



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Campus de São Carlos - SP

MARIAMA SILVA GOUVÊA BARRETO

IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO DOS FUTEBÓIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

SÃO CARLOS - SP
2023

MARIAMA SILVA GOUVÊA BARRETO

IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO DOS FUTEBÓIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

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

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Osmar Moreira de Souza Júnior

SÃO CARLOS - SP
2023





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Mariama Silva Gouvêa Barreto, realizada em 10/03/2023.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior (UFSCar)

Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos (UFSCar)

Prof. Dr. Carlos Rogério Thiengo (GINGA)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento e Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES).



BARRETO, M. **Implementation of a soccer's curriculum in Physical Education for elementary school in the final years.** 2023. 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

ABSTRACT

The proposal of this current study arises from the concerns about teaching soccer in school physical education, and above all the possibility to unlink this process from a technical perspective guided only in knowing how to do so. Regarding this problem, we elaborate a curriculum to teach soccer in the final years of elementary school. Soccer, itself is understood as a plural phenomenon, which has a room for diversity, overcoming the idea that the spectacularized soccer is the only one possible. The study aimed to investigate the elaboration of a soccer's curriculum for physical education in the final years of elementary school, and the implementation of a didactic unit of this curriculum with a group of 8th graders of elementary school, and analyze the education processes emerging from this intervention. It is about qualitative research like a research-action marked by the implementation of a didactic unit, composed of 12 classes, guided with the internal and external logic of soccer. The data product instrument used was the class diary, having as sources the participant observations and the audio records. The collected data from the research were analyzed through the analysis of the codification categories in three steps: the organization and reading of the documents, codification and categorization of the materials. The results and their analysis are organized into a descriptive category referring to the description of curriculum development and its presentation, and three other analytical categories. The first is, "The students experience through soccer", evidenced by the main experiences which emerged through the attending in the soccer classes, as well the genre relations that overtaken these experiences. The second is, "Soccer's Curriculums" denote the students' experience with soccer through the internal and external logic of the game, analyzing the consciousness tactic-technical and the dialogues and critical reflections about the political influence in soccer and, the third "Challenges and difficulties of the research teacher in the implementation of the Soccer's curriculum" is focused on the self-analysis of the teaching experience with its limits and possibilities. It is considered that the soccer's curriculum enables the students to have positive and inclusive experiences, and a learning guided by body, conceptual and attitudinal knowledge, giving them access to the soccer sociocultural dimension through the external logic of the game.

Key-words: School Physical Education; Elementary School Final Years; Soccer; Soccers; Curriculum.



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Incidentes críticos	16
Figura 2 – Princípios operacionais	51
Figura 3 – Características dos esportes de invasão	53
Figura 4 – Currículo Futebóis	81
Figura 5 – Jogo dos números	119
Figura 6 – Futebol <i>Callejero</i>	123
Figura 7 – Futebol <i>Callejero</i>	123
Figura 8 – Itens em cluster por similaridade de palavras	126
Figura 9 – Nuvem de palavras	129
Figura 10 – Futebol em duplas	139
Figura 11 – Itens em cluster por similaridade de palavras	140
Figura 12 – Jogo do contra-ataque	145
Figura 13 – Jogo da democracia dos escolhidos	152
Figura 14 – Infográfico do curso	162



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
1 INTRODUÇÃO	17
1.1. Objetivos	20
2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	21
2.1. Algumas considerações sobre a conceituação de currículo	21
2.2. Educação Física escolar e Currículo	26
2.3. Dos PCNs (1997) à BNCC (2017/18): percurso histórico	32
3 FUTEBOL E FUTEBÓIS	39
3.1 Abordagem conceitual	39
3.2 Abordagem pedagógica	44
4 CORPO E GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL	57
4.1 As relações de gênero na Educação Física escolar	60
5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	68
5.1 Abordagem qualitativa	68
5.1.1 Pesquisa ação	69
5.2 Universo da pesquisa	70
5.2.1 Participantes	71
5.3 Técnicas de produção de dados	72
5.4 Procedimentos para a análise de dados	74
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	79
6.1 A elaboração do currículo dos futebóis	79
6.1.1 Apresentação do currículo dos futebóis	82
6.2 As experiências dos(as) alunos(as) a partir dos futebóis	116
6.2.1 “Eu me senti respeitado com os outros e adorei”	116
6.2.2 “Se fosse um menino, tudo bem, eu já esperava isso, mas fico triste por serem duas meninas e minhas amigas”	125



6.3 O currículo dos futebóis	137
6.3.1 “Professora, a gente pode parar um pouco o jogo e fazer uma roda de estratégia?”	137
6.3.2 “É Davi Luiz, o futebol não seria um lugar para você”	146
6.4 Desafios e dificuldades da professora pesquisadora na implementação do currículo dos futebóis	154
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	171
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	172
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	177
ANEXOS	181
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	182



