinidade em seu referencial. Entretanto, “cerca de 70% do corpus dá ênfase à discussão, utilizando conhecimentos elaborados a partir do sul global, como a socióloga australiana Raewyn Connell, cujos postulados se aproximam do pensamento crítico decolonial” (Dos Santos Henrique; Da Rocha; Da Silva, 2024, p. 71). Outros pensadores sobre os temas são mencionados, entre eles, Pierre Bourdieu e Michel Foucault e suas leituras e apropriações.

Os pesquisadores e a pesquisadora consideram que as pesquisas enfatizaram pouco sobre as experiências contra-hegemônicas enquanto que as práticas de violência baseadas em sexualidade e gênero tiveram maior atenção. Outro campo de observação é o uso do referencial apresentado pela Raewyn Connell como uma teoria que representa uma epistemologia não eurocêntrica, como as do Sul Global, o que “indica uma tendência que visa a descolonizar saberes em busca de verdades outras” (Dos Santos Henrique; Da Rocha; Da Silva, 2024, p. 77).

Os estudos apresentados até aqui realizaram suas pesquisas relacionando gênero ou masculinidades com educação.

Hanna Lins Frade de Aragão, Marcella Priscila Pouso Silva e Jéssica Serafim Frasson (2024) tiveram como objetivo realizar um levantamento bibliográfico sobre a produção de conhecimento sobre gênero, currículo e educação física escolar produzidos em teses, dissertações e trabalhos publicados nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte - CONBRACE. Como base de dados, realizaram a pesquisa sobre teses e dissertações (publicadas e disponibilizadas gratuitamente entre 2019 - 2023) na CAPES e nos repositórios e bibliotecas dos polos do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF e nos anais do CONBRACE, utilizando os trabalhos completos publicados nos últimos 5 eventos ocorridos em 2015, 2017, 2019, 2021 e 2023 (De Aragão; Pouso Silva; Frasson, 2024).

Utilizando como descritores os termos gênero, currículo e educação física escolar identificaram 58 publicações distribuídas entre 17 dissertações encontradas na base de dados dos polos do PROEF, 1 tese e 9 dissertações da CAPES, além de 31 trabalhos completos do CONBRACE. Quando divididas por regiões brasileiras, os trabalhos encontrados na base de dados CAPES se localizam em maior número na região sul do Brasil, seguido pela região sudeste. Já as dissertações produzidas através do PROEF, concentram-se na sua maioria na região Sudeste, seguida da região Centro-Oeste. Por fim, nos trabalhos identificados nos anais do CONBRACE, a região Sudeste também se destaca (De Aragão; Pouso Silva; Frasson, 2024).

As pesquisadoras apontam que o campo pós-crítico é a base metodológica utilizada na maioria dos estudos (83%), representados por autores como Judith Butler e Guacira Louro. As autoras consideram que a importância da temática para avanço das discussões justificadas pela ausência do debate nos currículos dos cursos de formação e indicam a necessidade de mais pesquisas sobre o tema ampliando as abordagens e as perspectivas teóricas no campo da educação física (De Aragão; Pouso Silva; Frasson, 2024).

María Fernanda Martínez Hoyos e Jaime Alberto Carmona Parra (2023) interessaram-se em conhecer sobre a produção acadêmica sobre masculinidades na América Latina em uma perspectiva decolonial. Apesar desse artigo de revisão não se tratar sobre educação e masculinidade, ele vai ao encontro desta dissertação por ser fundamentado nas mesmas referências epistemológicas na discussão do tema. Por este motivo, faz-se importante conhecê-lo. O objetivo desse trabalho é o de identificar as produções sobre masculinidades na América a partir da perspectiva decolonial na construção do conhecimento. Martínez-Hoyos e Carmona Parra (2023), em uma pesquisa preliminar na base de dados SCOPUS com o descritor “masculinidades”, encontraram 86 publicações no Brasil, 22 nos Estados Unidos, 20 na Espanha, 11 na Argentina, 7 no Reino Unido, 6 na Austrália, Chile e México, 5 na França e Colômbia, no período entre 2012 e 2020, as quais estão agrupadas em 3 áreas de conhecimento: 155 em ciências sociais, 59 em artes e humanas e 28 em medicina.

Ao realizarem uma pesquisa nas publicações realizadas na América Latina, nas bases de dados Scopus, Scielo, Redalyc e Dialnet, as temáticas encontradas são bem variadas: construção da identidade masculina, identidades sexuais, masculinidades trans e homossexuais, relação entre masculinidades e violência, diálogos entre masculinidades e feminismos, entre outros. A pesquisadora e o pesquisador destacam eixos temáticos emergentes relacionados com homens, guerra e delinquência, bem como masculinidades em contextos escolares (Martínez-Hoyos e Carmona Parra, 2023).

Ao incluir os descritores masculinidade e decolonialidade (em inglês e espanhol) nas bases de dados da Redalyc e Scielo, foi encontrado apenas 1 trabalho (2016). Porém, quando pesquisados na Dialnet, foram encontrados 20 artigos, dos quais cabe destaque aqui a produção brasileira *“Deslocando as relações de gênero: infâncias e candomblé, contribuições para a educação com crianças pequenas - 2018”* (Martínez-Hoyos e Carmona Parra, 2023, p. 280). A pesquisadora e o pesquisador ainda informam que várias produções foram encontradas fora da América Latina e que outras não se relacionavam com os descritores diretamente.

Assim, justificam que

El análisis de los antecedentes mencionados, permite reconocer que la construcción de criterios de masculinidad responde a proyectos políticos y de organización social particulares, que en el presente histórico se articulan con intereses y proyectos globales insertos – en la mayoría de los casos– en las concepciones de progreso y desarrollo propios del sistema colonial capitalista que ha sustentado la conformación y desarrollo de los actuales estados-nación (...)

Por otra parte, permite revelar el vacío de conocimiento respecto a investigaciones de carácter académico que trabajen de manera articulada las categorías de masculinidad(es), colonialidad y decolonialidad. Esto no solo porque en la búsqueda realizada hayan sido pocos los trabajos que relacionan y desarrollan estas categorías en los últimos años, sino también porque no en todos se evidencia el análisis profundo de la colonialidad o la implicación de la perspectiva decolonial en el planteamiento de los objetivos, la metodología y el análisis de la información.

(...)

Este hallazgo permite reconocer la diferencia entre incluir en los proyectos de investigación los aportes teóricos de la perspectiva decolonial y asumir efectivamente una postura decolonial en la construcción de conocimiento sobre los hombres y las masculinidades (Martínez-Hoyos e Carmona Parra, 2023, p. 281).

A pesquisadora e o pesquisador salientam ainda a necessidade de mais estudos a partir das perspectivas decoloniais nas pesquisas sobre masculinidades. Estudos a partir dessas epistemologias requerem construir um

referencial teórico coerente, desenvolver propostas metodológicas que condizem com a perspectiva e a inclusão das contribuições do feminismo decolonial, movimentos sociais e a práxis política de forma vinculada para a produção de conhecimento (Martínez-Hoyos e Carmona Parra, 2023).

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 Centro de Ensino Médio Paulo Freire

A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Médio Paulo Freire, CEM Paulo Freire. O Centro de Ensino Médio Paulo Freire é situado no SGAN 610, Módulo A, Asa Norte, Brasília-DF. A equipe gestora da escola é composta por diretora, vice-diretora, uma chefe de secretaria escolar, duas supervisoras e duas coordenadoras. De acordo com o projeto político pedagógico, o CEM Paulo Freire atende 28 turmas do ensino médio, distribuídas em 14 por turno, totalizando 865 alunos. Com a nova modulação do ensino médio, a escola possui um professor de educação física por turno nas turmas regentes, e mais um professor que atua no projeto Centro de Iniciação Desportiva - CID, modalidade judô para a comunidade em geral.

O contato inicial com a equipe gestora foi realizado apresentando a proposta de pesquisa para ser concedida a autorização. A proposta de pesquisa foi apresentada aos demais sujeitos em reunião coletiva com a equipe docente, na qual foram esclarecidas possíveis dúvidas quanto ao processo. Também foi apresentada ao corpo discente nas aulas da disciplina de educação física. Foram entrevistadas/es/os 11 estudantes com idade igual ou superior de 18 anos, cursando o 3º ano do ensino médio.

2.1.2 Garantias éticas da pesquisa

Todos os procedimentos adotados nesta pesquisa obedeceram aos Critérios da Ética em Pesquisa com seres humanos conforme a Resolução n.º 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Foi realizada a submissão do projeto de pesquisa

ao Comitê de Ética em Pesquisa das Ciências da Saúde e Ciências Humanas Sociais (CEP/FS) e (CEP/CHS) com Seres Humanos da Universidade de Brasília (UnB) pela Plataforma Brasil, constituindo-se como umas das primeiras medidas e etapas em atenção aos aspectos éticos. O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e disponibilizado na Plataforma Brasil no dia 11 de novembro de 2024, sob o número do parecer 7.218.728. A partir disso, foram apresentados os objetivos da pesquisa, os riscos envolvidos e o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constam as garantias resguardadas às/aos participantes.

Apenas foram coletados/gerados os dados das/es/os estudantes que aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A equipe gestora consentiu e assinou o Termo de Concordância da Instituição Coparticipante, juntamente enviado com a carta de apresentação.

2.2 Uma proposta autoetnográfica

Ao optar por uma abordagem a partir das epistemologias do sul, o entendimento sobre conhecimento, pesquisa, universalismo e visão de mundo foram confrontados. A adoção dessa epistemologia me faz compreender que adotá-la não é somente utilizar as suas e os seus intelectuais como referência, mas sua abordagem deve também alterar a forma de escrita, de como pesquisar e os métodos utilizados, como expõe Maritza Monteiro, já que “a redefinição do papel do pesquisador social, o reconhecimento do Outro como Si Mesmo e, portanto, a do sujeito-objeto da investigação como ator social e construtor do conhecimento” (apud LANDER, et al, 2005, p. 15) é uma das ideias centrais expostas pela autora como alternativa ao pensamento eurocêntrico e visão de mundo.

A partir desses apontamentos, e adotando um pensar e agir decolonial, buscou-se uma metodologia que rompesse com os métodos mais tradicionais e ao mesmo tempo atendessem às ideias principais apontadas pelas pensadoras e pensadores expostos aqui. Assim, adota-se nesta produção a pesquisa qualitativa, em especial através da pesquisa autoetnográfica.

De acordo com Fabiene Gama e colaboradores (Gama, et al., 2021, p. 4), a autoetnografia pode ser definida como “uma forma de pesquisa qualitativa que

parte da análise crítica de experiências pessoais para refletir sobre práticas sociais mais amplas”; entretanto, Daniela Beccaccia Versiani em sua obra de referência nacional sobre autoetnografia chama a atenção para a tentativa de conceituar a autoetnografia apenas como um novo estilo metodológico proposto para contornar as dificuldades em estabelecer as exatas delimitações das barreiras entre as percepções pessoais do pesquisador. Para ela, ao analisar as contribuições dos antropólogos expostos na coletânea apreciada, objeto de estudo do seu doutorado, o termo autoetnografia demonstra uma nova percepção dentro dos meios de pesquisa (Versiani, 2005, p. 209).

Versiani (2005) relata que um pressuposto comum aos nove antropólogos é aquele da própria necessidade de elaboração de um conceito como o de autoetnografia em um momento em que ocorrem, no campo da antropologia e das disciplinas humanistas em geral, alterações na percepção dos processos de construção de *se/ves*, agora entendidos a partir de perspectivas de multiplicidade, mobilidade e complexidade; da relação circular e de mútuas influências entre os processos de construção de subjetividades, sociedades e culturas; e entre sujeito do conhecimento, objeto do conhecimento e processos de construção do conhecimento. (Versiani, 2005, p. 210).

Nessa mesma perspectiva, Flávia Liparini Pereira e Nelson Filice de Barros compreendem que “a autoetnografia performática não se resume apenas em método, mas em uma escrita crítica e política, em que o corpo da escritora ou do escritor interage com outros corpos e tecidos (...)” (Pereira; Barros, 2021, p. 3). Concorda-se até aqui que os princípios epistemológicos das teorias do sul se relacionam com a proposta metodológica proposta pela autoetnografia, pois o conhecimento é visto dentro de uma cosmovisão que reúne os processos culturais, os processos políticos, as subjetividades e um corpo-político que dialoga com outros corpos. Por essa razão, a autoetnografia apresenta-se como um instrumento adequado para a pesquisa na educação física escolar como aponta o professor Fabiano Bossle (Bossle, et al., 2009).

O professor Fabiano Bossle e demais pesquisadores (Bossle, et al., 2009 p. 9) salientam sobre a importância da pesquisa autoetnográfica na educação física escolar. Para esses pesquisadores, no campo de pesquisa em educação física

ainda predominam de forma hegemônica pesquisas de ênfase biológica, pautadas na dicotomia cartesiana, desconsiderando os processos subjetivos dos docentes e discentes. Nesse sentido, complementam afirmando que a autoetnografia se trata de uma perspectiva metodológica pautada na condição do sujeito que sente, vive e aprende sobre sua própria cultura docente, sobre si-mesmo e sua formação docente” (Bossle, et al, 2009 p. 2).

O texto autoetnográfico, de acordo o professor Leandro Rocha, (Rocha et al., 2018), é construído a partir de uma narrativa composta pelas informações adquiridas através da observação, relatos, entrevistas, análises de documentos, podendo ser escrito em primeira pessoa do singular para descrever uma situação presenciada, em segunda pessoa para trazer o leitor para o ambiente pesquisado e em terceira pessoa para apresentar resultados e ou pontos de vistas de outros e outras. Dessa forma, é possível perceber o quão carregado de reflexões, sentimentos, sensações e subjetividades o texto autoetnográfico é, pois “a análise autoetnográfica promove a reflexão crítica na vida social e na prática educativa” (Rocha et al., 2018 p. 177).

2.3 Pluriverso da Pesquisa

Tendo como foco o objetivo geral, “compreender se a subjetividade nas relações professor-estudante e estudante-estudante, evidenciada por meio da masculinidade hegemônica, interfere no desenvolvimento do protagonismo de estudantes subalternas/es/os nas aulas de educação física escolar”, foram ouvidas/es/os 11 estudantes do 3º ano do ensino médio com idade igual ou superior dos 18 anos. Esta pesquisa reúne dois tipos de fontes: narrativa autoetnográfica e entrevista realizada com as/es/os estudantes.

O objetivo específico “identificar as subjetividades nas relações professor-estudante e estudante-estudante, tendo em consideração a participação de estudantes nas aulas de educação física” é observado através das respostas das/es/os estudantes ao questionário. As entrevistas são semiestruturadas, com perguntas orientadoras, abertas e gerais. Foram realizadas em horário de aula, no ambiente escolar, em espaço disponibilizado pela própria unidade escolar. As

entrevistas foram gravadas com o uso do aparelho celular e, posteriormente, transcritas com a utilização do programa Atlas.ti.

O segundo objetivo específico, “verificar se essas subjetividades atendem a um ‘padrão’ de masculinidade hegemônica e se constituem como um fator limitante para participação das/es/os estudantes ‘subalternas/es/os’ nas aulas de educação física escolar”, é compreendido a partir das respostas das/es/os estudantes acompanhado de uma reflexão autoetnográfica. Uma autoetnografia decolonial na qual pude refletir por meio de minhas memórias armazenadas no outro ser, neste caso as/es/os estudantes.

2.3.1 Experiências vividas e compartilhadas

De acordo com Creswell (2014), a análise de dados em uma pesquisa qualitativa consiste na preparação e organização de dados organizados em temas através da criação de categorias, dos códigos e temas. Para esta organização, utilizou-se o programa Atlas.ti.

A análise da autoetnografia ocorreu por meio do material gravado e transcrito, mas também pelas recordações, memórias, subjetividades, imagens e sentimentos em diálogo com o referencial teórico.

2.4 Apresentando as/es/os colaboradoras/es

Com o intuito de preservar as identidades das/es/os participantes, mas ao mesmo tempo não universalizando-as/es/os através de números, irei nomeá-las/les/los de forma individual e coletiva. Recentemente, surgiu no Brasil, e em alguns países do “continente americano”, em meio à crise das masculinidades e dos valores da sociedade, um movimento destinado para homens chamado Legendários. De acordo com o grupo, seu objetivo é

a transformação de homens, famílias e comunidades por meio de experiências que levam os homens a encontrarem a melhor versão de si mesmos e seu novo potencial. Devolvemos o herói a cada família, uma declaração que temos como Legendários, é de que somos homens inquebrantáveis diante do pecado, mas quebrantados diante de Deus (Legendários, 2025).

O grupo hegemônico (5 colaboradores) desta pesquisa aproxima-se da descrição dos adeptos ao movimento acima mencionado - homens cis, héteros e cristãos – e, por isso, os denominarei de legendários, cada um diferenciado por uma letra grega: alfa, beta, gama, delta e épsilon. Todos os participantes são muito ativos nas aulas de educação física, praticantes de vários esportes e com uma boa relação com seus professores, *“A minha relação sempre foi muito boa, sempre ajudei os professores até mesmo a dar aula, a chamar o pessoal, convidar o pessoal pra fazer aula, é sempre uma relação muito respeitosa, muita educação de ambas as partes”* (entrevistado Delta). Além de apresentar boa relação com as/es/os professoras/es, também possuíam boas relações interpessoais, de modo que nunca excluíram ou foram excluídos das aulas de educação física.

