

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA: PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS

Bruno Martins Ferreira

**O ENSINO DOS SABERES CONCEITUAIS CRÍTICOS DO FUTEBOL  
ENTRE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA**

São Carlos  
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSOS  
EDUCATIVOS

**O ensino dos saberes conceituais críticos do futebol entre jovens estudantes  
do ensino médio nas aulas de Educação Física**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como requisito parcial para Exame de Defesa de Mestrado em Educação. Área de Concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

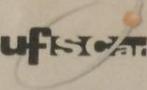
Bruno Martins Ferreira

Orientador: Prof. Dr. Fernando Donizete Alves

São Carlos

2018

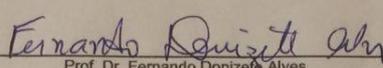
## Folha de Aprovação

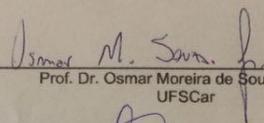
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
Centro de Educação e Ciências Humanas  
Programa de Pós-Graduação em Educação

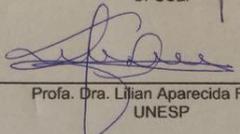
---

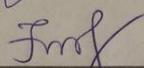
**Folha de Aprovação**

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Bruno Martins Ferreira, realizada em 01/03/2018:

  
Prof. Dr. Fernando Donizete Alves  
UFSCar

  
Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior  
UFSCar

  
Profa. Dra. Lijian Aparecida Ferreira  
UNESP

  
Profa. Dra. Fernanda Moreto Impolcetto  
UNESP

## AGRADECIMENTOS

Creio não existir nada mais autoral que os agradecimentos em teses e dissertações. Sendo assim, a meu modo futebolístico, segue a escalação da linha de frente de toda essa história. Agradeço a Deus por ser o comandante de tudo. A ele confiei meu caminho, e tenho a certeza de que deu jogo e só deu jogo, porque tudo foi por ele conduzido.

Agradeço aos camisas “números 1”, pai e mãe, principais defensores, e certamente culpados no melhor sentido do termo, por todo esse espetáculo que é o jogo da vida, acontecer.

A 7, e meu número predileto, foi sempre a camisa ao meu ver, mais significativa e de maior representatividade em minha história. Quem veste ela, ou melhor, quem ganha ela de presente, é justamente quem se apresentou como o maior presente em minha vida, e mais presente foi ao impulsionar essa nossa comemorada vitória. Ela é sua meu amor e capitã

Marcela Ambrósio. Eu te amo minha linda.

A 5 vai pra aquele que honra nossa posição. Como bom volante, nada mais justa do que a homenagem para aquele que lutou a boa luta e combateu todos os bons combates junto. Se fazendo mais do que um amigo, meu irmão Fernando Zanderin Jr. Obrigado por tudo nego véio.

O meu 10 vai pra quem a camisa não pesa. Que prazer é, poder ser amigo e ter a honra de conviver com quem te inspira, que é sua referência em campo, que está em sua banca orientadora e de quem você sempre pode esperar. Osmarzão Moreira de Souza Júnior, “tamo junto”.

Meu elenco ainda conta com jogadores de longa data e outros que são contratações mais recentes. Convoco-os a serem lembrados que time grande nunca cai, e que juntos a vocês, e só apoiado em vocês, me senti um gigante. Ellinton Liliu, Gustavo Alencar, Dudu Tropia, Matheus Boi, Cica, Rodrigo Cebola, Thiago Pit, Eric Xexa e Jaca, obrigado por serem estrelas da e na companhia.

Pelos cantos desse jogo existiram selecionados que se fizeram ao darem suas contribuições, indispensáveis na partida. Luana Zanotto, Natasha Ferreira, Caio Feipa, Lennon Corezomaé,

Denis Dunha, Nico, Fer Zentil, Clarissa Conti, Glauco Ramos, Carol Martinelli, Gabi Rodrigues, Bruna Rodrigues, Cella Ferrarini, Gu e Renata Lopes, Suzan Arakaki, Rafael Sundermann, Nat Braga, Camila Martins, Paulo Pinheiro, Estela e Giovani Ferreira. Cada um com sua responsabilidade nisso tudo, fica a gratidão de quem reconhece que levantar caneco sem vocês, mais do que sem graça, seria injusto.

Aos companheiros do Profut, do Toda Terça F.C, dos Salesianos São Carlos, do programa Ciências sem Fronteiras – brasileiros e espanhóis, meus alunos e alegrias da escola de Futebol Faber Castell, o meu muito obrigado por assistirem e incentivarem a seus modos toda essa corrida em campo.

A comissão técnica em nome de meu orientador, professor Fernando Donizete Alves, ao agradecer suas orientações, oportunidade e confiança, agradeço de igual modo a presença de um corpo de especialistas dos mais queridos e renomados, que em muito auxiliaram na construção do resultado final, de um jogo que em verdade nunca se encerra, sempre recomeça.

Obrigado professoras Fernanda Moreto Impolcetto e LÍlian Aparecida Ferreira.

Por fim, esse gol mãe, assim como todo meu amor, é pra você.

Não fui eu quem lhe ordenei? Seja forte e corajoso, pois o senhor o seu Deus, estará com você por onde você andar. (Josué 1:9 –Bíblia Sagrada)

## **Resumo**

O objetivo do presente estudo é analisar como os jovens compreendem os vínculos do esporte na sociedade a partir de uma abordagem crítica do conteúdo futebol na Educação Física escolar, partindo de um processo de intervenção de uma Unidade didática da modalidade. Afirmando o espaço escolar como local destinado ao convívio social, e entendendo a relevância cultural que o conteúdo futebol em sua temática permite e permeia, julga-se oportuno associar uma educação embasada no diálogo, a fim de problematizar e ressignificar tal prática. Superando o viés tecnicista e excludente frequentemente manifestado no ambiente escolar, e com vistas a uma proposta pedagógica que ensine, sobretudo, mais do que as competências técnicas e táticas do jogo, foi lançado um conjunto de dezesseis aulas pensadas a partir de uma metodologia ativa, com destaque ao ensino de conceitos críticos do esporte, vislumbrando possíveis contribuições na formação crítica e política dos envolvidos na investigação. Desse modo, o presente estudo orientou-se pela seguinte questão: como jovens estudantes do Ensino Médio significam suas experiências de aprendizagem relacionadas ao futebol? Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, adotando como procedimentos metodológicos a pesquisa-ação estratégica, rodas de conversa com os adolescentes e a construção de diário de aula. Os dados identificados foram analisados na perspectiva de categorização, indicando que a metodologia de pesquisa-ação estratégica, bem como as rodas de conversa, permitiu e subsidiou a consolidação da intervenção e as aprendizagens advindas desta, ao articular os conceitos críticos de contextualização sincrônica, diacrônica e contemporânea do conteúdo futebol com elementos presentes na cultura dos jovens investigados. Sobre as aprendizagens identificou-se que as frentes: origem, institucionalização, instrumentalização política, globalização, mercadorização e a questão do gênero no futebol tiveram como principal e comum elemento, enquanto ferramenta educativa, a interação proveniente de práticas significativas, em conjunto com a valorização da historicidade, experiência e saberes dos próprios participantes. Tais aprendizagens, nos mais diferentes contextos, foram representadas pela transposição de conhecimentos dos conteúdos ensinados em aula para a vida dos jovens após suas apreciações críticas e reflexões políticas. Concluindo desse modo que os jovens, em suas aprendizagens, e considerando os processos educativos, sinalizaram para aquilo que lhes parece fazer mais sentido, o que reafirma suas identidades e que é mais coerente com seus projetos de mundo. Aponta-se, assim, para a importância de práticas significativas que dialoguem com seus universos e que os permitam transformar, interpretar e se situar na sociedade.

**Palavras-chave:** Futebol; Educação Física Escolar; Processos Educativos.

## **Abstract**

The aim of the present study is to analyze an intervention process which had a Didactic Unit containing Football in the Physical Education at School as a starting point. Affirming the school space as a place for social interaction, and understanding the cultural relevance that the content of football in its theme allows and permeates, it is considered opportune to associate education based on dialogue, in order to problematize and re-signify such practice. Overcoming the technical and exclusionary bias often manifested in the school environment and with a view to a pedagogical proposal that teaches above all, more than just the technical and tactical competences of the game, a set of sixteen classes was created, based on an active methodology, with emphasis on the teaching of critical concepts of sport, which from this methodology can be generated as contributions in the critical and political formations of those involved in the research. Thus, the present study was guided by the following question: how do young high school students mean their learning experiences related to soccer? For that, a qualitative research was carried out, adopting as methodological procedures the research strategic action, rounds of conversation with the adolescents and construction of class diaries. The identified data were analyzed from the perspective of categorization, indicating that the research methodology strategic action, as well as the rounds of conversation, allowed and subsidized the consolidation of the intervention and the learning that came from it, when articulating the content football in its critical concepts of contextualization synchronic, diachronic and contemporary with elements present in the culture of the young investigated. On the learning of such critical contexts, it was identified that fronts of the origin, institutionalization, political instrumentalization, globalization, commodification and gender issue in football had as main and common element as an educational tool the interaction of significant practices together the valorization of the historicity, experience and knowledge of the participants themselves. Such learning in the most different contexts were indicated by the transposition of knowledge of the contents taught in class, to the life of the young people after their critical appraisals and political reflections. It is concluded that the youngsters, while learning, signaled as educational processes, to what they seem to make the most sense, that reaffirm their identities and that are more coherent with their world projects, pointing to the importance of meaningful practices that dialogue with their universes and to enable them to transform, interpret and situate themselves in the world.

**Keywords:** Football; Scholar Physical Education; Educational Processes.

## LISTA DE FIGURAS

**Figura 1** - Disposição do espaço físico da sala de aula em que ocorreu parte dos encontros. Perspectiva vista da frente da sala. ....**Error! Bookmark not defined.**

**Figura 2** – Encontro 1, momento de apresentação das propostas temáticas a serem desenvolvidas ao longo da Unidade Didática. Perspectiva vista do fundo da sala. ....**Error! Bookmark not defined.**

**Figura 3** – Vivência do jogo de futebol espetacularizado. Equipes disputando em quadra com a presença de ouvintes do jogo. ....**Error! Bookmark not defined.**

**Figura 4**– Vivência do jogo de futebol espetacularizado. Equipes disputando em quadra com a presença dos aglomerados de torcidas de cada uma das equipes.**Error! Bookmark not defined.**

**Figura 5** – Um dos slides expositivos da Aula 5. Futebol e religiosidade.**Error! Bookmark not defined.**

**Figura 6** – Equipes do Real Madri (sem coletes) e do Barcelona (com coletes), durante a vivência do jogo de queimada espanhola. ....**Error! Bookmark not defined.**

**Figura 7** – Equipe do Barcelona e os alvos (cones) posicionados no campo de jogo durante a vivência da queimada espanhola. ....**Error! Bookmark not defined.**

**Figura 8** – Turma durante a vivência do festival de futebol de botão.**Error! Bookmark not defined.**

**Figura 9** – Cards de futebolistas do jogo Futebol Go. ....**Error! Bookmark not defined.**

**Figura 10** – Estrutura e disposição dos participantes e elementos presentes durante a vivência do jogo de futebol generificado. Meninas dentro da área de meta e meninos no setor de enfrentamento fora da área. ....**Error! Bookmark not defined.**

**Figura 11** – Jogo reduzido, explorando a verticalidade do campo de jogo (território demarcado por cones) e contando com o elemento de um jogador comum às duas equipes (configurando a superioridade numérica sempre para o time que estivesse com a posse de bola). Ao fundo, o mesmo jogo sendo praticado com outro grupo de estudantes. . **Error! Bookmark not defined.**

**Figura 12** – Última roda de conversa (5), na última aula da Unidade Didática. ....**Error! Bookmark not defined.**

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Contextualização dos saberes conceituais críticos .....	47
<b>Quadro 2</b> - Nomes fictícios dos participantes da pesquisa.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Quadro 3</b> – Encontros, aulas e seus respectivos temas .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Quadro 4</b> – Temas Geradores das rodas de conversa .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>
<b>Quadro 5</b> – Temas das Aulas e suas breves descrições .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>ECA</b>	Estatuto da Criança e do Adolescente
<b>EMEI</b>	Escola Municipal de Educação Infantil
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FIFA</b>	Fédération Internationale de Football Association
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PIBID</b>	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
<b>PPGE</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação
<b>PROFUT</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol
<b>PSPE</b>	Práticas Sociais e Processos Educativos
<b>SDECTI</b>	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
<b>TALE</b>	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos

## Sumário

<b>PRELEÇÃO</b> .....	123
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>CAPÍTULO 1 – JOVENS E ESCOLA</b> .....	277
1.1 Jovens como Sujeitos Sociais, Culturas Juvenis e Juventude .....	288
1.2 A escola: seu papel social e seu objetivo.....	333
1.2.1 Jovens e ensino médio: os jovens na escola .....	355
<b>CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ENSINO DO FUTEBOL</b> ...	399
2.1 Educação Física: seu papel social e seus objetivos .....	40
2.2 Os saberes conceituais técnicos e críticos do futebol enquanto objeto de ensino .....	444
<b>CAPÍTULO 3 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO</b> .....	49
3.1 Caminho percorrido.....	50
3.3 Procedimentos de análise dos dados e seus resultados.....	<b>Error! Bookmark not defined.</b> 4
3.2 Caracterização dos participantes e espaços.....	534
3.3. Processo de intervenção.....	57
<b>CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	818
4.1 Contextualização cronológica do esporte: do surgimento a institucionalização .....	<b>Error! Bookmark not defined.</b> 83
4.2 Contextualização política do esporte: a globalização e os marcadores sociais da modalidade.....	92
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	1056

# PRELEÇÃO

Quando me reconheci sujeito na vida, tinha aproximadamente cinco anos de idade. A primeira recordação que minha consciência permite revisitar é: chutando uma bola de plástico de cores preta e branca, com o escrito “dente de leite” na garagem de casa.

Em um movimento mal calculado da velocidade que a bola havia ganhado, fruto do impacto contra uma das paredes, quis rebatê-la o mais rápido possível, a fim de demonstrar controle sobre aquele objeto redondo, mágico e cheio de vida. Não havia me dado conta, porém, de que ao vir em minha direção depois de chocar-se com a parede, a bola também se aproximava de um tijolo que estava solto por perto. Como uma cena digna de pesar, acabei por chutar o tijolo em vez da bola.

A dor memorável do momento, somada ao meu sentimento de não culpabilizar a bola, que ali representava o futebol, permanece viva até hoje em mim. Aos que condenam o esporte mais popular do mundo<sup>1</sup>, costumo explicar o quanto tal prática pode potencializar as formações e relações humanas em suas infinitas e permitidas catarses.

Assim como naquela ocasião, leituras equivocadas poderiam gerar uma má interpretação sobre o todo. Com efeito, não foi a bola que me atacou, e sim eu que não soube compreendê-la. Neste recorte histórico expressei os mais honestos sentimentos de gosto pelo futebol. O dolorido de um pé ensanguentado pelo atrito brusco com o tijolo só não era maior que minha ira por ter parado de chutar a bola para cuidar do ferimento.

Esse retrato histórico é espelho de uma vida contrária aos impedimentos impostos, visto que logo após tratar o machucado, ao menor descuido de minha mãe, lá estava eu novamente, na garagem, a chutar a bola. Dessa vez com a perna que não estava ferida, atento para que as partes machucadas do outro pé não entrassem em contato com o solo, chutando com uma força mínima para não fazer barulho e, assim, omitir de minha mãe e livrar-me de sua fúria, contrária à minha ação passional. Assim se estabelecia nossa relação, meu primeiro amor: uma bola de futebol.

Compreendo, hoje, que a cultura esportiva de meu pai foi referência para esse meu fascínio. Embora fôssemos torcedores de equipes rivais, o futebol foi sempre o nosso assunto preferido. Em uma daquelas contradições da vida, sou corintiano em meio

---

<sup>1</sup> Como aponta Franco Junior (2007), demonstrado também por seu alcance global que se nota quando observamos as 209 federações afiliadas da *Fédération Internationale de Football Association* – FIFA (2016), o que significa mais países membros do que os 193 registros da Organização das Nações Unidas – ONU (2016).

a uma família repleta de palmeirenses, incluindo o mais fanático deles: meu progenitor. Foram muitos anos na tentativa de minha conversão para a torcida do Palmeiras, porém, como criança do contra, aos meus seis anos decretei em definitivo ser torcedor do Corinthians.

Os valores sugeridos por um clube conhecido como “o time do povo”, historicamente associado à luta pelo direito ao voto direto na campanha civil/democrática das “Diretas Já”, no contexto da Ditadura Militar no país, junto ao maior movimento ideológico da história do futebol brasileiro, conhecido por “Democracia Corinthiana” (SILVA et al., 2011), além da força de sua torcida “fiel”, foram elementos que formaram e auxiliaram minha identidade clubística ao longo de minha adolescência, conforme eu me apropriava de tais relevantes fatos. O Corinthians foi, portanto, um importante elemento constituinte e impulsionador de minha adoração futebolística.

Em meados da década de 1990, especificamente no ano de 1996, iniciava-se no então EMEI Dom Rui Serra, em São Carlos, meu primeiro ciclo escolar. Na reunião de pais e mestres, a pauta principal de minhas professoras ao tratar da especificidade do meu comportamento foi a mesma por três anos: *“Ele não é mau aluno, mas tem mania de acabar cedo a lição para poder sair da aula e ir jogar futebol no fundo da escola. O problema maior é que ele fica gritando que é gol do Corinthians, assim instiga quem não acabou a lição a terminar logo para ir jogar com ele”*. Não nego tal prática. O jogar representava verdadeiramente meu prêmio diário, tinha comigo que uma vez acabada a obrigação, era momento da diversão. Como se aproximava da hora de ir embora da escola, sentia na presença dos pais que ficavam ao lado de fora do portão a reprodução de uma torcida no estádio, o que era alimentado pelo fato de estarem atrás de uma grade. Todos ali, na verdade, posicionavam-se para apreciar minha aptidão esportiva. O lúdico se materializava e a importância do brincar (BORBA, 2007) naquele momento, me levou a compreender quão rica foi minha infância.

Para além dos espaços físicos de minha casa e escola, minha família era associada a um clube da cidade, o qual começou a oferecer aulas de futebol. A dita “escolinha” era composta por crianças e adolescentes de 8 a 16 anos de idade. Ser frequentador de uma escolinha era algo muito comum na época e representava, em especial, um marcador de pertencimento a um grupo social (DAYRELL, 2003). Durante nove anos, dos 8 aos 16, frequentei o espaço de treinamento de futebol e futsal do clube, sendo que deste período, não consigo apontar algo que tenha sido maior prioridade em minha vida a não ser treinar, jogar e disputar campeonatos.

Os desafios da minha época na escolinha transcendiam a ideia de somente treinar um esporte, pois me deparei ali com as mais diversas situações que exigiam atitudes para além do jogo em si. Ser o menino mais novo em meio a tantos outros garotos mais velhos, com corpos maiores e mais fortes, me fazia pensar que teria de me legitimar no espaço de algum modo, bem como me levava a projetar como eu seria com tal idade, deflagrando que minha perspectiva de futuro perpassava me assimilar aos garotos mais velhos da escolinha.

A convivência naquele recinto me ajudou a aguçar observações a respeito dos comportamentos e condutas humanas, tais como: a ideia de pertencimento de grupo, as posturas perante situações de adversidade pelas motivações mais diversas que um jogo permite, as relações dentro e fora do campo, o enfrentamento dos integrantes no conviver, etc.

Simultaneamente à minha presença na escolinha, percorria meu trajeto escolar. Tal percurso nos anos dos Ensinos Fundamental e Médio se configuravam de modo diferente ao que vivi no Ensino Infantil e na escolinha do clube, principalmente pela quantidade temporal que se jogava/praticava futebol.

Não se trata de travar uma comparação aos futebóis ensinados ou vivenciados em cada instituição, mas sim de pontuar que nas escolas que frequentei, e acreditando que seja assim em tantas outras, o futebol era tido como “problema”. As poucas oportunidades que tínhamos de jogar, seja pelo período breve de tempo das aulas de Educação Física, pela falta de material adequado ou pela ausência do professor, potencializavam variadas problemáticas, potencializando a ansiedade para desfrutar os raros momentos com o esporte em questão.

O pouco ou defasado contato que tive com o futebol na escola nos ciclos Fundamental e Médio conduzia-me a refletir sobre a negação, àqueles meninos e meninas, do prazer, da satisfação e dos valores que a modalidade tanto havia me propiciado no ciclo de ensino anterior, e em outros locais de ensino.

Ao final dos meus 16 anos, idade limite para integrar a escolinha de futebol, paralelamente ao final do Ensino Médio, os significados e sentidos que eu atribuía ao futebol já transcendiam a ideia do jogar pelo jogar, ou seja, meu propósito ao praticar esse esporte havia adquirido um respaldo subjetivo. Conseguia minimamente ter clareza de que o fazia por vários outros motivos que não se limitavam a ganhar ou perder uma partida.

Ao decifrar essa verdade intrínseca, sentia uma necessidade de continuar a explorar esse universo de descobertas interiores que tanto me consumiam. Para além disso, a vontade de partilhar com as pessoas os benefícios possíveis desse fenómeno cultural provocou em mim o gosto pelo processo de ensino-aprendizagem.

Nesse caminho, tive a oportunidade de conviver com alguns professores que me despertaram a curiosidade sobre o ato de ensinar, no que hoje se compreende numa perspectiva de convívio social, dada na experiência interpessoal (TUNES; TACCA; BARTHOLO JÚNIOR, 2005). Ao me ensinar, tais professores faziam com que eu quisesse espontaneamente aprender mais, e assim conseguia também razoavelmente auxiliar aqueles que desejavam dar início a essa prática esportiva, mas que eram reprimidos pela depreciação que os centros de ensino, as escolas e “escolinhas” lhes proporcionavam ao avaliar suas aptidões, em virtude de um comportamento e habilidade que era esperado daqueles e daquelas que iniciam a aprendizagem nesses espaços.

Nesse contexto, não conseguia e me negava a compreender por que os ditos mais e menos habilidosos não podiam jogar em um mesmo local e, para além disso, o flagrante processo de exclusão que ocorria porventura do desempenho esportivo, das questões de gênero e de estereótipos corporais.

A indiferença não me atingia quando tais processos discriminatórios alcançavam meus ciclos de amigos mais íntimos. Diante do desejo destes em jogar melhor, com a intenção de auxiliá-los, eu aproximava deles conceitos e atividades que vivia nos treinamentos do clube. Era, sobretudo, um ato de honestidade ao meu gosto e desejo de poder jogar/brincar e dividir momentos com aqueles e aquelas que compartilhavam do prazer comum pelo futebol, independentemente de seus desempenhos técnicos.

Ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física, na Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2011. Não tardou para que o corpo docente e as informações de meus colegas veteranos de curso me mostrassem que o campo de conhecimento da Educação Física transcende o Esporte, aqui incluído o futebol. Tal embasamento se fez importante para alentar meus anseios iniciais, mas também aumentou minha expectativa ao ter contato com disciplinas mais direcionadas ao ensino dos esportes.

No segundo ano de faculdade, cursei a disciplina de Fundamentos das Atividades com Bola, momento histórico em que conheci o Professor Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, referência na Educação Física Escolar com reconhecido vínculo

acadêmico com o Futebol. Após muitas conversas em que evidenciei o interesse e a necessidade de aprofundar meus conhecimentos na área, junto a mais alguns alunos, fundamos o Grupo de Estudos e Pesquisas dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFut).

A aproximação acadêmica por meu tema de predileção, provinda dos diálogos, vivências, produções científicas e eventos organizados pelo ProFut, juntamente às distintas experiências em meu período de graduação em que atuei como aluno bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, como estagiário no ensino do futebol em uma Organização Não Governamental – ONG da cidade de São Carlos, como estagiário de observação nas categorias de base do São Paulo Futebol Clube e como professor em uma escola de futebol espanhola na cidade de Valência, fizeram com que a função de educador que assumi nos mais diferentes cenários pudesse ampliar meus olhares sobre o futebol como patrimônio histórico e cultural.

No último ano de minha graduação, tinha a impressão de que já não me enquadrava ao tipo de “deficiência” apontada pelo icônico cronista Nelson Rodrigues: “No futebol, o pior cego é o que só vê a bola”. Tal metáfora tinha ligação direta com minha gana investigativa, que tomou corpo em meu trabalho de conclusão de curso. Buscando compreender os significados e sentidos que jovens meninos do segundo ano do Ensino Médio atribuíam ao futebol, à escola e à Educação Física, me aproximei do campo prático de minha futura e pretendida profissão.

Ao ouvir os jovens, especialmente no que tange ao futebol, observei manifestarem-se as mais distintas representações sociais que tal modalidade evoca. Evidenciando a relevância do esporte, os jovens apontaram o futebol como meio de socialização, paixão, modo de lazer, e como sonho no campo profissional. Tais apontamentos gerados por seres produtores e transformadores de cultura revelam a pertinência do futebol como promotor do desenvolvimento humano e social, capaz de conceder às pessoas uma aproximação que gera quebra de paradigmas sociais, tais como os de classe, religião, raça e por vezes até o de gênero (FERREIRA, B., 2016). Concomitantemente ao fim de minha graduação e, por consequência, momento de entrega do trabalho de conclusão de curso, senti a carência de explorar o futebol em seu potencial educativo, perpassando pelas evidências dos jovens estudantes de minha pesquisa de Monografia. Senti a necessidade, também, de fomentar os valores e virtudes que o jogar e pensar o futebol permitem, de modo a ampliar a todos e a todas, dentro do espaço escolar, os conhecimentos sobre o futebol e para além dele.

Corroborando o que diz Scaglia (2011), aprender futebol não pode se resumir ao aprendizado de gestos técnicos estereotipados e descontextualizados de suas razões de ser. Nessa perspectiva, ganhava relevo e estima o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal de São Carlos, como uma possibilidade de trocas de saberes e de continuidade da pesquisa sobre o futebol pelo viés educativo. Canalizei nessa direção minha energia e disposição para poder integrar a Pós-Graduação em nível de Mestrado, sendo selecionado para integrar o corpo de estudantes na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE) no ano de 2016.

# INTRODUÇÃO

Desde sua introdução no Brasil, no fim do século XIX (SILVA; SANTOS, 2006), o futebol esteve com frequência nos diálogos e movimentos históricos e culturais do povo brasileiro, auxiliando, em alguma medida, na construção e legitimação de nossa identidade (RIBEIRO, L., 2003). Corroborando a afirmação do músico, ensaísta e escritor José Miguel Wisnik (2008), ao tratar sobre o que esse esporte diz sobre nós, compreendemos que, tal como a música popular, o futebol revela a criação de alguma coisa na qual o Brasil se reconhece, e o mundo reconhece o Brasil.

Várias significações e sentidos são incorporados a esse esporte em nosso país. Não raramente se utiliza o rótulo de “paixão nacional” para distinguir o futebol das outras modalidades esportivas, legitimando o fenômeno como modo de vida e de pertencimento de nosso povo. O brasileiro, de modo geral, futeboliza a vida, pois este se faz presente em nossas falas e ensina ao nos ensinar sua linguagem (WISNIK, 2008), modo de expressão, comunicação e diálogo com o mundo.

De acordo com Giglio et al. (2008), aprender a jogar bola no Brasil sempre esteve respaldado no significado cultural de sua prática, tendo os mais diversos estímulos. Antes de sequer ter um nome, muitas crianças já têm um clube para torcer, e gradualmente são incentivadas a incorporar tal prática esportiva por meio de presentes como bolas e uniformes, além do bombardeio midiático que tanto dissemina o futebol.

DaMatta (2011) assume que o futebol não tenha uma significação imanente, podendo, desta forma, sofrer transformações em seu sentido, de acordo com os modos de que uma dada sociedade dele se apropria. Nesse prisma, o futebol nada mais é se não aquilo que dele fazemos.