APRESENTAÇÃO

Os fatores que motivaram esse estudo estão totalmente relacionados a minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Desde criança tenho uma relação muito próxima com o futebol e posso dizer que ele acompanhou toda a minha formação. A minha paixão por esse esporte começou quando eu era pequena, tendo o sonho de ser jogadora profissional. Porém, esse sonho foi ficando cada vez mais distante devido à falta de valorização e visibilidade do futebol para mulheres, e acabou no momento em que tive que escolher entre cursar o ensino superior e tentar seguir uma carreira esportiva. Devido à falta de perspectivas e poucas referências de meninas que conseguiram ter sucesso no futebol, optei pela faculdade.

No momento da inscrição para o vestibular, eu estava bastante indecisa sobre o que fazer e meu pai sabiamente me aconselhou a escolher o que fosse me deixar feliz e satisfeita. Nesse momento, a primeira coisa que veio à minha cabeça foi o futebol e por isso optei por cursar Educação Física. Ali surgia um novo sonho, de trabalhar com o futebol de alto rendimento.

Em 2010, aos 17 anos, ingressei na UNESP de Rio Claro, totalmente focada em ir para a área do bacharelado. Dei sorte em ingressar em uma faculdade que tinha um time forte de futsal e consegui continuar treinando e participando de campeonatos durante os meus seis anos de vida universitária. Porém, mais uma vez, infelizmente fui me afastando da possibilidade de trabalhar com o futebol de alto rendimento, por ser mulher e não encontrar espaços nesse meio.

Após algumas portas se fecharem para a área do futebol, fui buscar novas áreas e me interessei muito em trabalhar com idosos(as). Passei praticamente meus quatro primeiros anos de faculdade em um laboratório que tinha foco nisso e dando aula para idosos(as) em um posto de saúde.

Em 2012 precisei optar entre fazer a licenciatura e o bacharelado. Até este momento, nunca tinha passado pela minha cabeça seguir a área escolar. Porém, muitas pessoas na faculdade diziam ser uma oportunidade única já sair com os dois diplomas e que, quem quisesse fazer bacharelado, era melhor começar pela licenciatura, pois, depois de estar no mercado de trabalho, seria mais difícil continuar com os estudos. Assim como a maioria dos meus(minhas) colegas, segui esse conselho e optei primeiramente pela licenciatura. No

primeiro semestre de curso eu não gostei da licenciatura e resolvi desistir. Diante disso, escrevi uma carta para a Universidade e consegui mudar para o bacharelado.

Cursei o bacharelado, comecei a estudar e me interessar muito pelas práticas corporais alternativas e holísticas e realizei o meu trabalho de conclusão de curso com base em um método de Reeducação de Movimento de um fisioterapeuta chamado Ivaldo Bertazzo. Apesar do meu grande interesse nessa área, quando terminei o bacharelado, senti que algo estava faltando e não saí satisfeita do curso. Neste momento, decidi retomar a licenciatura.

Em 2014, muito mais madura, continuei com a licenciatura e, começou a despertar em mim um interesse pela área escolar. Muitas coisas que não fizeram sentido quando eu estava no bacharelado, começaram a fazer. Além disso, convivi com professores(as) incríveis que me motivaram a querer estar na escola. Em 2016 terminei a minha trajetória acadêmica na UNESP de Rio Claro.

Um mês após finalizar a faculdade, passei em um concurso na cidade da Praia Grande (SP), para trabalhar na Secretaria de Saúde, como profissional de Educação Física, dentro de uma unidade de saúde da família. Coincidentemente, o mesmo trabalho que eu realizei durante grande parte da graduação e que eu já tinha bastante experiência.

Apesar de gostar muito do trabalho que estava realizando, comecei a estudar para fazer o concurso da educação e em 2018 consegui entrar para a Secretaria de Educação como professora de Educação Física. Conciliei durante um ano os dois trabalhos e no ano seguinte decidi me dedicar exclusivamente à escola.

Até o momento, estou há cinco anos na área da educação, trabalhando na mesma prefeitura e na mesma escola. Durante esse tempo venho trabalhando com o Ensino Fundamental, anos iniciais e finais.