Os grupos subalternos desta pesquisa foram organizados a partir das definições já apresentadas por Gramsci (2002), pelas quais ele afirma que os grupos são diversos, diversificados e muitas vezes apresentam outras culturas e religiões diferentes dos grupos dominantes (Gramsci, 2002; Liguori, 2017). Dessa forma, os grupos subalternos foram divididos levando tais considerações em conta, mas também a sua forma de reagir diante do mandato da masculinidade (Segato, 2003). Os grupos subalternos são formados por seis (6) mulheres divididas em três grupos descritos a seguir:

O primeiro grupo é formado por uma única estudante, uma mulher trans, bissexual, negra e espírita. Ela será reconhecida nesta pesquisa como Xica Manicongo²⁰. Nascida no Congo, sequestrada e escravizada, foi vendida para um sapateiro em Salvador no século XVI (Jesus, 2019). Ao negar-se a utilizar vestimentas atribuídas ao gênero masculino e permanecer com suas vestimentas à moda de seu país de origem, foi denunciada à igreja e acusada pelo crime de sodomia, cuja pena consistia em “ser queimada viva, em um auto de fé em praça pública, ter seus bens confiscados pela Igreja Católica e a infâmia lançada sobre os seus descendentes até a terceira geração” (Jesus, 2019, p. 4). Para manter-se viva, mesmo vivendo em condições precárias as quais os povos escravizados eram submetidos, Xica

²⁰ “Manicongo era, originalmente, um título para governantes do Reino do Congo (Mwene Kongo, literalmente, Senhor do Congo), que foi transformado na corruptela que conhecemos pelos portugueses, para designar pessoas oriundas da região” (Jesus, 2019, p. 3).

Manicongo adotou as vestimentas masculinas e o nome Francisco, dado pelos colonizadores. Sua história foi resgatada após recentes pesquisas sobre a Inquisição no Brasil e ela hoje é reconhecida como a primeira travesti não-indígena do Brasil (Jesus, 2019).

A Xica Manicongo desta pesquisa relata que teve uma boa relação com as/es/os professoras/es, gostava das aulas, apesar de participar pouco, descrevendo que tinha um bom relacionamento com a turma. Entretanto, ela já se sentiu excluída por parte das/es/os estudantes e das/es/os professoras/es.

O segundo grupo é formado por quatro (4) mulheres cis, três (3) bissexuais e uma (1) homossexual praticantes das religiões evangélica, umbanda, espírita e uma (1) sem religião. Chamarei esse grupo de Çacoaimbeguira e elas serão identificadas individualmente como Iara, Tainá, Potira e Ceci. A Çacoaimbeguira pode ser uma representação de mulheres tupinambás, as quais, aos olhos do colonizador, desafiavam os papéis de gênero, que assim as consideravam transgressoras do se esperava das mulheres do período colonial, conforme descrito:

Entre as mulheres, algumas adotavam os penteados e as atividades masculinas, indo com eles à guerra e à caça, além de casarem-se com outras mulheres, adquirindo toda espécie de parentesco adotivo e obrigações assumidas pelos homens em seus casamentos; eram chamadas Çacoaimbeguira (Torrão Filho, 2000, p. 222).

Essas estudantes tinham uma boa relação com as/es/os demais estudantes e com as/os/es professoras/es, e ainda gostavam de participar das aulas:

Bom, eu participo bastante de todas as atividades, então com aqueles que participavam também, sempre foi tudo ok. A gente nunca teve problemas ou brigas, de certa forma, então acho que em relação a isso foi tudo muito tranquilo. E às vezes, quando eu conseguia, eu chamava alguns dos meus amigos e amigas que não costumam participar tanto das aulas, né? (entrevistada Potira).

O último grupo é formado por uma (1) mulher cis, homossexual, agnóstica. Será nomeada como “Úrsula” personagem da obra de Maria Firmina dos Reis, uma mulher negra, autora do primeiro romance brasileiro publicado por uma mulher. Natural da Ilha de São Luís, nascida em 11 de março de 1822, Maria Firmina dos Reis possui grandes feitos em sua vida. Além de publicar o primeiro romance

brasileiro, Úrsula²¹, aos 25 anos, foi aprovada em concurso público “sendo a primeira mulher professora aprovada para esse cargo efetivo no magistério na província maranhense” (Lira, 2022, p. 299). Outro grande feito na educação foi a criação de uma escola gratuita e mista, para meninos e meninas, no vilarejo onde residia. Porém, infelizmente, devido às pressões da sociedade, após 2 anos e 6 meses, foi obrigada a fechá-la (Lira, 2022).

A relação dela com as/es/os professoras/es apresenta-se de maneiras diferentes, “*eu tive dois professores homens e uma mulher. Eu me senti mais conectada com uma professora mulher, que tinha mais assunto, do que no geral com os outros professores*” (entrevistada Úrsula). Sua participação nas aulas era reduzida, participava de poucas aulas e não se sentia incluída com os demais estudantes.

Essas/es são as/os/es participantes desta pesquisa que contribuíram para uma construção autoetnográfica decolonial da minha memória pessoal através das várias e diversas subjetividades para o alcance dos objetivos aqui lançados. Nas próximas seções irei demonstrar como este poder generificado se organiza nos corpos, vozes e subjetividades nas aulas de educação física. Um poder hegemônico, no sentido de direcionamento e dominação (Liguori, 2017), que nem sempre será exercido através da força e da opressão ou forma violenta; a sua manutenção é possível a partir do controle das dimensões que integram as visões de mundo, isto é, a dimensão do ser, a dimensão do poder e a dimensão do saber (Bernadino-Costa et. al, 2023).

Utilizo o diagrama analítico da colonialidade (Bernadino-Costa et. al, 2023) para compor as categorias reflexivas. Na primeira subseção intitulada como “colonialidade do poder e masculinidade hegemônica” apresentarei como esse poder generificado é mantido através da subjetividade, atuando pela cultura e estrutura. Na subseção seguinte, “colonialidade do ser e pensamento de fronteira”, apresento como a ação do grupo dominante é realizada através do controle do tempo e do espaço, atuando na subjetividade dos grupos subalternos. Já na terceira subseção,

²¹ “Diferentemente da literatura antiescravagista da época em que o escravizado era apresentado como objeto do enredo, sem voz, onde o branco falava por ele, Maria Firmina apresentava o escravizado em sua dimensão humana e conferia ao negro o estatuto de sujeito do discurso (...)” (Lira, 2022, p. 301).

“colonialidade dos saberes”, apresento como a objetividade aliada à metodologia operam nesse processo de colonialidade.

2.4.1 Colonialidade do poder e masculinidade hegemônica

Uma questão importante dos estudos sobre masculinidades é que a manutenção de poder generificado ocasiona conflitos e tensões sobre qualquer ameaça ou insegurança de sua perda; aquele padrão de masculinidade que apresentar soluções para os conflitos e manutenção do poder será considerada hegemônica (Connell; Messerschmidt, 2013). Essa manutenção é mantida pela vigilância sobre todos os homens, bem como o distanciamento ou o demérito das mulheres (Connell; Messerschmidt, 2013), o que pode ser de maneira coercitiva ou até mesmo subjetiva.

A subjetividade é o elo que conecta as três dimensões que compõem as visões de mundo, seu controle é uma das maneiras de manter esse poder (Bernadino-Costa et. al, 2023, Grosfoguel, 2016, Mignolo, 2010). “Alfa”, um estudante do grupo dos legendários, comenta que sempre participa das aulas de educação física, gosta de praticar vários esportes, nunca se sentiu excluído e sempre teve boas relações com os professores e demais alunos. O estudante “Beta” também é um estudante muito ativo nas aulas de educação física. Mantendo sempre uma boa relação com as/es/os professores e demais estudantes, chega ao ponto de incentivar aquelas/es que não participam das aulas:

Minha relação entre os estudantes, sempre foi muito bom, sempre tentava também ajudar os professores a chamar o pessoal que não queria fazer as aulas, que ficava mais no canto e tentava dar um incentivo, tipo pegava bola, jogava tipo no pé pra chamar a pessoa pra vim jogar mesmo (estudante Alfa).

Xica Manicongo descreve que suas aulas de educação física durante o ensino médio foram boas, apesar de não participar. Ela relata que sempre teve boas relações com as/es/os demais estudantes e professoras/es, mas explica que um dos motivos para não participar das aulas da educação física está relacionado com a performance:

É meio vergonhoso porque às vezes eu não tinha muita força no futebol que nem os meninos tinham, e você fica sendo excluído, vai montar o grupo, você sempre vai ser excluído, é tipo, é uma desvantagem ter você no grupo aí você vai se, saindo disso (Xica Manicongo).

A subjetividade social é gerada a partir das interações humanas em diferentes cenários sociais (como na escola), os quais são imersos na cultura, oferecendo um princípio subjetivo de identidade que retroage e realimenta a subjetividade pessoal (João, 2020). Tais subjetividades podem agir de forma a definir o lugar e o não-lugar dos corpos e territórios, como se a aula de educação física fosse um privilégio para aquelas/es mais atléticas/es/os e mais ativas/es/os conforme se observa na fala da Úrsula a respeito dos critérios de seleção/participação entre as/os/es estudantes da mesma turma para os jogos interclasse:

Teve prioridade pra quem praticava esportes, na hora das escolhas eles dividiram as etapas em números limitados e estudantes podiam participar, e aí tipo por mais que a gente quisesse participar, só podia ir se sobrasse vaga, E aí foram escolhidos mais pelo perfil mesmo. Não teve futebol feminino, teve só futebol masculino, e as equipes dos outros esportes a maioria dos times tinham duas ou três mulheres, mas a maioria era masculina (Úrsula).

Nesse contexto, Gramsci (2002; Liguori, 2017) concorda com João (2020) acerca do papel da cultura em construir as subjetividades, pois a cultura é um dispositivo que os grupos dominantes utilizam para impor seus valores, ideologias e visões de mundo (Liguori, 2017). Entretanto, é importante observar que, em um mundo cada vez mais digital e com o avanço das tecnologias, tais subjetividades também são construídas sem a necessidade direta das interações humanas presenciais, também podendo ser construídas pelos símbolos que alimentam essa visão de mundo (Connell; Messerschmidt, 2013).

Ao serem perguntados sobre seus ídolos e personalidades de referência ou admiração, o grupo legionário demonstra um padrão com características relacionadas a performance e conquistas (como os atletas Michael Jordan, Ronaldinho Gaúcho, Ramon Dino, LeBron James, Neymar e Kobe Bryant). Além disso, muitos desses atletas estarem ligados ao modelo civilizatório neoliberal. Essas escolhas, mesmo não correspondendo à realidade de nenhum deles, podem expressar valores, sentimentos, desejos e fantasias muito difundidos e agregados para a construção de suas masculinidades (Connell; Messerschmidt, 2013).

Já os grupos subalternos, ao responderem a mesma questão, demonstram não só a performance e conquistas como referências nas suas escolhas, mas outras características como podemos observar:

A Daiana dos Santos, maravilhosa. E a Erika Hilton (Xica Manicongo).

Uta Abe, ela é uma pessoa judoca mesmo, espiritualmente e esportivamente. Outra referência, eu vou ser sincera, meus professores. Porque eu sou apaixonada pela educação então, eu sempre vejo os meus professores como referência (Iara do grupo Çacoaimbeira).

A Raíssa Leal (Úrsula).

Tenho, eu gosto bastante de esporte principalmente no basquete e no futebol, eu gosto muito do Vini Júnior, que joga pro Real Madrid, muito do Trent Alexander Arnold que joga pelo Liverpool e no basquete no geral mesmo grande maioria dos jogadores de todos os times, mesmo sendo torcedor do Chicago Bulls. Eu tenho outra referência que é a minha mãe. Ela é professora de educação física também (Tainá do grupo Çacoaimbeira).

Essa predileção homogênea do grupo legionários pode demonstrar como a construção das masculinidades, a nível regional e local, pode estar entrelaçada a nível global. A masculinidade hegemônica em níveis regionais e locais são construídas através de práticas generificadas masculinas específicas daquela localidade e de exemplos de práticas construídas por atletas profissionais, cantores, atores e celebridades, em que todo esse material é incorporado a nível global, reformulado e redistribuído de acordo com os interesses de manutenção dessa hegemonia (Connell; Messerschmidt, 2013).

Empresas, entidades e organizações globais articulam as construções das masculinidades hegemônicas através da cultura ou pela idealização promovida pelo Estado-nação (Connell 2016, Forner; Soares, 2024). Para o mercado, as/os/es adolescentes são um alvo muito significativo; são monitorados e manipulados através de produtos, subjetividades e bens de consumo generificados, aproveitando que tais jovens estão menos protegidas/es/os do que estiveram na infância (Connell 2016).

Outro ponto importante destacado por Connell (2016) é que “na adolescência, a corporificação da masculinidade toma novas formas e se aproxima de modelos adultos” (Connell, 2016, p. 144). Ela denomina de competência de gênero o aprendizado adquirido pela maneira como os jovens lidam com a ordem de gênero

das instituições das quais participam, “aprendizes corporificados encontram os regimes de gênero das instituições com as quais convivem. O modelo da socialização estava certo sobre a importância da família, da escola e da mídia...” (Connell; Pearse, 2015, p 201).

Portanto, dentro da subjetividade social, existe uma estrutura na qual são produzidos os meios de controle sobre a sociedade; esta estrutura é o próprio Estado e um dos seus mecanismos é a escola (Lander, 2005; Castro-Gómez in Lander; 2005, Soares, 2017). E é na escola que se apresentará um modelo de masculinidade que também irá interagir com a competência de gênero dessas/es jovens: esse modelo é o Estado corporificado através do professor.

2.4.1.2 O grande ser social corporificado em sala de aula

O Estado é a principal autoridade para produzir os meios de controle sobre a natureza e a sociedade no projeto da modernidade. Esses meios são executados através de seus dispositivos auxiliares como as escolas, os hospitais, as universidades, as prisões e os tribunais (Castro-Gomez in Lander 2005; João, 2020). O Estado é generificado (Connell; Pearse, 2015). Presidentes, juízes, ministros, senadores, delegados, policiais, reitores e generais são em sua maioria homens (e cristãos). E eu, um homem cis, hétero e pai de família (sem religião), represento esse poder generificado na escola.

A fala de um dos entrevistados chamou minha atenção para escrever esse tópico que até então passara despercebido. Quando perguntado sobre a relação professor-estudante e com quem mais interagiu, Delta assim a descreve:

Então, eu sempre vi o professor conversando com todo mundo né? É claro que a gente tinha os grupos assim que ele falava mais que ele conversava mais, né que era a rapaziada do basquete a rapaziada que estava mais próxima dele, mas ele sempre falava com todo mundo, era muito próximo de todo mundo (Entrevistado Delta).

Eu gosto muito de basquete. Durante adolescência assistia aos jogos da NBA, em especial aos jogos do Chicago Bulls com Michael Jordan, Scottie Pippen, Dennis Rodman, entre outros. Também gostava de assistir a seleção brasileira

feminina liderada pelas jogadoras Paula e Hortência. Em 2022, quando fui dar aulas no CEM Paulo Freire, uma estratégia que adotei para quebrar com a hegemonia do futsal era de ensinar o vôlei e o basquete. Não só durante as aulas da formação geral básica e também nos itinerários formativos, mas ainda nos intervalos eu acabara ficando na quadra para que as/os/es estudantes pudessem jogar em dias alternados. Com o grupo de vôlei e o de futsal eu acabara participando pouco; entretanto, com “os meninos” do basquete eu sempre jogava.

De acordo com Connell e Pearse (2015), a competência de gênero é um aprendizado que envolve o prazer corporal. Essa aproximação com “a rapaziada” do basquete demonstra a criação de um ambiente no qual a performance e a estética estavam presentes. A cultura através dos ídolos, marcas de tênis e camisetas de times americanos eram constantes nos momentos de conversas, além do diálogo sobre jogos e campeonatos. Para compreender a competência de gênero, é necessário compreender que esse aprendizado é ativo, envolve o prazer corporal, pois “o aprendiz não absorve simplesmente o que há de ser aprendido, mas se engaja naquilo, movendo-se adiante na vida, em um sentido particular” (Connell e Pearse, 2015, p. 202).

Apesar de encontrar na fala do estudante Delta que o professor, e nesse caso em particular o professor era eu, mantinha diálogo com todas/es/os estudantes é interessante analisar que os mais próximos eram aqueles mais ativos e atléticos. Tais observações também foram mencionadas por outras/es/os estudantes a partir da sua perspectiva:

Eu acho que os professores são mais próximos dos alunos que tem mais costume com o esporte mesmo (Úrsula).

Mais com o pessoal que já gostava de educação física e já tem aptidão para o esporte (Xica Manicongo).

Praticamente todo aluno gosta do professor de educação física. Mas, como eu posso dizer, tem professor que tem mais simpatia com os alunos do que os outros. Isso é notório, mas todo aluno gosta do professor de educação física (...) na maioria das vezes eles tinham mais empatia, mais socialização com alunos, tipo os que eram atletas ou alunos complicados que vivia matando aula, que vivia fazendo tais tipo, tais coisa, com os mais quietos ou não muito atléticos eles não tinham muito esta conversa, os alunos ficam no canto deles e o professor não os procurava para saber (Iara).

Ao longo do ensino médio eu tive dois professores de educação física e uma professora esse ano, o meu terceiro. E todos foram sempre muito comunicativos,

então eu pelo menos não vi uma diferença discrepante da quantidade de alunos que conversavam com cada um. Acho que todos sempre foram muito, participativos, sempre prestaram bastante atenção nos alunos e trouxeram sempre formas de incluir, tipo assim, todos, né, a maior quantidade possível dentro das aulas, e até mesmo dentro de sala né, porque a gente acaba fazendo amizade com os nossos professores, então eu pelo menos nunca percebi, muita diferença nisso (Potira).

A cada fala, a cada entrevista fica mais evidente que os grupos subalternos possuem visões diferentes; entretanto, é possível observar que os estudantes mais atléticos e ativos possuem maior privilégio nas aulas de educação física. Por isso, é fundamental conhecer a percepção de cada grupo subalterno sobre o seu protagonismo nas aulas. Esse protagonismo pode ser compreendido a partir do conceito do pensamento de fronteira (Grosfoguel, 2008; Anzaldúa, 2019), o qual indica que cada grupo reagirá de diferentes formas neste espaço simbólico onde é exercido a colonialidade do poder.

2.5 Colonialidade do ser e pensamento de fronteira

É interessante observar neste processo de construção do conhecimento como alguns conceitos, que a princípio pareciam distantes, se entrelaçam em um mesmo sentido. Para conceituar a subjetividade, João (2020) aponta que a subjetividade só faz sentido se for compreendida de forma indissociável da corporeidade. Na seção anterior, destaquei a afirmação de Connell e Pearse (2015) sobre o aprendizado ocorrer ao se envolver o prazer corporal, o que converge com um dos fundamentos decoloniais de que todo conhecimento é situado histórico, corporal e geopoliticamente (Restrepo; Rojas, 2010). Dessa maneira, é importante ouvir como essa hegemonia é representada pelo grupo legionários, alimentada pela/o representante do Estado e atravessada por cada grupo subalterno na produção de suas subjetividades.