Entendo que militar por um futebol melhor faz com que se passe a fazer algo por ele. Ao me perguntar sobre como combater tantas imprecisões, imposições sociais, terceirizações das mazelas de uma sociedade que foram e são feitas a esse esporte, não enxergo um caminho que não seja intrinsecamente pela educação, pela escola, pelas aulas de Educação Física, pela apropriação e construção da cultura corporal de movimento, para que, se não assegurar, ao menos seja possível contribuir para uma melhor formação sobre o esporte para as gerações que estão por vir.

Refletindo a respeito de minha trajetória de vida dentro da instituição escolar, noto o quanto tal instituição, em relação às aulas de Educação Física, poderia melhor ensinar tal conteúdo aos educandos por meio da ação docente dentro do conteúdo programático. Mas por onde começar?

Em recente pesquisa encomendada pelo Ministério do Esporte (BRASIL, 2015), vemos que o caminho pelo qual o brasileiro inicia sua prática esportiva é na escola, mais especificamente nas aulas de Educação Física. Segundo a pesquisa, 48% dos entrevistados e entrevistadas de todo o país têm seu primeiro contato com o esporte sob a orientação de um professor nas aulas de Educação Física. Faz sentido, então, buscar compreender, para melhor saber interpretar esses dados, como se encontra a escola de hoje e quais são seus objetivos, uma vez que esta é a porta principal para o contato com o esporte em nosso país.

O processo de escolarização estrutural, tal como se apresenta hoje, pretende fazer com que os estudantes utilizem os conhecimentos aprendidos de maneira a transpor os conhecimentos adquiridos das aulas em suas vidas, junto e a favor de uma sociedade melhor para todos e todas. Alinha-se a esse cenário a real necessidade de transposição de informações para o campo dos conhecimentos, por parte dos estudantes. Entretanto, a quem cabe essa tarefa/competência? A quem é delegado o papel de apresentar, mediar e fomentar junto àqueles que constituem as ditas “novas gerações”, os conteúdos que visam contribuir para uma ideia de mundo mais humano com pessoas mais humanas? A resposta comum em que pensamos é: o professor. No entanto, para além de apontar a figura a quem está incumbida a missão de fazer pensar toda uma gente que cursa os ensinamentos infantil, fundamental e médio, outra questão se levanta, sobre “como fazer isso tudo acontecer”.

Não penso em um “como fazer” que seja mais apropriado do que uma ação docente pensada para os alunos pelo viés de suas aprendizagens significativas, advindas de práticas significativas. Para melhor compreender o que implica e o porquê da crença na necessidade de uma prática significativa, lançarei mão de seu conceito geral.

O norte-americano especialista em Psicologia Educacional, David Ausubel, aponta que independentemente de qual seja o conteúdo a ser aprendido pelo aluno, ele deverá sempre partir do que o próprio aluno já sabe, do contrário, aquilo que deveria ser um novo conhecimento *in-corporado* (integrado ao ser) de maneira significativa, passará a ser mais uma informação armazenada e isolada, podendo ser provisória ou apenas uma aprendizagem mecânica sem um real sentido (MOREIRA; MASINI, 2006).

De acordo com Goulart (2000), para que uma aprendizagem seja significativa, ela deve conter algo significativo, pleno de sentido e experiencial para a pessoa que aprende. Daí a necessidade de uma prática que seja repleta de sentido para quem dela participa.

Para além disso, na aprendizagem significativa, segundo Pozo (2002),

[...] ocorre não só um crescimento ou expansão desses conhecimentos prévios, como também, como consequência desses desequilíbrios ou conflitos entre os conhecimentos prévios e a nova informação, um processo de reflexão sobre os próprios conhecimentos, que, conforme sua profundidade [...] pode dar lugar a processos de ajuste, por generalização e discriminação, ou reestruturação, ou mudança conceitual [...] dos conhecimentos prévios (POZO, 2002, p. 212).

Sendo assim, o conteúdo a ser aprendido, para ser de fato aprendido, precisa ser significado no contexto do aprendiz, pois este, para ter uma aprendizagem significativa, vê a prática verdadeiramente significativa como o caminho inerente para atribuir sentido àquilo que se apresenta.

Segundo essa perspectiva, ao tratar da Educação Física no contexto escolar, esta se apresenta como

[...] não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolar, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JÚNIOR, 2001, p. 83).

Nessa linha, a Educação Física escolar, na sua concepção como disciplina, objetiva formar indivíduos capazes de serem críticos e agirem de modo autônomo na esfera da cultura corporal de movimento, além de contribuir para a formação política dos sujeitos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 12). Tal formação é, segundo Freire (1998), condição fundamental para que o ser humano possa vir a promover sua consciência sobre a realidade e a criticidade sobre seu contexto, de modo a contribuir no processo da transformação social.

Refletir sobre o futebol em sua concepção sociocultural é elevar esse fenômeno a uma realidade construída pelo homem e que só existe graças à interação das pessoas, do meio ambiente e das sociedades (RIBEIRO, D., 2001). É dizer que esse esporte em essência é realização humana e, como tal, é constituinte de uma cultura que também é genuinamente humana, a cultura corporal de movimento, que será devidamente explorada nos capítulos desta dissertação.

Para mais, faz-se importante apontar o direito ao ensino do futebol no ambiente escolar. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1998), é preciso mais do que olhar o esporte como fenômeno a ser aprendido e ensinado, e destacar o “saber sobre” o esporte em uma perspectiva sociocultural. Os PCNs se encontram respaldados em uma

Lei elaborada um ano antes de sua existência: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996). Tal lei, promulgada em 1996, nas diretrizes do Artigo 27, inciso IV, prevê a “promoção de esporte educacional e apoio às práticas desportivas não-formais” (BRASIL, 1996, p. 12), prevendo que o esporte seja ensinado enquanto conteúdo educativo nos diferentes níveis de ensino das instituições escolares. Embora os PCNs sejam marcadores de um dos mais importantes processos de transformação da Educação Física, atualmente são documentos orientadores não obrigatórios. Por sua vez o documento da base documento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC passou a ser obrigatório em todos os currículos de todas as redes do país, sendo elaborado à luz do que se tem nos PCNs, com acréscimos, mais especificidade e mais clareza nos objetivos de aprendizagem dos anos escolares.

A BNCC, assim como os PCNs, tem a cultura corporal de movimento em seus princípios. A Base aponta o futebol como conteúdo constituinte das intituladas unidades temáticas que tratam das manifestações culturais tematizadas na Educação Física escolar (MEC/BRASIL, 2018, p. 214). Nesse sentido, o futebol faz parte da unidade temática Esportes, dentro da qual se encontra como categoria esportiva no bloco de Esportes de invasão ou territoriais. A categoria esportiva de invasão ou territorial, a saber, contempla um:

conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, frisbee, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei na grama, polo aquático, rúgbi etc.) (MEC/BRASIL, 2018, p. 214).

Tais princípios também podem ser vistos em outra lei, a do artigo 71 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, que em seus escritos estabelece que:

A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos e produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990, p. 27).

Tal estatuto exemplifica o esporte, a cultura, o lazer e a diversão como esferas sociais amparadas por lei. Ao pensar nas representatividades sociais, manifestações e evocações relacionadas ao esporte, torna-se tarefa árdua imaginar quais das esferas supracitadas o futebol não contemplaria.

Já a Constituição Federal (BRASIL, 1988), entendida como regimento máximo que governa os direitos e os deveres dos cidadãos que constituem a República Federativa

brasileira, determina, em seu artigo 217, o dever do estado em fomentar práticas esportivas como direito de cada um (BRASIL, 1988, p. 128), principalmente no que diz respeito ao exercício de cidadania que a prática esportiva proporciona.

Alguns estados da Federação possuem um currículo próprio de orientações básicas para o trabalho dos professores em sala de aula, tal como o Estado de São Paulo. Consta de seu currículo um conjunto de materiais dirigidos aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, que são respectivamente organizados de acordo com as disciplinas, séries, ano e bimestres (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO/SP, 2018). Em um levantamento junto aos Cadernos do Professor, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio, nota-se que o futebol aparece como conteúdo a ser ensinado na 7ª série, 8º ano, em seu 4º bimestre, e na 8ª série, 9º ano, em seu 2º bimestre. Na 7ª série, na perspectiva do Caderno do Professor, o futebol deve ser apresentado em seu contexto histórico, suas regras e sua organização tática. Já na 8ª série, o esporte é pensado a partir de suas possibilidades interdisciplinares.

Além disso, comum aos dois Cadernos do Professor, há os itens que se destinam a relacionar os conteúdos de cunho teórico para o campo prático, as chamadas “situações de aprendizagem”. Para além das situações de aprendizagem, em ambos os Cadernos existem as “atividades avaliadoras”, que se resumem a uma série de exercícios para analisar o que o aluno aprendeu de cada conteúdo. Há também as “propostas de recuperação”, para os casos em que os níveis de conhecimentos adquiridos pelos alunos sejam entendidos como insuficientes, situação em que o professor deverá promover um outro tipo de atividade sobre a mesma temática. Por fim, o último item comum aos dois Cadernos, mas tal como as situações de aprendizagem, as atividades avaliadoras e as propostas de recuperação, diferem em seus conteúdos, são os “recursos para ampliar a perspectiva do professor e do aluno para a compreensão do tema”. Tais recursos fornecem referências de filmes, websites, livros e documentários com a finalidade de promover um maior aprofundamento sobre a temática.

Para além de destacar o amparo legislativo para a prática esportiva comentado, faz-se necessário ilustrar o quão presente o futebol foi, é e seguramente será na vida dos brasileiros. O Diagnóstico Nacional do Esporte (DIESPORTE) traz dados expressivos a respeito, em pesquisa encomendada pelo Ministério do Esporte, no ano de 2013, na qual entrevistou 8.902 pessoas entre 14 e 75 anos, em todas as regiões de nosso país (BRASIL, 2015). Segundo a pesquisa, ao investigar qual é a primeira prática esportiva dos brasileiros e brasileiras, o futebol é indicado como primeiro esporte praticado por nossa população, sendo jogado por cerca de 59,8% dos entrevistados. O diagnóstico constata que esse é o esporte mais

praticado por homens no Brasil (66,20%) e, quando somado ao futsal, também é a prática mais comum entre as mulheres (23,40%). Acrescido a isso, a pesquisa apontou que mais da metade (53%) dos brasileiros e brasileiras, quando deparados com a pergunta “Quando você pensa em esporte, qual a primeira imagem que lhe vem à mente?”, pensam em futebol (BRASIL, 2015).

Afirmando o espaço escolar também como local destinado ao convívio social, considerando que esse espaço é marco para o início da prática esportiva na vida de muitas pessoas e entendendo a dimensão que o conteúdo futebol em sua temática permite e permeia enquanto ensino, julgo oportuno pensar uma educação embasada na dialogicidade (FREIRE, 2001), com o intento de superar modelos tecnicistas e excludente que muitas vezes se manifestam, entre outros lugares, no ambiente escolar. Nesse escopo, assegurar o direito à aprendizagem de um esporte perpassa meu interesse por identificar, junto a jovens estudantes do segundo ano do Ensino Médio, os avanços e contribuições em suas formações crítica e política que uma proposta pedagógica sobre o conteúdo futebol pode gerar. Desta forma, o presente estudo orienta-se pela seguinte questão: **como jovens estudantes do Ensino Médio significam suas aprendizagens relacionadas ao futebol nas aulas de Educação Física?**

Partindo de tal indagação, o **objetivo geral** da investigação é **analisar como os jovens compreendem os vínculos do esporte na sociedade a partir de uma abordagem crítica do conteúdo futebol na Educação Física escolar, partindo de um processo de intervenção de uma Unidade didática da modalidade.**

Como **objetivos específicos**, busca-se identificar as trocas de experiências e saberes dos jovens estudantes ao longo de seu processo de formação.

No âmbito de sua relevância social, este estudo busca promover que os jovens estudantes tenham acesso e se apropriem de um conteúdo da cultura corporal de movimento, previsto no ensino escolarizado, não apenas no sentido de aprender a praticar o esporte, mas também de compreendê-lo com mais afinco. Na esfera acadêmica, a acolhida das significações dos jovens estudantes e de suas relações contribui mutuamente para o seu reconhecimento e legitimação como agentes no processo de construção de saberes e de conhecimento na área de Educação, bem como da Educação Física, e também para a melhoria do trabalho educativo e da prática pedagógica de professores que lidam com esses estudantes.

Nas próximas páginas, apresentamos o percurso de construção dessa investigação que resultou nesta dissertação de mestrado. Tal apresentação é também um convite a “entrar em campo”, como o brincar da expressão permite, para que seja compartilhada a busca

permanente de atender o objetivo proposto da pesquisa, e assim, por conseguinte, responder às questões desafiadoras que tanto mobilizaram esforços.

# **CAPÍTULO 1 – JOVENS E ESCOLA**

O Capítulo 1 lança luz aos conceitos gerais que caracterizam os jovens enquanto sujeitos sociais, considerando as diferentes juventudes e suas culturas juvenis. Faz-se necessária tal abordagem conceitual para que, por meio dela, entenda-se também quem são os participantes investigados, ilustrando, assim, de quem estamos falando e a partir do que estamos falando. Entender os jovens e seus papéis fundamentais nessa pesquisa é um modo de possibilitar uma melhor compreensão sobre os dados que emergiram do trabalho com os indivíduos da investigação. Para além dos conceitos gerais acerca dos jovens, serão apontados os objetivos e funções sociais do ambiente em que se desenvolveu a presente pesquisa: a instituição escolar como universo comum de convivência entre os jovens.

### **1.1 Jovens como Sujeitos Sociais, Culturas Juvenis e Juventude**

Pappamikáil (2010, p. 395), ao citar que “[...] se há consenso em torno do debate a respeito da juventude é o fato de esta ser uma categoria social de definição complexa”, chama a atenção para a principal característica presente quando se pensa numa delimitação etária em torno de quem é considerado jovem em nossa sociedade: sua imprecisão.

Nesse sentido, este capítulo se inicia com o intuito de apresentar propriamente o sujeito sobre e com quem se está falando, dialogando, analisando e buscando compreender, ou seja, os jovens em sua concepção de sujeito social. Assim, não discutimos um marco etário que busca delimitar essa população para fins estatísticos, por exemplo, principalmente por crermos que as considerações cronológicas que demarcariam essa categoria social não contemplam as juventudes em um processo mais amplo, pois visam sinalizar e caracterizar a natureza biológica desses sujeitos, e não propriamente quem são na sociedade. Por essa razão, a compreensão de que os jovens são sujeitos sociais que se constroem e se revelam nas suas relações entre si e com o mundo será uma visão fundamental neste estudo, e passará a ser melhor explorada na tentativa de compreender como vêm sendo construídas e reveladas as chamadas juventudes.

Como bem nos recorda Ferreira L. et al. (2010), descrever o processo de construção dos jovens numa perspectiva sociocultural não é tarefa fácil. Nesse sentido, faz-se necessário aclarar os diversos fatores que auxiliam a compreender os porquês da dificuldade em se conceber os jovens como sujeitos sociais, bem como o porquê de adotar essa concepção. Um dos mais relevantes fatores que dificultam pensar os jovens enquanto sujeitos sociais está na escassez de estudos e trabalhos referentes à temática. Várias referências como Ferreira, N. (2017), Peralva (1997), Dayrell (2003) apontam para a necessidade de haver mais aportes relativos tanto à adolescência quanto à juventude no contexto brasileiro. Os motivos apontados pelos autores para a baixa produção bibliográfica sobre o tema seriam: a dificuldade em delimitar o conceito

de juventude; o interesse em apenas reportar um recorte etário dos jovens; o interesse e o investimento históricos em estudos sobre outros sujeitos sociais, tais como crianças e idosos; as mudanças no enfoque investigativo por falta de embasamento científico para tratar o assunto.

Outro fator que incide na dificuldade em descrever os jovens sujeitos sociais está na condição imposta culturalmente de que sejam idênticos os conceitos sobre a adolescência e a juventude, o que reflete nas próprias referências bibliográficas (LEÓN, 2005; DAYRELL, 2003). Ao compreender *juventude* e *adolescência* como conceitos sinônimos, a literatura se apropria das delimitações etárias previstas em legislação e, desse modo, muitas vezes deixa de estudar os jovens como sujeitos sociais singulares. É correto, entretanto, salientar que adolescência e juventude não são sinônimos, nem são antônimos, mas são conceitos complementares. Vemos, de acordo com Dayrell (2003), que a adolescência representa o momento do início da juventude, um momento cujo núcleo é constituído pelas mudanças do corpo, dos afetos, das referências sociais e relacionais.

Um terceiro fator que torna ainda mais complexa a compreensão dos jovens enquanto sujeitos sociais deve-se ao fato de que boa parte da já escassa produção científica sobre essa população estuda as juventudes com foco na dimensão dos problemas e temas depreciativos, como rebeldia, violência, etc. (ABRAMO, 1997), apresentando pouca preocupação investigativa com os aspectos sociais desses sujeitos.

Um caminho possível que conduza à concepção dos jovens como sujeitos sociais perpassa o olhar dos próprios jovens sobre si, afinal quem melhor que o próprio sujeito para falar sobre como ele se situa e se identifica na sociedade? O principal elo da juventude está na arquitetura autoral de suas vidas, ou seja, em suas identidades (FERREIRA, L. et al., 2010), portanto, reconhecer os elementos a que eles dão sentido nesse trajeto é exercício fundamental para melhor compreendê-los.

Atendendo a essa perspectiva, Ferreira et al. (2010) buscou dar voz e escuta a essa população, investigando como jovens alunos se identificam e se reconhecem. Em seu estudo, entre outros apontamentos, ele observa que os jovens (alunos) se consideram sujeitos em construção, que entendem a mudança geracional da juventude para a vida adulta como resultado do acúmulo de experiências no decorrer do tempo. Outro apontamento significativo do estudo é considerar que os adultos, por estarem distantes das realidades e das experiências dos jovens, não os compreendem, e conseqüentemente os estigmatizam, ressaltando uma visão negativa da juventude. De modo complementar a isso, Dayrell (2003) acrescenta que em um panorama ainda vigente:

[...] nos deparamos no cotidiano com uma série de imagens a respeito da juventude que interferem na nossa maneira de compreender os jovens. Uma das mais arraigadas é a juventude vista na sua condição de transitoriedade, na qual o jovem é um “vir a ser”, tendo no futuro, na passagem para a vida adulta, o sentido das suas ações no presente vivido. Sob essa perspectiva, há uma tendência de encarar a juventude na sua negatividade [...] (DAYRELL, 2003, p. 40-41).

Os ditos de Dayrell apontam para a desprestigiada presença dos jovens como componentes na sociedade, o que se deve principalmente ao fato de a juventude ser considerada como um processo transitório, um marco temporal, a ideia pertinente de um “vir a ser”, negando-se assim a condição do que realmente eles já são.

A problemática inerente à crença da população adulta a respeito da juventude em uma condição de transitoriedade acaba desconsiderando que os jovens carecem da compreensão de suas visões de mundo, sentimentos, emoções, desejos, de suas maneiras de se vestir, falar, portar, de seus projetos e formas de sociabilidade (FERREIRA; SILVA; GOES, 2010). Mais do que isso, desconsidera-se que os jovens se constroem, são detentores de seus próprios modos de ser, de suas identificações e identidades, as quais são reveladas sempre nas relações de seus contextos sócio-históricos com o mundo que segue em fluidez se apresentando a ele (FERREIRA et al., 2017). Portanto, olhar para os jovens como produtores de cultura nada mais é do que legitimar esses sujeitos enquanto integrantes de uma fase de maturação de suas personalidades, que estão relacionadas diretamente com suas especificidades e subjetividades e são influenciadas pelas visões da sociedade (DAYRELL, 2007) e pelo contexto em que vivem (LEÓN, 2005), de modo que não se reduzem apenas a uma transição etária, ao início da fase adulta ou término da infância.

Outro resquício dessa noção das juventudes como etapa transitória se manifesta na culpabilização dos próprios jovens sobre seus papéis na atual sociedade. Ao tratar das influências que incidem sobre a construções dos seres jovens, percebemos que tanto os paradigmas sociais quanto o contexto em que essa estão inseridos fazem com que essa população passe por diversos embates em relação a seus papéis e responsabilidades. Assim, são constantemente obrigados a deixar de lado o seu querer para priorizar o dever, além de serem convidados a pensar seu amanhã deixando em segundo plano o seu hoje (DAYRELL, 2003; 2007).

A respeito disso, vemos em Ferreira, B. (2016, p. 9) o quão penosa passa a ser para os próprios jovens a pressão exercida pela obrigatoriedade do “vir a ser”. Pensando em tal complexidade do “ser” para o jovem, o autor afirma que:

O jovem é tomado por um intenso contexto de conflitos, por vezes, internos, ao emancipar-se humanamente nos sistemas econômicos, políticos e ideológicos; o pensar em suas futuras profissões, inserção social ou por travar embates com o mundo em que vive e suas relações para com ele (FERREIRA, B., 2016, p. 9).

Evidencia-se, desse modo, o intenso contexto de conflitos no qual os jovens estão inseridos. Desses, os conflitos que se relacionam com a culpabilização ao pensar seu futuro, sua inserção social, ou ao travar embates consigo mesmo sobre o mundo e sobre suas relações, apresentam como resultado a angústia e a ansiedade, mesmo porque o que lhes é concreto hoje é somente seu presente.

Instala-se um questionamento fundamental: como devemos pensar os jovens? A partir do quê? O conceito central assumido sobre as juventudes de que nos aproximamos passa pela desmistificação que aponta Dayrell (2003), ao nos recordar que quando cada um desses jovens nasce, a sociedade já tinha uma existência prévia, histórica, cuja estrutura não dependeu desse sujeito, portanto, não foi produzida por ele. Mas, afinal, que sujeito é esse, então?

Ao tratar especificamente da noção de “sujeito”, o educador e filósofo Bernard Charlot (2000) sustenta que o sujeito, embora aberto a um mundo que já tem sua historicidade, é também um ser singular que tem sua própria história. Sujeito é todo aquele ou aquela que interpreta o mundo em que está para lhe dar sentido, assim como o faz com a posição que ocupa nele, com suas relações com os outros e com sua própria singularidade.

Nesse sentido, o ponto que desencadeia a compreensão do que constitui um sujeito está na essência da condição humana, a sua natureza social. Daí, então, temos o primeiro conceito chave: a compreensão “do que vêm a ser os jovens enquanto sujeitos sociais” se dá nas relações entre os próprios sujeitos. Nessa perspectiva, o sujeito “é” social na medida em que se constitui como humano. Colaborando para essa compreensão, Dayrell (2003) assevera que tomar os jovens como sujeitos sociais não se reduz a uma opção teórica, mas responde ao reconhecimento de seres singulares que se apropriam do social e o transformam em representações, aspirações e práticas, interpretando e dando sentido aos seus mundos e às relações que nele mantêm.

Após apresentar essa ideia geral a respeito dos jovens enquanto sujeitos sociais, passa a ser indispensável, também, compreender o que seriam as “juventudes”. O efeito de pluralizar o termo juventude é intencional e tem como justificativa a real necessidade de não assumirmos uma concepção caricata sobre a juventude, como aquela que é socialmente pensada, enfatizando as características correspondentes a um determinado modelo de ser jovem. A respeito dessa pluralização, segundo Ferreira et al. (2010, p. 4), não existe um único modo de ser jovem, uma vez que o meio social e as qualidades de troca que este proporciona influenciam a constituição da juventude. Para Peralva (1997), superando o pragmatismo que marca o termo, as juventudes são, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Partindo desse pressuposto para pensarmos as juventudes enquanto condição e representação social, torna-se importante salientar que cada época postula diferentes maneiras de ser jovem, dentro de situações sociais e culturais específicas (MARGULIS; URRESTI, 1996).

Pensando nas situações sociais e culturais específicas que marcam as diferentes maneiras de ser jovem, Valenzuela Arce (2009) afirma que cultura nada mais é do que um conjunto de processos e elementos presentes na construção dos sentidos e significados da vida, incluindo os campos sociais e as representações. Ao refletir sobre tais conceitos e ideias, e assumindo que os sujeitos sociais jovens têm acesso a diferentes culturas em diferentes contextos, as quais não são necessariamente harmônicas entre si, mas podem concomitantemente apresentar um conjunto heterogêneo de expressões e práticas, caracteriza-se o que é chamado de culturas juvenis.

Seguindo essa reflexão, Pais (1997) reforça a noção de culturas juvenis argumentando que não há uma cultura juvenil unitária, um bloco homogêneo, e sim identidades que apresentam pontos convergentes e divergentes, com pensamentos e ações comuns, mas que são também contraditórias entre si. Nesse sentido, e de acordo com Abramovay; Castro e Waiselfisz (2015), o reconhecimento de tais culturas seria, portanto, outro constituinte básico da perspectiva que reivindica o uso do termo *juventudes*.

Com essa discussão, ao retratar os sujeitos objeto desta pesquisa, buscou-se apresentar, as particularidades dos jovens: jovens como sujeitos sociais, as culturas juvenis e as diferentes juventudes. Pensando a caracterização e a peculiaridade do local em que ocorreu a pesquisa apresentada neste trabalho, no próximo item deste capítulo será discutida a escola, seu papel social e seu objetivo. Por fim, conectando os participantes da pesquisa ao local da investigação, serão feitas considerações sobre os sujeitos jovens inseridos no espaço escolar,

em especial no ensino médio, para que a partir daí seja possível estabelecer um diálogo com os dados da investigação que serão apresentados posteriormente.

## **1.2 A escola: seu papel social e seu objetivo**

Educação, segundo Silva, P. (2004), é um processo de comunhão social adotado pelos sujeitos para aprender a construir e a conduzir a própria vida, o que implica a relação entre os seres humanos e o mundo em que estão. De acordo com Freire, P. (1987), a educação necessita de e é feita com o diferente, com o outro. Em suas palavras, o educador diz que “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, P., 1987, p. 47). Dito isso, não se pode negar que existam processos educativos nos mais diferentes contextos, ou seja, pode-se identificar processos educativos nos mais diferentes espaços sociais, inclusive na instituição escolar.

A escola enquanto instituição, tal como se apresenta hoje, é um local em que é possível sentir, construir, arquitetar e dialogar um mundo e sobre o mundo, de modo diferente de outras instituições, tais como a igreja, a família, os sindicatos, entre outras, que também tendem a estreitar essas mesmas formas de sentir, construir, arquitetar e dialogar com o mundo e sobre ele.

González e Fensterseifer (2009) ressaltam que a instituição escolar tem sua razão de ser fora de si, sendo que ela só é justificada quando essa máxima é reconhecida. Os autores ainda complementam que a razão de ser da escola se encontra na relação de interdependência que existe entre o universo escolar e o contexto de mundo, isto é, “[...] o melhor que podemos fazer no seu interior não é independente do seu exterior, logo, não pode ser analisada fora de seu contexto” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 13). Desse modo, a escola em sua função e papel social se apresenta pelo:

[...]esforço educativo, o qual consiste basicamente em tornar acessível às novas gerações um conhecimento que possibilite “sentir-se em casa no mundo”, e esta parece ser a tarefa mais relevante da educação escolar. Conhecer é, enfim, constituir o que chamamos “nosso mundo” (o que nos autoriza a intervir), processo que se realiza no infinito compartilhar de sentidos gerados pelos seres humanos. Esses sentidos são produzidos intersubjetivamente e veiculados no espaço educacional “com”, “sobre” e “para” as novas gerações (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 14).

Por fim, e de modo a complementar a discussão a respeito da função e papel social da escola, vale a ressalva de que cabe à escola, mais do que introduzir, incluir os estudantes no mundo sociocultural que a humanidade tem construído (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009), uma vez incluídos, os estudantes devem aprender que por esse processo de construção, a humanidade cria também formas de representar o mundo. Assim, espera-se que os estudantes, ao se compreenderem como parte do todo, sintam-se responsáveis pela renovação e reconstrução do projeto de um mundo mais humano.

Para além do papel e função social que são delegados à escola e que se acredita que ela deva cumprir perante aqueles que a integram e constituem, a instituição escolar também tem objetivos a serem desenvolvidos com esses sujeitos. Reafirmando que não somente a escola, mas o próprio mundo educa, o que afinal justifica a existência da escola? A especificidade da educação escolar se justifica pela necessidade de superação de ideias pragmáticas, céticas e reprodutoras de um mundo que apresenta sujeitos em relações e posições de exploradores e explorados, dominantes e dominados, excluídos e excludentes, num modelo que corrobora as mais diversas injustiças sociais.