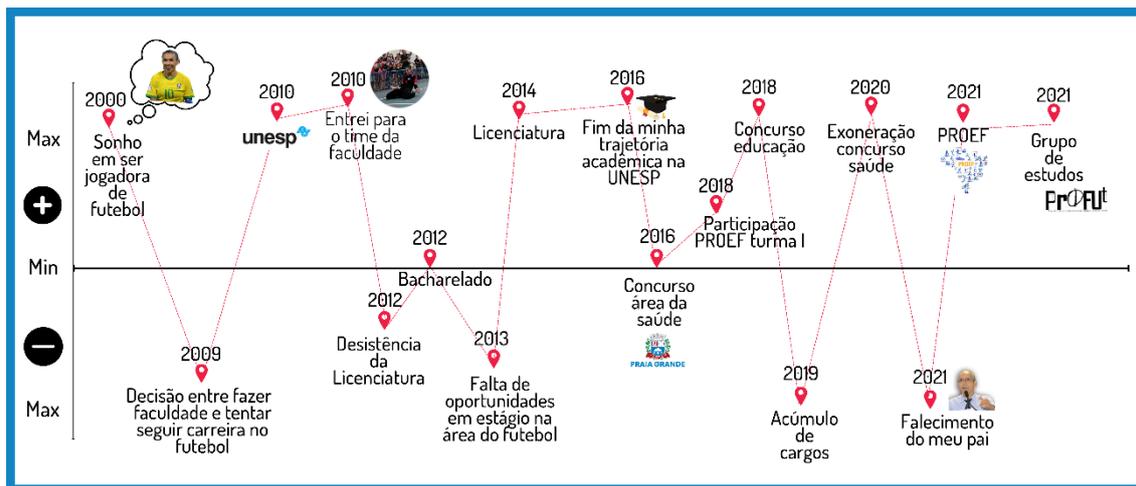
Sempre gostei muito de ler e estudar coisas relacionadas à educação, porém, confesso que nunca tive interesse pela área acadêmica, até o momento que conheci o ProEF. Felizmente tive a oportunidade de acompanhar de perto a primeira turma e isso me despertou para tentar ingressar na segunda turma. Acredito que a maior motivação para estar no mestrado profissional é a busca por reflexões e aprimoramento da minha prática pedagógica, contribuindo assim para uma educação pública de qualidade.

Depois de muito tempo deixando de lado o futebol em minha trajetória profissional, no ano de 2021, através do Grupo de estudos dos aspectos pedagógicos e sociais do futebol, o ProFut da UFSCar, consegui me reaproximar do futebol, que foi o esporte que me

levou a fazer Educação Física. Porém, agora essa paixão não é mais pelo “jogar”, e sim pelas diversas possibilidades dessa manifestação corporal que vão além da prática em si.

Para sintetizar a minha trajetória de vida, levando em consideração os aspectos pessoais, acadêmicos e profissionais, desenhei uma linha do tempo resumida, trazendo incidentes positivos e negativos que influenciaram diretamente na escolha do meu problema de pesquisa.

Figura 1 – Incidentes críticos



Fonte: autoria própria.

A partir dessa reconexão com o futebol, comecei a refletir sobre a minha relação pessoal entre esse esporte e a minha prática docente. Por jogar consideravelmente bem, o futebol passou a ser um meio de me aproximar dos(as) alunos(as), porém, ao mesmo tempo sempre foi uma dificuldade abordar essa prática esportiva dentro da escola, devido à forma como ele é enxergado pelos(as) alunos(as) e da resistência deles(as) em querer ampliar o entendimento dessa prática para além do futebol espetacularizado, tão presente em nossa sociedade. Essas angústias e esse modo mais superficial de ensinar um assunto que considero tão importante, também contribuiu para que eu fosse deixando de lado isso em minhas aulas.

Diante disso, estudando e conhecendo a amplitude de possibilidades do futebol, esse tema voltou a me instigar e me motivou a querer introduzir os diferentes futebóis¹ dentro da escola, trazendo toda a importância do seu entendimento para além do jogar.

¹ A expressão futebóis é um neologismo adotado para expressar a dimensão de pluralidade para essa prática social/corporal. O tema será tratado de forma mais aprofundada mais adiante.

1 INTRODUÇÃO

É inegável que o futebol é um dos esportes mais praticados no Brasil e que está muito presente nas aulas de Educação Física escolar. Durante as décadas de 1970, 80 e 90, houve o predomínio do esportivismo, modelo no qual, havia uma perspectiva tecnicista, dando ênfase na repetição mecânica dos movimentos e nos(as) alunos(as) mais habilidosos(as) (DARIDO, 2003). Naquele momento, o esporte constituía o objetivo e o fim das aulas de Educação Física. Até os dias atuais, este modelo vem trazendo muitas influências nas aulas e, conseqüentemente, no ensino do futebol na escola.

O esporte está presente em todos os espaços do nosso cotidiano, influenciando inclusive a nossa forma de entender e se expressar no mundo. Diante disso, é extremamente importante entender toda essa influência na formação de cada indivíduo, assim, isso deve ser um ponto importante a ser trabalhado nas aulas de Educação Física (GONZÁLEZ, 2006).