2.5.1 A colonialidade da subjetividade

A colonialidade do ser se dá pelo controle do tempo e do espaço (Bernadino-Costa et. al, 2023). Se o tempo pode ser compreendido como a duração relativa de determinado evento, o espaço pode concebido como um local que contém todas as extensões, corpos ou objetos existentes possíveis. Assim, através do controle destes fatores, por meio da subjetividade, é que as aulas de educação física são tempos e espaços excludentes para alguns grupos subalternas/es/os.

A percepção de exclusão pode ser ocasionada pela performance. A estudante Úrsula relata que fugia das aulas de educação física por não se sentir pertencente ao local, como assim descreve:

Olha eu não, me sentia muito incluída nas aulas de educação física não, porque eu não tenho muito costume de praticar esporte, e aí acaba que dá um desânimo né, e aí os colegas que o perfil de gente que participava mais era ou gente que pratica desde cedo, ou meninos, ou gente que já tem costume de ser mais sociável. Então eu não me sentia tão incluída até porque pela questão de que eu não sou muito boa em muitos esportes e aí ficava mais complicado (Úrsula).

Xica Manicongo, que sempre teve boa relação com suas professoras/es/os e demais estudantes, também não participava muito das aulas. Para ela, as aulas possuíam um espaço bem demarcado:

Geralmente eram mais os meninos, e o restante, algumas meninas participavam, mas a maioria ficava nas arquibancadas jogando uno ou outros jogos, que não eram mesmo, mais físicos que nem, futebol, vôlei. Mas era uma relação muito boa entre a turma (Xica Manicongo).

De acordo com Connell (2016), o esporte é um local de produção das masculinidades, um ambiente competitivo, segregado por gênero e controlado pelos homens. Ela também afirma que a construção pessoal do gênero é moldada pela ordem de gênero em que estamos inseridos (Connell; Pearse, 2015). Portanto, a competência de gênero, quando não consegue romper com o pensamento hegemônico, também é um espaço de dor, como podemos observar na resposta de Úrsula a pergunta “em algum momento já sentiu excluída nas aulas de educação física?”: *“eu me senti mal, porque assim, querendo ou não é uma atividade que é de*

socialização que a maioria da turma está interagindo entre si, e ficar fora desse ciclo é um pouco chato” (Úrsula).

Essa percepção ganha outros contornos na resposta de Xica Manicongo. Ao explicar o motivo de já ter sentido medo ou insegurança durante as aulas de educação física, ela aponta que: *“por conta de ser trans é um espaço que a gente fica constrangida, está melhorando mas ainda assim, sempre que vai ter esses jogos assim, futebol, o vôlei nem tanto, mas ainda assim o vôlei, basquete, não é um espaço bom”*. Xica Manicongo corrobora com os anseios de Úrsula sobre as expectativas que se espera em um ambiente escolar: *“a escola é um espaço né que é pra gente estar aprendendo, convivendo, e é muito ruim ver essas exclusões”* (Xica Manicongo).

Entretanto, mesmo inseridas nessa ordem de gênero heteronormativa (Connell, 2016), em alguns momentos, o sofrimento dá lugar para o prazer, para a inclusão, rompendo com a colonialidade do poder, como nos jogos interclasses. Apesar de ser o momento mais competitivo esportivamente na escola, em alguns momentos a competição parece não ter sido o foco principal, como observa Xica Manicongo, pois *“foi um espaço muito bom, foi interclasse, pra gente se conhecer, conhecer as pessoas de outras turmas, foi o esporte que juntou mesmo à escola”*. Úrsula corrobora com Xica Manicongo ao afirmar que

o interclasse foi diferente do que eu imaginava foi algo bem legal, sabe? Porque a questão que até quem não jogava participou bastante como torcida. E eu achei que eu ia me sentir mais cobrada porque eu acabei jogando, mas foi mais legal porque eu acho que eu não senti tanto essa questão de cobrança, porque era brincadeira, de certa forma (Úrsula).

Para Anzaldúa (2019), os relatos de Úrsula e da Xica Manicongo podem ser interpretados como “o encontro de duas estruturas referenciais consistentes, mas em geral incompatíveis, [o que] causa um choque, uma colisão cultural” (Anzaldúa in Holanda, 2019, p. 336). E esse choque é ocasionado pela ambivalência de sentimentos que, ao mesmo tempo que produz um posicionamento contrário àquela estrutura de aula, produz o desejo de pertencimento, causando conflitos internos.

Anzaldúa (2019) afirma que podemos estar “nas duas margens do rio”, mantendo “um pensamento divergente, caracterizado por um movimento que se afasta de padrões e objetivos estabelecidos, rumo a uma perspectiva mais ampla, que inclui em vez de excluir” (Anzaldúa in Hollanda, 2019, p. 338). A autora complementa, afirmando que o mais importante é decidir agir ao invés apenas de reagir e essa ação tem infinitas possibilidades: desde descartar a cultura dominante, decolonizá-la, ou buscar outras opções (Anzaldúa, 2019).

É a partir de uma possibilidade outra que o grupo das subalternas Çacoaimbeira busca seu protagonismo durante as aulas de educação física.

2.5.2 Uma outra subjetividade de fronteira

Em um primeiro olhar, o grupo Çacoaimbeira aproxima-se com o grupo hegemônico Legionários em vários sentidos, como no protagonismo durante as aulas:

Bom, eu participo bastante de todas as atividades, então com aqueles que participavam também, sempre foi tudo ok. A gente nunca teve problemas ou brigas, de certa forma, então acho que em relação a isso foi tudo muito tranquilo. E às vezes, quando eu conseguia, eu chamava alguns dos meus amigos e amigas que não costumam participar tanto das aulas, né? (Potira).

E, em alguns casos, no julgamento daquelas/es que não participam das aulas como no trecho destacado:

Quando o professor passa uma atividade e obriga todo mundo a participar, eu acho muito legal porque, por exemplo, pode ser chato pra uns alunos, mas você está fazendo aquilo coletivo, em vez do professor dar aula livre e você ter que ficar isolado ou, tipo, tendo que ver os outros jogar, porque na maioria das vezes, como eu disse, um grupo dominante domina a quadra e o resto tudo tem que ficar lá, parado (lara).

Esse recorte traz muitas informações para refletirmos. Primeiro, a questão da socialização que os outros grupos subalternos pontuaram; segundo, a questão do prazer em estar fazendo a atividade que neste caso talvez não reverbere da mesma maneira nos demais grupos subalternos, haja vista que a/o/e professor/a/e as/es/os obrigam; e, em terceiro, a presença de um grupo dominante exercendo o controle do espaço. Todas essas questões serão abordadas melhor na próxima

seção, mas o essencial agora é tentar compreender esse grupo subalterno. Além dos pontos elencados, as participantes desse grupo subalterno também demonstram boa relação com as/es/os professoras/es e com as/es/os demais estudantes, como destaca Taina: *“Como é que eu posso falar? Aquela relação de amizade com o professor mesmo”*.

É interessante observar que a referência que se faz às mulheres indígenas Çacoaimbeguira é compará-las em relação aos homens, principalmente quanto às funções de caçar e guerrear, as quais são vistas como funções naturais dos homens (Torrão Filho, 2000). Parece-me que em certo ponto Connell (2016) também interpreta essas relações de maneira cartesiana. Ao realizar uma pesquisa sobre masculinidades e o capital financeiro, Connell (2016) observa que os escalões mais altos das corporações financeiras são ambientes criados para um determinado modelo de masculinidade hegemônica, uma masculinidade executiva. Nesse local, para uma mulher adentrar nesse território, ela precise administrar como um homem (Connell, 2016).

Tenho discordado de Raewin Connell (2013; 2016) ao creditar habilidades como a força, agilidade, ganância, estratégia, violência e liderança entre outras, como habilidades naturais e universais masculinas; alinho-me com o pensamento de Lugones (2020), ao argumentar que a definição de gênero é criada pela visão eurocêntrica presente no conceito pelos fatores como a heteronormatividade, o patriarcado e a binariedade, assim formulando um significado hegemônico de gênero, em que “as categorias são entendidas como homogêneas e que elas selecionam um dominante, em seu grupo, como norma; dessa maneira, ‘mulher’ seleciona como norma as fêmeas burguesas brancas heterossexuais” (Lugones in Varejão, 2020, p. 58).

Logo, o protagonismo das estudantes do grupo Çacoaimbeuira não pode ser compreendidos como características ou adjetivos masculinos. Por outro lado, concordo com Connell ao compreender que uma das funções da masculinidade hegemônica é a manutenção do poder nos locais que possuem seus privilégios (Connell; Messerschmidt, 2013), excluindo ou limitando a participação dos grupos subalternos, como descreve uma das Çacoaimbeuira:

Na minha turma tem bastante mulher então normalmente é mais mulher no vôlei né, são pouquíssimos homens na minha turma, mas eu sinto que o futsal são só homens, são só homens que participam e às vezes quando a gente tenta incluir, tiveram propostas em que os professores trouxeram pra ter futsal só feminino, mas logo as meninas desistiram e os meninos, que dominaram mesmo assim (Ceci).

É fundamental aqui compreendermos que não apenas existem masculinidades, mas também feminilidades diversas. Mesmo pertencentes a uma subjetividade social em comum (João, 2020), elas possuem diferentes formas de agir e construir suas subjetividades pessoais, o que evidencia a importância do corpo-político do conhecimento (Grosfoguel, 2008).

Após compreender as subjetividades subalternas frente ao poder hegemônico, procuro compreender como esse poder se manifesta por meio da colonialidade do saber, identificando-o através dos fatores metodológicos e operacionais presentes na educação física escolar.

2.6 Colonialidade dos saberes

Nessa última categoria reflexiva, proponho compreender como a colonialidade do poder controla e determina aquilo que é válido como conhecimento, além de suas formas de manutenção e reprodução. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na etapa do ensino médio, a educação física deverá possibilitar o conhecimento de práticas corporais de diferentes povos e culturas, agregados em uma leitura crítica sobre os valores, símbolos e narrativas ligadas a suas práticas. Ainda, deverá ressignificar a cultura corporal de forma pessoal e coletiva para que possa fazer parte da sua vida e da sua comunidade (Brasil, 2017).

Tendo isso em mente, ao serem perguntados sobre as principais atividades nas aulas de educação física, as respostas dos grupos, hegemônico e subalternos, foram bastante parecidas:

Era vôlei e futsal. Acho que na maioria das vezes vôlei, Sempre não a gente ia jogar vôlei que era, acho que predominante na turma (Alfa).

As principais vôlei, teve handebol, teve futebol, basquete e queimada. Pela minha visão, foram essas que mais apareceram, as principais (Beta).

Os esportes assim colocando entre aspas os mais famosos né o basquete, o vôlei, o futsal, a queimada (Gama).

Futsal, vôlei a gente trabalhou bastante, queimada também, handebol a gente fez um trabalho com handebol que é muito legal eu me lembro, mas era mais os esportes principais assim que a gente trabalhou (Delta).

Nas minhas turmas, nas turmas que eu participei, sempre foi o vôlei (Épsilon).

Ah tirando, os exercícios no geral, vôlei, queimada e futebol (Úrsula).

Vôlei e futebol, com certeza (Xica Manicongo).

Assim, aqui no Paulo Freire é o vôlei e o futebol (Ceci).

Ao longo dos anos foi bastante vôlei, queimada né e futebol pela parte mais assim dos meninos, mas esse ano teve dinâmicas com outros jogos de invasão e também dinâmicas (Taina).

A gente teve muito do vôlei e do futebol, porque querendo ou não são atividades mais populares, então os professores sempre acabam trazendo, mas a gente também teve outros esportes como handebol e o basquete mesmo. A gente também, esse ano por exemplo, teve trabalhos diferentes, então a gente acabou tendo jogos e brincadeiras as durante as aulas, né? Tipo, pique bandeirinha, entre outras (Potira).

As práticas culturais mais citadas foram as práticas esportivas modernas bem características do Norte Global. Para Soares (2017), a educação física é fruto do liberalismo e do positivismo. Do positivismo, agregou a definição biológica do homem e do liberalismo, além da organização, da disciplina e da hierarquia, uma vez que “forjou suas ‘regras’ para os esportes modernos (que, não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem ‘universais’ e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço” (Soares, 2017, p. 79).

De acordo com Connell (2016), esses fatores ainda estão bem presentes no esporte, pois o esporte além de ser um espaço de competitividade é segregado por gênero e dominado pelos homens. Tais fatores podem ser observados na fala do estudante Épsilon sobre sua percepção da não participação de algumas/ns colegas, *“Eu acho que os alunos que não participavam, eram mais os que não tinham condições físicas, assim eu diria. Aí eles não gostavam de participar das aulas, e gostavam mais tipo de da teoria e não da prática”*. Contudo, mesmo quando as/es/os estudantes têm o interesse em participar, sua presença também pode estar vinculada ao nível de habilidade, como descreve uma situação que presenciou o estudante Delta:

Eu estava jogando basquete e aí tinha uns moleques querendo jogar, uma rapaziada que não sabia jogar tanto assim né e sempre tem aquela panelinha assim nos jogos e essa panelinha não queria deixar a rapaziada jogar e aí até entrei falando mano se é um jogo aqui que tá todo mundo jogando vamos deixar o pessoal jogar também pra eles desistir (Delta).

Esse é um exemplo de como a masculinidade hegemônica opera no controle das masculinidades através de uma hierarquia que tem como objetivo a manutenção do poder e da hegemonia. Uma hegemonia controlada mesmo quando a prática corporal específica não é a mais praticada pela turma, como destaca Alfa:

O grupo de vôlei era mais misto, mais ou menos doze, treze pessoas que ficavam lá mais ativas no vôlei. No futsal acho que era só umas duas pessoas que jogavam, mas eles não ficavam brigando pro lugar na quadra, eles ficavam num canto tocando a bola um pro outro, ou usavam um gol de fundo, alguma coisa assim (Alfa).

E que também poderá ser mantida pelo confronto, como relata Ceci:

A turma sempre ficava dividida né, entre futebol e vôlei e, os meninos do futebol eles queriam ficar na quadra coberta, só que o vôlei ele é um esporte que você tem que olhar pra cima, então tipo é muito complicado você jogar vôlei no sol, né? Então muita das vezes a gente acabava dividindo a quadra, mas eu senti que o pessoal do futsal eles não respeitavam tanto, porque já ocorreram vezes em que eles chutaram a bola de futsal propositalmente na gente (...) (Ceci).

Um outro fator ligado aos esportes, além do seu caráter lúdico e projeção profissional (Connell, 2016), é a sua relação com a saúde. Algo utilizado pelas mídias ao criarem símbolos de adolescentes fortes, ágeis, saudáveis de acordo com o seu gênero, alimentando sua competência de gênero. Esse lugar de status que os esportes possuem podem ser vistos na fala do estudante Delta: *“hoje em dia, que a gente está tão preso no celular, a gente não pratica muito esporte como antigamente. Então a educação física na escola pra mim é o meio de ajudar o jovem a ter mais energia pro dia a dia”*.

De acordo com Soares (2017), esse discurso que recai sobre a educação física, em especial as práticas corporais do Norte Global, como provedora de saúde, em que o indivíduo é o único responsável por sua condição, camufla outros fatores importantes para aquisição do bem estar. Sobre a inclusão da educação física como disciplina, observa que

se, por um lado, representa avanço para a Educação, constituindo mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representa atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, pois se configura como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia, para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde... a sua visão de mundo (Soares, 2017, p. 79).

Esse trecho me faz refletir sobre algumas questões importantes das minhas aulas. A primeira é que sempre priorizei os esportes coletivos devido à falta de material e outros fatores que envolve ser professor em escola pública. Sempre busquei mostrar para as/es/os estudantes que esses esportes poderiam ser praticados por todas/es/os. Outra questão, tem a ver com a participação; mesmo com aquelas/es que não gostavam de praticar os esportes coletivos eu incentivava a realizar alguma atividade, um alongamento ou qualquer outra ministrada antes dos jogos, como se recorda Delta:

Então, o professor ele sabia lidar com esses casos assim casos especiais vamos dizer, ele conseguia conversar com o pessoal, às vezes com a ajuda de alguns estudantes conseguiam convencer o pessoal a fazer e conseguia chegar a fazer só, às vezes um alongamento, fazer só uma parte da aula, mas era assim que sim (Delta).

Entretanto, por trás dessa ação, observa-se uma das estruturas da colonialidade do poder, que é o controle da autoridade (Mignolo, 2010). Esse controle se dá pelo fato de como a/e/o estudante é condicionado a participar de forma objetiva a partir de um interesse específico:

É, eu via que tinha espaço, pra eles participarem. E os professores sempre, como eu disse, sempre tentavam chamar esses alunos que não gostavam de participar, não gostavam de fazer a aula. Tipo, falando ah se você não fizer você vai perder pontuação tipo, tentando dar um esforço pra eles virem (Beta).

Tinha a ideia de que era aberto pra todo aluno participar, mas na prática não é bem assim. Os professores tratavam a questão de participação pra ganhar ponto e tal. Mas nunca foi um incentivo muito grande de, tem que participar porque é uma atividade em grupo (Úrsula).

Connell e Messerschmidt (2013) corroboram com o pensamento de Mignolo (2010) ao observarem como se constitui a hierarquia das masculinidades, explicando que “o consenso cultural, a centralidade discursiva, a institucionalização e a marginalização ou deslegitimação de alternativas são características amplamente documentadas de masculinidades socialmente dominantes” (Connell e

Messerschmidt, 2013, p. 263). Todavia, em alguns momentos, observa-se uma ruptura desse sistema quando as/es/os professoras/es procuram incluir outras atividades em suas aulas, como descreve Potira:

Então esse ano mesmo eu acho que foi o ano em que a gente mais teve participação desses alunos, porque a professora como eu disse ela não trouxe só os esportes, ela trouxe também brincadeiras que são mais comuns também na nossa infância, então é mais fácil das pessoas quererem brincar, né? Então eu acho que teve muito disso, de dar essa chance trazendo atividades diferentes (Potira).