A escola, sob esse escopo, apresenta-se como interlocutora e viabilizadora da inserção e da ação dos sujeitos no mundo. De acordo com Carvalho (1996), cabe à escola, em primeiro lugar, conservar e transmitir os conteúdos culturais de uma civilização, criando sujeitos preparados para ler e interpretar o mundo, deixando-os alinhados aos problemas dos tempos atuais, preparando-os para o constante exercício de cidadania que deve contribuir para uma concepção de sociedade melhor para todos e para o próprio sujeito. Corroborando o ponto de vista de Carvalho (1996), é legítimo entender a instituição escolar como lugar que ensina sistematicamente tradições e conteúdos escolares eleitos como representativos de nossa herança cultural. Nesse ínterim, a escola, em seu objetivo, deve organizar criticamente os conhecimentos das culturas e ciências, deve estar alinhada às informações do mundo e ofertar aos estudantes ferramentas que os possibilitem se apropriar de suas formações, no processo em prol da busca por uma sempre pretendida e maior autonomia (SAVATER, 2000).

Também como objetivo da escola está o que Soares et al. (1992) chama de responsabilidade social. Segundo os autores, em seu papel de responsabilidade social, a escola objetiva fomentar a participação dos jovens em favor da sociedade, na medida em que ela auxilia na formação de sujeitos a fim de produzir a democratização social que consiste na conquista, pelo conjunto da população, de condições materiais, sociais, políticas e culturais.

Por conclusão, no que diz respeito ao ato de educar, nessa perspectiva de fomento da autonomia, da criticidade e da formação política, concordando com González e Fensterseifer (2009), vale a ressalva de que para que todos os objetivos e funções sociais da instituição escolar sejam efetivados, ela mesma deve tomar/acolher os sujeitos como efeito de processos de subjetivação e realidade como construção histórica. Somente pela consideração da historicidade dos estudantes e do mundo é possível criar e construir um espaço educativo que promova o exercício da cidadania, isto é, uma educação verdadeiramente emancipatória.

A análise do momento histórico, político e econômico incide diretamente em estabelecer quais conhecimentos são importantes para a formação dos estudantes, os quais, em um plano futuro, devem retribuir à sociedade o que neles é investido no âmbito escolar. Assim, a escola deve, em suma, selecionar o que se apresenta como mais relevante numa cultura em determinada época, e o que será valioso para a vida do educando.

### **1.2.1 Jovens e ensino médio: os jovens na escola**

É costumeiro que os jovens questionem suas vidas e se questionem em relação ao que fazem dela. Justamente por vivenciarem um dos períodos mais intensos da vida, acabam desenvolvendo sensações e percepções exacerbadas em seus contextos, que se manifestam em suas emoções, descobertas, formulações de ideias, etc. Pode-se dizer que existe uma relação inerente e presente em seus modos de existir, em se tratando de uma das peculiaridades mais acentuadas dos jovens, a vontade de tudo questionar.

Conforme Leão, Dayrell e Reis (2011), os questionamentos que melhor materializam as angústias e anseios dessa população passam por exemplos como: “Quem sou?”, “Para onde vou?”, “O que fazer da vida?”, “Quando crescer vou ser o que quero ou o que dá para ser?”. Os mesmos autores atentam para a real importância de ações educativas. Anteriormente, neste capítulo, fora apontado que a identidade sobressai como elemento principal da juventude. Portanto, entender melhor os jovens passa por compreender como se forma tal identidade. Segundo León (2005), tal identidade está diretamente associada às condições individuais, familiares, sociais, culturais e, corroborando de modo mais enfático o que diz o autor, ao ambiente a que os jovens pertencem. Nesse sentido, Dayrell (2007) nos rememora a participação dos jovens na sociedade. Ele aponta que o estabelecimento da identidade dos jovens se dá pela sociabilidade que desenvolvem em seu cotidiano, seja no trabalho, no tempo de lazer, nas manifestações culturais ou em um local que passa agora a ganhar relevo no curso desta dissertação: a escola. Dayrell (2007) acredita que, entre os

ambientes promotores das condições de comunicação entre os sujeitos, de autonomia, de troca socioafetiva, entre outras, a escola deve ser entendida como um dos principais alicerces da construção da identidade jovem, ou seja, aquilo que o diferencia, singulariza e caracteriza enquanto sujeito social.

Ainda que a escola seja apresentada como espaço comum e constituinte da identidade dos jovens, é importante sinalizar que, por vezes, mesmo dentro do ambiente escolar, os jovens sofrem com a falta de reconhecimento social e de suas particularidades. Segundo Dayrell (2007), os jovens não somente são formados pela escola, mas também são parte constituinte da instituição escolar. A esse respeito, Leão, Dayrell e Reis (2011) alertam sobre a desconsideração dos sujeitos jovens, em consequência da dificuldade da escola em compreendê-lo para além da dimensão de aluno:

[...] o ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica. O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, entre outras dimensões que o constituem como jovem, não são levados em conta e constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011, p. 1068).

As ressalvas dos autores ao apontar a generalização e o juízo de valores que recaem sobre os jovens por parte daqueles que os reconhecem como protagonistas de um suposto “não tempo”, ou de um “tempo vazio de sentido”, quando os jovens se encontram fora da escola, vão ao encontro da compreensão de Dayrell (2007), que contesta tal entendimento. O autor alerta que os jovens não somente são formados pela escola e para a escola, mas também contribuem para a formação desta, de maneira que, nessa mútua construção - escola e jovens -, a escola avança nos modos de interpretar e se relacionar com a população jovem, enquanto os jovens conseguem transpor tal formação para além dos muros da instituição.

A partir dessa argumentação, e enfatizando a escola como ambiente comum e mais geral a todos os jovens, o foco passa a ser a compreensão a respeito do modo efetivo de existência dos jovens na escola. Ferreira et al. (2010) demonstram que tal compreensão também perpassa várias outras interrogações:

A esse respeito, curiosamente, interrogações vem se mostrando cada dia mais acentuadas, quais sejam: Quem é o jovem que está na escola? O que eles pensam sobre a escola? O que vem afastando os jovens das aulas? O que eles

pensam? Qual a relação destas aulas com o cotidiano deles? Que sentido eles lhes atribuem? (FERREIRA, L. et al, 2010, p. 3).

A escola, segundo Ferreira, N. (2017), além de ser um dos principais ambientes de circulação e trocas sociais entre os jovens, é um possível local de estabelecimento de suas expectativas. Leão, Dayrell e Reis (2011) reforçam que os jovens necessitam que a escola seja um universo condizente com seus universos e suas realidades sociais e culturais, e também seja compatível com suas ideias de mundo. Os jovens, segundo Dayrell (2007), apontam que viver a vida e a juventude não é se preparar para uma ideia de futuro, na perspectiva de um “vir a ser”, pois “o tempo da juventude, para eles localiza-se no aqui e agora, imersos que estão no presente” (DAYRELL, 2007, p. 49).

Pensando a ideia de que os jovens na escola necessitam do espaço e se constroem com ele, Abramovay, Castro e Waiselfisz (2015) relatam que o horizonte de percepções dos jovens sobre o Estado, a nação, a sociedade e a educação (aquela institucionalizada e sistematizada presente no ambiente escolar) é parte importante de suas compreensões e leituras do mundo. Assim, os jovens necessitam da escola, entre outros motivos, por ser um universo capaz de dialogar e fazer com que eles compreendam e melhor interpretem as mais diversas situações, ocorrências e fatos que a vida propicia, inclusive fora da própria escola.

A respeito do mutualismo social existente entre os jovens estudantes e a escola, os autores apontam que:

[...] a relação dos alunos com o saber e com a escola tem afinidade com seu cotidiano, suas experiências, suas formas de ver a vida e com as maneiras pelas quais a escola responde ou não às suas expectativas como local de aprendizagem, de construção, de saberes, de socialização e de convivência. [...] São múltiplos os sentidos do saber e da escola. Há o saber socializar-se para estar na vida, pelo lúdico e pelo desafio, por instrumentalidade, como aprendizagem de conhecimentos e habilidades, pela gratificação de explorar o transcendente e o existencial, para enriquecer sociabilidades ou por hábito socialmente imposto (ABROMOVAY, CASTRO, WASELFISZ, 2015, p. 36).

Entretanto, embora a escola seja pensada como um espaço inclusivo, democrático, de convivência entre as diversidades, competente na organização e sistematização dos conteúdos social e culturalmente importantes para a sociedade, vale a ressalva de que, assim como qualquer outra instituição, ela tem seus limites. Nesse cenário em que a instituição escolar nem tudo pode, nem mesmo responder a todos os anseios dos jovens estudantes que dela fazem

parte, apresenta-se às escolas de ensino médio o desafio de se constituírem como uma referência na qual os jovens possam ter minimamente acesso a reflexões, informações, habilidades e competências, o que representa uma dimensão importante para a construção de seus projetos de vida (LEÃO; DAYRELL; REIS, 2011). Por fim, a partir de tal desafio posto para a escola, os jovens estudantes do ensino médio são, nesse escopo, caracterizados como aqueles que anseiam por diálogo, o qual necessitam que seja mediado por aquilo presente em seus mundos, que faça sentido para que possa ser significado.

# **CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O ENSINO DO FUTEBOL**

Após contextualizar a escola em seu papel social e seus objetivos, no Capítulo 2, será apresentada uma discussão sobre a Educação Física na escola segundo essa mesma perspectiva. Em sequência à apresentação sobre o campo de conhecimento da Educação Física, seus objetivos e papéis sociais, passa-se a explorar o futebol como conteúdo da Educação Física.

### **2.1 Educação Física: seu papel social e seus objetivos**

A história da Educação Física escolar pode ser contada a partir daquilo pelo que e para que ela se voltava, e pelo que e para que ela se volta hoje. Historicamente, de acordo com Palhares, Lopes e Souza Júnior (2016):

[...] a Educação Física escolar serviu a interesses de terceiros, assumindo discursos que estiveram ligados aos movimentos higienista e eugenista, atendendo, sobretudo, às normatizações oriundas das classes militar e médica. A segunda metade do século XX assiste à ascensão do esporte como conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física, suplantando a supremacia dos métodos ginásticos a tal ponto de plasmar no imaginário social a máxima de que Educação Física e o fenômeno esportivo são sinônimos (PALHARES, LOPES E SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 15).

Até o fim da década de 1980 e início de 1990, a Educação Física se reduzia a um caráter utilitarista, no sentido de que não buscava refletir, analisar e avaliar o que se fazia, no ambiente em que se fazia. Segundo González e Fraga (2013, p. 41), “variava a intencionalidade do movimento em cada período, mas não a característica de atividade curricular atribuída à Educação Física na escola”.

Durante tal período, que antecedeu as principais transformações no cenário da Educação Física escolar, Bracht (2010), ao tratar sobre esse período de forte influência esportiva nas aulas de Educação Física, diz que:

[...] nas décadas de 1970 a 1990, se tornou hegemônica como conteúdo das aulas de Educação Física foi o esporte. Isso se deveu ao fato de que nas políticas públicas para o setor da Educação Física e do Esporte, a Educação Física escolar foi concebida e integrada ao sistema esportivo brasileiro, tendo como uma de suas mais importantes funções promover a iniciação esportiva, no sentido de identificar talentos que pudessem no futuro participar das equipes representativas da Nação no cenário esportivo internacional (BRACHT, 2010, p. 1).

Somente após esse período que a Educação Física passou por significantes transformações, superando as concepções biologicistas e esportivizadas que tanto se

preocupavam com a evolução do corpo e o desempenho físico esportivo. Assim, agregavam-se a ela as competências de explorar, ensinar e desenvolver conteúdos diversos que não somente os esportivos, manifestados nas danças, ginásticas, jogos e lutas.

Desse momento histórico até os dias de hoje, alguns marcos foram importantes para compreender os porquês da Educação Física se configurar tal como se apresenta hoje. Temos em Bracht (1992) que, na década de 1980, o campo da Educação Física passou a incorporar discussões pedagógicas, e que foram as áreas das ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia, as que mais colaboraram para uma nova forma de pensar e construir a Educação Física. Segundo González e Fraga (2013, p. 41), a virada cultural posta em marcha pelo movimento renovador<sup>2</sup> se ancora no pressuposto de que corpos em movimento não devam ser compreendidos pela mecânica da atividade física, porque são eles corpos, representantes de uma determinada sociedade, em um dado recorte temporal em que foram expressados e compartilhados determinados significados. Nessa perspectiva, não há sentido pensar uma sistematização do ensino voltada à insígnia do “exercitar para”, mas sim tematizar a cultura corporal de movimento como o objeto de estudo central da Educação Física.

Juntamente a isso, a Educação Física se constituiu como disciplina somente em 1996, pela Lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, o que foi um marco importante no processo de superação da condição de atividade para a condição de disciplina escolar. Para Costa, Pereira e Palma (2009), a importância de a Educação Física constar na LDB representa uma das maiores transformações da Educação Física nos últimos tempos, sobretudo porque isso se faz pela mudança de paradigma e de concepções ultrapassadas sobre a área. Ao mesmo tempo, mais do que ser reconhecida legalmente, tal reconhecimento, no limite, sinaliza para a urgente necessidade de que a sociedade compreenda e respeite a Educação Física como componente curricular da instituição escolar.

Consolidando a concepção da cultura corporal de movimento como objeto de estudo central da disciplina de Educação Física, um ano após a LDB, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Tal documento é inspirado na LDB e foi elaborado no intento de referenciar nacionalmente a educação no Brasil. Em seus dizeres, os PCNs compreendem a Educação Física como:

[...] uma disciplina curricular que introduz e integra o aluno na cultura corporal, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-

---

<sup>2</sup> “Movimento renovador da Educação Física” é o nome dado a uma série de pensadores da década de 1980 que ambicionavam elevar a Educação Física para mais do que uma mera atividade pedagógica.

la, instrumentalizando-o para usufruir jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se, portanto, de localizar em cada uma dessas modalidades (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde. E a partir deste recorte, formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar (BRASIL, 1998, p. 29).

Após quase 20 anos, é criado um novo documento, de caráter normativo e com o objetivo de: restabelecer um consenso mínimo das aprendizagens consideradas importantes no decorrer de todos os ciclos da Educação Básica; definir os conhecimentos essenciais aos quais todos os estudantes brasileiros têm direito a ter acesso e a se apropriar; melhorar a qualidade da educação básica no Brasil em uma estimativa de 10 anos. Assim se apresentou e foi lançada a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, (MEC/BRASIL, 2018), documento que possibilitou a manutenção das especificidades dos campos de conhecimento. No que tange à Educação Física, o BNCC assume que é esse componente curricular:

[...] que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos e patrimônio cultural da humanidade. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção (MEC/BRASIL, 2018, p. 212).

Ainda seguindo com o documento, ao tratar do vasto universo que a cultura corporal de movimento toca, a BNCC traz que:

Cada prática corporal propicia ao sujeito o acesso a uma dimensão de conhecimentos e de experiências aos quais ele não teria de outro modo. A vivência da prática é uma forma de gerar um tipo de conhecimento muito particular e insubstituível e, para que ela seja significativa, é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem às diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde (MEC/BRASIL, 2018, p. 212).

Fatores que merecem destaque nessa apresentação da Educação Física em seu contexto histórico e sua formalização legislativa é seu papel social e sua finalidade. A Educação Física, na condição de disciplina, como nos recorda González e Fensterseifer (2010) ao

refletirem e indicarem o lugar desse campo de conhecimento na sociedade, desempenha em seu papel social a principal função de formar. Sendo formativa, visa munir os participantes envolvidos no processo educativo com ferramentas que os auxiliem no exercício da cidadania, fazendo com que possam agir com autonomia na esfera da cultura corporal de movimento.

Segundo os autores, a Educação Física deve propiciar uma releitura e apropriação críticas da cultura corporal de movimento, permitindo que os estudantes reconheçam a condição histórica das práticas sociais de que se ocupam (GONZÁLEZ E FENSTERSEIFER, 2010). Para mais, a responsabilidade social da Educação Física, algo não tão explorado ou discutido na literatura, também se faz necessária sua apresentação, para que, a partir disso se entenda com o que esse campo de conhecimento está comprometido. A missão da Educação Física está no compromisso social de oferecer aos estudantes a chance de experimentar boa parte das possibilidades de movimento sistematizadas pelos seres humanos ao longo dos anos (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010). Se isso não ocorrer, se as aulas de Educação Física não promoverem esses momentos, se essa disciplina não procurar alertar, avaliar, dialogar e praticar o que a humanidade produziu, ficará estabelecido um quadro em que os estudantes perderão parte do acervo cultural da humanidade e a possibilidade singular, única – e, portanto, diferente – de perceberem o mundo e perceberem a si mesmos.

Corroborando os argumentos de González e Fraga (2013), complementando sua função social, considerando sua responsabilidade social, e demarcando sua finalidade, a Educação Física escolar deve tratar das possibilidades de movimento dos sujeitos, as representações e práticas sociais que constituem a já comentada cultura corporal de movimento, estruturada de maneira que contemple os diversos contextos históricos, vinculadas ao campo do lazer e da saúde. É o caso, por exemplo, de conteúdos como:

[...] das práticas esportivas, das ginásticas, das lutas, das atividades lúdicas, das práticas corporais expressivas, entre outras, que se firmaram ao longo dos anos como objetos de estudo próprios desta disciplina. Entre tantos desdobramentos possíveis, os saberes produzidos pela experimentação das práticas, o conhecimento da estrutura e dinâmica destas manifestações, bem como a problematização dos conceitos e significados a elas atribuídos compõem, nesta proposta, os conteúdos a serem ensinados e sobre os quais as competências e habilidades podem ser desenvolvidas na escola (GONZÁLEZ; FRAGA, 2013 p. 43).

Após essa explanação teórica sobre a Educação Física como campo de conhecimento dentro da instituição escolar, pensando a questão dos seus conteúdos, na sequência será explorado o futebol enquanto conteúdo da Educação Física na escola.

## **2.2 Os saberes conceituais técnicos e críticos do futebol enquanto objeto de ensino**

Aprender futebol está além do aprendizado do jogo e de seus fundamentos (SCAGLIA, 2011). Tal premissa de Scaglia inaugura esse subtópico, para propor uma abordagem do modo de se pensar e ensinar o esporte em uma perspectiva mais ampla. Considerando que os conhecimentos tratados pela Educação Física são parte da cultura humana, segundo González e Bracht (2012), para que as pessoas possam exercer a cidadania em plenitude, elas devem ter acesso a essa parte da cultura. O acesso comentado pelos autores, porém, não se dá apenas no sentido de aprender a praticar o esporte, mas também de compreendê-lo profundamente.

Quando se trata de ensinar futebol nas aulas de Educação Física, assim como os outros esportes, em uma aula tradicional, normalmente os professores procuram ensinar aos alunos os gestos técnicos e as táticas (RIBAS, 2005). O fato de o professor levar o aluno a apenas conhecer o esporte, o que é também importante, é, no entanto, muito pouco se considerarmos tudo o que cada modalidade tem a ensinar. Ao pensar essas questões, um dos mais consideráveis avanços na área da Educação Física ocorreu com o advento da Praxiologia Motriz. O conceito, apresentado na década de 1960 por Pierre Parlebas, consiste em compreender como as práticas corporais são estruturadas, se dinamizam e influenciam aqueles que as praticam (FERREIRA; RAMOS, 2017, p. 17). Entre os outros benefícios, o conceito ajuda em muito a situar tanto a prática quanto os praticantes.

A partir daí, pensando em compreender as práticas corporais em suas estruturas e dinâmicas, o entendimento das lógicas interna e externa se posta como um viés explicativo, que ajuda a caracterizar todas as práticas. Isto é, todas as práticas corporais, incluindo os esportes, contêm os componentes e respondem a uma lógica interna e a uma lógica externa.

Faz-se relevante indicar que as classificações que partem das ideias de lógica interna e lógica externa que são apresentadas neste estudo são derivações das interpretações de González e Bracht (2012) sobre o conceito apresentado por Parlebas (1988), presentes na obra *Metodologia do ensino dos esportes coletivos*. Assim, reconhece-se que os conceitos gerais serão apresentados a partir da leitura e compreensão de Parlebas, porém por meio dos encaminhamentos e propostas dadas por González e Bracht.

Nessa concepção, de acordo com Parlebas (2001, p. 302), a lógica interna é o sistema de características próprias de uma situação motora e das consequências que esta situação demanda para a realização de uma ação motora. Ou seja, as particularidades e exigências de uma determinada modalidade em sua prática respeitam e fazem com que seus jogadores atuem de uma maneira específica. Para exemplificar a lógica interna presente no futebol, podemos dizer que independentemente do local onde ele seja jogado, suas características não mudarão: ele será um jogo de oposição entre duas equipes, as quais devem inicialmente começar a disputa com onze jogadores cada, assim configurando-se como um esporte coletivo e não individual. Dessa forma, entre outras características que o futebol apresenta em suas particularidades, é importante salientar o fato de que os elementos que fazem parte da lógica interna do esporte permanecem estáveis, independentemente de onde se jogue, quem jogue e com quem se jogue. Resumidamente, segundo Ribas:

[...] podemos dizer que o futebol é um jogo competitivo onde duas equipes enfrentam-se para fazer o gol. É jogado com uma bola que poderá ser tocada com qualquer parte do corpo, menos com os membros superiores, exceto o goleiro dentro de sua área de jogo - que poderá utilizar as mãos. Estão presentes a cooperação e a oposição, ou seja, minha ação motriz depende da ação de meus companheiros e dos adversários. Isso quer dizer que a todo o momento o participante dessa modalidade deverá estar tomando decisões em função de seus companheiros de equipe e de seus oponentes (RIBAS, 2005, p. 105).

Já a lógica externa, segundo González e Bracht (2012), refere-se às características e aos significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural. Ela diz respeito aos diferentes sentidos dos motivos pelos quais os esportes são praticados: por profissão, por melhora da saúde, por lazer, entre outros. Ainda sobre a lógica externa, em relação ao futebol, para entender sua dimensão, é importante que se diga que o esporte se apresenta também institucionalizado de forma muito diversificada (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Ele se organiza em ligas, federações, confederações, mas também de maneira informal nos grupos de fins de semana, em praças, praia, clubes, etc.

Como exemplo da lógica externa em uma situação do futebol, tomando uma dimensão diretamente ligada a questões geopolíticas, temos no exemplo dos Estados Unidos uma boa referência para materializar o que incide essa lógica. Nesse país, o futebol é chamado de *soccer* e praticado majoritariamente por mulheres, além de não ser um esporte popular, cenário que é totalmente oposto no Brasil. Em suma, ao tratar da lógica externa, temos que:

[...] não é um fenômeno isolado ou isolável socialmente, ele é influenciado e influencia pelos processos sociais e, assim para compreender seu desenvolvimento, é preciso compreender como ele está relacionado com o contexto. E esse é também um conhecimento que a Educação Física deve ensinar aos seus alunos quando se ensina o esporte na escola (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 49).

Tendo compreendido que as lógicas interna e externa se fazem presentes e caracterizam as práticas corporais, passa-se a pensar, refletir e indicar o que ensinar do conteúdo futebol em sua condição de objeto de ensino.

Os conhecimentos das modalidades coletivas com interação precisam ser organizados para que seu ensino se torne possível. González e Fraga (2013) apontam que tal organização é possível, e pode ser realizada a partir de diferentes eixos referentes aos saberes específicos dos esportes tratados na Educação Física escolar. Tais eixos são: **os saberes corporais** – que reúnem os conhecimentos que se produzem, constroem e se manifestam a partir da experiência das ações corporais; **os saberes conceituais** – que são aqueles relativos ao conjunto de conceitos que explicam diferentes aspectos relativos à prática corporal; **os saberes atitudinais** – que dizem respeito às atitudes, valores e normas que necessariamente atravessam qualquer processo de ensino (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 50).

Com isso, neste trabalho, os planos de ação pensados em seu constructo, tanto no que tange ao encaminhamento metodológico quanto à análise dos dados identificados, alicerçam-se principalmente nos *saberes conceituais críticos*. No entanto, não deixam de receber atenção, e tampouco de serem analisados, os outros eixos de saberes que não protagonizaram de igual modo esta investigação. Assumindo tal posicionamento, os saberes conceituais passam a ser explorados principalmente no que diz respeito a sua tipologia de conhecimento: técnico e crítico.

A partir dos saberes conceituais, de acordo com González e Bracht (2012), podem ser identificados dois tipos de conhecimentos, o **técnico** e o **crítico**. Em relação aos conhecimentos **técnicos**, tem-se que estes articulam conceitos e fatos necessários para o entendimento das características e do funcionamento dos esportes em uma dimensão mais operacional. Tal conhecimento se relaciona fortemente às descrições permitidas pela análise da lógica interna.

Já a respeito dos conhecimentos conceituais **críticos**, tem-se que estes se voltam a estudar e compreender o lugar que a modalidade ocupa em determinado contexto sociocultural. Isto quer dizer que:

Essa dimensão do conhecimento lida com temas que permitem aos alunos analisarem as manifestações da cultura corporal em relação às dimensões éticas e estéticas, à

época e à sociedade que as gerou, às razões da sua produção e transformação, à vinculação local, nacional e global. (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 57).

Os saberes conceituais críticos se encontram diretamente vinculados à ideia de contextualização, o que, segundo González e Bracht, (2012), deve operar em três níveis diferentes. São eles: contextualização sincrônica, contextualização diacrônica e contextualização contemporânea dos saberes conceituais críticos. Dentro dessa lógica, tais contextualizações compreendem as caracterizações apresentadas no Quadro 1:

**Quadro 1 – Contextualização dos saberes conceituais críticos**

<b>Sincrônica</b>	
a)	origem do esporte e das modalidades estudadas
b)	contexto de institucionalização
<b>Diacrônica</b>	
a)	mudanças do esporte e das modalidades estudadas ao longo dos anos, “globalização” do esporte, profissionalização, mercadorização, instrumentalização política
b)	transformação do equipamento esportivo (segurança, desempenho, mercadorização)
<b>Contemporânea</b>	
<b>“O esporte e a modalidade estudada, no mundo”:</b>	
a)	a prática esportiva formal ou institucionalizada
b)	a prática esportiva no tempo livre
c)	grupos sociais envolvidos (praticantes, espectadores) com as modalidades esportivas estudadas e marcadores sociais (gênero, classe social, nível de escolaridade, renda, etnia/raça)
d)	consumismo e grifes de material esportivo
e)	dinâmica esportiva contemporânea: surgimento e desaparecimento de modalidades no mundo, no Brasil, realidade local
<b>“O esporte e a modalidade estudada, na cultura corporal local”:</b>	
a)	envolvimento/acesso da população a práticas esportivas
b)	organização, condições socioeconômicas e estrutura física para a prática esportiva
<b>“Manifestações do esporte (rendimento e participação)”:</b>	
a)	esporte - espetáculo e mercado: <ul style="list-style-type: none"> <li>o esporte como profissão: o profissional do futebol, ídolos esportivos e o mercado consumidor, “pé-de-obra” barato no futebol brasileiro</li> </ul>
b)	mídia e esporte: <ul style="list-style-type: none"> <li>a construção de representações sociais sobre o esporte</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• esporte e negócios</li> <li>• mercado, publicidade e esporte</li> </ul>
c)	<b>relações entre esporte, saúde e aprendizagem de valores sociais positivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• esporte de alto rendimento e saúde</li> <li>• doping</li> <li>• violência</li> </ul>
d)	<b>megaeventos esportivos:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• copa do mundo</li> <li>• jogos pan-americanos</li> <li>• jogos olímpicos</li> </ul>
e)	<b>torcedor: gosto, paixão, fanatismo:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• torcidas e violência</li> <li>• torcida, mercadoria e mercado</li> </ul>
<b>“Esporte participação”:</b>	
a)	<b>práticas esportivas de lazer como direito, gestão pública e esporte, alternativas locais /regionais para acesso às práticas esportivas</b>
b)	<b>sentidos e significados atribuídos à prática esportiva no tempo livre (esporte participação)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• a contaminação do espírito do esporte de rendimento no esporte de lazer</li> <li>• formas de organização para a manutenção do espírito lúdico no esporte participação</li> </ul>
c)	<b>características dos espaços físicos disponíveis, possibilidades de acesso, agentes sociais envolvidos (poder público, sociedade civil, iniciativa privada)</b>

Fonte: González; Bracht (2012, p. 58, 59). Elaboração do quadro: Bruno Martins Ferreira

Assim, este trabalho se desenvolve pensando principalmente nos saberes conceituais críticos dos esportes, conhecimentos que se acredita serem menos tratados dentro da instituição escolar, e apoiado nas conclusões de Ferreira, L. (2005), que considera que a utilização de uma metodologia não tradicional pode representar significativos avanços para as aulas de Educação Física. Daí é que se perspectiva e se pretende desenvolver um estudo sobre o ensino do futebol a partir de uma intervenção que supere as abordagens tradicionais nas aulas de Educação Física, por meio de contribuições de uma metodologia ativa, que coloca o aluno como centro e protagonista do processo de ensino-aprendizagem e não o professor.