Dentre todas as práticas esportivas, o futebol é um patrimônio cultural (BRANDÃO et al., 2013) que carrega uma figura de destaque em nossa sociedade e conseqüentemente, na escola. Porém, nos deparamos com um problema: ao mesmo tempo que é um conteúdo hegemônico e muito importante, ele é pouco aproveitado nas aulas de Educação Física escolar.

Barroso (2020) defende que o ensino do esporte na Educação Física escolar deve ir além do *ensinar a fazer*, sendo importante haver uma valorização do *ensinar sobre o fazer*. Ou seja, há uma necessidade em superarmos o modelo tradicional pautado apenas pelo ensino de técnicas dos movimentos nas diversas modalidades esportivas na escola.

Neste sentido, e pensando especificamente no ensino do futebol, Freire (2011) afirma que os(as) professores(as), para ensinar futebol, precisam conduzir o seu trabalho a partir de quatro princípios básicos, sendo eles:

- a) Ensinar futebol a todos(as): quando falamos do ensino do futebol, é recorrente observamos uma atenção maior aos(as) alunos(as) mais habilidosos(as). Aqui, o autor defende que todas as pessoas podem jogar futebol, desde os(as) que já sabem jogar, até os(as) que sabem pouco ou não tenham nenhum conhecimento. O importante é saber direcionar o aprendizado para que, quem já sabe jogar, aprimore e aprenda a jogar melhor, e, para quem sabe pouco ou não sabe nada, aprendam pelo menos o suficiente

para conseguirem jogar. Ou seja, dentro da limitação de todos(as) os(as) alunos(as), todos(as) tem direito de aprender o futebol.

- b) Ensinar futebol bem a todos(as): o ensino do futebol precisa ser uma prática pedagógica planejada e pensada para o(a) aluno(a), de acordo com o seu nível de habilidade, não sendo possível ensinar qualquer coisa. Desta maneira, o autor acredita que todos(as) irão conseguir aprender a jogar futebol de boa qualidade, cada um(a) no seu tempo.
- c) Ensinar mais que futebol a todos(as): o ensino do futebol não se restringe apenas a tal prática esportiva, pelo contrário, ela vai além disso. Ao aprender futebol, o(a) aluno(a) está também desenvolvendo diversas habilidades que podem ser utilizadas em outras práticas corporais, e, mais que isso, há um aprendizado do trabalho em grupo, do respeito aos(as) colegas, da construção, discussão e reelaboração das regras, contribuindo assim para um desenvolvimento moral e social. Ou seja, é necessário tratar o futebol como conhecimento e ensinar o(a) aluno(a) a compreender o futebol enquanto fenômeno e entender as suas relações sociais, pensando assim na sua construção como um(a) cidadão(ã).
- d) Ensinar a gostar do esporte: é preciso deixar de lado práticas repetitivas e autoritárias e proporcionarmos aos(as) alunos(as) uma prática prazerosa, para que assim o(a) aluno(a) tenha prazer no que está fazendo e aprenda a gostar de fazer aquilo.

Portanto, ao pensarmos o ensino do futebol a partir desses quatro princípios, fica clara a importância de rompermos com o ensino do futebol em uma perspectiva tecnicista e avançarmos o seu ensino para uma prática inclusiva e transformadora, em que o(a) aluno(a) se sinta acolhido e tenha experiências prazerosas e bem-sucedidas.

Porém, com as transformações que a Educação Física vem passando, quanto à sua concepção e objetivo dentro da escola, nos deparamos com uma nova problemática: a ausência de uma tradição curricular para a nossa área, no sentido de não ter a tradição de uma organização sistematizada do conhecimento já consolidada em todo território, assim como as outras disciplinas escolares dispõem. Ao abandonarmos a ideia de a Educação Física ser uma atividade sem nenhum objetivo e entendê-la como um componente curricular responsável por um campo do saber, os(as) professores(as) precisam ter claro quais são os conhecimentos que

são de responsabilidade desse componente curricular e saberem explicar como é a sua organização para tornar mais eficaz a apropriação ativa e significativa dos conteúdos pelos(as) alunos(as) (GONZÁLEZ, 2006).

Freire e Scaglia (2004) afirmam que a Educação Física precisa ter clareza do que se ensina e para que está na escola e, que um dos grandes problemas da nossa área é a falta de definição dos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos ao longo dos anos. Indo ao encontro com esse pensamento, alguns autores (OLIVEIRA, 2012; KUNZ, 2004) defendem que para melhor organizar o componente curricular e os objetivos da Educação Física na escola, é necessário a existência de um currículo.