Buscar compreender as subjetividades nas relações pessoais não é uma tarefa simples, primeiro é preciso compreender toda a matriz organizadora da colonialidade do poder, que opera no controle do gênero, da subjetividade, da autoridade e da economia (Mignolo, 2010; Grosfoguel, 2008). Segundo, que este controle nem sempre será de formas coercitivas, mas de forma subjetiva através da cultura, das crenças e da produção de conhecimento. E por fim, é preciso combater a universalização para poder enxergar o grande pluriverso de corpos, crenças, culturas e saberes assim como descrito nos grupos subalternos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

3.1 Corpo-política do conhecimento e relações pedagógicas decoloniais: corpos, vozes e subjetividades para além da colonialidade do poder

Corpo-política do conhecimento é um dos principais conceitos que incorporei durante todo esse processo ao compreender que o conhecimento é situado histórico, corporal e geopoliticamente (Restrepo; Rojas, 2010). (In)corporei os saberes epistemológicos a partir de vários tempos e lugares, como no curso de extensão sobre geopolítica do Sul Global, organizado no instituto de ciência política, e as mais de 850 horas de disciplinas cursadas, como a disciplina “Relações de sexo/gênero, raça/etnia e sexualidades” do programa de pós-graduação em política social e a disciplina “Perspectivas decoloniais e interculturais em educação” do programa de pós-graduação em educação.

Particpei de vários seminários, palestras, apresentei meus primeiros ensaios, além de ouvir várias/es/os mestras/es do conhecimento subalternizado, como a mestra Joana, única mulher a apitar e coordenar uma nação de Maracatu, e conversar pessoalmente com lideranças indígenas, como o Cacique Sadrake do povo kaingang, o Cacique Ramon Tupinambá e Nádia Tupinambá. Sem falar de vários encontros e diálogos com estudantes de os cursos e disciplinas diferentes. Se a subjetividade social retroalimenta a subjetividade pessoal, podendo modificar a consciência (João, 2020), foi a partir dessas experiências que pude decolonizar meu fazer investigativo e me sentir mais seguro para iniciar esse debate na educação física escolar.

Através desta pesquisa, ancorada numa perspectiva decolonial e autoetnográfica, percebe-se que a educação física escolar como um território onde se atualizam as estruturas da colonialidade do poder, do ser e do saber por meio da masculinidade hegemônica (Connell, 2016). A complexidade das subjetividades que permeiam as relações pessoais revela hegemonia em relação ao gênero e habilidade, em que meninos atléticos e heteronormativos performam as aulas, enquanto corpos dissidentes - como Xica Manicongo e Úrsula - são relegados às margens, como afirmou Xica: *“é uma desvantagem ter você no grupo aí você vai se saindo disso”*.

Entretanto, universalizar as/es/os subalternas/es/os seria um erro epistemológico decolonial, pois para um único problema poderá existir diferentes soluções (Lugones, 2020), e é nesse espaço que também encontramos o pensamento crítico de fronteira (Grosfoguel, 2008) pela presença de mulheres estudantes que rompem com a hegemonia heteronormativa com os seus corpos. Outro ponto revelado tem a ver como a colonialidade do poder opera no controle da autoridade e do conhecimento.

Nessa perspectiva, o controle da autoridade ocorre em dois momentos, o primeiro é através dos motivos condicionantes para a participação das aulas, como nota e pontuação, e o segundo é pela exclusão, quando a prática corporal possui um valor simbólico (como os jogos interclasse). Esses fatores naturalizam a competitividade e a objetividade, silenciando outras formas de sentir e pertencer.

O controle do conhecimento é realizado através de um currículo eurocêntrico, centrado em esportes que funcionam como dispositivo colonial que naturaliza hierarquias e competitividade, como destacou Úrsula: *“só podia ir se sobrasse vaga, e aí foram escolhidos mais pelo perfil mesmo”*. Além disso, esse currículo transforma a aula de educação física em um espaço que associa saúde a um modelo único de corporalidade, simbolizado por elementos físicos específicos, como força e agilidade.

Contudo, as fissuras no sistema aparecem como possibilidades decoloniais: professoras/es que subvertem hierarquias, estudantes que criam redes de solidariedade e práticas pedagógicas que questionam a naturalização das exclusões e da competitividade. O relato de Potira sobre as brincadeiras infantis e a participação de Úrsula nos jogos interclasses são exemplos dessas possibilidades outras possíveis no espaço das aulas de educação física, *“E eu achei que eu ia me sentir mais cobrada porque eu acabei jogando, mas foi mais legal porque eu acho que eu não senti tanto essa questão de cobrança, porque era brincadeira, de certa forma”* Suas palavras revelam que outras educações físicas são possíveis.

Para decolonizar a educação física escolar, propõe-se não apenas a decolonialidade do saber, com a inclusão de práticas corporais diversas, mas com a decolonialidade do ser por uma ruptura com a ideia de que há um corpo ‘naturalmente’

apto ao esporte. Como lembra Lugones (2020), a decolonialidade exige reconhecer que todas as formas de existência no corpo são válidas, inclusive as que escapam ao projeto moderno/colonial. Alguns apontamentos para que isso ocorra são:

1. A centralidade dos saberes marginalizados e epistemologias do Sul Global. Os saberes de grupos subalternizados não podem ser apresentados apenas em datas comemorativas, como o “Dia do Indígena” ou na semana da “Consciência Negra”. Não podem ser apresentados apenas como práticas corporais culturais sem uma visão crítica que debata a colonialidade do poder e as suas contribuições como práticas que promovam à saúde, a espiritualidade e as formas de se reconhecer e existir no mundo;
2. Uma formação docente decolonial que problematize as naturalizações eurocêntricas sobre corpos, gêneros, identidades e sexualidades a partir de conceitos como corpo-política do conhecimento e pensadoras/es do Sul Global;
3. A criação de espaços para o protagonismo estudantil, nos quais seus saberes e culturas possam ser valorizados dentro do espaço acadêmico.

Como pesquisador homem, hétero, e que mesmo procurando estabelecer um diálogo com todas/es/os, como destaca Épsilon: *“o Anderson conversava tipo mais com os alunos extrovertidos assim que se propuseram a participar das aulas, mas também não deixava de conversar com os outros, sempre perguntava porque eles não participavam da aula”*, percebo que umas das limitações do estudo é a não participação de outras masculinidades. Talvez essas vozes permaneceram silenciadas devido ao meu lugar de fala e o símbolo que minha imagem como professor de educação física muito ligado aos esportes representa.

Outro ponto, é que a pesquisa focou em um contexto específico. Logo, sugere-se estudos com comunidades quilombolas e indígenas em escolas cívico-militar e escolas com fundamentação religiosa. Na fronteira entre a dor e a criatividade (Anzaldúa, 2019), esta pesquisa não oferece respostas fechadas, mas abre questionamentos e reflexões: Como decolonizar nossos gestos, nossos símbolos, nossos valores, nossos espaços, nossa educação? O desafio que fica é o de imaginar - e construir - práticas pedagógicas que celebrem a pluralidade de existências e as muitas maneiras de habitar e mover o mundo.

Finalizo este texto cada vez mais reflexivo sobre o que escreveu Ramón Grosfoguel: “a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” (Grosfoguel, 2008, p. 117). Tendo essa provocação em mente, corpo e espírito, esta pesquisa pretende ser um pequeno gesto nessa direção e, sim, a/e/o subalterna/e/o pode jogar, mas para jogar necessita ter voz ativa nas escolhas do que e como praticar.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384> . Acesso em: 17 de março de 2024.

ANUÁRIO BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA 2023. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, ano 17, 2023. ISSN 1983-7364. Disponível: <<https://publicacoes.forumseguranca.org.br/handle/fbsp/57> > acesso em: 25.03.2024.

Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Secretaria de Educação. Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil 2015: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais. Curitiba: ABGLT, 2016. <https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2018/07/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf> > acesso em: 25.03.2024

ANZALDÚA, Glória. La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência in HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). Pensamento Feminista, conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

BARROS, Eduardo Portanova; ALVES, Fábio Lopes. UM MORIN DE-COLONIAL: método e imaginário. *Cadernos de Pesquisa*, v. 29, n. 4, p. 95–104, 21 Dez 2022 Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20046> . Acesso em: 8 abr 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, no11. Brasília, maio - agosto de 2013, pp. 89-117.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Autêntica, 2023.

_____; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.

BOSSLE, Fabiano et al. Autoetnografia: possibilidades de investigação e de formação no âmbito da educação física. In: **XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador. Bahia**. 2009. p. 1-12.

BRASIL, LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. – 7. ed. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2023, disponível: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf > acesso em: 21 de março de 2024.

_____. Base Nacional Comum Curricular. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2017. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br> > Acesso em: 07. abr. 2024.

CAFÉ, Leonardo da Cunha Mesquita. Hoje tem coletiva: Gênero e Diversidade Sexual em debate na Coordenação Pedagógica. *Discurso & Sociedad*, v. 18, n. 1, p. 89-115, 2024. Disponível: [Hoje tem coletiva: Gênero e Diversidade Sexual em debate na Coordenação Pedagógica](#) acesso: 07. Abr. 2025

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

_____. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro” in: LANDER, Edgardo et al. (Ed.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino americanas*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: Escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução: Sandra Mallmann da Rosa. São Paulo, Penso, 2014.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, v. 21, n. 01, p. 241-282, 2013.

CONNELL, Raewyn. **Gênero em termos reais**. tradução: Marília Moschkovich. São Paulo, nVersos. 2016.

_____.; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global. Compreendendo o gênero - da esfera pessoal à política - no mundo contemporâneo**. tradução e revisão técnica: Marília Moschkovich. São Paulo, nVersos. 2015.

_____. Usando a teoria do Sul: descolonizando o pensamento social na teoria, na pesquisa e na prática. **Revista Epistemologias do Sul**, v. 1, n. 1, p. 87-109, 2017.

COUTINHO. João Pereira. **As ideias conservadoras: explicadas a revolucionários e reacionários**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

DE ARAGÃO, Hanna Lins Frade et al. O Estado da Arte Sobre Gênero e Educação Física Escolar.in: IX Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte. Goiás 2024. **Anais**. Disponível: <https://cbce.org.br/evento/concoce/anais> Acesso: 21 mar. 2025

DEVIDE, Fabiano Pries; DE BRITO, Leandro Teófilo. **Estudos das masculinidades na Educação Física e no Esporte**. nVersos, 2021.

DOS SANTOS HENRIQUE, Eduardo; DA ROCHA, Luciano Daudt; DA SILVA, Gabriela. Masculinidade hegemônica e educação: um estado do conhecimento. **Retratos da Escola**, v. 18, n. 40, 2024. Disponível: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1902> > Acesso: 17 jul. 2024.

ESCOBAR, Arturo. *Mundos y Conocimientos de Otro Modo*. El programa de investigación de modernidade/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, Bogotá, Colômbia, 2003. Disponível: <https://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf> Acesso: 17 jul. 2024

FORNER, Oscar Milton Cowley; SOARES, Josenildo Bezerra. O papel da masculinidade hegemônica no discurso político da extrema direita: um estudo do propósito comunicativo da família defendida por Jair Bolsonaro. **Intexto**, n. 56, 2024. disponível: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/132842> > acesso: 11 de jul de 2024

GAMA, Fabiene; RAIMONDI, Gustavo Antonio; BARROS, Nelson Filice de. Apresentação-Autoetnografias, escritas de si e produções de conhecimentos corporificadas. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, p. e21300, 2021.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano in HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). **Pensamento feminista hoje, perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. volume 5. Edição: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

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. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697> > acesso: 25.03.2024

_____. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, nº 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: [SciELO Brasil - A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI](https://scielo.br/pb/article.php?pid=S0103-70622016000100002) > acesso: 25.03.2024

GUTHOLD, Regina et al. Global trends in insufficient physical activity among adolescents: a pooled analysis of 298 population-based surveys with 1·6 million participants. **The lancet child & adolescent health**, v. 4, n. 1, p. 23-35, 2020, disponível: < [https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642\(19\)30323-2/fulltext#articleInformation](https://www.thelancet.com/journals/lanchi/article/PIIS2352-4642(19)30323-2/fulltext#articleInformation) > acesso: 26.03.2024.

HAMLIN, Cynthia; VANDENBERGHE, Frédéric. Vozes do Sul: entrevista com Raewyn Connell. **cadernos pagu**, p. 345-358, 2013.

IGREJA, Rebecca Lemos; RAMPIN, Talita Tatiana Dias; CAMACHO, María Teresa Sierra. ABYA-YALA: acesso à justiça e direitos desde perspectivas latinoamericanas. **Abya-yala: Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 3-6, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/46924> Acesso em: 22 abr. 2025.

JESUS, Jaqueline Gomes de. XICA MANICONGO: A TRANSGENERIDADE TOMA A PALAVRA. **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 250-260, 2019. DOI: 10.12957/redoc.2019.41817. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/41817> . Acesso em: 27 maio. 2025.

JOÃO, Renato Bastos. Corporeidade/subjetividade humana e psicoterapia corporal em Biossíntese: articulações entre o pensamento complexo e a psicologia clínica.

2020. 415 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40298/1/2020_RenatoBastosJo%c3%a3o.pdf. Acesso: 11 jul. 2024

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. **Revista HISTEDBR on-line**, v. 19, p. e019006-e019006, 2019. disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195> > acesso: 11 de jul de 2024

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza (orgs). Dicionário Gramsciano. Belo Horizonte: Boitempo, 2017

LIRA, P. L. A escrita revolucionária de Maria Firmina dos Reis – a mina! . **Lutas Sociais**, [S. l.], v. 26, n. 49, p. 297–313, 2022. DOI: 10.23925/lis.v26i49.62436. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/lis/article/view/62436> . Acesso: 22 jul. 2025

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero in HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). **Pensamento feminista hoje, perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 80, p. 71-114, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695> > acesso: 10 de jul de 2024.

_____. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas in BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. (org.) **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico**. Autêntica, 2023.

MARTÍNEZ-HOYOS, M. F.; CARMONA PARRA, J. A. . Masculinities and the decolonial perspective in Latin America. **Masculinities & Social Change**, [S. l.], v. 12, n. 3, p. 273–292, 2023. DOI: 10.17583/mcs.11708. Disponível em: <https://journals.hipatiapress.com/index.php/mcs/article/view/11708> >. Acesso em: 19 jul. 2024.

MIGNOLO, Walter. *Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Colección Razón Política, Buenos Aires, Argentina. *Del Signo*, 2010.

_____. Cambiando as éticas e as políticas do conhecimento: lógica da colonialidade e pós-colonialidade imperial. **Tabula Rasa**. 2005; (3):47-72. disponível: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600304>

_____. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto in CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón. El giro decolonial.

Reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **cadernos pagu**, p. e216216, 2021. disponível: <https://doi.org/10.1590/18094449202100620016> > acesso: 11 de jul de 2024

MOURA, Clóvis. **A Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo, Ática. 1988.

PEREIRA, Flávia Liparini; BARROS, Nelson Filice de. Escrita autoetnográfica e performática do silenciamento, embaçamento e colonização dos nossos corpos. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, p. e21308, 2021.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos**. Cauca, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

ROCHA, Leandro Oliveira; DE ARAÚJO, Samuel Nascimento; BOSSLE, Fabiano. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da Educação Física. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 168-185, 2018.

RODRIGUEZ, Milagros Elena. EDUCAÇÃO DECOLONIAL PLANETÁRIA EM EDGAR MORÍN: contribuições e transmetódicas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 4, p. 29–51, 21 Dez 2022 Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20036> . Acesso em: 8 abr 2025.

SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

SALAZAR, José Alonso Andrade. DESCOLONIZANDO A COMPLEXIDADE: abordagens a partir do paradigma da complexidade de Edgar Morin. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 4, p. 13–27, 21 Dez 2022 Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19777> . Acesso em: 8 abr 2025.

SEGATO, Rita. **As estruturas elementares da violência: Ensaio sobre gênero entre a antropologia, a psicanálise e os direitos humanos**. Tradução: Danú Contijo, Rio de Janeiro, Bazar do tempo, 2025

SIQUEIRA SILVA, Luciana Aparecida; DE QUEIROZ SILVA, Elenita Pinheiro. Masculinidades no contexto escolar: como a temática é abordada em artigos publicados em dossiês de periódicos nacionais. **Diversidade e Educação, [S. l.]**, v. 7, n. 2, p. 20–44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9630> > Acesso em: 18 jul. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física (livro eletrônico): raízes europeias e Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar**. tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

TORRÃO FILHO, Amilcar. **Tribades Galantes, Fanchonos Militantes: homossexuais que fizeram história**. São Paulo: Summus, 2000.

VERSIANI, D. B. **Autoetnografia: uma alternativa conceitual**. Letras de Hoje, [S. l.], v. 37, n. 4, 2005. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14258> Acesso em: 24 abr. 2024.

WALSH, Catherine. Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter D. Mignolo. **Polis. Revista Latinoamericana**, n. 4, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500409.pdf> acesso em: 24 abr. 2024.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação Física

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF

Telefone: (61) 3107-2512/2508 Email: proefunb@gmail.com

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa PODE O SUBALTERNO JOGAR? A Relação Subjetiva das Masculinidades Hegemônicas e o Protagonismo dos Estudantes na Educação Física Escolar, de responsabilidade de Anderson Rodrigues de Miranda, estudante de mestrado profissional da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é “compreender de que forma a subjetividade dos professores de educação física e demais estudantes interfere no desenvolvimento do protagonismo dos estudantes ‘subalternos’ nas aulas de educação física escolar”. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semi-estruturada, observação das aulas com uso do diário de campo e análise documental dos planos de ensino. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: momentos de timidez e constrangimento. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: preservação dos nomes e identidades dos participantes, liberdade para desistir da participação da pesquisa a qualquer momento.