Tal metodologia passa a ser agora analisada e apresentada em suas minúcias no capítulo que se segue. Por essa concepção ser aqui entendida e posta como a mais condizente para galgar uma formação mais humana, vale a ressalva de que o último subtópico não tratou nem trata de avaliar ou analisar o que vem sendo e como vem sendo ensinado sobre o futebol nas instituições escolares, mas buscou, sim, elucidar um possível encaminhamento do que em essência não pode estar ausente do processo de ensino e aprendizagem.

**Commented [bmf2]:** Diferenciar metodologia ativa...  
fecha , deixa o leitor confortável e depois segue...

# **CAPÍTULO 3 – ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO**

Neste capítulo serão apresentados os encaminhamentos e bases metodológicas empregados no desenvolvimento e trajetória da investigação. No item *caminho percorrido*, são apresentados a abordagem dos procedimentos e os instrumentos utilizados no processo de identificação dos dados manifestados. Em sequência, no segundo item, *procedimentos de análise dos dados*, são apresentadas as categorias de análises baseadas e identificadas nos dados obtidos em pesquisa. Por fim, no terceiro e último item, a *caracterização do espaço e dos participantes*, são elucidadas as informações a respeito dos participantes, do espaço físico e o contexto do campo de pesquisa

### **3.1 Caminho percorrido**

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, a qual, segundo Severino (2007), pode ser definida com o objetivo de interpretar um fenômeno utilizando recursos como a observação, descrição, compreensão e interpretação de significados. Essa abordagem, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), permite ao pesquisador uma maior proximidade com os participantes e com o ambiente a ser pesquisado, viabilizando a observação de acontecimentos corriqueiros de um grupo de pessoas.

Para os investigadores qualitativos, é fundamental o entendimento do contexto em que as ações decorrem, não as considerando isoladamente, mas numa ótica mutual em que os processos têm maior peso que os resultados. Assim, é posta em relevo a importância das relações de tais processos, que permitem em grande escala a compreensão de determinados resultados e suas razões de ser. Atendendo aos pressupostos de um estudo qualitativo, e considerando o cenário de pesquisa pensado em conjunto com a intencionalidade da investigação, lançou-se mão da pesquisa-ação estratégica como abordagem metodológica.

A pesquisa-ação, segundo Franco (2005), é uma pesquisa pedagógica que inclui um aspecto científico, tendo como base a observação do objeto que se estuda e uma intervenção que altere de maneira negativa ou positiva o que é estudado. Ela deve partir de uma situação social concreta a ser modificada e, mais do que isso, deve se inspirar constantemente nas transformações e nos elementos novos que surgem durante o processo e sob a influência da pesquisa. Assim, seguindo com Franco (2005, p. 485), ao se optar por trabalhar com a pesquisa-ação, tem-se a convicção de que pesquisa e ação podem e devem caminhar juntas quando se pretende a transformação de uma prática.

Também é importante na pesquisa-ação a postura adotada pelo pesquisador, pois este deve constantemente assumir papéis complementares: o de pesquisador e o de participante

do grupo em que está inserido (FRANCO, 2005). Tal postura incide diretamente nessa forma de investigação, pois a questão da transformação social depende do compromisso ético e político do pesquisador, com vistas à emancipação dos sujeitos e das condições em favor de uma pesquisa que possibilite reconstruções e reestruturações de significados e caminhos em todo o desenrolar do processo. Assim, enquadra-se num procedimento que é essencialmente pedagógico e, por assim ser, político. Nesse sentido, é relevante a delimitação de que a pesquisa-ação sugere sempre a concomitância entre pesquisa e ação, e ação e pesquisa (FRANCO, 2005, p. 496), de modo a caracterizar suas intercomunicações e interfecundidade.

Segundo a autora, existem pelo menos três conceituações diferentes sobre a pesquisa-ação. Uma primeira diz respeito à *pesquisa-ação colaborativa*, que ocorre quando a transformação parte da demanda de um grupo de referência ao pesquisador, e este tem a função de fazer parte e cientificar um processo de mudança anteriormente desencadeado pelos participantes do grupo. Uma segunda conceituação se refere à *pesquisa-ação crítica*, que diz respeito às transformações percebidas como necessárias a partir dos trabalhos iniciais do pesquisador com o grupo, e que é decorrente de um processo valorativo das construções cognitivas da experiência, e se sustenta por meio de uma reflexão crítica coletiva.

A conceituação utilizada neste trabalho é a da *pesquisa-ação estratégica*. Tal conceito de pesquisa-ação não se encaixa em nenhum dos anteriores, pois a pesquisa-ação estratégica se trata de um planejamento em que o pesquisador elabora um determinado plano de ação com vistas à transformação de uma determinada situação social. De acordo com Franco (2005), nessa conceituação:

[...] a transformação é previamente planejada, sem a participação dos sujeitos, e apenas o pesquisador acompanhará os efeitos e avaliará os resultados de sua aplicação, essa pesquisa perde o qualitativo de pesquisa-ação crítica, podendo ser denominada de pesquisa ação estratégica (FRANCO, 2005, p. 486).

Em razão de esta investigação se tratar de uma Unidade didática previamente elaborada e pensada para os jovens estudantes do Ensino Médio, e como a análise dos resultados de seu desenvolvimento é realizada pelo próprio investigador, tal pesquisa se configura e se caracteriza com a nomenclatura “estratégica”, que a diferencia das demais.

Em consonância com os objetivos de pesquisa propostos, e refletindo sobre o modo como os jovens estudantes do Ensino Médio significam suas aprendizagens relacionadas ao futebol, foi desenvolvida uma Unidade didática de intervenção planejada em dezesseis aulas na disciplina de Educação Física. Tais aulas foram formuladas teórica e metodologicamente,

com a intenção de apresentar e vivenciar o conteúdo futebol e o que tal fenômeno cultural/esportivo pode abranger enquanto ferramenta educativa. Para os registros das informações obtidas em cada aula, foram utilizados diário de aula e rodas de conversa. Sobre o diário de aula, segundo Zabalza (2004, p. 29), é mais fácil de contar e compartilhar o que se tem registrado, por escrito, do que o que simplesmente sabemos, pensamos ou sentimos. Diário de aula, assim como indica o título da obra de Miguel Zabalza (2004), é um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional, e servem como recolha reflexiva sobre os dados do estudo em questão. O autor ainda recorda que o diário de aula permitem uma perspectiva singular do próprio modo de se perceber enquanto relator, e no modo de contar os fatos enquanto investigador que vê, experiencia, pensa, atua, ouve e vivencia junto aos participantes no decorrer das aulas. O diário de aula na pesquisa foi reescrito semanalmente, logo após o desenvolvimento de cada aula, assim como orienta Zabalza (2004), permitindo que o frescor dos fatos proporcionasse a transcrição dos episódios vividos a cada dia de intervenção.

Com relação à outra principal forma de registro das informações, as rodas de conversa, estas foram componentes das próprias aulas em determinados momentos eleitos pelo pesquisador, sendo, dessa maneira, parte integral do conjunto de aulas desenvolvidas. Sobre isso, para Silva e Bernardes,

a Roda de Conversa é um meio profícuo de coletar informações, esclarecer ideias e posições, discutir temas emergentes e/ou polêmicos. Caracteriza-se como uma oportunidade de aprendizagem e de exploração de argumentos, sem a exigência de elaborações conclusivas. A conversa desenvolve-se num clima de informalidade, criando possibilidades de elaborações provocadas por falas e indagações (SILVA; BERNARDES, 2007, p. 54).

As rodas de conversa no espaço escolar ocorreram com a frequência de uma vez a cada dois encontros, resultando em 5 rodas com duração média de trinta e cinco minutos. Três delas foram realizadas durante as próprias aulas de Educação Física, e as outras duas durante o período de recreio da turma. Tais rodas de conversa foram registradas por meio de gravações em áudio, captadas por um aparelho gravador de voz digital.

Por fim, é válido apontar que, embora as rodas de conversa forneçam o suporte de cientificidade necessário às pesquisas, esse tipo de encaminhamento encontra sua principal limitação em seu baixo uso enquanto técnica em trabalhos acadêmicos, principalmente no sentido de empregar com excelência essa metodologia que tão bem contempla os objetivos da investigação em questão. Com isso, vale salientar que os resultados obtidos na pesquisa advêm de momentos únicos promovidos por uma metodologia que prima pela singularidade das

relações, interações, condições e contextos presentes durante a sua realização, como bem nos recorda Zanotto (2016).

### **3.2 Caracterização dos participantes e espaços**

A fim de galgar os objetivos da investigação, após a definição dos encaminhamentos e bases metodológicas, este projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, pelo qual foi aprovado em seu Parecer de número 1.741.991<sup>3</sup>, assim possibilitando o período de contato com a comunidade escolar escolhida para o desenvolvimento da pesquisa, bem como com os jovens participantes desta. Ressalta-se aqui a intenção de apresentar o estudo para a gestão escolar, representada pelo seu diretor e sua coordenadora pedagógica, para o professor responsável pelas aulas da disciplina de Educação Física e a turma com a qual desenvolveria em conjunto a Unidade didática.

A respeito da caracterização do espaço escolar escolhido, salientamos que a instituição escolar em que o estudo foi realizado situa-se em um bairro central de uma cidade do interior do estado de São Paulo, composta por uma população, em geral, de baixo poder aquisitivo. Essa instituição de ensino é a única escola da cidade administrada pelo Centro Paula Souza, uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo (CENTRO PAULA SOUZA, 2017), vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI), diferentemente da maioria das escolas estaduais, que são administradas pela Secretaria de Educação.

A clientela da escola é advinda das mais variadas regiões do município. Isso se deve, em muito, à boa fama do desempenho da instituição quando comparada a outras escolas públicas da cidade, sendo referência regional no ensino há anos. A instituição apresenta dados interessantes, como os trazidos pelo Ministério da Educação – MEC, os quais apontam a instituição como a 83ª melhor escola estadual no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em sua realização até a data presente (ENEM, 2016). Além disso, postula-se com a melhor colocação, em nível municipal, entre as escolas públicas da cidade de São Carlos.

Em razão da procura por matrículas nas escolas do Centro Paula Souza, a escola adota a política de um exame de pré-seleção para os alunos ingressantes nos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio, mediante sua oferta de vagas. Ao início de ano, é aplicado um vestibular em que os estudantes mais bem qualificados garantem a possibilidade de se inscrever e efetivar a matrícula com a escola. Atualmente a escola atende a mais de 480

---

<sup>3</sup> Número do processo: 58398516.1.0000.5504 (Anexo 1).

adolescentes matriculados nos três anos do Ensino Médio, entre os períodos matutino e vespertino.

Outro fator relacionado à escolha da instituição, além do interesse assumido pelos apontamentos dos jovens estudantes de uma escola vista como referencial de excelência no ensino público, o pesquisador da investigação também foi estudante da instituição, tendo, assim, mais facilidade e abertura para estabelecer os vínculos necessários junto à direção, à coordenação e ao professor de Educação Física do local.

A respeito do professor de Educação Física da instituição e sua participação no decorrer do desenvolvimento da proposta de intervenção, ressalta-se que ele é licenciado em Educação Física há mais de 20 anos e atua como professor na instituição desde o ano de 1999. Sua participação e envolvimento na proposta se deu pelo fato essencial de ceder seu espaço de trabalho, permitindo que a pesquisa tomasse o espaço e tempo por praticamente todo o primeiro semestre junto a turma eleita para a investigação. Para além de acordar com a proposta de intervenção, sua colaboração se fez também na apresentação do pesquisador perante a turma; nos cuidados com os materiais a serem utilizados nas aulas e seu empréstimo, uma vez que muitos pertenciam à própria escola, tais como bolas, cones, coletes; na alocação da sala de audiovisual com uma semana de antecedência, tal como as normativas internas da instituição preveem, garantindo, dessa maneira, o bom fluxo das ações pensadas na pesquisa. Pelo fato de o professor ter mais conhecimento sobre o coletivo de alunos, auxiliou também no controle dos participantes durante as atividades, no sentido de avaliar situações em que alguns alunos disseram não poder fazer as atividades, pelos motivos mais variados, fomentando assim a participação de todos nas aulas; e também, fez contato com o pesquisador via telefone móvel para avisos prévios e informes sobre o adiamento ou confirmação das aulas, tendo em vista a programação do calendário escolar e seus eventos.

Vale ponderar que a participação do professor de Educação Física na proposta de intervenção fez com que as ideias iniciais do próprio pesquisador, bem como as adaptações e ajustes necessários durante o curso de sua realização, se concretizassem de modo satisfatório para fins de pesquisa.

A respeito do prédio escolar, este pode ser considerado antigo, porém, muito bem conservado. Tal estado de conservação se nota pela manutenção do prédio que, com mais de 80 anos, ainda opera a partir de seu projeto inicial arquitetado em 1932. As salas de aula, laboratórios, biblioteca, sanitários, salas multimídia, corredores e pátios são, de maneira geral, ainda originários da data de inauguração do prédio escolar. Em conversas com a coordenação

pedagógica da escola, foi possível obter a informação de que tal prédio estava em processo de tombamento na condição de patrimônio público cultural do município, por sua relevância no exercício de formação dos cidadãos da cidade em que se encontra, bem como pela estética que ostenta ainda nos dias atuais.

A respeito dos ambientes em que, na maior parte do tempo, se passaram o desenvolvimento das atividades, destaca-se a sala onde ocorreram as rodas de conversa com os alunos. Uma entre as outras trinta e seis do prédio. Seu diferencial enquanto localidade se encontra no fato de ser um espaço que não abrigava nenhuma das dezesseis turmas do período matutino, ou seja, era uma sala vaga e, oportunamente, era também a sala mais próxima à quadra poliesportiva da escola. Esse fato colaborou para um bom encaminhamento do processo de identificação de dados e realização da intervenção.

Salienta-se que, a partir do reconhecimento do espaço físico da escola por parte do pesquisador, notou-se a estruturação suficiente para o desenvolvimento das partes teóricas conforme o conjunto de aulas pensadas na Unidade didática. Assim, a partir da permissão para o uso de tal ambiente pela coordenação pedagógica da instituição, o local foi definido como espaço comum e reservado para o desenvolvimento de pesquisa nos horários em que a turma designada estivesse em suas aulas de Educação Física, juntamente à quadra poliesportiva, a qual será abordada em sequência.

O espaço mais utilizado no período de intervenção, a quadra poliesportiva, é uma instalação que conta com uma quadra demarcada para as modalidades esportivas do futsal, basquetebol, voleibol e handebol. Tal quadra, segundo informações do professor responsável pela disciplina de Educação Física, teve sua última manutenção no ano de 2015, com a pintura do chão da quadra, com as sinalizações na pintura de acordo com as marcações dos espaços territoriais dos esportes citados, além da aquisição de novas balizas para futsal e handebol, de nova tabela de basquete e de nova rede para o vôlei. A quadra poliesportiva se encontra em vias de receber cobertura, segundo o professor responsável pela disciplina de Educação Física.

Visualizada em uma perspectiva de quem adentra o espaço por seu portão principal, a quadra poliesportiva tem: anexa à sua entrada, uma arquibancada composta por três grandes degraus; corredores nas suas laterais – um à direita, tendo como limite um muro que separa a escola da rua, intercalando árvores e bancos de concreto a uma considerável distância da demarcação do espaço de território de jogo, e outro à esquerda, tendo como limite o prédio de salas de aula; ao fundo, há um terreno gramado de dimensões similares às da própria quadra poliesportiva. Ainda sob a perspectiva de quem adentra o espaço por seu portão principal,

existe, na extremidade direita do ambiente, uma espécie de armazém dos materiais utilizados nas aulas de Educação Física. Nesse armazém, encontram-se bolas, coletes, cones e pratos sinalizadores, bambolês, raquetes, tacos, cordas, entre outros materiais que, por vezes, foram utilizados pelo pesquisador no curso de sua intervenção.

Tendo explorado a caracterização dos participantes e dos espaços da investigação, bem como apresentado o processo de intervenção, o próximo capítulo discute os resultados, que foi orientada pela questão de estudo: como jovens estudantes do Ensino Médio significam suas experiências de aprendizagem relacionadas ao futebol. Assim, de maneira crítica e reflexiva, contando com teorias explicativas que embasam este constructo, bem como a subjetividade do pesquisador presente na sua forma de olhar os dados, foram lançadas análises que, acredita-se, contemplam a visão de mundo do próprio pesquisador e dos participantes envolvidos no estudo. Os resultados que se seguem foram construídos a partir do movimento de intersubjetividade, de educador e educandos, tendo como marcadores as particularidades das vivências e experiências do pesquisador, bem como o respeito às individualidades das formas de olhar, sentir, vivenciar, qualificar e expressar dos participantes em pesquisa.

### 3.3 Processo de intervenção

Após o aceite da direção da escola e do professor responsável pela disciplina de Educação Física, teve início o período de contato com os jovens participantes de pesquisa. Foi explicado a eles como seriam realizadas as ações que ocorreriam em um dado momento, uma vez que se pretendia observar a turma por um período de aulas anterior ao início do desenvolvimento da Unidade didática. Tal pesquisa, em seu momento inicial e de apresentação junto aos estudantes, contou com a entrega para os jovens do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE<sup>4</sup> (anexo 2) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE<sup>5</sup> (anexo 3).

Os participantes escolhidos e envolvidos na pesquisa foram 37 jovens entre dezesseis e dezessete anos de idade de uma turma de segundo ano, do período matutino. A escolha por uma turma de adolescentes na etapa intermediária do Ensino Médio se fez pelo

---

<sup>4</sup> TALE diz respeito à anuência dos jovens envolvidos na pesquisa. A entrega desse termo ocorreu em meio a uma roda de conversa, com um diálogo no qual foram esclarecidas as dúvidas dos jovens em relação à pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, riscos e possíveis incômodos.

<sup>5</sup> TCLE, entregue nessa mesma roda, foi encaminhado aos pais e/ou responsáveis pelos jovens participantes. Tal termo expõe os riscos e benefícios, bem como esclarece o objetivo e a contribuição da pesquisa. O documento ainda oferece informações de contato do pesquisador responsável pela investigação para qualquer outro fim, de acordo com a necessidade dos participantes.

interesse em lançar luzes sobre a população jovem, julgando encontrar no segundo ano do Ensino Médio um recorte de tal população atuante.

Após a entrega dos termos e a recolha dos consentimentos dos estudantes e seus pais/responsáveis, deu-se início à fase de aproximação com os jovens. Essa aproximação inicial buscou um maior estreitamento de laços pela convivência, para que desse envolvimento e primeiro contato se estabelecesse um vínculo pelo qual pudessem ser aprendidas as características e rotinas dos estudantes.

Conforme Oliveira et al. (2009), aproximar-se é o início de um processo de imersão no contexto sociocultural no qual o pesquisador irá trabalhar. Partindo dessa prerrogativa, a postura de aproximação torna-se essencial para qualquer prática que se diga humanizadora. Conviver com os jovens estudantes previamente ao período do desenvolvimento da intervenção possibilitou construir e consolidar uma relação harmônica entre o grupo participante e o pesquisador. As observações realizadas assistemáticamente da turma durante o processo de aproximação permitiram a introdução no campo. Tal turma elegida foi indicada pelo professor de Educação Física, que disse ser essa turma altamente participativa e por ter tal turma aulas de Educação Física seguidas – dupla. Tal fase foi realizada em um espaço temporal de dois meses, de fevereiro a março de 2017, às terças-feiras, durante as aulas de Educação Física do período da manhã. Nessas aulas em que o pesquisador esteve presente, este observou e dialogou com os estudantes da turma elegida a compor a investigação. Em um movimento de estreitamento de vínculo, ao fazer as aproximações com os participantes, a familiarização entre pesquisador e pesquisados se desenvolveu. A etapa seguinte à fase de aproximação foi a fase de intervenção propriamente. Tal intervenção ocorreu em 8 encontros, durante os meses de abril, maio e junho, mais especificamente das 8h30 às 9h20 e das 9h45 às 10h35, horários que contemplam respectivamente a terceira e quarta aulas da instituição escolar.

Ainda durante a fase de aproximação, na penúltima aula antes de dar início ao conjunto das dezesseis aulas em que, com auxílio do professor de Educação Física, foi anunciado que os estudantes teriam uma tarefa de escolha. A fim de respeitar os preceitos éticos, os nomes verdadeiros dos jovens foram substituídos por nomes de futebolistas, homens e mulheres, com significativa representatividade nacional e/ou mundial. Tais nomes de futebolistas substituíram os próprios nomes dos estudantes, à sua escolha, segundo suas próprias predileções por esse/essa ou aquele/aquela atleta. O processo se deu da seguinte forma: uma vez perguntados pelo pesquisador qual jogador ou jogadora de futebol mais gostava, cada jovem era informado que aquele ou aquela que escolhessem seria seu nome fictício no curso da

produção científica, o que foi aceito de prontidão pela turma participante. No caso dos participantes que não souberam indicar um jogador ou jogadora, o pesquisador se reservou o direito de fazer a indicação de um futebolista, informando que aquele/aquela atleta representaria o nome fictício dos respectivos estudantes. Assim, ficaram configurados os nomes fictícios:

**Quadro 2 - Nomes fictícios dos participantes da pesquisa**

NOME ADOTADO EM PESQUISA
Alexia
Bebeto
Beckham
Casagrande
Cassio
Cristiane
Cristiano Ronaldo
Denilson
Edmundo
Falcão
Fernando Prass
Formiga
Gabriel Jesus
Hope Solo
Kaká
Marta
Messi
Neymar
Pelé
Piquet
Puyol
Ricardo Oliveira
Romero
Romário
Ronaldinho Gaúcho
Ronaldo Fenômeno
Vampeta
Zidane
Aline Pellegrino
Carli Lloyd
Djalminha
Erikinha
Mia Hamm
Mônica
Rivaldo
Sisi
Toninho Cerezo

Elaboração: Bruno Martins Ferreira.

Ainda na fase de aproximação com a turma do 2º ano, nessa mesma aula, foram delimitadas as temáticas a serem tratadas na Unidade Didática, o que contou com a colaboração dos estudantes em suas escolhas.

De acordo com Soares et al. (1992), as temáticas dos conteúdos previstos para as aulas de Educação Física devem estar vinculadas à explicação da realidade social concreta e oferecer subsídios para a compreensão dos determinantes sócio-históricos do aluno. Para Libâneo (1985),

[...] os conteúdos são realidades exteriores ao aluno que devem ser assimilados e não simplesmente reinventados, eles não são fechados e refratários às realidades sociais, pois não basta que os conteúdos sejam apenas ensinados, ainda que bem ensinados é preciso que se liguem de forma indissociável a sua significação humana e social (LIBÂNEO, 1985, p. 39).

Considerando os dizeres de Libâneo (1985), junto ao princípio da “relevância social” para a seleção dos conteúdos – que prevê a compreensão do sentido e o significado do próprio conteúdo – na reflexão pedagógica escolar, fora perguntado aos estudantes o que eles gostariam de aprender a mais sobre o futebol. O intento, com isso, foi identificar junto ao coletivo de alunos o que em um primeiro momento emergia como possíveis frentes temáticas. Diante do silêncio da própria turma após a pergunta, Piquet, aluno representante de sala, fez uma sugestão, que foi acatada: “por que você não coloca você mesmo várias sugestões sobre isso na lousa e a gente vota?”. Partindo da sugestão de Piquet, que foi apoiado de maneira geral pela turma, o pesquisador expôs na lousa algumas sugestões sobre o que poderiam conter as aulas de Educação Física pensadas a trabalhar o conteúdo futebol. A saber: futebol e tecnologias; futebol de rua; futebol feminino; aprender a jogar melhor futebol; entender o mundo pelo futebol; futebol de botão; jogos de futebol de outros países. Ao perguntar item por item do que estava presente na lousa, buscou-se visualizar o interesse mais global dos alunos sobre as diferentes frentes e relações que os interessavam a respeito do futebol.

Outro aspecto importante, que se vincula ao princípio da relevância social, é o da “contemporaneidade” do conteúdo, que prevê que tal seleção deva garantir aos alunos o conhecimento do que de mais moderno existe no mundo contemporâneo. A seleção das temáticas supracitadas, segundo a representação feita por parte do pesquisador, diz respeito à contemporaneidade das frentes que se relacionam diretamente com o futebol, considerando aquele dado momento e contexto.

Pensando os princípios da seleção de conteúdos (SOARES et al., 1992) no que tange à relevância social e à contemporaneidade, e justificados pela explicação de Libâneo

(1985), os temas nas aulas apresentam as seguintes frentes: *o futebol e sua gênese histórica; como o futebol auxilia a explicar o mundo no contexto geopolítico; futebol e mídias; futebol tecnologias e jogos tradicionais; o futebol e a questão do gênero; os jogos de rua e o entendimento do futebol a partir do jogo; o entendimento inteligente do jogo de futebol a partir de suas compreensões técnicas e táticas; fútbol callejero.*

Embora a relevância social dos conteúdos e a contemporaneidade estejam presentes em seu processo de seleção, outros princípios, ainda que não tenham sido recordados no momento de definição das frentes temáticas, acabaram por serem contemplados, ao olhar a disposição das propostas de aula e o que nelas seria desenvolvido. São os outros princípios da seleção de conteúdos, conforme Soares et al. (1992), que podem ser identificados dentro da intervenção: o *clássico* – que prevê aquilo que se firmou como fundamental e é essencial ao conteúdo e que nunca deixa de ser contemporâneo; a *adequação às possibilidades sócio-cognitivas do aluno* – princípio que leva em consideração o contexto de desenvolvimento do conteúdo e as possibilidades de apropriação daquilo que se pretende ser ensinado, por quem atua nesse contexto; *confronto e contraposição de saberes* – princípio que busca a reflexão pedagógica visando a construção de pensamentos mais elaborados sobre o conteúdo a ser tratado, a partir do confronto do saber popular com o conhecimento científico universal, ou seja, os significados construídos pelo senso comum frente aos conhecimentos selecionados provindos do saber escolar.

A respeito da rotina de desenvolvimento das aulas da Unidade didática, será descrita primeiramente a rotina geral, para em seguida serem abordados cada encontro constituinte do processo de intervenção. A rotina geral do desenvolvimento das aulas da Unidade didática se configurava conforme o estabelecimento prévio acordado com a turma do segundo ano: assim que era dado o sinal para a troca de aulas, às 8h30, os estudantes se dirigiam para a quadra poliesportiva da escola. Lá encontravam o professor responsável pela disciplina de Educação Física e o pesquisador. Após uma breve retomada sobre os últimos assuntos tratados e apresentação da proposta para o dia, tinha início o desenvolvimento das aulas assim estruturada: parte inicial com um momento de conversa; parte principal com a exploração prática e/ou teórica da proposta temática da aula; parte final com uma roda de conversa sobre a vivência e questões pertinentes à pesquisa, ou como outra possibilidade da parte final, anúncio da sequência de aulas que viriam a ser desenvolvidas na semana seguinte.