Diante da ausência de um currículo para a Educação Física na maioria das escolas, muitos(as) professores(as) afirmam sentirem falta deste documento para auxiliar no processo de ensino e no desenvolvimento de suas aulas (GONZÁLEZ, 2006). Com isso, conseqüentemente há um impacto na dificuldade de aprofundamento das práticas corporais, inclusive do futebol, nas aulas de Educação Física.

Assim, o estudo pretende mostrar a importância de elaborar um currículo dos futebóis e ensinar os futebóis nas aulas de Educação Física, porém, para além do futebol espetacularizado e midiático tão presente no nosso cotidiano, trazendo outras possibilidades e mostrando toda a sua diversidade. Para isso, trataremos o futebol como conhecimento, trazendo o seu ensino para além do saber fazer, ou seja, através da sua lógica interna e externa de jogo e trabalhando o seu ensino através dos saberes conceituais, corporais e atitudinais.

Portanto, buscaremos investigar nesta pesquisa: quais processos educativos emergem entre estudantes de uma turma de 8º ano a partir do desenvolvimento de um currículo dos futebóis, com vivências e reflexões críticas dessa prática corporal?

Para melhor compreender a organização da leitura e analisar a temática, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: após a apresentação dos objetivos da pesquisa, o referencial teórico foi estabelecido através de uma revisão de literatura que está estruturada em três frentes. A primeira trata da organização curricular, partindo de uma conceituação de currículo, para a problematização da ausência de uma tradição curricular na Educação Física e o seu percurso histórico. A segunda partirá de uma primeira contextualização para a compreensão da superação do paradigma do futebol moderno pelos futebóis, para em seguida analisar os processos que envolvem os contextos de ensino e aprendizagem dos futebóis no cenário escolar. E, a terceira, irá discutir gênero e corpo como uma construção social para

em seguida, entender como acontecem as relações de gênero nas aulas de Educação Física escolar.

Após os capítulos do referencial teórico, apresentamos a metodologia da pesquisa, com uma abordagem qualitativa e as características da pesquisa-ação. Em seguida, descrevemos sobre o universo da pesquisa e as características dos(as) estudantes participantes. Em relação aos instrumentos de produção de dados, apresentamos as características dos diários de aula e, em como eles foram analisados, descrevendo os processos de categorização desses dados.

Na análise dos dados, optamos por apresentar os resultados em dois momentos distintos, sendo eles, uma categoria descritiva para a apresentação dos processos que levaram à elaboração do currículo dos futebóis e a apresentação de sua versão final, e, um segundo momento que consiste em três categorias analíticas emergentes das análises dos diários de aula da implementação da unidade didática com uma turma de 8º ano.

A primeira categoria “As experiências dos(as) alunos(as) a partir dos futebóis”, evidenciou as principais experiências dos(as) alunos(as) que emergiram através da participação nas aulas dos futebóis, bem como as relações de gênero que transpassaram essas experiências. A segunda, “O currículo dos futebóis”, denotam a vivência dos(as) alunos(as) com os futebóis através da lógica interna e da lógica externa do jogo, analisando a conscientização tático-técnica e os diálogos e reflexões críticas sobre a influência da política no futebol. A terceira, “Desafios e dificuldades da professora pesquisadora na implementação do currículo dos futebóis”, buscou analisar a experiência docente durante todo o processo de implementação da unidade didática. E, por fim, nas considerações finais, realizamos uma síntese sobre a implementação de uma unidade didática do currículo.

1.1 Objetivos

Investigar a elaboração de um currículo dos futebóis para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, e a implementação de uma unidade didática deste currículo com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, assim como analisar os processos educativos emergentes dessa intervenção.

2 ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

2.1 Algumas considerações sobre a conceituação de currículo

No dia a dia da prática docente, é comum nos depararmos com conversas e discussões sobre a organização curricular da escola ou do município que atuamos. Apesar de ser um tema muito frequente no contexto escolar, ele ainda gera muitas dúvidas. Para Sacristán (2013), falar de currículo é sempre algo que gera uma divergência, pois, por um lado, para facilitar a compreensão do seu significado, temos o costume de simplificar o seu entendimento, e por outro lado, quando começamos a estudar mais a fundo o seu significado, entendemos que muitas dimensões estão atreladas a esse conceito e que não podemos tratá-lo apenas de uma maneira simplista, sem termos um posicionamento.

Diante disso, para iniciarmos a construção do tema deste capítulo, é importante discutirmos minimamente a conceituação de currículo. Moreira e Candau (2008) afirmam que a palavra currículo está relacionada a diferentes pontos de vista, e que seu significado varia de acordo com as influências teóricas e com a concepção de educação de cada momento histórico. Assim, os fatores culturais, socioeconômicos e políticos ajudam para que o currículo seja entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 18).