Espera-se com esta pesquisa fortalecer a prática pedagógica dos profissionais que atuam em especial no ensino médio e no geral com a juventude escolar, oferecendo a seus participantes a reflexão acerca da prática pedagógica e organização do trabalho pedagógico. Além disso, esta pesquisa culminará na elaboração de um Produto Educacional, conforme o regulamento do ProEF, que pretende beneficiar toda a comunidade docente, especialmente dos professores de Educação Física. Tal produto que será materializado tem como objetivo superar os desafios evidenciados ao longo da observação e das entrevistas através de reuniões de formação continuada e discussões.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 984123309 ou pelo e-mail anders_df@hotmail.com

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de apresentação em momento de formação continuada acordada com a direção da escola participante, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do pesquisador

APÊNCIDE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação Física

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF)

Campus Universitário Darcy Ribeiro - Brasília - DF

Telefone: (61) 3107-2512/2508 Email: proefunb@gmail.com

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE IMAGEM E SOM DE VOZ PARA FINS DE PESQUISA

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado **PODE O SUBALTERNO JOGAR? A Relação Subjetiva das Masculinidades Hegemônicas e o Protagonismo dos Estudantes na Educação Física Escolar**, sob responsabilidade de Anderson Rodrigues de Miranda vinculado à Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF).

Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para análise por parte da equipe de pesquisa, apresentações em conferências profissionais e/ou acadêmicas e atividades educacionais.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade do pesquisador responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador

APÊNCIDE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Nome da/o entrevistada/e/o:

Data e Local da entrevista:

Contato Inicial: Agradecer a disponibilidade em receber o entrevistador.

Apresentar de forma breve os objetivos da pesquisa.

Explicar as informações contidas no termo de consentimento.

Solicitar a assinatura do termo de consentimento.

Entregar uma via assinada ou encaminhar via email.

Procedimentos iniciais: preparar o gravador, iniciar a gravação.

Questões para entrevista

1. Como foram as aulas de educação física no ensino médio?
2. Como era a relação das/es/os professoras/es com as/es/os estudantes? Com quais ele/ela mais conversava?
3. Como é/era sua relação com as/es/os professoras/es de educação física durante as aulas?
4. Como era sua relação com as/es/os estudantes durante as aulas? Quais as principais características daqueles que participam das aulas?
5. [hierarquia de gênero] Quais as principais atividades nas aulas de educação física? Quem mais participava? Como era a participação das/es/os estudantes subalternas/es/os, havia espaço para todas/es/os? Como a/o/e professora/o/e dava com esta situação?
6. [geografia das masculinidades] Qual o seu ídolo ou referência no esporte? Você tem outra referência como coach, youtuber, influenciador, etc?
7. [geografia das masculinidades] Como foi o interclasse (jogos escolares)?
8. [incorporação social/geografia das masculinidades] Quem participou, como foi realizada a escolha das equipes? Houve alguma recomendação da/o/e professora/o/e?

9. Como foi sua participação nas aulas de educação física? (a que você atribui sua participação/não participação). Em algum momento você já se sentiu excluída/e/o das aulas de educação física? Como você se sente com a exclusão ou não participação destas/es estudantes menos habilidosos?

10. Com qual gênero você se identifica? Qual sua orientação sexual?

11. Você tem alguma religião?

12. Você em algum momento já sentiu medo ou insegurança devido seu gênero, orientação sexual, raça ou religião nas aulas de educação física? Você já excluiu alguém da sua equipe devido ao gênero, orientação sexual, raça ou religião?

13. Tem algo que você gostaria de acrescentar?

Agradecer mais uma vez pela disponibilidade das informações

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PODE O SUBALTERNO JOGAR? A Relação Subjetiva das Masculinidades Hegemônicas e o Protagonismo Feminino na Educação Física Escolar

Pesquisador: ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 80727924.7.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Educação Física - UnB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.218.728

Apresentação do Projeto:

Trata-se do projeto PODE O SUBALTERNO JOGAR? A Relação Subjetiva das Masculinidades Hegemônicas e o Protagonismo Feminino na Educação Física Escolar

Pesquisador Responsável: ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador apresenta: "O objetivo geral desta pesquisa é compreender de que forma a subjetividade dos professores de educação física interfere no desenvolvimento do protagonismo feminino nas aulas de educação física escolar. Trata-se de uma pesquisa pedagógica qualitativa, delineada como autoetnografia. Os participantes desta pesquisa serão os professores regentes do Centro de Ensino Médio Paulo Freire e os estudantes que concordarem com a participação e assinarem obrigatoriamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estimando-se o número de participantes em 25."

Ele também informa: "Hipótese: Partindo da compreensão de que o protagonismo ou a não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de

Bairro: ASA NORTE

CEP: 70.910-900

UF: DF

Município: BRASÍLIA

Telefone: (61)3107-1592

E-mail: cep_chs@unb.br

Continuação do Parecer: 7.218.728

participação de
estudantes femininas e de masculinidades não hegemônicas nas aulas
de educação física envolve diversos fatores e não unicamente o desinteresse pessoal na atividade, esta
dissertação tem como objetivo geral compreender de que forma a subjetividade dos professores de
educação física interfere no desenvolvimento do protagonismo feminino nas aulas de educação física
escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como já avaliado anteriormente o pesquisador traz a reflexao correta dos riscos e beneficios da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O pesquisador apresenta os documentos dentro das exigencias deste CEPCHS. O pesquisador afirma que
entrevistará estudantes do ensino medio mas nao deixa claro se serao entrevistados somente estudantes
maiores de idade. Neste sentido falta apresentar o termo de assentimento livre e esclarecido.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O pesquisador acrescenta os Termos para os estudantes menores de idade atendendo à solicitação deste
CEPCHS

Recomendações:

Aprovado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 7.218.728

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2350590.pdf	09/10/2024 11:32:53		Aceito
Outros	TALE_menores_2.docx	25/08/2024 20:37:51	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Outros	TCLE_pais_resp_2.docx	25/08/2024 20:37:07	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Outros	Memorando_143402232.pdf	17/06/2024 16:35:16	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Outros	Lattes_Anderson_Rodrigues_de_Miranda.pdf	07/06/2024 10:53:07	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Outros	Lattes_Alfredo_Feres_Neto.pdf	07/06/2024 10:52:26	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Outros	Solicitacao_de_autorizacao_para_pesquisa.pdf	03/06/2024 16:31:59	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Brochura Pesquisa	Instrumentos_de_coleta_de_dados.pdf	03/06/2024 16:15:06	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aceite_institucional.pdf	03/06/2024 15:49:29	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa_Anderson.docx	03/06/2024 15:19:01	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Orçamento	orcamento.pdf	03/06/2024 15:18:19	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	03/06/2024 15:16:14	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Declaração de concordância	cep_CHS_termo_de_concordancia_UnB_Anderson_Rodrigues.pdf	03/06/2024 15:08:05	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinado_Anderson_Rodrigues.pdf	03/06/2024 15:07:38	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Outros	Carta_de_revisao_etica.pdf	25/05/2024 15:52:01	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Solicitação Assinada pelo Pesquisador	Carta_de_encaminhamento_ACCMQ.pdf	25/05/2024 15:45:20	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 7.218.728

Responsável	Carta_de_encaminhamento_ACCMQ.pdf	25/05/2024 15:45:20	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
Outros	cep_CHS_modelo_termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz.doc	25/05/2024 15:41:30	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_CHS_modelo_tcle_revisado.doc	25/05/2024 15:36:41	ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 11 de Novembro de 2024

Assinado por:
André Ribeiro da Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

PRODUTO EDUCACIONAL:
Manual decolonial para professoras/es/os de educação
física

R E A L I Z A Ç Ã O

Universidade de Brasília- UnB
Faculdade de Educação Física- FEF/UnB
Programa de Pós- Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional - PROEF

E X E C U Ç Ã O

ANDERSON RODRIGUES DE MIRANDA

S U P E R V I S Ã O G E R A L

ALFREDO FERES NETO

R E V I S O R D E T E X T O

LEONARDO CAFÉ

I L U S T R A Ç Õ E S

CANVA.COM E GOOGLE IMAGENS
IMAGENS E FOTOS EXTRAÍDAS DO ARQUIVO PESSOAL DO AUTOR

D I A G R A M A Ç Ã O

JORDANA HOLNIK



Ficha Catalográfica:

Recomenda-se consultar a Secretaria de Pós-Graduação e a Biblioteca da IES Associada a fim de seguir com a orientação para solicitação da ficha catalográfica.

Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional

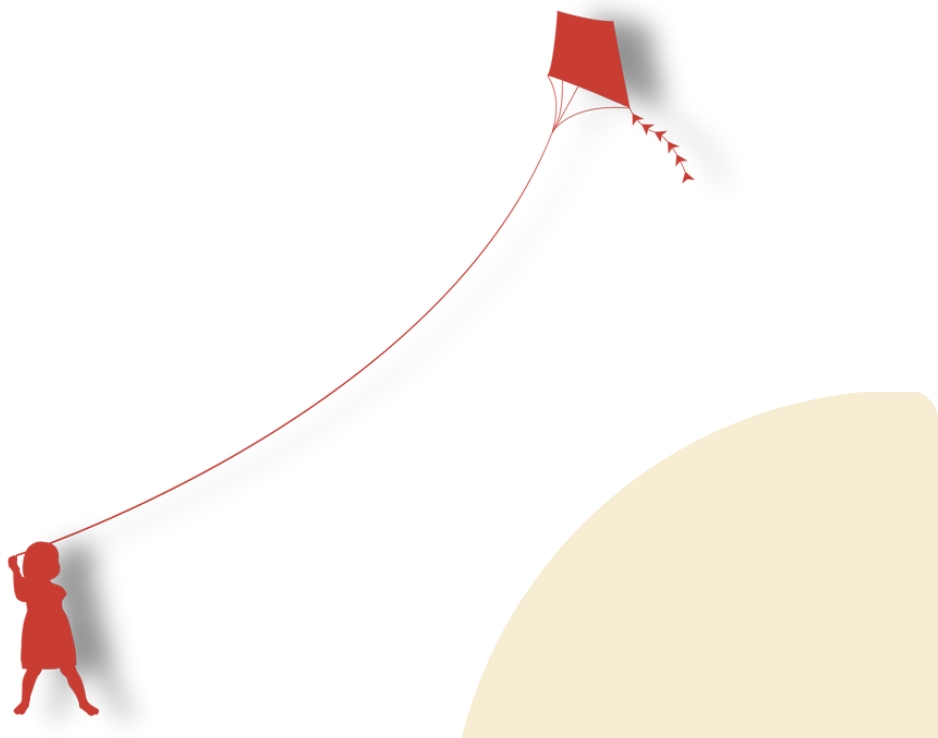
<p>Sobrenome, Prenome do autor Título principal do trabalho: subtítulo / Nome completo do autor. - Local(cidade) xxx fil.; XX cm + X Tipo (XX p./il./XX cm/son., color.)</p> <p>Modo de acesso: http://www....</p> <p>Orientador(a): Nome Completo</p> <p>Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Universidade/Instituto/Faculdade (cidade), ano.</p> <p>1 Descritor. 2. Descritor. 3 Descritor. I. Autor II. Título.</p>
--

Referência da Dissertação:

MIRANDA, Anderson Rodrigues de. Pode o subalterno jogar? A relação subjetiva das masculinidades hegemônicas e o protagonismo estudantil na educação física escolar. Orientador: Alfredo Feres Neto. Ano de depósito. Número de volumes ou folhas. Dissertação (Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional) - [FEF], UnB, Brasília, 2025.

Manual Decolonial

PARA PROFESSORAS/ES DE EDUCAÇÃO FÍSICA





SOBRE O AUTOR

Anderson Rodrigues de Miranda; Possui graduação em Licenciatura Plena em

Educação Física pela Universidade Católica de Brasília (2004), graduação em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2021), Pós-graduação (lato-sensu) em Fisiologia do Exercício Aplicada pela Universidade do Grande Rio “Prof. José de Souza Herdy” (2008), Pós-graduação (lato-sensu) em Treinamento Desportivo pela Universidade Gama filho (2010), Pós-graduação (lato-sensu) em Exercício Físico Aplicado à Reabilitação Cardíaca e a Grupos Especiais pela Universidade Gama Filho (2013) e Mestrado em Educação Física (2025) por meio do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF pelo UNB. Atua como professor efetivo na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e membro do Grupo de Pesquisa Motrisofia: Transdisciplinaridade, Motricidade Humana, Corporeidade, Educação e Saúde (FEF/UNB) e colaborador do Grupo de Pesquisa sobre Geopolítica e Urbanização Periférica - GEOURB na linha de pesquisa Geopolítica do Sul Global (IPOL/UNB).



SOBRE O ORIENTADOR

Alfredo Feres Neto; Possui
graduação em Licenciatura em

Educação Física pela Universidade de São Paulo (1988),

Mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de
Campinas (1994) e Doutorado em Educação pela Universidade

Estadual de Campinas (2001). Realizou estágio de pós-
doutoramento na Universidade da Colúmbia Britânica (Canadá)

em 2015 e na Universidade da Beira Interior (Portugal) em 2016.

Atualmente é Professor Associado da Universidade de Brasília.

Credenciado desde 2018 como orientador do PROEF (Mestrado
Profissional em Educação Física escolar - Pólo UnB). Tem

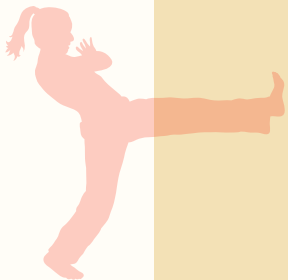
experiência na área de Educação e Educação Física, com ênfase
nas relações entre as mídias, o esporte, o lazer e a

educação/educação física. Atualmente estuda as relações entre a
Abordagem Transdisciplinar, Motricidade Humana e a Educação

Física, e suas implicações nas áreas da Saúde e Educação.

Coordenador do PROEF (Mestrado Profissional em Educação

Física escolar - Polo UnB) de setembro de 2022 a novembro de
2024.



ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	08
1.SUBALTERNIDADE.....	14
2.CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO DE INVESTIGAÇÃO	
MODERNIDADE-COLONIALIDADE	15
2.1 COLONIALIDADE DO PODER	17
2.2 COLONIALIDADE DO SER.....	18
2.3 COLONIALIDADE DO SABER	20
2.4 GÊNERO SOBRE UMA PERSPECTIVA	
DECOLONIAL.....	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	24
REFERÊNCIAS	25



APRESENTAÇÃO

Retorno ao passado para descrever meus primeiros contatos com a cultura corporal, a verdadeira cultura vivida, sentida e experimentada. Na infância, brinquei na rua de pique, de bolinha de gude, de golzinho, de marimba e tantas outras brincadeiras com vários amigos. Durante a adolescência, ampliei minhas experiências corporais por meio daquilo que assistia na TV: filmes de ação com cenas de luta, que aguçavam meu interesse. Assim, ainda na infância, pratiquei judô, karatê, taekwondo e capoeira – essa última não por influência dos filmes, mas por um interesse pessoal que não sei explicar ao certo.

A TV sempre trouxe novidades: o futebol, com seus atletas e dribles, e um esporte novo que rapidamente me conquistou, o basquete, por meio dos jogos da liga norte-americana. Além dos esportes, sempre gostei de dançar. Na escola, tínhamos a quadrilha da festa junina e, na comunidade, danças urbanas como os “passinhos”, uma espécie de dança semelhante ao freestyle. Era interessante que, naquela época, praticávamos durante o dia para dançar à noite nas festas juninas organizadas na rua. Acredito que toda essa vivência contribuiu para minha escolha profissional e acadêmica.

Após minha graduação na Universidade Católica de Brasília (UCB), onde apresentei o trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre o perfil de aptidão física de universitárias da área de saúde, realizei três especializações: fisiologia do exercício, treinamento desportivo e exercícios físicos para reabilitação cardíaca e grupos especiais. Em 2007, publiquei um resumo no 30º Simpósio Internacional de Ciências do Esporte sobre a relação entre imagem corporal e somatotipo de mulheres jovens iniciantes em um programa de treinamento. Se na graduação o objetivo foi observar a aptidão física de mulheres universitárias, neste artigo o foco foi analisar as modificações na relação com a imagem corporal após um programa de treinamento.

Após ingressar na Secretaria de Educação em 2014, realizei minha segunda graduação, agora em Pedagogia, com um TCC sobre a área de linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Ensino Médio. Na Secretaria de Educação, atuei como docente no Ensino Médio e desenvolvi projetos significativos com as/es/os estudantes, como a participação nas Olimpíadas Brasileiras de Saúde e Meio Ambiente (OBSMA) e nos Jogos Escolares do Distrito Federal. Após minha graduação na Universidade Católica de Brasília (UCB), onde apresentei o trabalho de conclusão de curso (TCC) sobre o perfil de aptidão física de universitárias da área de saúde, realizei três especializações: fisiologia do exercício, treinamento desportivo e exercícios físicos para reabilitação cardíaca e grupos especiais. Em 2007, publiquei um resumo no 30º Simpósio Internacional de Ciências do Esporte sobre a relação entre imagem corporal e somatotipo de mulheres jovens iniciantes em um programa de treinamento. Se na graduação o objetivo foi observar a aptidão física de mulheres universitárias, neste artigo o foco foi analisar as modificações na relação com a imagem corporal após um programa de treinamento.

Após ingressar na Secretaria de Educação em 2014, realizei minha segunda graduação, agora em Pedagogia, com um TCC sobre a área de linguagens na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as matrizes de avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) no Ensino Médio. Na Secretaria de Educação, atuei como docente no Ensino Médio e desenvolvi projetos significativos com as/es/os estudantes, como a participação nas Olimpíadas Brasileiras de Saúde e Meio Ambiente (OBSMA) e nos Jogos Escolares do Distrito Federal.



Minha relação pessoal com as lutas motivou a criação de um projeto no contraturno escolar voltado para a iniciação esportiva em Wrestling, com o objetivo de participar dos jogos escolares. A participação de meninas no projeto sempre foi reduzida; dentre os motivos, destacam-se as responsabilidades domiciliares precoces. Essas questões me levaram a criar uma intervenção pedagógica na qual as/es/os estudantes produziam documentários entrevistando mulheres atletas amadoras de sua comunidade, relatando as principais dificuldades enfrentadas em suas trajetórias. Diante da realidade da sala de aula e do ambiente escolar, os conhecimentos adquiridos apenas na graduação mostraram-se insuficientes, e a formação continuada tornou-se uma ferramenta essencial para enfrentar os desafios da prática docente.