As rodas de conversa foram um elemento presente na constituição das aulas e da rotina geral da Unidade didática. Nestas, embasadas na relação dialógica entre pesquisador e

jovens, os estudantes puderam assumir uma conduta investigativa ao questionarem e se colocarem frente a várias situações da própria proposta pedagógica. Considerando a postura dos jovens, foi possível concluir que as rodas transcenderam as representações da realidade, pois nelas, cada anúncio carregava uma significação daquilo que se vivia e como se vivia, no decorrer das aulas.

A partir da primeira formação de roda, sua proposta de desenvolvimento foi apresentada aos participantes. Para o seu bom andamento, o pesquisador propôs os denominados “combinados” da roda, nos quais explicitou as necessidades de colaboração e respeito para com o outro, fosse no âmbito das opiniões diversas, posicionamentos expressados, etc. O pesquisador orientou que os participantes, antes de se pronunciarem, levantassem as mãos em pedido do direito de fala na roda, para que nenhuma fala se sobrepujasse a outra. Essa maneira de organizar as discussões foi também uma estratégia para a transcrição das falas, evitando confusões como atribuir uma determinada fala para uma pessoa diferente que a disse.

O papel do pesquisador na roda de conversa foi o de mediar seu andamento e provocar o diálogo por meio de temas geradores, os quais, segundo Freire (1997), são unidades significativas das realidades vivenciadas pelas pessoas em um contexto sociocultural, e cuja análise possibilita uma compreensão mais crítica da totalidade em que estão. Tais temas geradores acompanhavam e complementavam as aulas e as temáticas desenvolvidas, auxiliando na definição de um roteiro pensado para orientar as conversas. Entretanto, isso não significou, em nenhuma instância, um engessamento dos conteúdos postos em diálogo, pelo contrário, a proposição dos temas teve a função e a intenção de semear e despertar outros assuntos relevantes que, por insensibilidade do próprio pesquisador, pudessem por vezes passar despercebidos.

Nos quadros a seguir, apresentam-se: a ordem dos encontros, aulas e seus temas (Quadro 3); os temas geradores presentes nas cinco rodas de conversa realizadas (Quadro 4); e, por fim, um quadro ilustrativo e introdutório sobre como foram compostos os momentos de aula (Quadro 5), os quais serão detalhados logo após esse mesmo quadro.

**Quadro 3 – Encontros, aulas e seus respectivos temas.**

Encontro	Aula nº	Tema da aula
1	1 e 2	O futebol e sua gênese histórica + <i>Roda de conversa (1)</i>
2	3 e 4	Futebol e mídias

3	5 e 6	Como o futebol auxilia a explicar o mundo no contexto geopolítico + <i>Roda de conversa (2)</i>
4	7 e 8	Futebol, tecnologias e jogos tradicionais
5	9 e 10	O futebol e a questão do gênero + <i>Roda de conversa (3)</i>
6	11 e 12	O entendimento inteligente do jogo de futebol a partir de suas compreensões técnicas e táticas
7	13 e 14	Os jogos de rua e o entendimento do futebol a partir do jogo + <i>Roda de conversa (4)</i>
8	15 e 16	Fútbol callejero + <i>Roda de conversa (5)</i>

Elaboração: Bruno Martins Ferreira

**Quadro 4 – Temas Geradores das rodas de conversa.**

Roda de conversa	Tema gerador
1	Como é sua relação com o futebol? O que ele significa para você?
2	Em relação ao que você conhece sobre futebol, você considera que seja pouco, suficiente ou acredita que tenha muito mais elementos significativos a serem aprendidos? Ao olhar a história do futebol, seu papel como ferramenta que ajuda a entender o mundo, você considera que aprendeu novos conhecimentos sobre o futebol? Se sim, quais?
3	Sobre o que vimos até hoje, inclusive a questão do gênero e os jogos tradicionais e contemporâneos do futebol, qual a importância de tratar essas questões na escola?
4	Pelo que se viveu até o momento, quem diz nunca ter jogado acha que é possível aprender a jogar? E quem diz já saber jogar acha que é possível jogar melhor?
5	Ao final dessa intervenção, você significa o futebol de modo diferente em sua vida? Como você passa a se relacionar com ele? Da ideia inicial que você tinha, e tendo como base o que foi vivido até agora, é só futebol?

Elaboração: Bruno Martins Ferreira

**Quadro 5 – Temas das Aulas e suas breves descrições.**

Tema da Aula	Descrição
O futebol e sua gênese histórica	Desenvolvimento da atividade de reinventar a história da origem do futebol. Apresentação e problematização da origem histórica do futebol: as diversas

	versões sobre a construção do esporte; sua chegada e história no Brasil.
<b>Futebol e mídias</b>	Explicação e contextualização sobre a lógica externa. Apresentação sobre a importância e as influências positivas e negativas das mídias no esporte. Vivência do jogo “futebol espetacularizado”.
<b>Como o futebol auxilia a explicar o mundo no contexto geopolítico</b>	Apresentação e debates sobre a influência do futebol nos processos políticos da sociedade, e sobre as influências dos processos políticos e sociais no futebol. Vivência do jogo “queimada espanhola”.
<b>Futebol, tecnologias e jogos tradicionais</b>	Contextualização sobre a presença do futebol na cultura lúdica, tradicional e contemporânea, por meio da vivência dos jogos “futebol go” e “futebol de botão”.
<b>O futebol e a questão do gênero</b>	Apresentação sobre as relações do futebol e sua presença nos debates sobre as questões de gênero: futebol feminino; diversidade sexual no meio futebolístico, torcidas organizadas gays, a homofobia dentro do futebol; Vivência do jogo “futebol generificado”.
<b>O entendimento inteligente do jogo de futebol a partir de suas compreensões técnicas e táticas</b>	Apresentação sobre a importância de compreender um jogo de futebol a partir das funções táticas e técnicas que ele demanda. Vivência de jogos situacionais e reduzidos que primam por tomadas de decisão no âmbito tático do futebol.
<b>Os jogos de rua e o entendimento do futebol a partir do jogo</b>	Apresentação e vivência de jogos tradicionais de rua (Melê, Linha, Rebote, Artilheiro), e suas relações com o jogo formal de futebol.
<b><i>Fútbol callejero</i></b>	Apresentação de outras maneiras de se pensar e jogar futebol: futebol para deficientes e <i>fútbol callejero</i> . Vivência da prática social do <i>fútbol callejero</i> .

Elaboração: Bruno Martins Ferreira

Sobre as aulas:

- encontro 1, aulas 1 e 2 – futebol e sua gênese histórica.

Nas primeiras aulas junto à turma, a intervenção se iniciou com o objetivo de explicar que o futebol não foi uma invenção, mas uma criação provinda de um processo histórico e que a forma como o conhecemos hoje em sua formatação esportiva é produto de vários jogos ancestrais de bola com os pés. Considerado a dificuldade de se imaginar como eram realizados os primeiros jogos com bola nos pés, que remetem à ideia de futebol, cada

estudante foi encorajada a “reinventar” a história do futebol. Tal proposta atende à indicação de González e Bracht (2012, p. 91), que trazem como uma das estratégias para o desenvolvimento dos saberes conceituais a “invenção e reinvenção de práticas corporais”. Segundo os autores, essa estratégia fomenta junto ao aluno sua capacidade inventiva e compreensiva sobre as práticas corporais, bem como permite ao professor identificar o nível de compreensão que os estudantes têm sobre o tema.

Os alunos escreveram como imaginavam que o futebol teria surgido, fazendo tal narrativa de acordo com a instrução de que escrevessem a história que bem quisessem, de maneira a explorar a criatividade, sem preocupação direta com o certo ou errado da história propriamente dita e da sociogênese do esporte, mas mantendo a coerência com o tema. A atividade ocorreu em grupo, com o número limite de 5 estudantes compondo cada grupo. Após realizada a reinvenção escrita, uma projeção multimídia foi transmitida para a turma, com o propósito de apresentar alguns dos jogos ancestrais ao futebol, as hipóteses sobre sua chegada ao Brasil, e fazer um paralelo da história do futebol em nosso país com a própria história de nosso país.

Na sequência da aula, as histórias de reinvenção do esporte foram lidas, com a finalidade de compartilhar com a turma a criação pensada pelos grupos sobre a origem do futebol. Por fim, já sinalizando o próximo encontro de aula, foi anunciado que essa ocorreria parte em sala e outra parte em quadra. Desse modo, a primeira roda de conversa aconteceu a partir da problemática proposta pelo tema gerador, que procurou saber “Como é sua relação com o futebol? O que ele significa para você?”.



**Figura 1 - Disposição do espaço físico da sala de aula em que ocorreu parte dos encontros. Perspectiva vista da frente da sala.**

Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.



**Figura 2 – Encontro 1, momento de apresentação das propostas temáticas a serem desenvolvidas ao longo da Unidade Didática. Perspectiva vista do fundo da sala.**

Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.

- encontro 2, aulas 3 e 4 – futebol e mídias.

No segundo encontro com a turma, o objetivo da aula dupla foi apresentar e contextualizar o que vem a ser a lógica interna e externa dos esportes, considerando que a lógica externa é mais explorada no contexto futebol. Tendo apresentado a lógica externa, ficou estabelecido que as próximas quatro aulas tratariam especialmente das temáticas correspondentes a essa lógica, a começar pela abordagem da importância e a influência positiva e negativa das mídias no esporte.

Em uma projeção multimídia, antes de tratarmos propriamente de tal importância e influência das mídias no futebol, foram comentados casos exemplares em que as mídias interferiram diretamente no mundo esportivo, pelas mais diferentes motivações. A saber: a mudança da duração do set de jogo de vôlei, adotada pela Confederação Brasileira de Vôlei durante competição nacional, passando de 25 para 21 pontos, para que as partidas “coubessem” nas grades televisas, atendendo a uma demanda de mercantilização do esporte que reivindicava a diminuição do tempo de jogo; os anúncios publicitários e o incentivo ao consumo de produtos que colidem com a ideia de uma prática esportiva saudável, como é o caso dos cigarros e bebidas presentes em comerciais; a pouca divulgação de outros esportes e esportistas nos meios comunicativos da internet e de televisão, em razão de uma crença que perpassa a ideia de que tais esportes têm pouca adesão social ou que não interessam ao público.

Após tal explanação, deu-se a apresentação de um vídeo ilustrativo sobre as diferentes formas de se narrar a história de um mesmo jogo. No vídeo, um comediante narra um mesmo lance de uma partida de futebol, ora como um profissional de rádio, ora como um

profissional de televisão. Partindo dessa assistência, foi anunciado que o jogo de “futebol espetacularizado” seria vivenciado, o qual seria explicado e organizado em quadra.

O jogo de futebol espetacularizado representa a vivência e ocupação, por parte da turma, dos diferentes papéis que existem dentro de um mesmo evento esportivo. Nesse sentido, a turma foi dividida em diversas funções, tais como: jogadores titulares, jogadores substitutos, árbitro, torcedores, equipe de filmagem com o responsável pela gravação do jogo, repórter de quadra, narrador, comentarista de jogo, comentarista de arbitragem, imprensa escrita, representada por um redator, fotógrafo, ouvintes. Para representar a lógica do futebol espetacularizado, houve também alguns espectadores que não visualizaram a partida, podendo apenas escutar a narração feita pelo narrador de rádio sobre o que acontecia no jogo.

Após o fim da partida, essa vivência foi finalizada com um diálogo com a turma sobre suas percepções relativas aos diferentes papéis que existem em uma partida de futebol e tudo o que isso engloba: responsabilidades, dificuldades, aptidões. O pesquisador fez a mediação do diálogo entre os alunos a fim de que eles pudessem relatar suas perspectivas e percepções dentro da vivência.



**Figura 3 – Vivência do jogo de futebol espetacularizado. Equipes disputando em quadra com a presença de ouvintes do jogo.**

Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.



**Figura 4– Vivência do jogo de futebol espetacularizado. Equipes disputando em quadra com a presença dos aglomerados de torcidas de cada uma das equipes.**

Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira

Por fim, durante essa aula tal vivência foi registrada, com o uso da câmera filmadora do aparelho celular de um dos alunos. Conforme solicitado, esse registro foi compartilhado com a turma, com o propósito de transformar tal momento de vivência pedagógica em um material que os ajudasse a analisar e compreender os conceitos existentes dentro dessa prática corporal, como bem orienta González e Bracht (2012) ao pensar a importância do registro das experiências corporais enquanto estratégia de ensino de saberes conceituais dos esportes.

- encontro 3, aulas 5 e 6 - como o futebol auxilia a explicar o mundo no contexto geopolítico.

O terceiro encontro objetivou demonstrar as relações existentes entre o futebol e os processos políticos da sociedade. A partir de uma apresentação em projeção multimídia, vários tópicos foram abordados dentro do escopo do objetivo das aulas. Foram eles: o racismo presente na história do futebol, com exemplos de casos desde a chegada do futebol no Brasil até os dias atuais; relação entre futebol e religiosidade, demonstrando-se que tanto o esporte quanto a religião seguem rituais, além de abordar a presença das diversas crenças que encontram no futebol um meio de expressão, de fé e de pertencimento, como é o caso do clássico escocês entre a equipe do Celtics, que representa a minoria católica do Reino Unido, e a equipe dos Rangers, que representa a maioria protestante; as ideologias presentes, como no caso das campanhas políticas do Nazismo e do Fascismo, pelas quais seus pensadores fizeram

uso do esporte para potencializar seus ideais; os movimentos sociais, como o de pacificação da guerra civil da Costa do Marfim, que teve na figura do jogador e ídolo local, Didier Drogba, a mediação fundamental para tal processo, assim como a Democracia Corinthiana ocorrida no Brasil em meio a Ditadura Militar, que participou de processos marcantes na construção do Estado livre e democrático brasileiro.



**Figura 5 – Um dos slides expositivos da Aula 5. Futebol e religiosidade.**

Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.

Na segunda metade da aula, realizada em quadra, aconteceu a vivência do jogo intitulado “queimada espanhola”, jogo em que duas equipes se dividiram com número igual de integrantes, uma representando “Madri e o Real Madrid”, e a outra “Barcelona e o Fútbol Club Barcelona”. A regra básica se restringe ao objetivo de atingir a equipe oponente por meio do contato da bola com o corpo do adversário, o que configura o efeito de “queimar”. O principal diferencial do jogo, porém, está no fato de que a ação de lançamento da bola na queimada espanhola é feita com os pés. A equipe que representa Barcelona terá, para cada um de seus integrantes em quadra, um pequeno cone, os quais devem ser espalhados no território de campo de jogo destinado ao time catalão. Tais pequenos cones deverão ser protegidos pelos integrantes de Barcelona. O objetivo do jogo consiste em “queimar” os integrantes da outra equipe até que todos sejam atingidos, decretando assim a equipe vencedora. Somente as mãos podem operar a defesa, sendo esta a parte do corpo que neutraliza as jogadas de ataque. Os diferenciais de ataque são: a equipe que representa Madri escolhe entre queimar os jogadores de Barcelona ou seus pequenos cones, porém não podem atacar pelos corredores laterais do campo nem trocar

passes entre os integrantes para arrematar; os integrantes da equipe devem, nesse sentido, executar a jogada de ataque com apenas um toque e para além de seu território dentro do campo de jogo, sendo que só poderão fazer uso do fundo de quadra. A equipe que representa Barcelona terá como alvo único os jogadores de Madri, tendo como diferencial a possibilidade de ampliação territorial para o fundo de quadra e os corredores laterais. Mais uma regra que acompanha o time de Barcelona é a obrigação de que se façam três passes entre os integrantes, estejam eles posicionados em qualquer setor de quadra, para então efetuar o arremate.

Após tal vivência, o jogo foi explicado segundo a lógica do contexto da guerra civil espanhola, em que a força militar espanhola historicamente coibiu o pensamento e as ações separatistas da Catalunha (região do time e da cidade de Barcelona), bombardeando a população e os símbolos históricos da cidade. Na lógica interna do jogo da queimada espanhola, a ideia da vantagem de Madri está representada na possibilidade de acertar dois alvos (jogadores e garrafas). Já a equipe de Barcelona, assim como na história, depende de sua união, organização e estratégia coletivas para resistir às ofensivas de Madri.



**Figura 6 – Equipes do Real Madri (sem coletes) e do Barcelona (com coletes), durante a vivência do jogo de queimada espanhola.**

Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.



**Figura 7 – Equipe do Barcelona e os alvos (cones) posicionados no campo de jogo durante a vivência da queimada espanhola.**

Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.

Por fim, a segunda roda de conversa ocorreu a partir da problemática levantada pelo tema gerador, que procurou saber dos estudantes: “ Em relação ao que você conhece sobre futebol, você considera que seja pouco, suficiente ou acredita que tenha muito mais elementos significativos a serem aprendidos? Ao olhar a história do futebol, seu papel como ferramenta que ajuda a entender o mundo, você considera que aprendeu novos conhecimentos sobre o futebol? Se sim, quais?”

- encontro 4, aulas 7 e 8 – futebol, tecnologia e jogos tradicionais

No quarto encontro, o objetivo foi que os estudantes vivenciassem e se apropriassem da cultura lúdica de jogos contemporâneos e tradicionais relacionados ao futebol. Na primeira das duas aulas, os estudantes participaram de um festival de futebol de botão, que se organizou a partir da disposição de 7 campos de futebol de botão, com 14 equipes (seleções femininas e masculinas de diversos países), comandadas por agrupamentos de trios e duplas de estudantes, que se revezavam em confrontos pelo tempo estipulado de 5 minutos para cada partida, assim como se revezavam as seleções comandadas por tais duplas e trios. A ideia de tal vivência se deu por uma proposta de aproximação dos jovens a um jogo lúdico e tradicional relacionado ao esporte.



**Figura 8 – Turma durante a vivência do festival de futebol de botão.**  
Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.

Já como proposta de vivência de um jogo lúdico e contemporâneo relacionado ao esporte, lançou-se mão do Futebol Go. Tal jogo, que teve início na segunda parte da aula, foi elaborado segundo os moldes do jogo eletrônico, disponível gratuitamente como aplicativo de celular, *Pokémon Go*. O Futebol Go foi disputado por 2 equipes, seguindo a lógica de uma “caça ao tesouro”, brincadeira em que se escondem objetos a serem agrupados a fim de receber uma recompensa ao final. Apesar de ter sua organização inspirada no jogo virtual, o Futebol Go se diferencia do *Pokémon Go*, uma vez que este último visa a captura de criaturas virtuais chamadas Pokémons, enquanto o jogo proposto busca a captura de futebolistas, e, em vez de criaturas virtuais, os participantes devem buscar cards impressos com a imagem de jogadores e jogadoras de futebol. Tal jogo também faz alusão a um outro jogo, o “Super Trunfo”, pois, assim como este, trata-se de um jogo de cards que apresentam quesitos valorados numericamente. Nos cards de futebolistas os quesitos valorados foram: número de títulos, poder de decisão, ataque, defesa, atitude dentro de campo, atitude fora de campo. Nesse caça, a primeira das duas equipes que conseguisse capturar todos os cards teria recompensa o direito ao “Super Trunfo Marta”, card que supera todos os outros.

Na segunda etapa do jogo, ocorreram as Batalhas Campais, nas quais as equipes confrontavam seus cards, fazendo um comparativo entre os valores dos quesitos escolhidos, sendo que cada equipe devia sempre preservar a ordem aleatória da seleção de seus cards após embaralhá-los. Nas Batalhas Campais, o início ocorre sempre com a equipe que possui o Super

Trunfo Marta, a qual deve escolher, dentre as informações contidas no primeiro card retirado de monte, aquela que julga ter valor capaz de superar o mesmo quesito da primeira carta da equipe contrária. Nessa dinâmica, quem perde a batalha, perde também o direito de escolher o quesito na rodada seguinte, e vence o jogo a equipe que ganhar uma disputa melhor de sete batalhas (FERREIRA; IMPOLCETTO, 2017).



**Figura 9 – Cards de futebolistas do jogo Futebol Go.**  
 Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.

Pela escassez de tempo, o fechamento das aulas 7 e 8 ficou comprometido. Assim, coube ao pesquisador anunciar que o conteúdo seria retomado na aula posterior, com uma breve problematização sobre as duas vivências e suas distâncias temporais enquanto composições da cultura lúdica.

- encontro 5, aulas 9 e 10 – o futebol e a questão do gênero

O quinto encontro teve como objetivo abordar a inserção do futebol no debate sobre gênero, diversidade sexual e o machismo no esporte. Por meio de uma projeção multimídia, foram abordadas temáticas gerais, a fim de explicar as diferenças entre sexo, identidade de gênero e orientação sexual. Para ilustrar tal explicativa, houve a apresentação do curta *Like a girl* (traduzido “Como uma garota”), em que mulheres são convidadas a correr, saltar e fazer diversas atividades em duas situações diferentes: na primeira, como a sociedade imagina o estereótipo das ações de uma mulher, e na segunda, como elas mesmas de fato realizam tais ações. Para além da assistência do curta, foi reproduzida a filmagem do gol de

Alexia, jogadora do Barcelona, na final da Copa de la Reina de Fútbol, quando a jogadora é autora de um gol esteticamente bonito e de alto grau de dificuldade, mas, mesmo se tratando de um gol na final de uma competição em um país também conhecido pelo gosto ao esporte, e mesmo pertencendo a um grande clube de renome mundial, Alexia teve irrelevante reconhecimento pelo feito. Ainda na primeira parte da aula, foi abordada a presença das torcidas organizadas alternativas no meio futebolístico, tanto no contexto brasileiro quanto mundial. Em sequência, antes da saída à quadra para a vivência de um jogo temático, foi apresentada, de modo geral, a história do futebol praticado por mulheres, seus marcos e suas dificuldades no esporte.

A segunda metade da aula, já em quadra, foi embasada pelo que González e Bracht (2012) indicam como uma das estratégias para o desenvolvimento dos saberes conceituais, voltada à exploração dos temas e conteúdos da disciplina fora do tempo e espaço escolar, os “temas para casa”. Assim, cada aluno deveria pesquisar e trazer informações breves, a serem compartilhadas na aula seguinte, sobre a biografia e a carreira esportiva de cada um dos jogadores e jogadoras que os representavam na pesquisa. Logo após o pedido, teve início a organização do jogo de futebol espetacularizado.

Após delegada a tarefa de casa, iniciou-se a vivência do jogo “futebol generificado” (SOUZA JÚNIOR; MILANI; DARIDO, 2016), jogo pedagogicamente propício para abordar as relações de gênero no esporte. A prática consiste em um jogo de futsal no qual a quadra é dividida basicamente por dois tipos de setores: os defensivos de cada equipe, que são as áreas de meta, e o de enfrentamento entre elas, que corresponde a todo espaço restante, com exceção das áreas de meta. Formaram-se quatro equipes compostas por meninos e meninas, as quais se revezam em duas equipes que observavam e duas que jogavam. A ideia do jogo exige que as meninas joguem apenas na área defensiva, enquanto os meninos jogam apenas no setor de enfrentamento. Com relação à estrutura do jogo, dentro das áreas foram colocados cones de diferentes tamanhos em grande quantidade, agrupados e espalhados, em uma disposição que recorda vários aglomerados de pinos de boliche.



**Figura 10 – Estrutura e disposição dos participantes e elementos presentes durante a vivência do jogo de futebol generificado. Meninas dentro da área de meta e meninos no setor de enfrentamento fora da área.**

Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.

O objetivo do jogo é derrubar os alvos da equipe contrária, os quais são protegidos pelas meninas defensoras apenas com os pés, sendo que cada alvo derrubado contabiliza um ponto para a equipe que ataca. Após um tempo de jogo, alteram-se as regras, permitindo-se então que as meninas atuem no setor de enfrentamento, mas permaneçam como as únicas responsáveis pela defesa. Por fim, uma última alteração de regras é feita, alterando a validação de pontos feitos pelas meninas, que, quando efetuados, valem apenas metade dos pontos feitos por meninos.

Ao final da vivência, assim como propõe o autor do jogo, promove-se um diálogo a fim de discutir a relação existente entre os papéis desempenhados por meninos e meninas dentro da partida, e os papéis atribuídos a homens e mulheres na sociedade como um todo.

Por fim, a terceira roda de conversa aconteceu a partir da problemática do tema gerador, que procurou contemplar as últimas aulas anteriores e buscou saber dos estudantes: “Do que vocês viram até hoje, inclusive sobre a questão do gênero e os jogos tradicionais e contemporâneos do futebol, qual a importância de tratar essas questões na escola?”.

- encontro 6, aulas 11 e 12 - o entendimento inteligente do jogo de futebol a partir de suas compreensões técnicas e táticas

O sexto encontro objetivou fazer com que os estudantes conseguissem minimamente compreender um jogo de futebol a partir de sua demanda e função tática, partindo da vivência de jogos situacionais e reduzidos de futsal. A primeira parte da aula se realizou dentro de sala, em consequência da chuva que houve no dia anterior e, pelo fato de a quadra não ser coberta, ainda preservava pequenas poças, o que poderia ocasionar alguns acidentes no desenvolvimento de uma aula que projetava muito dinamismo dentro do espaço de quadra. Assim, o tempo disponível foi aproveitado para lançar luzes sobre importantes conceitos que dizem respeito a aprender a jogar futebol a partir da compreensão dos princípios operacionais de ataque e defesa do futebol (BAYER, 1994). Foram também explorados e explicados aos estudantes os conceitos relativos aos níveis de relação entre jogadores da mesma equipe, oponentes, bola e alvo (GARGANTA, 1995), conteúdo que foi descrito na lousa e posteriormente enviado ao grupo de e-mail da turma.

Na segunda aula, os estudantes vivenciaram três jogos que primavam por uma maior participação, tanto nas tomadas de decisões requeridas quanto no contato com a bola e na realização de diferentes funções dentro dos jogos. A saber, tais jogos se preocuparam em explorar as ideias de: superioridade e inferioridade numérica; ampliação de número de alvos; mudança de princípio operacional de ataque para a defesa; redução de tempo e restrições do número de toques na bola; especificidades de determinadas funções em determinados contextos; transições de ataque e defesa; exploração de verticalidade e horizontalidade do campo de jogo. Tais aspectos figuraram como elementos principais nas composições dos jogos.



**Figura 11 –** **Jogo reduzido, explorando a verticalidade do campo de jogo (território demarcado por cones) e contando com o elemento de um jogador comum às duas equipes (configurando a superioridade numérica sempre para o time que estivesse com a posse de bola). Ao fundo, o mesmo jogo sendo praticado com outro grupo de estudantes.**

Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.

- encontro 7, aulas 13 e 14 - os jogos de rua e o entendimento do futebol a partir do jogo

O sétimo encontro objetivou apresentar jogos tradicionais de rua, com os elementos presentes na última aula, isto é, os princípios operacionais de ataque e defesa, e os níveis de relação entre os jogadores, oponentes, bola e alvos.

A primeira parte da aula já teve início em quadra, tendo sua estrutura física dividida em quatro espaços que possibilitavam o desenvolvimento de quatro jogos de rua, vivenciados em forma de rodízio pelos integrantes da turma, pelo tempo delimitado pelo pesquisador. Os jogos explorados, bem com suas breves descrições, foram:

i) Melê: trata-se de um jogo em que três jogadores de linha objetivam fazer gols a partir de uma troca mínima de três passes com a bola em suspensão, ou seja, acima da linha do chão. Em oposição aos jogadores de linha, que pontuam a cada gol feito, e ao goleiro, que pontua ao agarrar a bola, ou ao arrematar para fora das balizas. Cada partida acaba quando o trio de linha ou o goleiro pontua 3 vezes. As regras para os jogadores de linha também incluem poder tocar na bola uma vez, não sendo permitido um controle para a tentativa de finalização;

ii) Linha: jogo composto por três jogadores de linha que objetivam fazer um gol a partir da troca de passes entre si, com apenas um toque na bola. Como regra, para finalizar a jogada, devem estar fora da área de meta, e há o limite de 5 trocas de passes para a realização de um arremate. O goleiro, no jogo de linha, se conseguir defender ou interceptar os passes controlando a bola, elimina o último jogador de linha que nela tocou. Se os jogadores de linha conseguirem realizar o gol, altera-se o goleiro, e os jogadores de linha permanecem em quadra.

iii) Rebote: desafio em duplas, em que uma dupla é responsável por se defender a outra é por atacar, sendo que cada ação exitosa de ataque vale uma pontuação. Os ataques se dão por 3 chutes a uma determinada distância. Quando o time que ataca faz um gol, vale um ponto, se esse gol for feito por uma ação de rebote dos defensores (no caso, o goleiro), vale três pontos. Bola na trave seguida de gol vale cinco pontos, no travessão, dez, e na forquilha vale quinze pontos. A defesa é bem sucedida se defender os chutes sem oferecer rebotes ou se condicionar a perda da bola ao adversário pela linha de fundo após o rebote.

iv) Artilheiro: jogo em que cada equipe conta com um goleiro e um artilheiro (jogador de linha). Cabe ao goleiro lançar a bola ao artilheiro, e este deve fazer o gol sem dominar a bola, ou seja, com apenas um toque. Se o gol for realizado, as funções se invertem. O lançamento do goleiro ao artilheiro deve cruzar o espaço de meia quadra, superando a tentativa de interceptação pelo artilheiro da equipe contrária. Uma vez que o artilheiro da equipe contrária consiga, em um toque, interceptar o passe do goleiro, ele tem o direito a mais um toque na bola para tentar realizar o gol.