Podemos notar então que o currículo é algo complexo e que está em constante mudança, sendo assim a sua discussão muito necessária dentro do contexto escolar. Palma, Oliveira e Palma (2015) entendem que o currículo é uma parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, e que, ele é organizado de modo que a escola cumpra a sua função sociocultural, garantindo assim que os(as) alunos(as) tenham acesso aos saberes socialmente disponíveis.

Enfatizando ainda mais a sua importância no contexto escolar, Moreira e Candau (2008) comparam o currículo como sendo o coração da escola, em que nele são organizados todos os esforços pedagógicos, e, que é através dele que as coisas ganham forma. De uma

maneira resumida, os autores entendem que o currículo sempre estará associado aos esforços pedagógicos que são desenvolvidos de maneira intencional, com o intuito de atingir um objetivo. E, mais do que isso, o currículo está atrelado às experiências que a escola proporciona e se “desdobra em torno do conhecimento, em meio a relações sociais” (p. 18), contribuindo assim para a construção e formação das identidades dos(as) alunos(as).

Corroborando com os autores, Nunes e Rúbio (2008) também entendem que o processo de ensino e aprendizagem é orientado e acontece na escola através do currículo, estando ele relacionado a tudo o que acontece na escolarização dos(as) alunos(as), ou seja, sendo ele o caminho da formação escolar. Os autores acrescentam ainda que o currículo não é algo neutro e que precisa ser entendido através de toda a construção social.

Buscando entender melhor o currículo e a sua não neutralidade, é importante reconhecer que ele é composto por saberes (saberes escolares e saberes disciplinares) e que esses saberes buscam reproduzir a realidade, estando assim ligado a um determinado contexto histórico e social. Portanto, o currículo é também uma construção social, produzida por seres sociais, que, além de trazer elementos didáticos e pedagógicos, também desencadeia aspectos sociais, políticos e filosóficos (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2015).

Contribuindo com essa discussão, Silva (1999) indica que nessa relação de saberes, há um privilégio na escolha de certos conteúdos em detrimento de outros, o que mostra uma relação de poder e reforça que existem alguns conhecimentos e valores que são ditos como adequados. Essa questão acaba tornando a escola um espaço social muito importante e essencial para a construção dos(as) alunos(as).

Perante o exposto, podemos notar que o currículo não se restringe apenas a uma seleção de conteúdos e, que diante de toda essa sua importância no contexto escolar e na necessidade de nós professores(as) nos posicionarmos diante deste tema, é essencial, assim como afirmam Palma, Oliveira e Palma (2015) termos um comprometimento técnico, político e ético. Técnico no sentido de termos habilidade para a sua construção e desenvolvimento, político em sermos sujeitos ativos e participantes do processo histórico e ético pela importância em sermos críticos, sempre questionando os conteúdos, métodos e objetivos, com foco no bem comum.

Após cotejarmos relevantes olhares sobre a conceituação de currículo, trazemos uma possibilidade de organização dos estudos sobre esse tema orientada por três teorias, sendo elas: as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas (ROCHA et al., 2015). A pesquisa não terá

como foco a discussão dessas teorias, porém, entendemos que seja importante apresentá-las, mesmo que de uma maneira mais sucinta e objetiva. Para isso, trazemos abaixo um quadro que resume de maneira simples as suas características.

QUADRO 1 – Concepções teóricas curriculares

TEORIA CURRICULAR	CARACTERÍSTICAS
<i>TRADICIONAIS</i>	Priorizam a organização/estrutura de um currículo e suas questões técnicas, a partir de uma neutralidade científica. Expressam uma visão clássica de currículo preocupada com os saberes selecionados e não com as razões da sua escolha. A ênfase é no processo de construção em detrimento do porquê da construção do currículo.
<i>CRÍTICAS</i>	Identificam que a construção curricular expressa uma intencionalidade política, social e ideológica, com forte influência das questões econômicas expressando poder na seleção dos saberes. Analisam a influência da estrutura econômica e política enquanto formas reprodutoras ou produtoras das desigualdades existentes nos currículos.
<i>PÓS-CRÍTICAS</i>	Mantêm a ideia de currículo expressando uma intencionalidade, mas outras questões, além das econômicas são apontadas enquanto influenciadoras na seleção dos saberes, por exemplo, a cultura, a etnia, e o gênero. O conjunto dessas influências irá deixar suas marcas na construção da identidade gerada a partir do currículo.

Fonte: Adaptado de Rocha et al (2015).