Considero a formação continuada não apenas um espaço para atualização de conhecimentos, mas também um lugar de diálogo entre pares, pluriversal, onde o conhecimento é construído e transformado por meio das experiências vividas com docentes e discentes. Com esse propósito, ingressei na turma 4 do Programa de Mestrado Profissional (PROEF). Inicialmente, não vislumbrava uma problemática em meu espaço pedagógico para ser utilizada como objeto de pesquisa (que, na verdade, já estava presente indiretamente no meu TCC de graduação, na publicação do resumo para o simpósio e nas intervenções pedagógicas); tinha apenas o objetivo de criar um espaço de comunicação entre professoras/es de Educação Física, já que somos poucas/es/os dentro de uma escola.



No primeiro semestre de 2023, foi ofertado o curso de extensão internacional “Educação Física em Contextos Pedagógicos Latino-Americanos: Perspectivas Decoloniais”, com a participação de discentes do PROEF de diversas localidades, além de estudantes da Argentina, Chile, Colômbia, Equador e Uruguai, assim como professoras/es convidadas/es/os de várias nacionalidades. Ao me inscrever no curso, senti um choque de sensações e sentidos. Após quase três anos de isolamento social, sem comunicação direta com meus pares, eu estava fazendo mestrado e em contato com professoras/es e estudantes representantes de toda a América do Sul.

Nas primeiras aulas, fomos questionadas/es/os sobre nossas expectativas e, de acordo com nossa percepção pessoal, o que era comum entre os países latino-americanos. Minha expectativa foi superada, pois nunca imaginei estar em um ambiente continental para debater Educação Física. Segundo as respostas das/es/os discentes, os fatores que nos identificam como latino-americanos estão presentes nas comidas, nas danças, nos sentimentos de alegria e paixão e em nossa relação com o futebol.

O curso de extensão internacional foi essencial para meu primeiro contato com o termo “decolonial” e sua compreensão, principalmente ao possibilitar a visibilidade de conteúdos e culturas relativos aos povos subalternizados, com a participação de convidados como Hernán Manuel Calquin Cuevas, descendente de Mapuches, e Joelma Cristina Parente Monteiro Alencar, coordenadora do Núcleo de Formação Indígena e do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade do Pará. Esse foi um momento significativo para minha vida e para a escolha da minha temática.

Um segundo momento importante para a definição do tema ocorreu durante a disciplina “Problemáticas da Educação Física”. A sexta problemática apresentada tratava das questões de gênero na Educação Física escolar. Nesse percurso, tive meu primeiro contato com conceitos relacionados a gênero por meio do texto “Educação Física Escolar e a Questão de Gênero”, que abordava sexo, orientação sexual e gênero (Albuquerque, 2020). Uma das atividades propostas era identificar as problemáticas mais relevantes em nosso contexto escolar e ler os relatos das/es/os demais mestrandas/es/os. Ao ver as participações no fórum, observei que as problemáticas relacionadas a gênero permeavam as respostas de oito mestrandas/es/os, mas, quando ampliadas para “corpo e suas relações”, esse número aumentava para dez.

Esses dois momentos me levaram a refletir sobre o tema de pesquisa que abordaria. Decidi focar nas questões de gênero na Educação Física escolar, especialmente na participação das estudantes nas aulas de Educação Física. Meu orientador, Dr. Alfredo Feres Neto, foi essencial para a delimitação do tema. Por meio de uma escuta sensível, ele me conduziu em meio aos meus anseios, sugerindo que eu trabalhasse gênero sob o prisma das masculinidades.

Na disciplina “Corpo e Cultura” do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF), cheguei ao conceito de masculinidade hegemônica, elaborado pela cientista australiana Raewyn Connell (2013). Os pressupostos feministas do patriarcado e o conceito gramsciano de hegemonia foram a base teórica para a formulação do conceito, que foi inicialmente apontado em relatórios de uma pesquisa realizada em escolas australianas sobre vivências corporais masculinas (Connell, 2013); algo muito próximo do que pensei para minha dissertação.

Diante da quantidade de conhecimentos e saberes que permeiam o tema, deparei-me com a necessidade de buscar novos conhecimentos para uma melhor compreensão, ampliando meus horizontes em outros programas de pós-graduação e cursos de extensão. Foi assim que comecei minha trajetória acadêmica decolonial.

Nesse percurso, minha primeira parada foi no Instituto de Ciência Política (IPOL) da Universidade de Brasília (UnB), no curso de extensão “Estudos Geopolíticos do Sul Global”. Confesso que, nos primeiros encontros, senti-me constrangido. Lembro-me de um comentário da professora, que estranhou ao perceber que, entre as inscrições, havia alguém da Educação Física (o curso era voltado para estudantes de Ciência Política). Lá estava eu, erguendo minha mão, envergonhado por ser mais velho (talvez até mais velho que a professora) e de outro curso, sem que ninguém compreendesse o motivo da minha presença. Com o tempo, senti-me mais pertencente ao grupo de estudo e pude conhecer mais sobre o pós-colonialismo e sobre o grupo de estudos Modernidade/Colonialidade.

Dentro desse contexto, acabei refletindo sobre minhas experiências na adolescência, que eram influenciadas por filmes norte-americanos. Eu buscava praticar as lutas ali representadas, usar as roupas e marcas que eram exibidas; quando não as possuía, isso era motivo de rejeição entre os amigos.

Ainda como participante do grupo de estudos sobre o Sul Global, contribuí na organização de uma palestra, entrando em contato com o comunicador e ativista Thiago Ávila, convidando-o para falar sobre os sete meses de ofensiva em Gaza. Esse foi um momento muito marcante para mim, diante de todas as atrocidades que acompanhava pelas redes sociais.

Nesse curso de extensão, aprendi um pouco sobre geopolítica e decolonialidade, mas ainda precisava aprender sobre gênero e sexualidade, temas com pouca visibilidade na Educação Física. Por isso, cursei a disciplina “Relações de Gênero/Sexo; Raça/Etnia e Sexualidades” do Programa de Pós-Graduação em Política Social (PPGPS). Mais uma vez, estava em um ambiente diferente, distante do conforto da quadra, dos jogos e dos esportes; porém, acompanhado por duas amigas do mestrado que também buscavam compreensão para suas dissertações.

A verdade é que, para levantar o debate decolonial e as questões sobre gênero, eu precisaria aprender muito. Estava submerso em “Quijanos”, “Mignolos”, “Lugones”, “Connells”, “Grosfoguels”, “Spivaks”, “Anzalduas”, “Landers”, “Clóvis”, “Lélias”, “Sáids”, “Fanons”, etc. – um pluriverso de vozes, pensamentos e empoderamentos. Uma decolonização não apenas da minha dissertação, mas dos meus relacionamentos sociais, pessoais e profissionais. Durante esse processo, a solidão estava presente. Os momentos de leitura e reflexão são frios e silenciosos. Às vezes, sinto-me dentro de um aquário, de onde olho para o mundo que não posso tocar nem ouvir. Infelizmente, nos distanciamos daquilo que amamos para dar vida à dissertação, um processo de introspecção.

Ninguém melhor para descrever esse momento do que Glória Anzaldúa (2000): “Quem nos deu permissão para praticar o ato de escrever? Por que escrever parece tão artificial para mim? Eu faço qualquer coisa para adiar este ato – esvazio o lixo, atendo o telefone” (Anzaldúa, 2000, p. 169). Como é difícil escrever! Ainda mais para um professor de Educação Física que sempre foi visto através da dualidade mente e corpo. Sinto-me inseguro, tenho medo de errar. A todo momento, em frente ao notebook, entre um pensamento e outro, levanto-me, procuro limpar a casa como uma tentativa de organizar meus pensamentos. Olho para a pia, ainda com louças sujas do café da manhã, e preciso lavá-las para poder escrever novamente.

A cada frase, entro em debate com meus pensamentos. Levanto novamente, rego as plantas enquanto procuro chegar a um acordo. Caminho, pois não consigo pensar parado, e novamente me reencontro com Glória Anzaldúa (2000): “Levantar para acender um incenso, colocar um disco, dar uma caminhada – qualquer coisa para adiar o escrever” (Anzaldúa, 2000, p. 233). Também procuro acender um incenso e ouvir uma música como rituais para me concentrar. Levanto novamente, dessa vez para acender o incenso e conter esse aperto no peito, o frio na barriga e a tensão muscular. Não é fácil.

Em Glória Anzaldúa (2000), encontro motivação para escrever. Bebo da sua fonte destinada às mulheres do Sul Global para nutrir-me e continuar no processo de decolonização:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever, coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda. Para mostrar que eu posso e que eu escreverei, sem me importar com as advertências contrárias. Escreverei sobre o não dito, sem me importar com o suspiro de ultraje do censor e da audiência (Anzaldúa, 2000, p. 232).

Esse processo de aprendizado provocou à produção de um ensaio sobre o tema da minha dissertação, que foi aceito para apresentação oral no simpósio temático intitulado “Corporeidades Desobedientes: Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade nas Práticas Escolares”, no Seminário Internacional Fazendo Gênero, que completou 30 anos de encontros em 2024, intitulado “Fazendo Gênero 13 – Contra o Fim do Mundo: Anti-Colonialismo, Anti-Fascismo e Justiça Climática”, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Outro ensaio foi aceito para apresentação oral no IV Narrativas Interculturais, Decoloniais e Antirracistas em Educação: Por Equidade, Justiça e Bem-Viver, realizado na Universidade de Brasília (UnB). Esses momentos foram importantes não apenas para a apresentação dos trabalhos, mas pelas trocas e vivências nos seminários.



Evento Narrativas Interculturais



Um desses momentos ocorreu na feira do Congresso Fazendo Gênero, ao conhecer o cacique Sadrake, com sua barraca ao lado do evento. Entre idas e vindas, comprei (estava acompanhado da minha esposa) um bracelete e perguntei sobre seu povo e sua história. Foi uma aula a céu aberto sobre invisibilidade e lutas – lutas pelo direito de existir, pelo direito a uma casa de passagem e ponto de cultura indígena em Florianópolis. Outro momento significativo foi minha participação no IV Narrativas Interculturais, Decoloniais e Antirracistas em Educação, não apenas como pesquisador, mas como monitor, contribuindo na organização do evento.

Como monitor, auxiliei em várias oficinas e pude conhecer mais pessoas e cosmopercepções de mundo, como o cacique Ramon Tupinambá e Nádia Akawá Tupinambá, na oficina “Cura e Saberes com Ervas Sagradas”.

Glória Anzaldúa (2000) escreve para as “mulheres do terceiro mundo” e as encoraja a escreverem suas histórias, mesmo que isso signifique confrontar o medo e a rejeição. A escrita é vista como um ato político, uma forma de desafiar as estruturas de poder que silenciam as vozes das mulheres marginalizadas e, ao mesmo tempo, um ato de cura. Foi por meio da escrita desses ensaios que um mundo de trocas e significados surgiu diante de mim, como um processo de cura de todas as camadas da colonialidade que, até então, eu nem sabia que me revestiam. Aos poucos, o local de pertencimento dos meus pensamentos e da minha espiritualidade foi encontrando morada.

Ainda nesse caminhar na trilha de conhecimentos e aprendizagens decoloniais, outras atividades acadêmicas foram realizadas. Destaco as principais relacionadas ao tema: o projeto “Universidade e Escola: Trocas de Saberes e Práticas”, a palestra “Masculinidades na Escola”, promovida pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); o curso “Gênero e Coeducação na Educação Física Escolar: Quando o Gênero Importa”, promovido pela Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense (UFF); o 1º Simpósio de Estudos Críticos de Feminismo, Gênero, Consumo e Capitalismo: “Gênero e Esportes: O que os Feminismos Têm a Dizer sobre Práticas Esportivas?”, promovido pelo Núcleo de Estudos Críticos de Feminismos, Gênero, Consumo e Capitalismo (Fegeccap) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); e o curso “Tópicos em Pensamento Decolonial e Pesquisa Acadêmica”, promovido pelo Núcleo de Estudos Queer e Decoloniais da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), todos no formato online.

Após a qualificação do meu projeto, não consegui mais revisá-lo. Dizem que o texto, neste caso a dissertação, conversa com você, e nesse momento ela se silenciava. Eu não conseguia voltar a escrever, talvez pela decepção de não ter sido compreendido pelas/es/os professoras/es da banca de qualificação em relação às minhas intenções de escrever um projeto apenas com referências de pensadoras/es da América Latina, especialmente a partir do pensamento decolonial do grupo Modernidade/Colonialidade. Mais do que escrever, gostaria que toda a estrutura fosse decolonial.

Entretanto, toda a contribuição que obtive não foi compreendida dessa forma. É como se eu estivesse no cerrado em busca de urucum e apenas encontrasse uma armadura medieval. Nesse momento, recordo o texto do pensador Ramon Grosfoguel (2016), em que ele discute a estrutura do conhecimento nas universidades ocidentais. Para ele, o genocídio e epistemicídio contra muçulmanos e judeus na conquista de Al-Andaluz, contra os povos das Américas, contra os povos africanos e ainda contra as mulheres europeias queimadas como bruxas são fundantes na estrutura desse sistema de conhecimento que privilegia o homem ocidental (Grosfoguel, 2016).



Esses encontros mantinham o rito epistemológico da produção de conhecimento das universidades ocidentalizadas e seus programas de pós-graduação – leitura dos textos sugeridos e debates sobre eles –, mas com uma grande diferença: os textos, mesmo que acadêmicos, eram de pensadoras/es latinas/es/os, muitas/es/os dos quais eu já conhecia. Entretanto, era a primeira vez que me encontrava com uma Griot da epistemologia decolonial. Essa Griot aprofundava a compreensão daqueles textos, interligando-os com conhecimentos ancestrais e desconstruindo a forma de pensar e fazer hegemônico. Cada aula era uma experiência única. Sua oralidade, calma e serena, agia como um canto de cura da produção do saber. Só assim, após este encontro, fui capaz de restabelecer o diálogo com minha dissertação.

Hoje, continuo a limpar a casa, a caminhar e a regar o jardim. As dificuldades de desaprender “as tolices esotéricas e pseudo-intelectualizadas” (Anzaldúa, 2000, p. 229) que a universidade me impõe ainda estão presentes, principalmente para mim, professor de Educação Física, para quem a dualidade mente/corpo é latente. Fui convencido de que conhecemos apenas o corpo e sua mecânica, de que nos expressamos apenas corporalmente e não em palavras escritas, dentro de uma hierarquia do conhecimento, como descrevem os pesquisadores Joaze Bernardino, Nelson Maldonado e Ramón Grosfoguel (2013) sobre os meios universais de produção de conhecimento.

Eles explicam que a base para o cientificismo e para o eurocentrismo encontra-se no dualismo corpo e mente e no solipsismo do discurso do método de Descartes: “Não só a certeza do conhecimento objetivo e verdadeiro é gerada a partir de um monólogo interno (...), mas há uma desvalorização das sensações e percepções corporais como possíveis fontes de conhecimento” (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023, p. 11); talvez esse seja um dos motivos pelos quais professoras/es de Educação Física e os conteúdos de sua disciplina são, certo ponto, subjugados pelas/es/os demais professoras/es que lecionam na escola.

Retorno ao início da minha dissertação, mesmo com todas essas dificuldades, mas com a energia e a força de cada encontro que me foi proporcionado durante esse ciclo. Utilizo, então, a oralidade de Nego Bispo para voltar ao início, em confluência com Glória Anzaldúa (2000):

(...) eles mentiram, não existe separação entre vida e escrita. O perigo ao escrever é não fundir nossa experiência pessoal e visão do mundo com a realidade, com nossa vida interior, nossa história, nossa economia e nossa visão. O que nos valida como seres humanos nos valida como escritoras. O que importa são as relações significativas, seja conosco mesmas ou com os outros. Devemos usar o que achamos importante para chegarmos à escrita. Nenhum assunto é muito trivial. O perigo é ser muito universal e humanitária e invocar o eterno ao custo de sacrificar o particular, o feminino e o momento histórico específico (Anzaldúa, 2000, p. 233).

Neste “manual”, apresento os principais conceitos acerca da decolonialidade entremeados com o conceito de masculinidades hegemônicas por meio da minha percepção e vivências durante este caminhar acadêmico. Sinceramente, espero que você faça não apenas a leitura objetiva desses conceitos, mas que você procure compreendê-los através das suas aulas, dos seus encontros com estudantes e professoras/es, bem como com sua trajetória de vida: resumindo com seu corpo-território-político.

Boa leitura!



SUBALTERNIDADE

Antonio Gramsci (2002) é um importante pensador para esta pesquisa. Suas formulações sobre subalternidade e hegemonia estão presentes nas epistemologias pós-críticas, decoloniais, e ainda, na estrutura do conceito sobre masculinidades hegemônicas (Connell; 2013, Spivack; 2010).

De forma brilhante, ele não universalizou o conceito de subalternidade, pois compreendia as subalternidades ou os grupos subalternos heterogêneos e plurais (Liguori; Pasquale, 2017). Para ele as/es/os subalternas/es/os compõem os grupos sociais que estão em uma posição de subordinação dentro de uma estrutura de poder da hierarquia social, econômica, cultural e política (Gramsci, 2002; Liguori; Pasquale, 2017).

Também chama atenção a forma de ação dos grupos dominantes para manter seu poder e sua hegemonia, utilizando-se não só da coerção e da economia, mas ainda pela hegemonia cultural, que pode ser compreendida pela capacidade de impor seus valores, ideais e visões de mundo como se fossem universais através de um aparato composto de dispositivos institucionais e culturais (Liguori; Pasquale, 2017). Para o autor (2002; Liguori; Pasquale, 2017), um dos maiores desafios para os grupos subalternos é romper os bloqueios da hegemonia dominante em busca de um caminho que lhes permitam ser escutados.

Enquanto Antonio Gramsci (2002) focou principalmente na luta de classes no contexto europeu, em especial na Itália, os estudos pós-coloniais, que tiveram suas origens nas universidades inglesas e americanas a partir de contribuições teóricas provenientes dos estudos de textos culturais e literários, expandiram o conceito para analisar a marginalização de grupos em contextos pós-coloniais. Para tanto, incluíram questões de raça, gênero e colonialismo, como se percebe no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos (Ballestrin, 2013).

O Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos liderado pelo historiador indiano Ranajit Guha fortaleceu o pós-colonialismo como um movimento não apenas intelectual, mas, ainda, epistêmico e político (Ballestrin, 2013).