A vivência dos jogos de rua tomou toda a primeira aula e, por opção da turma e autorização do professor de Educação Física, estendeu-se por todo o período do intervalo/recreio, parando apenas por pedido do pesquisador em função do tempo previsto para as outras atividades da aula. Relacionando as vivências das últimas quatro aulas, que se voltaram mais para a prática do futebol jogado, mais uma estratégia de ensino orientada por González e Bracht (2012) se realizou, em um curto período, a saber, o “Tribunal”. Trata-se de uma forma de organizar a discussão de um tema polêmico com base em uma dinâmica de grupo.

No caso da turma em questão, foram divididos três grupos, cabendo a um primeiro a responsabilidade pela acusação, ao segundo, a defesa, e ao terceiro, a responsabilidade pela sentença, julgando e discutindo se “só joga futebol quem tem dom”. A dinâmica do tribunal não prevê propriamente a representação das opiniões pessoais de cada estudante, mas sim a interpretação e encenação de acusação, defesa e julgamento de uma situação.

Após sua realização, aconteceu a quarta roda de conversa. Essa roda tratou de investigar com os estudantes as seguintes questões: “Pelo que se viveu até o momento, quem dizia nunca ter jogado, acha que é possível aprender a jogar?” e “Quem diz já saber jogar, acha que é possível jogar melhor?”.

- encontro 8, aulas 15 e 16 – Fútbol Callejero

No oitavo encontro, o objetivo das aulas passou por apresentar e vivenciar outros futebolis, sendo apresentados o futebol para cegos e pessoas com paralisia cerebral e o Fútbol Callejero. Na primeira parte da aula, que ocorreu já em quadra, foram apresentadas, basicamente, as ideias globais das modalidades paraolímpicas do futebol de 5 e do futebol de 7. Essas modalidades contemplam respectivamente os cegos e as pessoas com paralisia cerebral. Nesse momento da aula, o enfoque foi comentar as regras, mencionar os marcos das modalidades, considerando os títulos, sua representatividade local e inserção nas paraolimpíadas. Em seguida, na segunda metade da primeira aula, seguiram-se as explicativas, separações das equipes e primeiras partidas da vivência do Fútbol Callejero.

O Fútbol Callejero é, em essência, uma metodologia em formato de jogo que propõe uma transformação social para recuperar os valores humanos (ROSSINI et al., 2012). Tal jogo foi desenvolvido junto à turma conforme a orientação de seu formato original, ou seja, em três tempos. O primeiro serviu para elaboração coletiva das regras, o segundo para o jogo em si, e um terceiro para formar uma roda de conversa avaliativa sobre a participação de todos e decidir o resultado final. Tal futebol tem em sua estruturação características que o diferenciam de uma prática comum de um jogo de futebol. É obrigatório, por exemplo, que as equipes sejam mistas. Para além disso, o jogo é jogado sem a figura do árbitro, de modo que a regulação do jogo fica sob a responsabilidade dos participantes que elaboraram as regras. Há, ainda, a figura de um mediador, que é a pessoa responsável pela mediação do processo de construção das regras no primeiro tempo, e da roda de conversa no terceiro, quando deve estabelecer contrapontos sobre aquilo que ocorreu no segundo tempo. Valores como respeito, cooperação e solidariedade são pontuados dentro da lógica desse jogo, podendo, no limite, valer até mais do que o resultado do

jogo em si, pois são quesitos a serem analisados e discutidos durante o terceiro tempo, por todos os participantes junto ao mediador.

Por fim, e ao final do terceiro tempo do *Fútbol Callejero*, ocorreu também a quinta roda de conversa. Esta última roda partiu da problemática do tema gerador que procurou saber: “Ao final dessa intervenção, você significa o futebol de modo diferente em sua vida? Como você passa a se relacionar com ele? Da ideia inicial que você tinha, e tendo como base o que foi vivido até agora, é só futebol?”.



**Figura 12 – Última roda de conversa (5), na última aula da Unidade Didática.**  
Fonte: Acervo particular do pesquisador Bruno Martins Ferreira.

### **3.4 Procedimentos de análise dos dados e seus resultados**

Como procedimento de análise e discussão dos dados, este estudo se baseou na classificação teórica de categoria(s) que, segundo Gomes (2004, p. 70), refere-se a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Segundo o autor, trabalhar com categorias significa agrupar elementos, ideias ou expressões em torno de um conceito capaz de abranger tudo isso, procedimento que pode ser utilizado em qualquer tipo de análise nas pesquisas qualitativas.

O total de informações identificadas como dados neste estudo provêm de um diário de aula relatando oito encontros e cinco sessões de rodas de conversa. Essa coleta de

dados se realizou seguindo o procedimento metodológico sugerido por Gomes (2004), que afirma, ainda, que as categorias podem ser delimitadas antes da identificação dos dados ou posteriormente ao trabalho, ou seja, definidas a partir dos dados encontrados. Nesta pesquisa, optou-se pela construção das categorias que emergiram anteriormente a identificação e análise dos dados (*a priori*), as quais serão sinalizadas em seguida e exploradas no próximo capítulo, quando serão tratados os resultados da investigação. São elas:

- Contextualização cronológica do esporte: do surgimento a institucionalização
- Contextualização política do esporte: a globalização e os marcadores sociais da modalidade.

Entretanto, previamente ao processo descritivo da intervenção em si e das demais categorias, se faz necessário ilustrar tanto os participantes quanto os espaços em que se deu tal intervenção, sendo essa também detalhada.

# **CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Essa análise busca trazer à luz os processos educativos desencadeados da prática social em questão, isto é, o futebol enquanto conteúdo na escola, tratado a partir de uma Unidade Didática nas aulas de Educação Física escolar. Entendendo o que afirma Oliveira et al. (2009), as práticas sociais

[...] decorrem de e geram interações entre os indivíduos e entre eles e os ambientes, natural, social, cultural em que vivem. Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas (OLIVEIRA et al, 2009, p. 4).

A frente da: *Contextualização cronológica do esporte: do surgimento a institucionalização*, é acreditada como encaminhamento possível para se chegar ao objetivo geral dessa investigação de modo mais , por ser alinhar a uma lógica de valorização das compreensões e experiências dos jovens no decorrer de tal processo. Para tanto, o encaminhamento promovido tratou de analisar o processo de intervenção embasado na dialogicidade (FREIRE, 2001), por meio da já comentada metodologia ativa.

O “compreender” ali mencionado diz respeito ao que Dussel (1998, p. 98) define como a bagagem que o próprio indivíduo tem para entender e/ou captar determinado conceito. Como complemento a essa conceituação do “compreender”, vale apresentar a conceituação da noção de “experiências”. Nessa análise, estas são entendidas a partir do par experiência/sentido, proposto por Larrosa Bondía (2002, p. 21), que é definido enquanto “o que nos passa”; “o que nos acontece”; o que nos toca”.

No processo de intervenção também foi possível identificar as compreensões e os relacionamentos das aprendizagens dos alunos a partir da frente sinalizada por: *Contextualização política do esporte: a globalização e os marcadores sociais da modalidade*.

#### **4.1 Contextualização cronológica do esporte: do surgimento a institucionalização**

Ao pensar a compreensão da origem do esporte, considera-se que o que há de mais significativo, dito e identificado, isto é, o momento de maior expressão, deu-se nas aulas 1 e 2 – encontro 1. Na aula 1, enquanto a apresentação multimídia estava em seu penúltimo slide, o pesquisador lançou mão da seguinte questão:

“Afiml, o futebol foi inventado ou foi criado?” (DIÁRIO DE AULA: 1º ENCONTRO).

Seguindo com o Diário:

“Embora, nesse momento, apenas alguns jovens levantassem as mãos, por ser uma das primeiras questões que lancei para a turma, a grande maioria, para não dizer que somente havia escutado a palavra “criado”, respondeu de modo coerente com o que fora induzido na aula até aquele momento. (DIÁRIO DE AULA: 1º ENCONTRO)

Dando voz aos poucos alunos que pediram a palavra, estes seguiram-se em respostas. Pelé ao se referir a um programa televisivo que falava sobre a invenção do avião trouxe.

*“Foi mais ou menos o que eu vi na “Globo” antontem. É igual avião, todo mundo quer falar que inventou porque deu certo, mas não é isso”.* (DIÁRIO DE AULA: 1º ENCONTRO)

Gabriel Jesus Relacionando a fala de Pelé concluiu.

*“É, pra chegar ao que ele é hoje, ele não nasceu do nada, então, ele meio que foi criado. Ninguém chega e inventa. Os ingleses queriam é fama”.* (DIÁRIO DE AULA: 1º ENCONTRO)

Aline Pellegrino em sua lógica forma de pensar, comentou.

*“Foi criado, senão, não tinha porque você passar sobre os jogos ancestrais dele”* (DIÁRIO DE AULA: 1º ENCONTRO)

As indicações de Pelé, Gabriel Jesus e Aline Pellegrino foram acompanhadas pela concordância da maioria da turma, que, embora não houvesse manifestado qualquer posicionamento contrário, ao que pareceu, assumiram naquele momento os discursos dos três integrantes da sala. Em se tratando do modo específico como Pelé compreendeu o conceito da origem do esporte, pode-se considerar que a jovem relacionou diretamente sua realidade e experiência para além do espaço formal de aula daquele dado momento com o que havia vivido até então e, mais recentemente, com a própria aula.

Já Gabriel Jesus fez referência ao que vira na própria aula, a respeito da história do futebol, em que houve as explicações do pesquisador, com auxílio dos slides apresentados, sobre as diferenças entre as origens do futebol para as origens do basquetebol. Nesse contexto, elucidou-se a invenção de uma atividade para atender a uma demanda local, caso do basquete, e os jogos ancestrais ao futebol, ainda que sem ainda apontar se este era fruto de uma invenção ou constructo sócio-histórico. Aline Pelegrino, diferentemente dos outros colegas, exalta a lógica de partes da aula ministrada até aquele momento, e que contava sobre a relação de alguns jogos ancestrais com o futebol institucionalizado.

Nas falas dos jovens, para além de suas colocações, embora esses tenham sido os primeiros contatos estabelecidos, pode-se notar que a aprendizagem do conceito relacionado à origem do esporte transitou por aquilo que Freire (1987) chama de processo de conscientização, isto é, a atitude crítica de homens e mulheres na história e em suas histórias. Para o autor, exercer a consciência implica a superação da esfera espontânea de apreensão da realidade, para que se chegue a uma esfera crítica, na qual tal realidade se dá como objeto cognoscível (FREIRE, 2006, p. 30). Segundo o educador, ninguém começa a ler a palavra sem antes aprender a ler o mundo, o que advém da capacidade de olhá-lo e interpretá-lo. A conscientização assumidamente não pode existir sem uma ação-reflexão. Mais do que isso, para exercer a consciência, é necessário olhar do modo mais crítico possível para a realidade, assim a “des-velando”, para então conhecê-la (FREIRE, 1987).

Seguindo ainda com o educador Freire (2007), o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer os conteúdos, mas não “depositar” qualquer tipo de verdade absoluta oriunda das concepções do próprio educador. Deve, em vez disso, conduzir os educandos à ação reflexiva, que é precursora da conscientização.

Nessa mesma aula, foi possível refinar a identificação de como os jovens estudantes relacionavam/significavam suas aprendizagens a respeito da origem do futebol. Por meio de uma atividade em que se pedia aos estudantes que recontassem a origem do esporte, após a leitura dos textos produzidos pelos grupos, foi possível voltar a abordar o questionamento que antes havia sido respondido pelos estudantes. Naquele momento anterior, porém, as respostas à questão feita pelo pesquisador, “se o futebol foi inventado ou criado”, não haviam sido problematizadas. Nesse contexto, novamente foi repetida a pergunta, com um adendo feito pelo próprio pesquisador, “[...] e, inventado ou criado, o que importa?” (DIÁRIO DE AULA 1). Conforme o registro do Diário de Aula do 1º encontro:

O momento posterior à pergunta foi tomado por uma pausa em silêncio de toda turma, até que Zidane falou, “*Eu acho, na minha opinião, que ele não é igual as histórias, que a gente inventa*”, o questionando, perguntei “*Mas o que importa saber que ele não foi inventado?*”. Cassio, entrando no diálogo, respondeu: “*Eu acho que principalmente pra gente não ficar contando mentira, ou falar do que não sabe*”, e em uma dinâmica de complementação a Cassio, Zidane concluiu seu pensamento, “*É, se não fica igual o Charles Miller lá, só fica com a fama do negócio*”. (DIÁRIO DE AULA: 1º ENCONTRO)

As manifestações de Zidane e Cassio apontam para o que Freire (2007) entende como o objetivo final do processo de ensino de algum conteúdo, que é a conscientização do

aluno. Nesse excerto, é possível identificar que tanto Zidane quanto Cassio partem do abstrato para o concreto. O fato de terem sido apresentadas aos alunos as várias possíveis versões sobre a chegada do futebol no Brasil, bem como a indefinição da origem do futebol, que teria passado à condição de esporte na Inglaterra do século XVIII, afetou significativamente o senso crítico dos estudantes. Eles puderam reconhecer que a versão mais contada sobre a inserção do futebol em nosso país pode ou não ser verdadeira, e, então, que as próprias histórias se perpetuam a partir do olhar lançado à história que se conta.

Para além disso, refletindo sobre as aprendizagens dos conceitos críticos a respeito da origem do futebol, em outro significativo momento da intervenção, foi possível perceber que os estudantes também relacionavam tais conceitos durante o desenvolvimento de atividades práticas. A exemplo disso, no encontro 7, durante a aula 13, quase dois meses após a abordagem da gênese histórica do esporte, os estudantes Denilson, Romário e Vampeta, durante um jogo de rua chamado melê, expressaram suas recordações e assimilações com a ideia da origem do futebol:

Durante o rodízio de observações sobre as estações criadas para a vivência dos jogos de rua, na estação do melê, fui parado pela fala de Denilson, que se orgulhava de estar jogando bem, segundo seu julgamento, e comentava sobre semelhanças entre o jogo de melê com o *Pok Tai Tok*, jogo da América Pré-Colombiana apresentado no primeiro dia de intervenção: “*Aí, professor, se liga na habilidade. Parece o “Tai To Toke” lá do primeiro dia, lembra? Que ajudou a fundar o futebol. Tô achando que o melê é quem deu origem ao futebol!*”. Denilson, então, recebeu o apoio de seus colegas que jogavam na mesma estação, “*Também tô achando, professor*”, disse Romário, “*Certeza que foi (o melê)... Do futebol e do futevôlei*”, completou Vampeta. (DIÁRIO DE AULA: 7º ENCONTRO)

Mais do que o conhecimento sobre a origem do esporte, Denilson, Romário e Vampeta sinalizaram para uma relação estabelecida entre o que fora tratado praticamente dois meses antes e a vivência do jogo de rua daquele momento presente. Em outras palavras, os jovens trouxeram fragmentos que os faziam recordar a origem do esporte, por meio de um jogo que, em alguma medida, estruturalmente os remetia ao que fora dialogado anteriormente, mesmo após um espaço de tempo considerável. Isso quer dizer que foi possível identificar as aprendizagens sobre uma parte do conteúdo por meio da vivência de um outro conteúdo.

Tal momento presenciado e relatado no processo de ensino é entendido também como a chave para o processo de conscientização, segundo o pensamento de Freire (2006).

Nesse sentido, é a partir da valorização da historicidade, do diálogo entre homens e do encontro destes mediatizados pelo mundo, e da reflexão da realidade que se materializa o ato de educar.

Por fim, ao tratar das compreensões sobre a origem do esporte, um último momento a ser destacado teve origem na roda de conversa 2. Ali, a partir da pergunta do tema gerador, “*Ao olhar a história do futebol, a relação dele como ferramenta que ajuda a entender o mundo, você considera que aprendeu novos conhecimentos sobre o futebol? Se sim, quais?*”, vários estudantes manifestaram que haviam aprendido sobre a origem do futebol, considerando o aprendizado como a aquisição de um novo conhecimento.

*Aprendi que ele não é do Brasil. (Erikinha, RODA DE CONVERSA 2)*

*Eu aprendi a mesma coisa que a Erikinha e que o jogo mesmo de bola é diferente de futebol... Porque não precisa seguir as regras certinhas e tal. (Puyol, RODA DE CONVERSA 2)*

*Aprendi que o “fut” é diferente dos outros esportes... Diferente não, assim, mas é que ele é outra coisa (risos)... Ninguém inventou ele, ele foi sendo jogado, né, professor. (Djalminha, RODA DE CONVERSA 2)*

*Eu até fiquei debatendo com meu irmão, que eu falei assim pra ele depois da semana passada, que o futebol que a gente vê hoje não tinha nada a ver com os primeiros jogos. (Romero, RODA DE CONVERSA 2)*

*Eu aprendi (pausa), sem querer tirar o Romero (risos), que o futebol que a gente joga hoje teve origem assim em jogos que os índios, que os chineses, tal, jogavam com o pé. (Messi, RODA DE CONVERSA 2)*

*Mais ou menos isso aí mesmo professor, de novo, assim, que eu não sabia ... Eu sabia que o Brasil... que não foi aqui que o futebol nasceu, mas eu não sabia que ele era meio primo do Rugby na época lá. (Ronaldo Fenômeno, RODA DE CONVERSA 2)*

Segundo Freire (1995), o conhecimento emerge apenas através de invenção e reinvenção, por meio de um inquieto, continuado e esperançoso questionamento de homens no mundo, com o mundo e entre si. Nesse sentido, ao pensar uma concepção mais ampla do que se entende por conhecimento, explicita-se a necessidade das relações entre os sujeitos. Retomando, pois, o contexto propiciado pela roda de conversa, que promove o diálogo entre os diferentes e suas visões de mundo, ao analisar tais momentos vivenciados durante a própria intervenção, nota-se o que Cota (2000, p. 211) salienta em relação à troca de saberes entre os sujeitos, na construção humana dos conhecimentos, por meio da convivência com seus semelhantes. De acordo com o autor,

os conhecimentos são construídos em práticas sociais, das quais participamos, quando se integram às críticas que deles fazemos, orientam nossas ações, formando-nos. Esta formação decorre de uma práxis que vamos construindo em colaboração com aqueles com quem vivemos. As práticas sociais se produzem no intercâmbio que as pessoas estabelecem entre si ao significar o mundo que as cerca e ao intervir nele (COTA, 2000, p. 211).

Assim, é possível considerar que os novos conhecimentos sobre a origem do esporte foram reconhecidos, no contexto que os compreende, a partir das significações estabelecidas pelos jovens estudantes, principalmente no que diz respeito a suas maneiras particulares de relacioná-los com suas vidas. Com base nas falas dos jovens estudantes e nas leituras do Diário de aula, é também possível inferir que o exercício de compreensão do universo cultural dos educandos, incluindo sua realidade e sua leitura de mundo, é essencial para o processo de ensino, tal como indica Freire (2006). Essa tarefa é imprescindível para que as ações pedagógicas sejam pertinentes e efetivas na aprendizagem dos jovens.

Já ao refletir sobre as novas aprendizagens e suas significações relacionadas ao futebol e a questão da institucionalização do esporte, foi possível identificar que os jovens tinham ali seu primeiro contato com o tema das transformações do jogo até a concepção do futebol enquanto esporte – regulamentado, regrado e normatizado.

Conforme excerto do diário de Aula do 1º encontro:

Enquanto contava sobre as familiaridades do futebol com o rugby, bem como trazia aos estudantes que o futebol, tal qual eles conheciam nos dias atuais, teve no mesmo local onde esses jovens estavam no exato momento, a escola, uma das mais importantes instituições - pois essa fora historicamente, em meio a várias discussões, quem de fato alavancou o futebol enquanto esporte devido as necessidades de o regulamentar enquanto prática. Foi perceptível notar que se tratava, para boa parte, se não para a maioria, de informações novas. Os olhares de espanto, as faces com expressões de quem ali acabava de ter contato com algo que não sabiam, bem como a atenção dos estudantes materializada no constante silêncio em meio as explicativas sobre o processo de institucionalização, só foram interrompidos pela fala instantânea, e não menos contemplativa aos sentimentos de “novidade”, do jovem Vampeta, “A FIFA é velha mesmo, hein, professor.”. Vampeta fez menção aos 113 da instituição, iniciando uma série de comentários por parte dos outros estudantes, “Mas ela não é a mais velha.”, disse Formiga em tom de correção ao colega, se referindo a apresentada “Football Association”, primeira associação regulamentadora do esporte. “Mas hoje é a principal, a que manda”, colocou o jovem Bebeto. Após tais colocações, fazendo proveito do momento de diálogo, levantei um questionamento aberto para toda a turma, perguntando: “Mas do que serve saber sobre quando o futebol assim, “nasceu”? Tipo, isso interfere no nosso jeito de jogar aqui?”. Nesse momento uma resposta mais me chamou atenção. A estudante Cristiane, levantando a mão, comentou “Em tudo, né! Se não a gente jogava ele com a mão e ‘acabou’”. A turma em um momento de distração riu e complementava os dizeres de Cristiane, falando

quase que coletivamente: “É verdade!”, “É, tem razão”. (DIÁRIO DE AULA: 2º ENCONTRO)

Complementando o Diário 2, os dizeres dos jovens presentes na roda de conversa 2 indicam outras relações e aprendizagens que eles estabeleceram sobre a institucionalização do esporte. Quando os estudantes foram questionados se haviam aprendido novos conhecimentos sobre o futebol, as respostas se construíram pelos seguintes discursos:

*Ah, então... Eu aprendi hoje, assim, que o jeito que a gente joga hoje, não o jeito... Mas, você entendeu, né? É por causa de, tipo, uma situação que não dava mais, e que precisava assim... falar o que que era futebol. (Kaká, RODA DE CONVERSA 2)*

*De novo eu vi que o futebol, ele muda de regras, mas se, tipo, ele muda, todos os países têm que mudar, porque lá atrás eles decidiram assim, que se for igual na Inglaterra, ia ser nos outros países... Aí a FIFA, se falar que o futebol é assim hoje, ele é. (Zidane, RODA DE CONVERSA 2)*

*Descobri que o futebol meio que saiu da escola. Não que eu curta (futebol). (Toninho Cerezo, RODA DE CONVERSA 2)*

*Vi da onde que veio a FIFA. Tem até jogo de vídeo game com esse nome (Bebeto, RODA DE CONVERSA 2).*

É possível verificar nas falas dos estudantes, em meio às indicações da aquisição de novos conhecimentos, um gradual processo de adaptação, codificação e percepção daquilo que lhes é novo. Tal momento de tomada de consciência, conforme Freire (1998), permite a avaliação e o refinamento de ideias, o pensar de modo reflexivo sobre uma dada realidade e, concomitantemente, a percepção da realidade circundante.

A aquisição de novos conhecimentos demanda dos educandos a compreensão da razão de ser das coisas (FREIRE, 1998, p. 55), no sentido de que aprender algo ensinado não se esgota no tratamento do objeto ou do conteúdo, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. Para Freire,

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos (FREIRE, 1998, p. 14).

Analisando o processo de intervenção em si, foi possível identificar que as aprendizagens de conceitos críticos sobre a institucionalização do esporte se deram e foram reconhecidas também por meio da vivência dos jogos, em especial a do *Fútbol Callejero*. Assim como explicado na categoria anterior, tal prática social tem em sua terceira etapa de jogo um momento exclusivo dedicado ao diálogo entre os participantes, para tratar sobre os cumprimentos e descumprimentos dos acordos relativos à partida.

Refletindo sobre a compreensão da institucionalização do esporte, notou-se que na roda de conversa do *Fútbol Callejero*, manifestaram-se as relações estabelecidas pelos jovens no modo como esses significaram as aprendizagens relacionadas à origem do futebol enquanto esporte institucionalizado. O diálogo passou pelo embate de ideias a respeito da predileção ao futebol que a turma havia acabado de jogar ou ao futebol que a turma reconheceu como produto de um dado momento histórico e que, de certa forma, perpetua-se até os dias atuais.

Foi na fala de Marta, que deu início a um revelador sentimento de grande parte da turma, que se pronunciou. Segundo ela, *“Que nem, esse negócio de ter que jogar junto menino e menina, foi esquema, porque nós participamos. As outras aulas aqui na escola, esquece. Eu curti muito mais esse jeito de jogar”*. *“É verdade professor, foi bem legal! Fiz meu primeiro gol na vida.”*, colocou Hope Solo. Seguindo em roda, um dos jovens, com frequente participação nas discussões que emergiram por toda intervenção se pronunciou, *“É mais massa quando elas jogam professor. Porque elas são maioria aqui na turma, sem elas não dá nem time”*, disse Zidane. No modo de interpretar de Cristiane, a fala de Zidane buscou subjugar ou desmerecer o protagonismo das meninas, *“Como assim Zidane? Tá “tirando”?”*. O jovem logo se explicou, *“Não foi nesse sentido. Tô falando que o futebol que a gente joga aqui assim, ou o que a gente vê, eu particularmente gostei mais desse. Os “joguinhos”, o de hoje, são bem mais “top” do que depois que inventaram as regras. Eu achei legal as regras que a gente colocou pro jogo. Tô falando na minha opinião, fica bem mais legal.”*. Várias das meninas da turma acompanhavam em sinal de concordância com a cabeça a fala de Zidane, e quase que coletivamente diziam *“Isso é!”* ou *“Eu também achei”*. Por fim, Erikinha, a representante de turma, dirigiu sua fala provocando Zidane. Ainda que em tom de brincadeira, a jovem colocou, *“É a minha também (opinião), tanto esse (fútbol callejero), quanto aquele que você jogava com a cabeça da galera que perdia guerra é mais legal que o futebol comum”*. Se referindo aos jogos ancestrais comentados no primeiro encontro, e, portanto, reconhecendo assim as diferenças e normativas dos jogos ancestrais, do callejero e do futebol institucionalizado, tal como se apresenta hoje. (DIÁRIO DE AULA: 8º ENCONTRO)

O referido e rico momento deflagra, entre outros apontamentos significativos, a pertinência do diálogo, pelo qual os jovens expressam suas aprendizagens no que diz respeito à aquisição de seus novos conhecimentos sobre a institucionalização do esporte, entre outros

contextos. O diálogo, segundo Freire (2001), é entendido como um momento de encontro humano para reflexão de suas realidades. Os dizeres produzidos na roda de conversa ocorrida na vivência do Futebol Callejero apontam para muitos elementos daquilo que Larrosa Bondía (2002) indica ser importante para que exista de fato o diálogo. Segundo o autor, em uma relação dialógica é preciso

parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 24).

Em se tratando de jovens, é possível indicar a importância de suas relações com os conteúdos ensinados e entre eles mesmos. Refletindo sobre o contexto interacionista da roda de conversa, temos que o processo relacional humano ocorre durante todo o ciclo da vida pelas e nas múltiplas trocas que as pessoas estabelecem (SOLON et al., 2008). Para os jovens não é diferente, pois o processo de suas construções se dá em “contextos históricos específicos, culturalmente organizados, em que os parceiros em interações se posicionam e constroem seus conhecimentos e sentidos em relação a si, aos outros e ao mundo” (SOLON et al., 2008, p. 206).