Ao analisarmos o quadro apresentado, podemos perceber diferenças significativas entre as três teorias, na qual cada uma tem um olhar particular e apresenta características específicas conforme os seus objetivos educacionais. Para Silva (1999), mais importante que definir o que é o currículo ou qual a sua base teórica, é saber quais as questões que o currículo busca responder. Sendo que, a principal questão para todas as propostas curriculares é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado. A pergunta é: o que os(as) alunos(as) precisam saber? Qual conhecimento/saber é mais importante ou essencial para fazer

parte do currículo? Através dessas questões, percebe-se que o currículo é desenvolvido a partir da seleção de alguns conteúdos ou conhecimentos.

Juntamente com a pergunta anterior, existe uma outra pergunta essencial a se fazer: o que os(as) alunos(as) devem se tornar? Essa pergunta é importante, pois o currículo tem a intenção de modificar as pessoas que irão vivenciá-lo. E, o tipo de conhecimento disponibilizado ou o tipo de currículo a ser seguido dependerá do ser humano que se deseja formar (SILVA, 1999).

Nessa mesma linha de pensamento, Betti (2018) afirma que um currículo não se limita apenas a listagem de conteúdos e objetivos de aprendizagem. Um currículo necessita explicar quais são as suas finalidades e objetivos (por quê), qual o seu conteúdo (o que), qual o seu método a ser usado (como), em qual momento será distribuído esse conteúdo (quando) e quem são os sujeitos de aprendizagem (para quem).

Pensando em todos os elementos apresentados até aqui e na importância do currículo dentro da escola, podemos olhar para a história da educação no Brasil e notar muitas mudanças ao longo do tempo. Segundo Neira (2018, p. 7), “as reformas curriculares realizadas no Brasil nos últimos vinte anos denotam a intenção de formar cidadãos que possam construir uma sociedade menos desigual”.

Seguindo esse pensamento, não cabe mais na escola currículos que segregam, excluem ou estigmatizam. Há a necessidade de cumprirmos os princípios que são base para a educação: democracia, justiça social, inclusão e diálogo (NEIRA, 2018).

Compreendemos que uma das intencionalidades dos currículos, diz respeito à busca por, em alguma medida, universalizar os conteúdos e conseqüentemente a aprendizagem dos(as) alunos(as). De acordo com Borges (2019, p. 55) “é preciso sempre ter ciência que o Estado confere uma *licença* aos(as) docentes, de acordo com normas federais, para que desenvolvam seu trabalho de modo a garantir **o direito de aprendizagem dos alunos**” (grifo nosso). O autor ainda complementa seu raciocínio, recorrendo a uma citação da pesquisadora argentina Carina Bologna que, em uma palestra em 2017, afirmou que “os marcos legais existem para nos proteger de nós mesmos” (BOLOGNA, 2017, citada por BORGES, 2019, p. 55).

Consideramos extremamente preciosas as reflexões trazidas tanto por Robson Borges como por Carina Bologna, na medida em que podemos assumir que as diretrizes curriculares enquanto pactos estabelecidos pela comunidade educacional nos diferentes entes

federativos (União, Estados e Municípios) têm em seu cerne o compromisso de garantir aos(às) estudantes de qualquer rede ou unidade de ensino pública ou privada do Brasil, o direito de aprendizagem dos conhecimentos consensualmente estabelecidos como essenciais à sua formação, não cabendo, neste sentido, o simples abandono curricular por qualquer motivação ideológica que seja, pois, conforme bem disse Carina Bologna, os marcos legais, dentre os quais os currículos democraticamente estabelecidos, “existem para nos proteger de nós mesmos” (e aos(às) nossos(as) alunos(as) de nós, acrescentamos).

Nos colocamos como signatários dessa concepção de currículo, cabendo, no entanto, a ressalva de que, assim como Larrosa-Bondía (2002), acreditamos que cada experiência é única, não cabendo, portanto, em currículos universalizantes. Aqui entendemos experiência a partir da definição de Larrosa-Bondía (2002), segundo a qual, “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (p. 21), ou seja, algo que contamina, que afeta e gera algum afeto no indivíduo.

O autor acredita que cada vez mais a experiência tem se tornado algo raro, devido a quatro fatores. Em primeiro lugar, pelo excesso de informação presente em nossa sociedade, pois adverso ao que muitos(as) acreditam, experiência não é sinônimo de informação, pelo contrário, a informação é quase uma antiexperiência, pois não dá espaço para que a experiência aconteça. Portanto, por mais que um sujeito tenha muitas informações, se nada lhe tocar, nada vai acontecer. Em segundo lugar, pelo excesso de opiniões, em que, uma obsessão por opiniões também acaba anulando as possibilidades de experiência. Em terceiro lugar, pela falta de tempo, em que as coisas passam depressa, os estímulos são fugazes e instantâneos, e as conexões significativas entre os acontecimentos não acontecem. E, por último, em quarto lugar, pelo excesso de trabalho, em que, a experiência não pode ser convertida em créditos, mercadorias ou valores de troca. Deste modo, a experiência requer:

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).