A intelectual Gayatri Chakrabarty Spivak é uma pensadora deste grupo. Seu artigo “Pode o subalterno falar?” resgatou o termo apresentado por Gramsci sobre os grupos subalternos, tornando-se uma referência nos estudos pós-coloniais (Ballestrin, 2013). Na sua concepção, subalternidade descreve “as camadas mais baixas da sociedade constituídas pelos modos específicos de exclusão dos mercados, da representação política e legal, e da possibilidade de se tornarem membros plenos no estrato social dominante” (Spivak, 2010, p. 12). Nesse sentido, a/e/o subalterna/e/o (ou povo, como ela mesma define) não pode se manifestar e nem ser representada/e/o pelos colonizadores ou pelas elites dominantes do país (constituídas pelos grupos dominantes estrangeiros e grupos dominantes nativos nacionais, regionais e locais) pelos discursos hegemônicos. Ela ainda explica que a soberania masculina é mantida pela estruturação ideológica de gênero. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 67).

Motivados pelo Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, um grupo de intelectuais latino-americanos que trabalhavam e viviam nos Estados Unidos inseriram a América Latina no debate pós-colonial. Funda-se, assim, o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos na década de 90 (Ballestrin, 2013).

Ainda na década de 90, mais precisamente no ano de 1998, um grupo dissidente rompe com o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos por entender que o grupo, assim como o Grupo Sul-Asiático, foi incapaz de romper com as epistemologias eurocênicas, configurando nos anos 2000 o grupo de investigação Modernidade/Colonialidade - M/C (Ballestrin, 2013).

O grupo Modernidade/Colonialidade é formado, em sua maioria, por pensadoras/es originárias/es/os da Abya Yala, que contribuíram com suas linhas de pensamentos e pesquisas para a formação da identidade do grupo, além de outras influências do pensamento crítico latino-americano do século XX (Ballestrin, 2013; Restrepo; Rojas, 2010).

De acordo com o professor Joaze Bernardino-Costa (2023), uma virtude deste grupo foi a de estruturar e elucidar vários conceitos que se encontravam dispersos ou desconectados nos estudos pós-coloniais, nos autores negros e em outras concepções sul globais. Nesse sentido, apresentam, em primeiro plano, o racismo como um princípio organizador de todas as relações de dominação e a concepção de corpo-política e geopolítica do conhecimento como análise ao cientificismo e ao eurocentrismo (Bernardino-Costa, Maldonado-Torres, Grosfoguel, 2023, p. 11), pois o “projeto político-acadêmico da decolonialidade é o reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 21).

Um dos grandes questionamentos do grupo de investigação M/C é a forma eurocêntrica de construção do conhecimento no qual os conhecimentos subalternos foram excluídos, omitidos e silenciados, e porque não dizer apropriados (Lander, 2005, Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007). A opção defendida pelo grupo em dar visibilidade aos conhecimentos subalternos não deve ser compreendida como uma tarefa de resgate fundamentalista e essencialista. A questão aqui é colocar a diferença colonial no centro do processo de produção do conhecimento (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007), pois “a descolonização do conhecimento exigiria levar a sério a perspectiva/cosmologias/visões de pensadores críticos do Sul Global, que pensam com e a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados” (Grosfoguel, 2008, p. 117).

Entretanto, isto não significa a exclusão indiscriminada de autores e conceitos que não sejam produzidos pela perspectiva das subalternidades, como descreve Walter Mignolo: “Las Casas y Marx son necesarios, pero están lejos de ser suficientes. Deberían complementarse con Guaman Poma, Fanon y Anzaldúa y los cimientos críticos deberían desplazarse” (Mignolo in Restrepo; Rojas, 2010, p. 163). Desta forma o grupo compreende que o conhecimento se encontra “in-corporado”, encarnado em pessoas atravessadas por contradições sociais, vinculados a lutas concretas, enraizadas em pontos específicos de observação sem pretensão de neutralidade, objetividade e universalidade (Castro-Gomez; Grosfoguel, 2007).

Portanto, **“La crítica al eurocentrismo desde la inflexión decolonial pasa por reconocer que todo conocimiento es un conocimiento situado histórica, corporal y geopolíticamente.”** (Restrepo; Rojas, 2010, p. 20). Dessa forma, o conhecimento é conceitualizado através da expressão “corpo-política do conhecimento” (Grosfoguel, 2008, p. 118). Este conceito será melhor apresentado posteriormente através da compreensão da colonialidade do saber. Outro conceito importante, que está enredado com o conceito anterior e o ajuda na sua compreensão, é o pensamento de fronteira.

O pensamento de fronteira, inicialmente formulado por pensadoras/es/os chicanas/es/os como a escritora Glória Anzaldúa (2019), traz o entendimento que a fronteira não é apenas um espaço geográfico, mas também simbólico, onde culturas, línguas e identidades se misturam e colidem. Ao mesmo tempo, é um espaço de dor e criatividade onde novas subjetividades podem emergir (Grosfoguel, 2008, Anzaldúa, 2019).

Toda esta construção a partir do pensamento de fronteira, no qual o corpo, a subjetividade, a espiritualidade e o território constroem uma outra forma de pensar e viver é uma resposta a partir das epistemologias e cosmologias da/e/o subalterna/e/o ao projeto eurocêntrico. (Grosfoguel, 2008).

A partir do entendimento dos conceitos corpo-política do conhecimento e do pensamento de fronteira fica mais fácil de compreender o significado da expressão giro decolonial.

De acordo com Mignolo (2007) o pensamento decolonial surgiu como uma resposta ao sistema modernidade/colonialidade. Enquanto as teorias pós-coloniais estão ligadas ao pós-estruturalismo francês, o pensamento decolonial tem sua origem em uma epistemologia outra, a partir da experiência e memória da ferida colonial como o autor assim o descreve:

De modo que las primeras manifestaciones del giro decolonial las encontramos en los virreinos hispánicos, en los Anáhuac y Tawantinsuyu en el siglo XVI y comienzos del XVII, pero las encontramos también entre las colonias inglesas y en la metrópoli durante el siglo XVIII. El primer caso lo ilustra Waman Poma de Ayala, en el virreynato del Perú, quien envió su obra Nueva Corónica y Buen Gobierno al Rey Felipe III, en 1616; el segundo caso lo vemos en Otabbah Cugoano, un esclavo liberto que pudo publicar en Londres, en 1787 (diez años después de la publicación de The Wealth of Nations, de Adam Smith), su tratado Thoughts and Sentiments on the Evil of Slavery (Mingolo, 2007, p. 28).

E como marco desta diferenciação, **Catherine Walsh contribuiu com o uso do termo “decolonização” ao invés do termo “descolonização” sem a letra “s” que “marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização”** (Ballestrin, 2013, p. 108).

Os conceitos aqui apresentados trazem a compreensão que o giro decolonial é a abertura e a libertação do pensamento que se desprende da visão eurocêntrica e do seu projeto de modernidade. No entanto, se faz necessário conhecer como esta estrutura de poder é construída e sistematizada. Apresento agora alguns conceitos e discussões centrais, por mim compreendidos, essenciais para a compreensão desse sistema.



O conhecimento é uma das ferramentas mais importantes, senão a fundamental, dentro das estruturas de poder (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023; Connell, 2017; Grosfoguel, 2008; Lander, 2005; Walsh, 2003; Said, 1990). O conhecimento era um instrumento de colonização e ainda é de colonialidade (Mignolo, 2010).

O historiador e escritor brasileiro Clóvis Moura (1988) apresenta um bom exemplo desses instrumentos. Segundo o autor, a antropologia foi essencial no processo de colonização e pós-colonização, chamado por ele de “neocolonialismo”, através de fatores que se utilizam da cultura para processo de intervenção, no qual ele conceitua como sincretismo, assimilação, acomodação e aculturação (Moura, 1988). Como exemplo, pode-se observar que a acomodação é o processo de resistência da aceitação desta cultura colonizadora no qual aos poucos vai se perdendo as referências e significados da cultura ancestral por meio de uma estruturação da nova cultura que vai desvalorizando a cultura primária à medida que a lógica da nova vai sendo incorporada dando início ao processo de assimilação.

O principal entendimento sobre assimilação que se deve ter é que “a política assimilacionista foi, sempre, aquela que as metrópoles pregavam como solução ideal para neutralizar a resistência cultural, social e política das colônias” (p. 41). O autor ainda complementa que, através de um conceito de processo civilizatório, as sociedades ou grupos dominados eram subordinados aos valores, símbolos e significados políticos e culturais do colonizador (Moura, 1988), podendo esses dois últimos conceitos serem compreendidos como uma ação de colonialidade.

Através desse recorte compreende-se que o colonialismo refere-se a presença física, estrutural e dominante de centros de poderes políticos, jurídicos, culturais e econômicos nos territórios conquistados. Nessa perspectiva, a colonialidade pode ser entendida como a manutenção daquela relação de poderes após descolonização destes territórios (Ballestrin, 2013; Grosfoguel, 2008; Mignolo, 2010).

O termo colonialidade do poder é compreendido através de uma matriz organizadora que entrelaça todas as formas de controle, domínio e exploração em várias dimensões (Ballestrin, 2013; Grosfoguel, 2008; Mignolo, 2010) conforme apresentado na figura 1:



Figura 1. Adaptado pelo autor a partir da obra Ballestrin, 2013, p.100

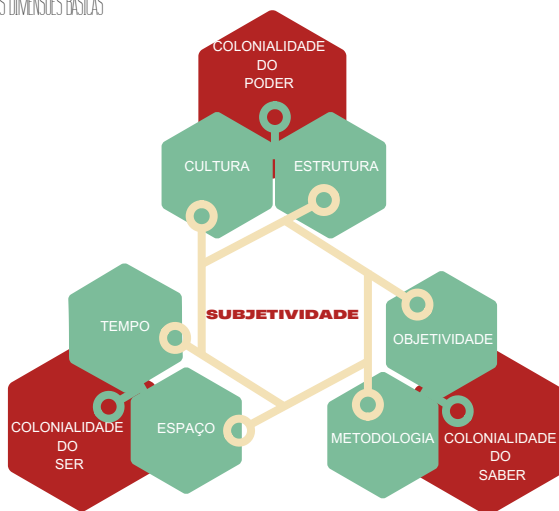
Sumariamente, a colonialidade do poder diz respeito a um modelo de poder sustentado pelo conhecimento, compreensão e sentimento. O controle econômico e político dependem dos fundamentos sobre os quais se baseiam esses três pilares (Mignolo, 2010), que podem ser compreendidos de uma forma mais conceitual, como **“um modelo de poder especificamente moderno que interliga a formação racial, o controle do trabalho, o Estado e a produção de conhecimento”** (Maldonado-Torres, 2008, p.88).

O Filósofo Porto-Riquenho Nelson Maldonado-Torres (2023) contribui com esses argumentos apresentados por Walter Mignolo (2010) sobre a colonialidade do poder, explicando que as visões de mundo não podem ser mantidas apenas pela força e coerção. Segundo o autor, as maneiras e ações do ser que surgiram, não de forma natural, mas como um componente autêntico dos objetivos da civilização contemporânea ocidental, foram produzidas pela lógica colonial. Elas só foram possíveis em razão da articulação das três principais dimensões que integram uma visão de mundo que são: do ser, do poder e do saber (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023).

Essas três dimensões (saber, ser e poder) possuem algo em comum que as interligam, que é a subjetividade. Ainda, possuem, no mínimo, três componentes básicos que fazem referência ao sujeito corporificado como apresentado na figura a seguir:

ANALÍTICA DA COLONIALIDADE

ALGUMAS DIMENSÕES BÁSICAS



- OBJETIVOS E EFEITOS**
- Expropriação
 - Exploração
 - Dominação
 - Exterminio
 - Naturalização da Morte, Tortura e Estupro

Figura 2. Adaptado pelo autor a partir da obra (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023, p. 43)

O conceito aqui adotado de subjetividade foi proposto por João (2020) a partir dos estudos da teoria da complexidade, conceituado por Edgar Morin. Vários autores (Salazar, 2022; Barros; Alves, 2022; Rodriguez, 2022) aproximam e articulam o pensamento complexo com o pensamento decolonial proposto pelo grupo M/C. Milagros Elena Rodriguez (2022) observa que o paradigma da complexidade e a decolonialidade convergem ao criticarem a divisão de conhecimento imposta pela colonialidade e rejeitam as verdades como absolutas; ambos os conceitos valorizam os saberes marginalizados, sendo que, para o pensamento complexo, a transdisciplinaridade é o meio de religar tais saberes.

José Afonso Andrade Salazar (2022) articula os conceitos para propor um caminho para “reorganizar el tejido conjunto de relaciones que caracterizan la matriz de pensamiento que limita, coloniza y reduce los saberes acerca de los sistemas sociales y políticos” (Salazar, 2022, p. 23)” através de uma ação coletiva transformadora contrapor os sistemas ideológicos vinculados ao poder hegemônico.



Retomo os estudos do professor Renato Bastos João (2020) sobre o conceito complexo de subjetividade. Ele o define a partir de uma unidade indissociável entre corporeidade e subjetividade, constituindo um sistema (João, 2020). Esse sistema emerge a partir de três níveis; o biológico, na ação cérebro-mente, absorva na cultura e, o terceiro nível, a consciência (João, 2020), mantendo um elo inseparável.

De acordo com João (2020, p. 61), **“essa complexa subjetividade de um indivíduo-sujeito humano só pode emergir em virtude da relação entre uma corporeidade/subjetividade portadora de um aparelho neurocerebral e a sociedade-cultura na qual está imersa”**. Salientando a importância da cultura e da sociedade na construção da subjetividade, o autor conceitua um outro elemento constituinte na formação dessa subjetividade, a subjetividade social (João, 2020). Portanto, **a colonialidade do ser inclui a colonialidade da subjetividade, não apenas por ser o fator conectante das três dimensões, mas por recair sobre ela a percepção de mundo sustentada e constituída pela localização no tempo e espaço, e na maneira como nos relacionamos em relação à produção do conhecimento e tomamos como real uns para os outros** (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023). **O indivíduo colonizado é o principal elo entre a colonialidade do poder, a colonialidade do ser e a colonialidade do saber fazendo com que este indivíduo seja “um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável”** (Bernardino-Costa; Maldonado-Torres; Grosfoguel, 2023, p. 43).



“ESSA COMPLEXA SUBJETIVIDADE DE UM INDIVÍDUO-SUJEITO HUMANO SÓ PODE EMERGIR EM VIRTUDE DA RELAÇÃO ENTRE UMA CORPOREIDADE/SUBJETIVIDADE PORTADORA DE UM APARELHO NEUROCEREBRAL E A SOCIEDADE-CULTURA NA QUAL ESTÁ IMERSA” (JOÃO, 2020, P. 61).

Reforçando a centralidade do conhecimento, o pesquisador Walter Mignolo (2003) afirma que conhecimento que não é produzido numa determinada região do mundo, a Europa, não considerado um conhecimento legítimo. Para tanto, essa relação é organizada através de centros de poder e regiões subordinadas (Walsh, 2003).

De acordo com o Sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016), esse conhecimento provinciano, gerado por homens brancos ocidentais, tornou-se universal. Nele, tem-se como estrutura a filosofia cartesiana e os epistemicídios ocorridos durante o século XVI nas conquistas de Al-

Andalus contra os judeus e muçulmanos, da África contra os povos africanos, das Américas contra os povos originários e, ainda, contra as mulheres indo-europeias acusadas de bruxaria (Grosfoguel, 2016).

É interessante observar a importância da religião neste processo. De acordo com Grosfoguel (2016), a filosofia cartesiana é estruturada em duas bases fundacionais, que são o dualismo ontológico e o solipsismo. O primeiro está relacionado com a separação de corpo-mente, deus, homem e natureza, razão e subjetividade, como exemplos do dualismo ontológico (Lander, 2005 e Grosfoguel, 2016).

Esse argumento permite acreditar que o pensamento e a mente não estão situados no corpo. Por este motivo, não sofrem interferências dos sentimentos e sensações corporais, um saber que está em todos os lugares de forma universal, bem como o deus universal cristão que se encontra presente em todos os lugares (Grosfoguel, 2016). Portanto, o dualismo ontológico é um importante pilar na estruturação dessa forma de pensar, pois, sem ele, “a mente estaria localizada num corpo, poderia ser similar em substância ao corpo e, então, ser condicionada pelo corpo” (Grosfoguel, 2016, p. 29) e experiências vividas em diferentes localidades.

O solipsismo é uma alegação epistemológica que Descartes compreende como a única forma de produção do conhecimento. Sua busca exclusivamente no eu interior e a partir dos seus estados mentais, não prevê a necessidade ou influência das relações sociais na sua produção (Grosfoguel, 2016).

A religião, especificamente o cristianismo, também foi fator determinante nos 4 epistemicídios do século XVI, configurando o racismo religioso o primeiro discurso racista (Grosfoguel, 2016). Na conquista de Al-Andalus, judeus e muçulmanos foram assassinados ou obrigados a se converterem ao cristianismo; na conquista das Américas, inicialmente os povos originários eram considerados sem religião, sem um deus e, por consequência, sem alma. Por esse motivo, eram vistos como animais, o que legitimavam a escravidão por parte da igreja e do Estado. Contudo, existiam aqueles dentro da própria igreja que enxergavam os povos originários das Américas como bárbaros que possuíam alma; logo, o dever da igreja não era de escravizá-los e sim de cristianizá-los (Grosfoguel, 2016). Nesse sentido, “a destruição do conhecimento e da espiritualidade caminharam juntas, tanto na conquista de Al-Andalus quanto na conquista das Américas” (Grosfoguel, 2016, p. 35).

Após deixarem de ser considerados animais e serem considerados humanos, portadores de almas, os vários povos originários das Américas foram unificados a partir de uma única identidade e nomeados como índios. Teoricamente, não podiam ser mais escravizados, “privilégio” que os povos africanos não receberam. Assim, “o racismo religioso foi complementado, ou vagarosamente substituído, pelo racismo de cor. Desde então o racismo contra o negro tornou-se uma estrutura fundamental e constitutiva da lógica do mundo moderno-colonial” (Grosfoguel, 2016, p. 39).