Partindo desse olhar, e analisando o processo de aprendizagens dos conceitos da institucionalização do futebol, considera-se que tão valiosas quanto as práticas que visam a aprendizagem significativa a partir da realidade dos sujeitos, são as relações que se dão no cotidiano escolar entre os sujeitos.

Nessas interações de saberes e trocas sobre as visões e leituras de mundo, por meio de uma apreciação crítica feita pelos jovens, há um movimento em que os estudantes se propõem a transpor os conteúdos de aula ensinados para suas vidas. Assim, é a partir da compreensão da razão de ser dos conteúdos que se consegue indicar que as aprendizagens conceituais sincrônicas existiram. Ainda, é necessário ter em vista, sobretudo, o educar em comunhão, como nos recorda Freire (1987), ao dizer que nenhum sujeito é capaz de educar ninguém, tampouco a si mesmo, mas que sim e então somente o processo educativo passa a existir na medida em que este se constrói na comunhão social entre os sujeitos.

#### 4.2 Contextualização política do esporte: a globalização e os marcadores sociais da modalidade.

Ao pensar sobre a compreensão dos jovens sobre o processo de globalização do futebol, bem como de sua mercadorização, foi possível identificar em seus discursos que eles relacionam, principalmente, elementos presentes do universo esportivo para se referir a suas aprendizagens tanto a respeito da globalização quanto da mercadorização do esporte. No registro do Diário de aula do 2º encontro, no contexto do jogo de “futebol espetacularizado”, que trazia características de um modelo de torcida argentino e um outro tipicamente europeu, alguns jovens protagonizaram o seguinte momento:

Ao final do jogo, antes de iniciar uma roda para avaliar a atividade, ainda em pé, o narrador de televisão Bebeto fala abertamente para toda a turma, “*A torcida do time de preto parecia a da Argentina! Só gritaria! Só balançando os braços, falando um monte de coisa e ninguém entendendo nada. Não é verdade, Arnaldo?*”, perguntou Bebeto a Cassio, que fazia o papel da comentarista de arbitragem, e também assim fazendo referência ao comentarista de arbitragem, e ex-árbitro de futebol, Arnaldo Cesar Coelho. Cassio, risonha, e após grande parte da turma rir da brincadeira e pergunta de Bebeto, respondeu: “*O time de branco parecia time de teatro. Time não, torcida de branco*”. Denilson, então, ainda em pé enquanto a turma já se sentava comentou “*Minha torcida parecia torcida europeia, Tá louco! Jogador não se motiva assim*”. O jovem fez referência às torcidas europeias que, em seu entendimento, se manifestam mais contidamente que as sul-americanas. Sua opinião foi seguida por todos os jogadores do time de branco, que o acompanhavam em coro quase que coletivo, “*É verdade!*”, “*É essa fita mesmo!*” (DIÁRIO DE AULA: 2º ENCONTRO).

No encontro posterior, encontro 3, que abordou o modo como o futebol auxilia a explicar o mundo no contexto geopolítico, a partir da paixão das torcidas de times escoceses de diferentes religiões, Denilson resgatou o momento final da vivência do encontro anterior. O jovem contou que, durante a semana, por ser um aluno de bom convívio com todos, ele havia sido abordado por três estudantes, Mia Hamm, Mônica e Sisi, interessadas em entender do que se tratava uma torcida “Argentina”.

Na primeira pausa de voz do pesquisador, em meio à explicativa sobre as motivações das torcidas rivais, Denilson, desejoso por saber se sua linha de raciocínio se adequava ao que era tratado em aula, discursou por um considerável tempo, “*Professor, a Mia Hamm, Mônica e Sisi chegaram em mim e no Romário, quarta ou quinta, fala aí* (se virando para as meninas que se sentavam próximas), *querendo saber que que era torcer como argentino. Aí eu expliquei*”. Perguntei ao jovem, “*Explicou o que, Denilson? Os Rangers e os Celtics são europeus e também torcem que nem uns loucos?*”. O jovem então retrucou, “*Então, mas aí diferente, né, professor. Vê um jogo de*

*Libertadores e vê um jogo da Champions*". (DIÁRIO DE AULA: 3º ENCONTRO).

Nesses dois excertos extraídos de distintos momentos relatado no diário de aula, é possível identificar indícios de que os momentos vivenciados nos encontros transitaram para além do espaço de tempo de aula em si. A partir dos conhecimentos prévios de um estudante, perpassando a troca de experiências e saberes entre os jovens, conjuntamente ao contexto interacionista construído e possibilitador da intervenção, cria-se um cenário favorável à aquisição de informações que elucidam alguns elementos presentes no processo de globalização do futebol.

Reconhecer modos de torcer, para além de pensar as manifestações de cada localidade, passa por entender como o esporte foi inserido naquele espaço, e como se apresenta hoje. Na última roda de conversa, no último encontro da intervenção, diante da questão “*Você significa o futebol de modo diferente em sua vida?*”, Erikinha se pronunciou e, em seguida, ancorados no discurso da representante de sala, resgatando o “torcer” trabalhado na aula do encontro 3, os jovens trouxeram concepções que anunciaram suas novas aprendizagens a respeito da globalização do esporte.

*Professor? Que nem ontem que anunciou que ia ter jogo de tarde. Eu sempre ouvi aquela musiquinha, via o pessoal falar de “Champions, mas eu só fui entender e tal naquele dia que a gente jogou narrando e com torcida. (Erikinha, RODA DE CONVERSA 5)*

*É verdade. Eu também professor. Fui descobrir só na aula lá, acho que depois que, não sei, acho que o Denilson falou alguma coisa de “Champions”, que aí você comentou pra turma pra quem não sabia, que era um campeonato lá da Europa. Libertadores eu já sabia. (Cassio, RODA DE CONVERSA 5)*

*Eu não sabia nem de Libertadores nem de Champions, fiquei sabendo na aula. Não sabia nem aonde que era jogado (Mia Hamm, RODA DE CONVERSA 5)*

*É por isso que tem o mundial! (Neymar, RODA DE CONVERSA 5)*

*É então, aí falei pro meu pai ainda, em casa, que tinha curtido, que fui goleira, que me “autochamo” de Cassio, que jogamos com o hino da “Champions”, aí, da Libertadores, como eu não sabia, ele falou que era o campeão de cada uma que se enfrentava na final mundial (Cassio, RODA DE CONVERSA 5)*

Entendendo a globalização como um processo internacional de integração cultural, política e social, em tais ditos da roda de conversa, evidencia-se o reconhecimento, por parte dos alunos, da presença do esporte em escala global. A *Champions League* e a Taça

Libertadores da América são os maiores torneios continentais da Europa e da América. Cassio é jogador símbolo do time brasileiro do Corinthians. A torcida dos argentinos é reconhecida por sua forma fanática e constante de torcer, o inverso dos europeus, vistos como comportados.

Ainda que a pergunta lançada na roda de conversa pretendesse galgar um outro universo de discussão, ela acabou por trazer importantes indícios sobre a internacionalização do esporte. No conjunto de falas, foi possível notar que o trajeto das aprendizagens, bem como as aprendizagens em si, foi construído por aquilo que Larrosa Bondía (2002) apresenta como experiências das vivências dos jovens e as trocas dos saberes destas. Conjuntamente, esses dois fatores colaboraram para uma maior conscientização e elucidação sobre o processo de globalização do esporte.

Larrosa Bondía (2002) afirma que “a experiência é o que nos acontece, e o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 27). Assim, o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. No caso dos jovens, ao refletir sobre suas experiências e as relações que possibilitaram novas aprendizagens relativas ao processo de globalização do esporte, estas se deram e passaram pelos conhecimentos adquiridos ao longo do processo de intervenção, que fizeram e fazem sentido em suas existências.

Ao tratar das compreensões dos jovens sobre as mudanças do esporte ao longo do tempo, no que diz respeito a sua instrumentalização política, foi possível traçar uma relação direta dos avanços dos saberes dos jovens pelo viés do processo de humanização e humanizador do diálogo, conforme Freire (1992).

Na análise da intervenção, surgiram diversos momentos em que conceitos críticos relacionados ao entendimento do futebol em sua instrumentalização política. Nesse sentido, lança-se mão da concepção de humanização trazida por Freire (1992), conceito chave para compreender tanto os dados em relevo quanto as relações que os jovens estabeleceram com os conteúdos apresentados no decorrer da unidade didática.

O processo de humanização, segundo Freire (1982, p. 98), “materializa a relação consciência-mundo, e o que envolve a consciência crítica desta relação”. Ele se constitui na práxis que envolve o processo de historicidade humana, partindo de um projeto direcionado à transformação histórico-social dos indivíduos. Tal humanização, enquanto processo, dá sentido e se volta a transformar a existencialidade dos sujeitos no mundo, fazendo com os sujeitos no próprio mundo se reconheçam e, ao se reconhecerem, concretizem a condição de afirmação da humanidade através de uma práxis compartilhada (FREIRE, 1982).

Pensando no modo como os jovens significaram suas aprendizagens relativas à concepção da instrumentalização política do futebol, a roda de conversa 2, no terceiro encontro, tratou de debater a influência do futebol nos processos políticos e a influência política no meio do futebol. Nesse contexto, os jovens foram questionados se haviam aprendido novos conhecimentos, ao que vários estudantes expuseram suas ideias e dialogaram sobre tais aquisições em roda:

*FORMIGA: da Democracia Corinthiana podia rolar aqui na escola também, né? Porque a gente dificilmente é consultado se pra gente tá bom assim.*

*PESQUISADOR: como assim Formiga? Exemplifica para nós.*

*FORMIGA: essa semana, a gente tem 4 provas. Duas no mesmo dia, aí pula um dia, mais duas. Não é nem a coisa de ser democrática, mas é justo! Eu que trabalho de tarde, pego ônibus pra voltar, chego em casa morta. Durmo e menos de 6 horas tô aqui. Aí, compara com quem não trabalha nem nada. É claro que é mais tranquilo pra eles, por isso eles nem se importam.*

*FALCÃO: mas é aí que tá a democracia “dos caras”. Eles reivindicaram porque incomodou e era, sei lá, justo! Você tem que juntar com mais gente e ir lá reclamar disso. Se vai virar, sei lá.*

*FORMIGA: você acha que vai virar? Nunca vira.*

*TONINHO CEREZO: mas foi uma aula inteira falando de resistências, dos grupos, de movimentos. Se os caras não acreditassem não ia mesmo.*

*FORMIGA: eu sei, mas tem a coisa de que todo mundo vê e ninguém fala pra coordenação, pros professores... Eles jogam a culpa um no outro.*

*TONINHO CEREZO: mas pode ver que sempre que a gente bate o pé alguma coisa acontece.*

*FORMIGA: mas é isso que eu tô falando. (RODA DE CONVERSA 2)*

Os jovens partiram da organização protagonizada pelo movimento social da Democracia Corinthiana, que fora explicada na aula anterior, relacionando-a com e pensando suas ações dentro da instituição escolar. Os estudantes se basearam e refletiram a partir de um diálogo sobre um movimento político, debatendo como isso foi, é e pode ser incorporado em seus cotidianos. Isso quer dizer que os estudantes, ao compreenderem como justas as causas e bandeiras levantadas no contexto histórico da Democracia Corinthiana, ao menos no campo do discurso, inspiraram-se nesse recorte histórico para relatar atitudes similares já ocorridas. Além disso, indicaram que, tal como se deu a Democracia Corinthiana, por se tratar de bandeiras entendidas como legítimas, seria legítimo também o direito de apresentar minimamente seus posicionamentos sobre as situações que envolvem suas vidas, ainda que não possam mudar uma estrutura.

A promoção da formação política, como aponta Freire (1998), passa exatamente pela ação de diálogo e escuta. Desse modo, relações como as apresentadas pelos jovens são sustentadas em saberes vivenciados e apreendidos a partir de episódios da vida cotidiana. Sobre

isso, Freire (1982) faz alusão à expressão “saber de experiência feito”, que diz respeito às experiências de vida trazidas pelos sujeitos e que devem ser consideradas em seus contextos histórico, político, econômico e social. Essas experiências são tomadas como ponto de partida nas relações humanas e traduzem a leitura de mundo dos sujeitos. Tal conceito é tido como compreensão sobre o saber imediato que caracteriza a cotidianidade do sujeito, ou seja, como reconhecimento da bagagem que cada ser humano carrega consigo.

Nos diálogos entre os estudantes foi possível identificar também alguns posicionamentos políticos, por meio das indicações feitas pelos jovens, ao transporem suas escolhas e valores que tendem a afirmar suas identidades. Materializando tais dizeres, no contexto de vivência da “queimada espanhola”, que ocorreu no encontro 3, após elucidar a questão da rivalidade política, histórica e geográfica que acompanham Barcelona e Real Madri, o Diário de aula do 3º encontro registra que:

Desde o momento em que contei sobre o que envolvia o considerado maior clássico do futebol mundial entre clubes, Real Madri X Barcelona, pude sentir dentro da sala de aula mesmo uma aversão ao time de Madri. Acredito que o Barcelona, enquanto símbolo de resistência cultural e luta de todo um povo, represente em maior ou menor escala a ideia de ser oprimido em meio a tantas injustiças sociais e imposições históricas. Não diferente, os estudantes de ensino público, em alguma esfera se sentem “mais Barcelona” do que Real Madri. Quando anunciado que iriam vivenciar um jogo autoral, chamado “queimada espanhola”, em que um time seria o Barcelona e o outro o Real Madri, as expressões nos semblantes dos rostos dos jovens eram negativas ao meu dizer quando da possibilidade de composição da equipe de Madri, assim como as expressões nos semblantes dos rostos dos jovens eram positivas, no sentido entusiasta, ao pensar comporem a equipe Catalã. Detalhe é que não havia nem ao menos explicado as regras. Mais que isso, enquanto estratégia pedagógica, fiz com que todos da turma vivenciassem os dois estilos de jogo, tanto o do Real Madri (jogo de transição rápida, incisivo, de imposição) quanto o do Barcelona (jogo de toque de bola, primando a estética coletiva da jogada, com ampla participação de vários jogadores até a última decisão na ação de jogo). Não pude deixar de perceber que o empenho ao se jogar pelo “time” do Barcelona era maior em entusiasmo e intensidade do que o empenho posto ao se jogar pelo time do “Real Madri”. Mostra clara de uma saturação e resistência de sistemas políticos e de suas representações, quando essas tendem a pormenorizar, suprimir ou minar as minorias, os menos favorecidos, em suma, os oprimidos. (DIÁRIO DE AULA: 3º ENCONTRO)

A exemplo disso, afirmando a predileção pelo Barcelona, demonstrada tanto no jogo da Queimada Espanhola quanto no diálogo que se deu na roda de conversa 2, Vampeta e Edmundo expressam em sua fala o descontentamento em relação a tudo aquilo que se opõe aos valores de justiça, livre escolha, igualdade e equidade. Tais valores, na concepção dos jovens, são mais identificados no próprio Barcelona:

*VAMPETA: eu sempre gostei do Barça e detestava o Real Madrid, mas hoje eu vi melhor que eu escolhi certo (risos). Para! Time ganha tudo com favorecimento de rei, de favor político. E os outros caras lá do time rival eram campeões tendo estádio bombardeado. (RODA DE CONVERSA 2).*

*EDMUNDO: Agora eu sou Barça professor! Você falou na sala sobre a construção do estádio do Real que teve participação do Ditador em tempo de crise. Aqui no Brasil se for ver foi mais ou menos igual. O Corinthians mesmo... A arena deles lá, os estádios da Copa. Eu pensei nisso assim, porque nessa semana eu vi que estavam falando do desvio de dinheiro público, de dinheiro que não era pra aquilo. Foi bem propaganda também. Não dá pra torcer pro Real, né (RODA DE CONVERSA 2).*

Mais do que isso, ainda sobre a predileção dos estudantes pelos valores do Barcelona, durante a aula 6, alguns indícios relacionados ao processo de humanização foram manifestados por meio da fala de uma das estudantes. Segundo o Diário de aula do 3º encontro:

Ainda sobre a parte reflexiva da aula 5. Ao final da apresentação do *slide*, que tratava sobre as questões históricas e políticas, logo após a explicação da emblemática foto, que trazia na imagem de Puyol e Xavi, ambos jogadores do Barcelona, levantando a taça da Copa do Mundo de 2010 junto à bandeira da Catalunha, a até então estudante Caniggia, que dizia na fase de aproximação, não gostar ou ligar para futebol, deixando em aberto a escolha de seu nome fictício, pediu licença levantando uma das mãos, e antes mesmo de a autorizar, falou, “*Professor, se for pra ser alguém, agora eu quero ser a Puyol*”. Após toda a turma se surpreender e dar uma salva de palmas acompanhadas de um coro coletivo de gritos pela euforia que causou tal discurso, junto a turma, perguntei a Puyol o porquê da mudança. A estudante, cativada pelo apoio coletivo recebido, explicou, “*A... porque ele é que nem eu assim (risos), não só pelo cabelo, mas muito porque ele luta, ele, que nem você falou, são jogadores de resistência, de símbolo de resistência. Aí eu me identifiquei. Olha que eu nem gosto (risos), gostava tanto assim de futebol (alongando a palavra “tanto” ao pronunciar)*” (DIÁRIO DE AULA: 3º encontro).

Identificar o saber imediato manifesto pelos estudantes caracteriza e reconhece a sua historicidade e seu modo de ler o mundo. Se o processo de humanização trata de afirmar a relação consciente que os sujeitos estabelecem com o mundo e com o outro, para que assim se reconheçam e reafirmem a condição da humanidade (FREIRE, 1982), é possível notar que

os jovens, ao refletir o que efetivamente aprenderam a respeito do esporte em sua concepção de instrumentalização política, apontam para avanços no campo de reflexão sobre suas próprias ações políticas em seus próprios cotidianos. Em alguns casos, manifestam seus posicionamentos políticos inspirados em exemplos históricos do meio futebolístico, fazendo um movimento de transcender os fatos ocorridos desse universo para suas realidades. Assim, os jovens constroem suas posturas pelo viés da dialogicidade, apontando para aquilo que lhes parece fazer mais sentido e ser mais coerente com seus projetos de mundo.

Ao analisar a compreensão de conceitos críticos relativos à questão de gênero no esporte, observou-se que os dados mais significativos em relação ao escopo desse marcador social manifestaram-se em especial durante as aulas 9 e 10, que tiveram como tema principal propriamente o futebol e a questão do gênero. Um outro momento marcante foi também ao final da aula 16, na qual ocorreu intenso diálogo protagonizado pelos jovens, rememorando fatos de seus cotidianos, de modo que conseguiram relacionar significativamente suas novas aprendizagens com suas vidas.

Em registro do Diário de aula do 10º encontro, durante o jogo de futebol generificado, enquanto parte da turma se encontrava na arquibancada assistindo ao jogo, houve um momento de reflexão. A partir daí surgiu um movimento de insatisfação por parte das estudantes da turma.

Explicando a segunda etapa do jogo, que dá liberdade ao ataque das jovens, mas que não retira a exclusividade de proteção que estas têm que ter com seus alvos, outras meninas da turma, em torno de 6 ou 7, para além das que já estavam jogando, se organizaram em coro na parte da arquibancada do complexo esportivo, pedindo e clamando por “justiça”. Ao notar tal manifestação, virei-me para a fala geral das jovens e questionei, “*Por que justiça?*”. Nesse momento, algumas respostas chamaram mais a atenção. “*Porque não é justo profe! O jogo é maior legal, mas a gente só defende, aí, quando pode sair, a gente vai ter a “casinha lá” (referência ao alvo a ser acertado), e se nós acerta, num vale quase nada*”, disse Erikinha. “*Patifaria isso aí com a gente, hein, professor. Tamo participando mais que os meninos*”, colocou Marta, se levantando da arquibancada. “*É verdade isso aí professor, se for assim eu tô fora*”, Cassio disse de dentro da quadra, em tom de abandono do jogo. Ao ver tal situação se instalar, expliquei que era exatamente esse sentimento de inconformidade que se deseja ser instaurado, e que isso era importante para dialogarmos depois: “*Meninas, tudo o que vocês tão falando, eu tô vendo! A gente vai tratar disso junto, faz parte da aula*”, assim expliquei, para que a atividade não findasse antes do tempo entendido como mínimo de vivência. (DIÁRIO DE AULA: 5º ENCONTRO)

Dando seqüência ao momento ocorrido durante o jogo, já na roda de conversa, quando questionados sobre a importância de se tratar e jogar esse tipo de jogo na escola, tanto

os jovens quanto as jovens da turma, reconheceram que momentos como o da vivência fomentam discussões importantes. Entre outros motivos, destacaram que o jogo os fez “pensar sozinhos”, o que é interpretado aqui como sinônimo de reflexão.

*Eu achei importante porque é inédito. Maior tempo eu fiquei pensando sozinho nisso ali na arquibancada. A gente nunca falou sobre isso, e já tamo no segundo (ano do ensino médio). (Ronaldo Fenômeno, RODA DE CONVERSA 3)*

*Eu acho zuado jogar com as “minas”, mas se for ver, se pôr no lugar delas é chato. (Vampeta, RODA DE CONVERSA 3)*

*Professor, a gente tava falando, eu, a Marta e a Aline Pellegrino, que esse jogo foi bom assim, porque sem nós também, pensa... não ia ter jogo. (Cassio, RODA DE CONVERSA 3)*

*Eu, na real, já falei que não gosto de futebol, mas quando você falou na classe que era um jogo que ia fazer pensar muita coisa, eu já quis já. Geral tá pensando, as meninas tão puta, e os meninos tão de boa. Eu tô pensando sozinho assim. (Puyol, RODA DE CONVERSA 3)*

*- É, meninos. Fala alguma coisa aí! (Erikinha)*

*- Única coisa que dá pra falar é que tem que ter mais jogos como esse. (Zidane)*

*- Ou vocês têm que mudar e deixar a gente jogar! (Erikinha, RODA DE CONVERSA 3)*

Com relação à autonomia manifesta pelos jovens, segundo Freire (1998), os sujeitos, na medida em que tomam decisões de acordo com suas próprias concepções e ideias, tornam-se sujeitos da ação e construção de suas autonomias. Ainda com o autor, tal conquista se dá gradativamente, pois “é um processo, é vir a ser”, diferente do “vir a ser” de Dayrell (2007), que trata sobre a identificação generalizada dos jovens, o vir a ser de Freire tem outra significação. Trata-se da parte integral do processo de humanização.

A compreensão de tal conceito passa pelo entendimento de que vir a ser sujeito é parte de um processo que também é educativo. Freire (1998) concebe os sujeitos como seres inacabados, cuja natureza é vir a ser. Assim, os homens não são plenos, não são conclusos, porém são passíveis às possibilidades de viver o novo, isto é, aquilo que transforma a existência e fomenta a autonomia. Nesse sentido, ao pensar sobre essas possibilidades nas práticas sociais, tais como as vividas durante o processo de intervenção, e em especial as que trataram da questão de gênero, pode-se indicar que tais vivências contribuem para a vida em sociedade, por meio dos processos educativos que desencadeiam (OLIVEIRA et al., 2009, p. 4).

Ainda analisando os excertos dos registros da aula, temos no Diário de Aula do 5º encontro um complemento às falas de Ronaldo Fenômeno, Marta, Aline Pellegrino, Puyol e Zidane, que demonstraram o gosto pela prática que abranja um tema tão pertinente em seus cotidianos, ao julgo dos jovens.

[...] concomitantemente à realização do jogo do futebol generificado, foi possível ouvir, ainda que sem identificar de quem partiam as vozes – pois apitava a partida e não conseguia olhar para trás – tanto meninos quanto meninas, em tom de brincadeira, conversando: “*Esse jogo vai dar um rolo!*”, “*Isso aí vai dar treta! Quero ver na hora que tiver que falar!*”, referindo-se ao posterior momento da roda de conversa anteriormente anunciado. (DIÁRIO DE AULA: 5º ENCONTRO)

As práticas sociais são concebidas pelas ações decorrentes do convívio entre pessoas, consideradas atores participantes das relações concretizadas em diferentes contextos, ambientes, propósitos e significados. Assim, as práticas sociais “[...] se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades” (OLIVEIRA et al., 2009, p. 5).

Para além da relevância já demonstrada de uma prática social que permita aprendizagens e o estabelecimento de relações com conceitos contemporâneos sobre a questão de gênero, os avanços relatados dos próprios jovens são de igual modo relevantes. Isso se constatou ao final do processo de intervenção, quando apontaram para suas melhores formas de conviver com as diferenças, entre elas, dando destaque para a diferença de gênero. Nesse sentido, segundo Boff (1997, p. 33), compreendemos que “a convivência não apaga ou anula as diferenças. Ao contrário, é a capacidade de acolhê-las, deixá-las ser diferentes e, mesmo assim viver com elas e não apesar delas”.

Tais dizeres do autor vão ao encontro dos relatos da roda de conversa 5, quando foi questionado se, ao final de todas as aulas, os jovens significavam o futebol de maneira diferente em suas vidas, e como passam a se relacionar com ele a partir dali. Eles apresentaram os seguintes registros relativos à questão do marcador social do gênero:

*Eu contei do jogo aquela vez, que as meninas ficavam lá dentro da “casa”, que eu tinha achado top, pra minha mãe. Ela falou na hora, “Que bom, então vê se trata sua irmã direito” (risos). Aí, eu tô tentando né. (Edmundo, RODA DE CONVERSA 5)*

*- É, então, disse aí, você tá perguntando, que que mudou depois das aulas, tudo? Porque eu acho que aumentou bem a coisa do respeito. Quebrou meio que as panelas sabe? As meninas ficaram mais chatas (risos), porque depois do jogo que o Edmundo tá falando, eu comecei.... Não é dó, mas eu tratei diferente (Vampeta)*

-Você tá falando que começou a olhar diferente para as coisas, Vampeta?  
(Pesquisador)

- Ah, é, né professor. Só de jogar junto, jogo de menino com menina é “da hora”, porque nós num tem esse costume. A gente quer a quadra só pra gente. Um dia que a gente ficou de janela, tipo, chamamos todo mundo pra brincar.  
(Vampeta)

- Isso é verdade, professor, elas nem vinham antes, só eu jogava no meio dos meninos. (Marta, RODA DE CONVERSA 5)

- A sala é muito diferente, tipo: tem os moleques que jogam sempre, tem as meninas que curtem, tem as que não curtem, mas a gente se respeitou assim. A gente ficou mais enturmado no dia a dia, esperando a próxima aula. Eu sempre tentei jogar com os meninos, mas ficava sem jeito. Depois que eu vi lá o vídeo de correr como uma menina (“like a girl”), eu meio que, tipo, me transformei real, saca? (Puyol)

- Verdade isso, professor, tá até passando cola (risos da roda) ... Não, mas na moral, mesmo, galera tá mais enturmada, e ficou pra ver as aulas. (Messi, RODA DE CONVERSA 5)

Corroborando as palavras de Oliveira e Stotz (2004), conviver é

[...] a arte de se relacionar, dá intensidade à relação, sabor ao fazer e gera afetividade e saber [...] Conviver se aprende convivendo e para essa convivência há algumas moedas: simpatia, confiança, humildade, sensibilidade, respeito, flexibilidade em relação aos tempos (OLIVEIRA; STOTZ, 2004, p. 15).

Algumas das características comuns ao conceito conviver se mostraram muito presentes nas falas e nos recortes temporais que os jovens trouxeram sobre suas formas de se relacionar entre si. Para Boff (1997), quando os indivíduos se entendem parte de um grupo/coletivo, de maneira geral, desencadeiam atitudes de fraternidade e respeito frente ao outro, o que os torna capazes de superar preconceitos e interesses, para assim permitirem-se conhecer e aproximar-se do outro na convivência.

Assim, considerando a relevância da vivência de um jogo tematizado pela questão de gênero, como demonstrado pelos jovens, bem como analisando seus relatos sobre suas atitudes e condutas posteriores a uma prática significativa, é possível indicar que as aprendizagens conceituais relativas ao marcador social de gênero se manifestaram em um campo de ação concreto baseado na convivência.

# **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O objetivo geral da investigação se prestou a analisar como os jovens compreendem os vínculos do esporte na sociedade a partir de uma abordagem crítica do conteúdo futebol na Educação Física escolar, partindo de um processo de intervenção de uma Unidade didática da modalidade.

Portanto, ao tratar da compreensão sobre o modo como os jovens do Ensino Médio significam suas aprendizagens relacionadas ao futebol nas aulas de Educação Física, tem-se, que ao lançar mão de uma metodologia ativa e uma abordagem que visou contemplar um modo de se pensar e ensinar o esporte, neste caso o futebol, em uma perspectiva mais ampla, baseada na superação do ensino tradicional que prima pela aprendizagem de gestos técnicos, e voltada ao ensino dos conceitos críticos do esporte, os jovens indicaram avanços nas aprendizagens, estabelecendo relações e limitações, entre outros indícios sobre as significações do futebol, por meio do processo de intervenção desenvolvido junto aos estudantes de segundo ano da escola estadual.

A metodologia tocou diretamente temas que permitiram aos estudantes analisarem as manifestações do futebol a partir de diversas frentes, passando por sua dimensão ética, estética, razões de produção e transformação, motivações de sua vinculação nacional e global, relações com marcadores sociais históricos e contemporâneos, entre outros aspectos. Os alunos conseguiram relacionar os conhecimentos de aula para suas vidas a partir dos temas propostos e abordados, resultando em mais do que somente aqueles que diziam gostar da modalidade anteriormente a intervenção desfrutar do conteúdo, e sim jovens que diziam não gostar, se sentirem confortáveis para arriscar a jogar, falar, viver, enfim praticar o esporte. Por acreditar que deva existir mais pessoas que após uma abordagem contemplativa e crítica, possa despertar para o gosto a modalidade, ou outras modalidades, é que como resultado principal, tal indicação é apontada.

Categoricamente, a respeito das aprendizagens relacionadas ao futebol no contexto cronológico do esporte ao tratar da origem a sua institucionalização, destaca-se que os novos conhecimentos foram reconhecidos em um contexto que compreendeu as significações desse tipo de aprendizagem a partir das particularidades dos modos como esses jovens relacionam tais conceitos com suas vidas. Nesse sentido, é possível concluir que, tão valiosas quanto as práticas que visam a aprendizagem significativa a partir da realidade dos estudantes, são as relações que se dão no cotidiano escolar entre estes. De fato, foi nessas interações de saberes e trocas a respeito das visões e leituras de mundo, por meio de uma apreciação crítica feita pelos jovens, que se identificou o movimento em que os estudantes se propõem a transpor

os conteúdos ensinados em aula, sobre a origem e institucionalização dos esportes, para suas vidas.

A respeito das aprendizagens relacionadas ao futebol no contexto político do esporte, ao pensar sobre a compreensão do processo de globalização e dos marcadores sociais da modalidade, foi possível identificar que os jovens relacionam, principalmente, elementos presentes no universo esportivo para fazer referência a suas próprias aprendizagens a respeito das temáticas. Reforçam, assim, a notada importância da reflexão sobre suas próprias experiências, bem como a relevância indispensável de uma prática significativa, que seja permissora para o estabelecimento de tais relações.

Ao pensar as aprendizagens de conceitos relacionados à instrumentalização política do futebol, foi possível identificar nos jovens posicionamentos políticos advindos da transposição de escolhas e valores, que se manifestaram durante o desenvolvimento das aulas – principalmente naquelas que mais tocavam em questões políticas, embora tenham surgido somente após serem problematizadas. Indica-se, também, que avanços no campo da reflexão sobre as próprias ações políticas dos jovens ocorreram, em muitos casos, inspirados em exemplos históricos do meio futebolístico, em um movimento de transcender os ocorridos desse universo para suas realidades. Dessa maneira, apontam para aquilo que lhes parece fazer mais sentido e ser mais coerente com seus projetos de mundo, afirmando assim suas identidades.

Ao tratar da compreensão do conceito pensando no marcador social de gênero, é possível indicar que este foi manifestado em um campo de ações concreto, baseado na convivência entre os próprios estudantes no decorrer da intervenção. De igual modo, a exemplo das aprendizagens sobre a instrumentalização política do esporte, as aprendizagens e relações estabelecidas sobre a questão de gênero se deram a partir de uma prática social significativa, a ponto de fomentar avanços no cotidiano dos estudantes, segundo seus próprios relatos, ao analisarem o convívio do grupo e o respeito às diferenças.

Enquanto contribuições no campo da Educação e mais especificamente da Educação Física, esse trabalho possibilita aos profissionais da área, uma maior apropriação de uma pensada forma mais rica e diferente de explorar conteúdos programáticos, e assim, a partir de tal exploração, avançar na busca pelas contribuições para a formação dos estudantes, tendo em vista que o escopo crítico do futebol tratado e apresentado nessa obra se faz raro na literatura, porém não menos valoroso.

Algumas limitações na investigação incidiram em seu desenvolvimento, tais como as questões cronológicas do próprio trabalho em relação ao tempo necessário para se

desenvolver o conteúdo programático abordado, sendo entendido como insuficiente porém compreendendo as limitações e disponibilidade de aulas permitidas pela escola e o professor de Educação Física escolar. As mudanças nas formas de analisar e pensar a pesquisa, que resultaram em discussões não tão aprofundadas quanto desejadas, bem como uma menor exploração das ideias e visões dos participantes da investigação. Ainda assim, esta pesquisa, enquanto intervenção, crê ter cooperado para o fomento à apreciação crítica e à reflexão política dos jovens a respeito do conteúdo futebol nas aulas de Educação Física, acreditando que práticas sociais significativas, tais como as que foram sentidas e permitidas de analisar na instituição escolar, são capazes de gerar contribuições na formação crítica e política dos envolvidos na investigação.

Nessa direção, considera-se essencial a continuidade da realização de pesquisas que contemplem os olhares e identificações dos jovens, compreendendo-os como sujeitos construtores da sociedade, que necessitam ser entendidos e se fazer entender, por meio de diálogos e ferramentas educativas. Nesse sentido, a partir desse trabalho acredita-se que novos temas são sugeridos para imersão em pesquisa, possibilitando assim, novos olhares e a produção de ciência. Desse modo, o futebol como conteúdo na escola pode ser um desses meios que permitam que os jovens leiam, interpretem e transformem o mundo, para que, a partir disso, tanto o que lhes é assegurado por direito, quanto o exercício da cidadania aconteçam em prol de um projeto de uma melhor sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H. W. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil, **Revista Brasileira de Educação**, n. 6, p. 25-36, set/out/nov/dez. 1997.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília-DF: Flacso - Brasil, OEI, MEC, 2015. Disponível em: <[http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB\\_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf](http://flacso.org.br/files/2015/11/LIVROWEB_Juventudes-na-escola-sentidos-e-buscas.pdf)> Acesso em: 25 nov. 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base nacional comum curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.
- BAYER, C. **O Ensino dos Desportos Colectivos**. Lisboa: Dinalivros, 1994.
- BOFF, L. **A águia e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BORBA, A. M. O brincar como modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL, **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão de crianças com seis anos e idade**. 2. ed. Brasília, 2007. p. 33-45.
- BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- \_\_\_\_\_. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9.394/96. Brasília – DF, 1996. 102 p.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Educação Física / Secretaria de Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- \_\_\_\_\_. **DIESPORTE** - Diagnostico Nacional do Esporte. Ministério do Esporte, 2015. Disponível em: < <http://www.esporte.gov.br/diesporte/>>. Acesso em: 06 ago. 2016.
- CARVALHO, J. S. F. Algumas reflexões sobre o papel da escola de 2º grau. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo: Suplemento 2, 1996, p. 36-39.
- CENTRO PAULA SOUZA. **Perfil e histórico**. Disponível em: <<http://www.cps.sp.gov.br/quem-somos/perfil-historico/>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para a teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

COSTA, A. L. A.; PEREIRA, V. L.; PALMA, A. P. T. V. **O papel da Educação Física na disciplina escolar**. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4, 2009, Londrina... *Anais...* Londrina, 2009.

COTA, M. C. De Professores e carpinteiros: encontros e desencontros entre teoria e prática na construção da prática profissional. **Educação e Filosofia**, v. 14, n. 27/28, 2000, p. 203-222.

DAMATTA, A. R. "Os milagres do futebol". In: \_\_\_\_\_. **Explorações**: ensaios de sociologia interpretativa. 2. ed., Rio de Janeiro: Rocco, 2011. p. 88-89.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, 2007.

\_\_\_\_\_. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52. Dez., 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a04.pdf>>. Acesso em: 04 abr. 2016.

DUSSEL, E. La totalidad vigente. In: DUSSEL, E. **Introducción a la filosofía de la libertación**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 84-108.

ENEM. **Enem 2016 por escola**: confira a lista com as melhores 100 públicas. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/10/04/enem-2016-por-escola-confira-a-lista-com-as-100-melhores-publicas.htm>>. Acesso em: 08 dez. 2017.

FERREIRA, B. M. **Jovens**: Escola, futebol e projetos de vida, 2015, Monografia (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Educação Física e Motricidade Humana, São Carlos, 2016.

FERREIRA, B. M.; IMPOLCETTO, F. M. **Futebol Go**: as TICs possibilitando o ensino do futebol e para além dele pelo viés lúdico. In: Resumos do Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana, 10., 2017, UNESP Rio Claro. *Anais...* Rio Claro: Editora realize, 2017.

FERREIRA, B. M.; SOUZA JÚNIOR, O. M.; ZANOTTO, L.; ALVES, F. D. Jovens: escola, futebol e projetos de vida. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 174-191, 2017.

FERREIRA, N. R. **Jovens com deficiência**: Estudo de percursos de participação social no município de São Carlos, SP. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Terapia Ocupacional) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

FERREIRA, L. A e cols. I festival de handebol: compartilhando uma experiência. **Revista Motriz**, v. 11, n. 01, Supl, p. S126, jan. /abr., 2005.

FERREIRA, L. A.; SILVA, N. M.; GOES, A. T. R.. **Jovens no contexto escolar**: reflexões iniciais para a educação física. UNESP/Projeto do Núcleo de Ensino, Bauru, 2010. Texto para fins didáticos.

FERREIRA, L. A.; RAMOS, G. N. S. Educação Física escolar e Praxiologia Motriz: lógica interna e os universais ludomotores nas relações com a cultura corporal de movimento. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Educação Física Escolar e Praxiologia Motriz**: compreendendo as práticas corporais. 1. ed. Curitiba, CRV, 2017.

FIFA. Sobre a FIFA. Organização. **Federações**. Disponível em: <<http://pt.fifa.com/aboutfifa/organisation/associations.html> >. Acesso em: 09 abr. 2016.

FRANCO JUNIOR, H. **A dança dos deuses**: futebol, sociedade, cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9. ed. São Paulo: 1998.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

GARGANTA, J. Para uma Teoria dos Jogos Desportivos Coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Orgs.). **O ensino dos jogos desportivos**. Porto: Centro de Estudos dos Jogos Desportivos, 1995. p. 11-25.

GIGLIO, S. S.; MORATO, M. P.; STUCCHI, S.; ALMEIDA, J. J. G. O dom de jogar bola. **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, v.14, n. 30, p. 67-84, 2008.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-80.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola**: planejar, ensinar, partilhar. Erechim/RS: Edelbra, 2013.

GONZÁLEZ, F.; FENSTERSEIFER, P. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da educação física escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 1 p. 9-24, set 2009.

\_\_\_\_\_. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do “não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 10-21, mar. 2010.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação**: Fundamentos teóricos. Aplicações à prática pedagógica. 7. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

LARROSA BONDÍA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEÃO, G. F.; DAYRELL, J. T.; REIS, J. B. Juventude, projetos de vida e ensino médio. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1067-1084, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302011000400010&script=sci_arttext)>. Acesso em: 15 maio 2016.

LEÓN, O. D. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. In: FREITAS, M. V. (Org.) **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação educativa, 2005. p. 9-18 (e-book). Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/05623.pdf>> Acesso em: 2 set. 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da Escola Pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires. Biblos, 1996.

MOREIRA, M.A.; MASINI, E.A.F.S. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. 2. ed. São Paulo: Centauro Editora. 2006.

OLIVEIRA, M. W.; SILVA, P. B. G.; GONÇALVES JUNIOR, L.; MONTRONE, A. V. G.; JOLY, I. Z. L. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais...** Caxambu: ANPED, v. 1. p. 1-17, 2009.

OLIVEIRA, M. W.; STOZ, E. N. **Perspectivas de diálogo entre organizações não governamentais e instituição acadêmica**: o convívio metodológico. Anais da 27ª reunião da ANPED. (CD ROM). 2004.

ONU. Conheça a ONU. **Países membros**. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/paises-membros/>>. Acesso em: 09 set. 2016.

PAIS, J. M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1997.

PALHARES, M. F. S.; LOPES, F. T. P.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Relações com o esporte-espetáculo**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2016.

PAPPÁMIKAIL, L. Juventude(s), autonomia e Sociologia. **Sociologia**: Revista do

Departamento de Sociologia da FLUP, Vol. XX, 2010.

PARLEBAS, P. **Elementos de sociologia del deporte**. Andalucía: Junta de Andalucía, 1988.

\_\_\_\_\_. **Juego deporte y sociedade**. Léxico de praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, n. 6, p.15-24 set/out/nov/dez, 1997. Disponível em: <[http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05\\_6/RBDE05\\_6\\_04\\_ANGELINA\\_PERALVA.pdf](http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE05_6/RBDE05_6_04_ANGELINA_PERALVA.pdf)>. Acesso em: 10 out. 2015.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres**. A nova cultura da aprendizagem. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre. Art Méd editora, 2002.

RIBAS, J. F. M. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 113-120, mai. /ago., 2005.

RIBEIRO, D. **O processo civilizatório**. Etapas da evolução sociocultural. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

RIBEIRO, L. C. Brasil: futebol e identidade nacional. **EFDeportes**, Buenos Aires, 2003. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com>>. Acesso em: 23 jun. 2010.

ROSSINI, L. et. al. **Fútbol Callejero**: juventud, liderazgo y participación: trayectorias juveniles en organizaciones sociales de América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FUDE, 2012.

SAVATER, F. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCAGLIA, A. J. **O futebol e as brincadeiras de bola**: a família dos jogos de bola com os pés. São Paulo: Phorte, 2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO/SP. **Currículo do estado de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/curriculo>>. Acesso em: 02 jan. 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo Cortez, 2007.

SILVA, F. C. T.; SANTOS, R. P. **Memória social dos esportes**: futebol e política: a construção de uma identidade nacional. Mauad, Faperj, 2006.

SILVA, F. P.; FRONCILLO, A. D.; ROSSINI, G. F.; PIMENTA, H.; ALMEIDA, M. A. B. Influência do movimento democrático no Corinthians e os reflexos no futebol e no momento político do Brasil. **Lecturas Educación Física y Deportes** (Buenos Aires) v. 16, n. 158, p. 1-12, Jul./2011. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd158/influencia-domovimento-democratico-no-corinthians.htm>>

SILVA, P. B. G. Aprender a conducir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. In: BARBOSA, L. M. A.; SILVA, P. G. S; SILVÉRIO, V. R.

(Orgs.). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações ético-raciais no Brasil. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 181-197.

SILVA, P. B. G.; BERNARDES, N. M. G. Roda de conversas – excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, Porto Alegre/RS, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007.

SOARES, C. L.; TAFARELL, C.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOLOMON, L. de A. G.; COSTA, N. R. A. do; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Conversando com crianças. In: CRUZ, S. H. V. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008, p. 204-224.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular?. In: CAPARRÓZ, F. E. (Org.). **Educação física escolar**: política, investigação e intervenção. Vitória: Proteoria, 2001, p. 81-92.

SOUZA JÚNIOR, O. M.; MILANI, A. G.; DARIDO, S. C. Problematizar la cuestión de género en la educación física. **Tándem**: Didáctica de la educación física. v. 54, p. 41-44, 2016.

ZANOTTO, L. **Crianças da zona rural e a escola urbana**: experiências e significados construídos com uma turma do 3º ano do ensino fundamental. 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016

TUNES, E.; TACCA, M. C. V. R.; BARTHOLO JR., R. S. Professor o Ato de Ensinar. **Cadernos de Pesquisa FCC**, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 689-98, set./dez. 2005.

VALENZUELA ARCE, J. M. **El futuro ya fue**: Socioantropología de l@s jóvenes en la modernidad. San Antonio del Mar: El Colegio de la Frontera Norte; Coyaoacán: Casa Juan Pablos, 2009.

WISNIK, J. M. **Veneno remédio**: o futebol e o Brasil. São Paulo: Cia. das Letras, 2008.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# APÊNDICE

## APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

### TALE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Termo de assentimento livre e esclarecido**

Você \_\_\_\_\_ está sendo convidado(a) para participar da pesquisa de mestrado da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), linha Práticas Sociais e Processos Educativos (PSPE), sob o título “Não é só um jogo: as relações e significados do futebol para jovens estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Médio”. A qualquer momento, antes da conclusão desta pesquisa você poderá desistir de participar, retirando o consentimento, o que poderá ser falado diretamente a mim ou de outra maneira que lhe for mais confortável. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a escola, assim como na relação da escola com você. Pretendem-se nesse estudo, investigar como os jovens estudantes do Ensino Médio significam suas experiências de ensino aprendizagem relacionadas ao futebol, tendo por objetivo, compreender como jovens estudantes do Ensino Médio significam suas relações com o futebol. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, nesse interim elegeremos nomes fictícios, numa dinâmica onde você mesma pode escolher como gostaria de ser chamado (a)/identificado (a). Os resultados deste estudo poderão ser apresentados em congressos ou revistas científicas.

A proposta desta pesquisa é pertinente, pois você poderá contribuir de maneira a potencializar os aspectos mediadores no processo de ensino e aprendizagem de professores e alunos, no que tange ao trabalho educativo com adolescentes. É relevante, ainda, pela importância da compreensão, legitimação e valorização em torno das significações das relações dos jovens estudantes do Ensino Médio com o futebol.

O presente estudo almeja trazer à luz as possibilidades enriquecedoras, emergentes da prática e das relações estabelecidas dos participantes para com esse conteúdo cultural, o futebol. Também entende-se que as contribuições surgirão à medida em que a convivência, os sentidos, impressões, saberes e conhecimentos se construirão ao largo da proposta educativa. No exercício de observar e ouvir os jovens, busca-se compreender, legitimar e valorizar as significações dessa população em relação ao futebol, tanto na inserida comunidade escolar, como nos sentidos atribuídos por tais jovens para além da instituição de ensino. Por último, possibilitará aos professores, em especial de Educação Física, potencializar os aspectos mediadores no processo de ensino e aprendizagem, pensando mais detidamente no trabalho educativo com os adolescentes.

Será realizada uma pesquisa qualitativa, com observação participante, utilizando-se registros em diários de aula. O pesquisador irá se inserir na disciplina de Educação Física, com uma proposta pedagógica de explorar conteúdo Futebol em 16 aulas. Também será utilizada a técnica de filmagem como instrumento de coleta de dados, durante as rodas de conversas. Essa

filmagem não será reproduzida em nenhum momento em locais públicos, não expondo a sua imagem. Portanto, será utilizada somente para uso do pesquisador.

Você foi selecionado(a) por fazer parte da turma de alunos(as) do 2º ano turma A, no período matutino, do ensino Médio desta escola. A sua participação é voluntária, ou seja, a participação nesta pesquisa não é obrigatória.

Sua participação consistirá em vivenciar as diferentes aulas de Educação Física, no contínuo de uma unidade didática. Em momento algum, o pesquisador obrigará você a permanecer nos espaços observados. Cabe ainda ressaltar que será apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos seus pais e/ou responsáveis, a fim de esclarecê-los sobre tudo que envolve a sua participação neste estudo.

Há o risco de que você sinta-se incomodado(a) suas ações rotineiras no espaço temporal das aulas, em relação a suas emissões de opiniões e expressões de ações, manifestando desconforto ou constrangimento nos momentos de interação com as propostas de intervenção, com seus colegas de turma, com o professor de sala de aula, com o pesquisador, ou ao estar diante de uma câmera filmadora. Para minimizar tais riscos, o pesquisador compromete-se em te respeitar, agindo de maneira ética durante todo o curso da realização do estudo, como por exemplo parando a filmagem. Caso você, em qualquer momento do estudo, não se sinta a vontade para participar da pesquisa, poderá recusar tal participação antes do início ou em qualquer momento.

Quanto aos benefícios, esta pesquisa poderá contribuir de maneira satisfatória para que você amplie seus saberes sobre um conteúdo cultural e de considerável representatividade social a partir de vivências e diálogos relativas as temáticas que permeiam o futebol, bem como expandir, explorar se relacionar com seus colegas de turma no contexto das relações sociais, por meio do que tais experiências podem possibilitar e gerar como processo educativo.

---

Assinatura do participante

---

**Bruno Martins Ferreira**

Contato: e-mail: [brunomartinsufscar@hotmail.com](mailto:brunomartinsufscar@hotmail.com) / Cel: (16) 991226677

APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

**TCLE**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Termo de consentimento livre e esclarecido**

1. Sua (seu) filha (o) está sendo convidada (o) a participar da pesquisa em nível de mestrado intitulada “Não é só um jogo: as relações e significados do futebol para jovens estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Médio”, de autoria de **Bruno Martins Ferreira**, sob orientação do professor Doutor Fernando Donizete Alves, ambos vinculadas ao Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos.
2. Sua (seu) filha (o) foi selecionada (o) por estar matriculada (o) no 2º ano do Ensino Médio, turma A da Escola Paulíno Botelho, em São Carlos. Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de autorizar sua participação e retirar seu consentimento. A recusa em participar da pesquisa ou a retirada de seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, não trará nenhum prejuízo a sua (seu) filha (o) no presente ou no futuro.
3. Pretendem-se nesse trabalho, investigar como os jovens estudantes do Ensino Médio significam suas experiências de ensino aprendizagem relacionadas ao futebol, tendo por objetivo geral nessa pesquisa, compreender como jovens estudantes do Ensino Médio significam suas relações com o futebol. Para isso fora eleito o 2º ano, turma A, por estarem matriculados na já referida instituição de ensino, e representarem a população em estudo.
4. Para o levantamento dos dados será realizada observação participante nos momentos de intervenção realizados por meio de uma unidade didática composta por 16 aulas, no horário da disciplina de Educação Física, bem como rodas de conversa relativas as temáticas desenvolvidas em aula. Assim, a colaboração de sua (seu) filha (o) nesta pesquisa consistirá na participação nessas aulas
5. Para o registro dos dados será utilizada uso de diários de aula, para que o pesquisador anote informações sobre como se desenvolveu a proposta bem como as ações dos adolescentes, suas visões, opiniões, gestos e expressões manifestados no ínterim das aulas.
6. As gravações em vídeo ocorrerão durante todo desenvolvimento da unidade didática, mediante o seu consentimento. Vale enfatizar que não há falas ou respostas certas ou erradas e a pesquisadora poderá sempre auxiliar quando houver dúvidas. Para evitar qualquer alteração significativa na rotina, as sessões da presente pesquisa ocorrerão no espaço em que se desenvolvem as aulas da disciplina de Educação Física do 2º ano, turma A.
7. Assume-se o risco dos adolescentes participantes sentirem-se incomodados em suas ações rotineiras no espaço temporal das aulas, em relação a suas emissões de opiniões

e expressões de ações, manifestando desconforto ou constrangimento nos momentos de interação com as propostas de intervenção, com seus colegas de turma, com o professor de sala de aula e/ou com o pesquisador. Com vistas em minimizar os riscos ocasionados nos momentos de conversas e da filmagem das rodas de conversa, o pesquisador assumirá o compromisso de respeito para com os participantes, agindo de maneira ética durante todo o curso da realização do estudo, como por exemplo, parando a filmagem. Caso os adolescentes sintam-se desconfortáveis em participar da pesquisa, poderão solicitar a recusa de participação antes do início ou em qualquer momento.

8. Em contrapartida, entende-se que a pesquisa também poderá trazer benefícios aos adolescentes, por meio de contribuições que surgirão à medida em que a convivência, os sentidos, impressões, saberes e conhecimentos se constroem ao longo da proposta educativa, em uma perspectiva na qual as interações fomentem as relações entre os próprios participantes bem como o conteúdo de ensino. Importante destacar que o próprio modo como coletaremos dados e realizaremos a pesquisa como um todo, em si configura-se como atividade educativa, pois desenvolve-se a partir de uma concepção dialógica, na qual visa estimular o desenvolvimento da linguagem e do pensamento, valorizando as expressões de opiniões dos indivíduos envolvidos no processo investigativo.
9. As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de sua (seu) filha (o). Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação, por isso, vamos escolher nomes fictícios, numa dinâmica onde os próprios adolescente anunciam como gostariam de ser chamadas (os)/identificadas (os).
10. A participação nesse projeto não implicará em ônus financeiro para você.
11. Você receberá uma cópia deste termo na qual consta o telefone e o endereço eletrônico do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

**Bruno Martins Ferreira**

Contato: e-mail: [brunomartinsufscar@hotmail.com](mailto:brunomartinsufscar@hotmail.com) / Cel: (16) 991226677

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto será encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km 235 – Caixa Postal 676 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP – Brasil. Fone: (16) 3351-8111. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br)

---

**Assinatura do participante**

# ANEXOS

ANEXO A: Parecer CEP.

UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** NÃO É SÓ UM JOGO: AS RELAÇÕES E SIGNIFICADOS DO FUTEBOL PARA JOVENS ESTUDANTES DE UMA TURMA DE 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

**Pesquisador:** Bruno Martins Ferreira

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 58398516.1.0000.5504

**Instituição Proponente:** Centro de Educação e Ciências Humanas

**Patrocinador Principal:** Universidade Federal de São Carlos/UFSCar

DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.741.991

**Apresentação do Projeto:**

Dissertação de mestrado de Bruno Martins Ferreira sob orientação de Fernando Donizete Alves, do programa de pós-graduação em Educação. Estudo prospectivo, com 40 participantes. Critérios de inclusão: Todos adolescentes devidamente matriculados no 2º ano de Ensino Médio, turma A, da ETEC Paulino Botelho em São Carlos -SP. Critérios de exclusão: Os adolescentes que não matriculados no 2º ano de Ensino Médio, turma A da referida escola, aqueles que optarem em não participar da pesquisa e /ou cujos responsáveis não autorizarem a sua participação. Intervenções: consultas a diários, grupos focais, observações.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário: Compreender como jovens estudantes do Ensino Médio significam suas relações com o futebol. Objetivo Secundário: Compreender as trocas de experiências e saberes dos jovens estudantes do Ensino Médio, em relação a suas formações crítico e políticas, no tocante ao ensino do futebol

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Análise adequada dos riscos e benefícios.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Sem comentários adicionais.

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: oephumanos@ufscar.br

Continuação do Parecer: 1.741.991

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de rosto assinada pelo pesquisador responsável e pelo diretor do centro ao qual o pesquisador responsável está vinculado. Declaração(ões) do(s) responsável(is) legal(is) pela(s) instituição(ões) onde a pesquisa será realizada, autorizando-a nos termos da resolução 466/12. Orçamento, Informando que as despesas serão custeadas pelos pesquisadores. TCLE para os participantes, Termo de assentimento para os menores participantes,

**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
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_754571.pdf	12/07/2016 21:03:27		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	autorizacaodainstituicao.pdf	12/07/2016 21:02:47	Bruno Martins Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	taie.pdf	12/07/2016 21:02:33	Bruno Martins Ferreira	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tole.pdf	12/07/2016 21:01:35	Bruno Martins Ferreira	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto_pesquisa_brunomartinsferreira.pdf	12/07/2016 21:01:02	Bruno Martins Ferreira	Aceito
Folha de Rosto	foihaderosto.pdf	12/07/2016 17:35:00	Bruno Martins Ferreira	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905  
UF: SP Município: SAO CARLOS  
Telefone: (16)3351-9683 E-mail: oephumanos@ufscar.br

UFSCAR - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Protocolo: 1.741.991

SÃO CARLOS, 21 de Setembro de 2016

---

Assinado por:  
Ricardo Carneiro Borra  
(Coordenador)

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235  
Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-005  
UF: SP Município: SÃO CARLOS  
Telefone: (16)3351-0683 E-mail: oephumanos@ufscar.br

Página 02 de 02