Com as mulheres indo-europeias não foi diferente. Elas detinham não só o poder de organização política e econômica nas suas comunidades, bem como conhecimentos variados repassados de geração em geração. Por isso, esse sistema era uma barreira para a constituição do novo sistema de poder (Grosfoguel, 2016). A caça às bruxas, na Europa, é justificada assim pelo autor:

Ao contrário do que ocorreu com o epistemicídio contra as populações indígenas e muçulmanas, quando milhares de livros foram queimados, no caso do genocídio contra as mulheres indo-europeias não houve livros queimados, pois, a transmissão de conhecimento acontecia, de geração para geração, por meio da tradição oral. Os “livros” eram os corpos das mulheres e, de modo análogo ao que aconteceu com os códices indígenas e com os livros dos muçulmanos, elas foram queimadas vivas. (Grosfoguel, 2016, p. 42).

De acordo com a ativista e socióloga Maria Lugones (2020), a dicotomia entre humanos e não humanos é basilar na dicotomia central da modernidade. Nessa perspectiva, somente homens e mulheres civilizados eram humanos, o que classificava os povos do continente africano e americano como não humanos. Ela conclui que transformar os povos colonizados em humanos nunca foi o objetivo dos colonizadores, pois, através dessa diferenciação, justificava-se toda a violência cometida por eles (Lugones, 2020).

Para o Filósofo Santiago Castro-Gómez (2005), o projeto da modernidade, de uma forma geral, faz referência à uma ideia de submeter a vida ao controle absoluto do homem, sob a direção do conhecimento através de uma instância central, na qual são produzidos os mecanismos de controle sobre a natureza e a sociedade. Essa instância, segundo o autor, é o Estado (Lander, 2005, p. 80). Ainda, segundo o autor (Castro-Gómez, 2005), recorrendo aos estudos da pensadora venezuelana Beatriz González Stephan, a educação formal é a executora do modelo desejável de subjetividade moderna.

A professora Carmen Lúcia Soares (2017) reforça o papel da educação na formação de uma nova sociedade brasileira a partir do século XIX e que a educação física escolar, influenciada pelas escolas francesa, alemã e sueca, contribuiu (e continua a contribuir) com o projeto de modernidade. Nessa lógica, *“higiene, raça e moral pontuam as propostas pedagógicas e legais que contemplam a Educação Física, e as funções a serem por ela desempenhadas não poderiam ser outras senão as higiênicas, eugênicas e morais”* (Soares, 2017, p. 126).

É importante frisar que esse modelo eurocêntrico não findou durante o período colonial. Como já mencionado anteriormente, ele se perpetua através da colonialidade (Grosfoguel, 2008; Mignolo, 2010), atualizando-se com novas roupagens que hoje podem ser interpretadas através do discurso hegemônico do modelo de sociedade neoliberal (Lander, 2005).

A pesquisadora Maria Izabel Lagoa (2019) corrobora com essa visão através da sua pesquisa sobre as implicações da ofensiva neoliberal e do pensamento conservador no campo das políticas educacionais no Brasil. Para tanto, ela analisa a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, considerando o papel que a escola assume dentro do sistema capitalista (Lagoa, 2019). De acordo com a pesquisadora, a proposta curricular é fundamentada na desconfiguração da atividade educativa, limitando a formação de mão de obra para um mercado de trabalho informal, com a roupagem de empreendedorismo, de acordo com as novas necessidades do capitalismo.

Outro ponto importante sobre sua pesquisa é a descrição do movimento Escola Sem Partido durante a construção da BNCC. Esse movimento foi idealizado a partir de *“setores extremamente reacionários da burguesia, assentados sobre argumentos moralistas do reacionarismo-conservador contemporâneo, tais como a defesa da família e valores tradicionais”* (Lagoa, 2019, p. 10 - 11) com objetivos específicos sobre a exclusão de conteúdos e aprendizagens relacionados a questões de gênero e sexualidade (Lagoa, 2019).

Sobre este último aspecto, o professor Luis Felipe Miguel (2021) realizou uma pesquisa em que analisou o discurso do governo eleito de extrema-direita em decorrência das eleições de 2018, observando a presença de questões relacionadas ao tema gênero. Ele observa como a temática “ideologia de gênero” ganhou força e tornou-se o principal elemento do dito “marxismo cultural”, fazendo dele o principal instrumento político de produção de ódio no discurso da extrema direita. Ele observa que tal discurso “constrói uma visão de nação que é patriarcal, branca e supremacista cristã” (Miguel, 2021, p. 4), pois “a nova direita que divulga o medo do ‘marxismo cultural’, os movimentos feminista, negro e LGBT seriam parceiros ou instrumentos na estratégia de subversão da ordem vigente levada a cabo pelo comunismo mundial” (Miguel, 2021, p. 5). O pesquisador conclui que o mito da ideologia de gênero é um combustível utilizado no discurso da extrema direita que, ao mesmo tempo, alimenta e retroalimenta a polarização.

Sobre essa relação da extrema direita brasileira e questões de gênero, Oscar Milton Cowley Forner e Josenildo Bezerra Soares (2024) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo “evidenciar a forma como a masculinidade hegemônica representa a base para a fundamentação dos principais pilares que sustentam a extrema direita” (Forner e Soares, 2024, p. 3). Segundo os autores, o discurso de ódio direcionado aquelas/es que confrontam os valores tradicionais defendidos pela extrema direita ganham força ao criar um certo medo diante da perda do poder de homens decorridos do desemprego ou da promoção das pautas sociais e de igualdade de gênero. Ainda, há a presença das narrativas fundamentadas no enaltecimento da masculinidade provoquem padrões de comportamento na população (Forner e Soares, 2024).

Raewyn Connell (2016) também parece concordar com essa afirmação ao tentar explicar o posicionamento dos homens contrários às mudanças nas relações na igualdade de gênero, uma vez que “a resistência também pode significar a defesa ideológica da supremacia masculina. Pesquisas sobre violência doméstica sugerem que a maioria dos agressores tem posturas muito conservadoras quanto ao papel da mulher na família” (Connell, 2016, p. 102).

A pesquisadora Raewyn Connell em “Gênero em termos reais” abre a primeira parte do seu livro com o capítulo “A Colonialidade do Gênero”. Ela menciona como o imperialismo global modificou todas as culturas, inclusive a própria cultura do colonizador, e de como esse contato ainda continua, como já evidenciado por Mignolo (2010), Grosfoguel (2008) e Maldonado-Torres (2008) através do conceito colonialidade do poder. A pesquisadora explica que os sistemas de gênero possuem formas específicas em cenários coloniais e pós-coloniais, e que as pesquisas realizadas no Sul Global abordam a multiplicidade, as dinâmicas e a diversidade das formas do gênero na sociedade como um todo (Connell, 2016).

A professora, feminista e ativista argentina Maria Lugones busca contribuir e complementar o conceito de colonialidade de gênero desenvolvido por Anibal Quijano por meio do que ela designa de sistema moderno-colonial de gênero (Lugones 2020, p. 52). Lugones explora os conceitos de interseccionalidade e colonialidade do poder de maneira conjunta, pois ela argumenta que o próprio conceito de gênero é constituído pelo eurocentrismo, já que “dimorfismo biológico, a dicotomia homem/mulher, a heterossexualidade e o patriarcado estão inscritos - com letras maiúsculas e hegemonicamente - no próprio significado de gênero” (Lugones, 2020, p. 55) são elemento muito presentes.

Dessa maneira, ela inclui tais fatores ao examinar a colonialidade de poder para formular seu conceito (Lugones, 2020). Connell (2016) reforça esta informação explicando que as análises de gênero têm sido realizadas através da dicotomia homem e mulher e o que os diferem. A autora ressalta que a maioria da população mundial é constituída de sociedades moldadas pelos sistemas coloniais, e que as teorias de gênero precisam compreender que as dinâmicas de gênero tomam formas específicas em tempo e espaço diferentes; logo, “precisamos pensar por meio de questões sobre a descolonização do método (Smith, 1999), uma vez que elas aparecem nos estudos de gênero” (Connell, 2016, p. 29).

O desenvolvimento dos movimentos feministas do século XX não conectaram os conceitos de gênero, classe e heterossexualidade como racializados. **A imagem da mulher doce, submissa, sensível, frágil de pensamento simples e passiva sexualmente, destinada à vida privada, fez com que a visão europeia de mulher branca tornasse conceito de mulher hegemônico** (Lugones, 2020). Desse modo, “as feministas burguesas brancas se ocuparam de teorizar o sentido branco de ser mulher, como se todas as mulheres fossem brancas” (Lugones, 2020, p. 72) **em contradição às mulheres de outras regiões que foram hipersexualizadas e destinadas ao trabalho braçal, sendo vistas como seres inferiores aos homens e mulheres europeus numa condição infantilizada e animalésca pelos colonizadores** (Lugones, 2020).

Para Raewyn Connell (2016), as observações realizadas no Sul Global colocam em xeque as teorias universalistas de gênero que vêm do Norte Global devido à diversidade e pluralidade das formas de gênero não apenas individualmente, mas nas relações de gênero na sociedade como um todo. Assim, **“o gênero, pode-se dizer, é especificamente uma questão de corporificação social. Tecnicamente, o gênero pode ser definido como a estrutura de práticas reflexivas do corpo por meio das quais corpos sexuais são posicionados na história”** (Connell, 2016, p. 17).

Nas políticas globais de gênero, as mulheres são os temas centrais. Entretanto, para se alcançar essa igualdade, a participação dos homens é fundamental. Contudo, os homens podem reagir de maneiras diferentes entre si às políticas de igualdade de gênero a depender da classe, raça, diferenças territoriais. A nível mundial, alguns homens têm muito a perder ao lutar pela igualdade, tendo em vista que muitos deles ainda se beneficiam dos proventos patriarcais (Connell, 2016, Connell; Pearse, 2015), o que se constitui como um obstáculo na luta antimachista.

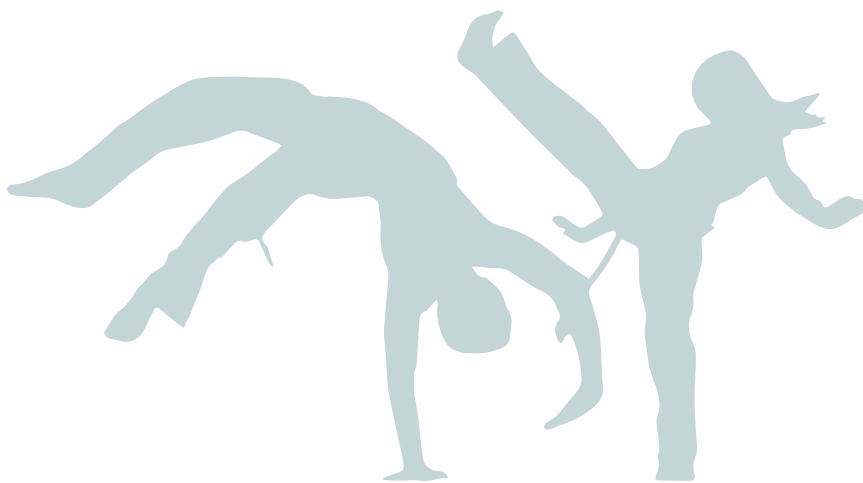
CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este produto educacional não se propôs a oferecer um modelo pedagógico decolonial fechado, mas sim a apresentar ferramentas conceituais para que educadoras/es/os possam ressignificar suas práticas a partir de um olhar fronteiriço. Ao dialogar com as epistemologias do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), reafirmo que a educação decolonial não é uma metodologia a ser aplicada, mas um processo de desaprendizagem das lógicas coloniais que ainda estruturam os currículos, os corpos e as relações de poder no chão da escola.

A centralidade das vozes subalternizadas - indígenas, negras, quilombolas, mulheres periféricas, LGBTQIAPN+, pessoas com deficiência e outros grupos epistemologicamente silenciados - não é um "acréscimo" ao planejamento, mas a condição para uma prática pedagógica anticolonial. São essas pessoas que, a partir de suas epistemologias corporificadas (Lugones, 2020), traduzem e transgridem os conteúdos curriculares, expondo as contradições do projeto moderno. Suas resistências não se limitam ao discurso: manifestam-se nos saberes do corpo (danças, jogos e brincadeiras), nas práticas comunitárias (rodas, oralidades e movimentos sociais) e nas cosmologias não ocidentais.

O giro decolonial não propõe uma alternativa universal, mas pluraliza as alternativas. Inspirado no conceito de "pluriverso" (Mignolo, 2007), ele recusa a ideia de um "mundo único" sob a lógica do progresso eurocêntrico e, em seu lugar, afirma mundos múltiplos coexistentes, onde os saberes subalternos não precisam ser "validados" pelos saberes eurocêntricos e acadêmicos para existir.

Essa perspectiva exige repensar as próprias estruturas da educação - os tempos lineares, a hierarquia docente-discente, a avaliação padronizada - e abrir espaço para metodologias não extrativistas, em que o conhecimento não é "depositado", mas cocriado na relação. Como lembra Walter Mignolo (2010), a perspectiva decolonial é, antes de tudo, um ato político de desobediência epistêmica.



BIBLIOGRAFIA

ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. 170 p. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8). Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384>

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos Feministas, v. 8, n. 01, p. 229-236, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/9880/9106>

_____. La conciencia de la mestiza/Rumo a uma nova consciência in HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). Pensamento Feminista, conceitos fundamentais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. Revista Brasileira De Ciência Política, (11), 89-117, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>

BARROS, Eduardo Portanova; ALVES, Fábio Lopes. UM MORIN DE-COLONIAL: método e imaginário. Cadernos de Pesquisa, v. 29, n. 4, p. 95-104, 21 Dez 2022 Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20046>.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSFUGUEL, Ramón (org.). Decolonialidade e pensamento afro-diaspórico. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2023.

_____; GROSFUGUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. Sociedade e Estado, v. 31, p. 15-24, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100002>

CAFÉ, Leonardo da Cunha Mesquita. Hoje tem coletiva: Gênero e Diversidade Sexual em debate na Coordenação Pedagógica. Discurso & Sociedad, v. 18, n. 1, p. 89-115, 2024. Disponível: [RUA: Hoje tem coletiva: Gênero e Diversidade Sexual em debate na Coordenação Pedagógica](#)

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

_____. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da “invenção do outro” in: LANDER, Edgardo et al. (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. Revista Estudos Feministas, v. 21, n. 01, p. 241-282, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v21n01/v21n01a14.pdf>

BIBLIOGRAFIA

CONNELL, Raewyn. Gênero em termos reais. tradução: Marília Moschkovich. São Paulo, nVersos. 2016.

_____.; PEARSE, Rebecca. Gênero: uma perspectiva global. Compreendendo o gênero - da esfera pessoal à política - no mundo contemporâneo. tradução e revisão técnica: Marília Moschkovich. São Paulo, nVersos. 2015.

_____. Usando a teoria do Sul: descolonizando o pensamento social na teoria, na pesquisa e na prática. Revista Epistemologias do Sul, v. 1, n. 1, p. 87-109, 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/783>

FORNER, Oscar Milton Cowley; SOARES, Josenildo Bezerra. O papel da masculinidade hegemônica no discurso político da extrema direita: um estudo do propósito comunicativo da família defendida por Jair Bolsonaro. Intexto, n. 56, 2024. disponível: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/132842>

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. volume 5. Edição: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GROSGOQUEL, 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. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697>

_____. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Revista Sociedade e Estado, v. 31, nº 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100025

IGREJA, Rebecca Lemos; RAMPIN, Talita Tatiana Dias; CAMACHO, Maria Teresa Sierra. ABYA-YALA: acesso à justiça e direitos desde perspectivas latinoamericanas. Abya-yala: Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 3-6, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/46924> Acesso em: 22 abr. 2025.

JOÃO, Renato Bastos. Corporeidade/subjectividade humana e psicoterapia corporal em Biossíntese: articulações entre o pensamento complexo e a psicologia clínica. 2020. 415 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2020. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/40298/1/2020_RenatoBastosJo%ca3a3o.pdf.

LAGOA, Maria Izabel. A ofensiva neoliberal e o pensamento reacionário-conservador na política educacional brasileira. Revista HISTEDBR on-line, v. 19, p. e019006-e019006, 2019. disponível: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653195>

BIBLIOGRAFIA

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais, 2005.

LIGUORI, Guido; PASQUALE, Voza (orgs). Dicionário Gramsciano. Belo Horizonte: Boitempo, 2017

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero in HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). Pensamento feminista hoje, perspectivas decoloniais. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 80, p. 71-114, 2008. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/695>

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Um manifesto in CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. El giro decolonial. Reflexiones para uma diversidade epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del hombre editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediencia Epistémica: Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Colección Razón Política. Buenos Aires: Del Signo, 2010.

MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. cadernos pagu, p. e216216, 2021. disponível: <https://doi.org/10.1590/18094449202100620016> > acesso: 11 de jul de 2024

MOURA, Clóvis. A Sociologia do Negro Brasileiro. São Paulo, Ática. 1988.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Cauca, Colômbia: Editorial Universidad del Cauca, 2010.

RODRIGUEZ, Milagros Elena. EDUCAÇÃO DECOLONIAL PLANETÁRIA EM EDGAR MORÍN: contribuições e transmetódicas. Cadernos de Pesquisa, v. 29, n. 4, p. 29-51, 21 Dez 2022 Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/20036> .

BIBLIOGRA FIA

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das letras, 1990.

SALAZAR, José Alonso Andrade. *DESCOLONIZANDO A COMPLEXIDADE: abordagens a partir do paradigma da complexidade de Edgar Morin*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 29, n. 4, p. 13-27, 21 Dez 2022. Disponível em: <https://cajapio.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19777>

SOARES, Carmen Lúcia. *Educação Física (livro eletrônico): raízes europeias e Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2017.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar*. tradução: Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa e André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PESSOA, Mônica do Nascimento. *Percepções culturais sobre os "Griots" na contemporaneidade*. VIII Encontro Estadual de História ANPUH-BA, 2016. Disponível em: https://www.encontro2016.bahia.anpuh.org/resources/anais/49/1477692221_ARQUIVO_artigoanpuhbahiaok.pdf

WALSH, Catherine. *Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*. Entrevista a Walter Mignolo. *Polis. Revista Latinoamericana*, n. 4, 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500409.pdf>