Neste sentido, a experiência é uma relação com algo que se experimenta, se prova e, para que isso ocorra, há uma abertura do sujeito para o desconhecido. E, mais do que

isso, a experiência tem a capacidade de formação e transformação, acontecendo de maneira singular e única, e sendo impossível de ser repetida (LARROSA-BONDÍA, 2002). Portanto, a proposta de um currículo para o ensino dos futebóis nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental inclui ideias de experiências pautadas pelos saberes corporais, conceituais e atitudinais. Ou seja, assumimos o desafio de uma construção curricular que permita em alguma medida uma margem deliberativa entre a universalização dos direitos de aprendizagem e a singularidade das experiências subjetivas.

2.2 Educação Física escolar e currículo

Após essa discussão inicial em torno do conceito de currículo e de toda a sua complexidade e importância dentro do contexto escolar, iremos compreender algumas transformações que a Educação Física vem passando, quanto à sua concepção e objetivo dentro da escola, e o quanto isso afetou e afeta diretamente para a ausência de uma tradição curricular em nossa área. Darido (2003) afirma que nos últimos anos, os objetivos e as propostas educacionais para a Educação Física estão mudando e isso acarreta diretamente a formação dos(as) professores(as) e a sua prática pedagógica na escola.

De disciplina com foco no ensino das técnicas, na aptidão física e no reconhecimento de atletas, passou a ser considerada um componente curricular que aborda os conhecimentos corporais culturais (DAOLIO, 2005).

No Brasil, a Educação Física tem a sua primeira aparição com o nome de ginástica, em que, à princípio, sua prática ficou restrita apenas as escolas do Rio de Janeiro (capital da República) e as escolas militares (NUNES; RUBIO, 2008). A partir de 1920, ocorreram algumas reformas educacionais e a Educação Física foi incluída em todas as escolas, ainda assim com a denominação mais frequente de ginástica (BETTI, 1991). Nesse período, a Educação Física é pautada pela perspectiva higienista, em que seu currículo é focado nos hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral, e a sua prática pedagógica é fundamentada nos métodos europeus de ginástica (NUNES; RUBIO, 2008).

A concepção curricular dominante nesses primórdios baseava-se na perspectiva higienista. Nela, a preocupação central abrangia hábitos de higiene e saúde, valorizando a disciplina, o desenvolvimento físico e moral, tomando como base fundamental a prática de exercícios físicos. A fim de concretizar seus objetivos

formativos, a ginástica escolar deveria ser simples, de fácil execução, sem grandes despesas (NEIRA; NUNES, 2009, p. 65).

Entre 1930 e 1945, há o predomínio do modelo militarista, em que fica evidente no currículo da Educação Física uma transição da preocupação higiênica para a eficiência do rendimento físico. Aqui, a preocupação era a formação de sujeitos fortes, patriotas, obedientes, corajosos e preparados para assumirem a defesa da pátria (NUNES; RUBIO, 2008).

Darido (2003) afirma que tanto a concepção higienista como a militarista tinham uma visão de Educação Física apenas como uma disciplina prática, em que não era necessária uma fundamentação teórica. Diante disso, não era clara a diferença entre Educação Física e a instrução física militar.

A partir de 1946, um movimento chamado Escola Nova começou a trazer influências para a educação brasileira. Esse movimento questionava o modelo educacional da época e as ideias tradicionais de educação (NUNES; RUBIO, 2008). Darido (2003) completa que o objetivo desse movimento era o desenvolvimento integral da criança, sempre respeitando a sua personalidade e dando foco no aprender fazendo. Assim, a Educação Física passa a ser um meio da educação, em que, só será possível alcançar uma educação integral do(a) aluno(a) através da educação do movimento.

Apesar de ter trazido um novo pensamento para a educação, o movimento não gerou um grande alcance e, com a instalação da ditadura militar no Brasil, passou a ser reprimido (DARIDO, 2003). Desse modo, com os governos militares à frente do poder, houve um forte investimento no esporte e na ideia de fazer a Educação Física ser um apoio ideológico, em que contribuía para promover o país de acordo com o sucesso nas competições esportivas (BETTI, 1991). Com isso, o objetivo de ensino da Educação Física passa a ser a valorização do rendimento e dos melhores resultados.

Neste período, o esporte passa a ser meio e fim nas aulas de Educação Física escolar, o papel do professor passa a ser de treinador e a prática ganha características mecânicas e repetitivas dos movimentos esportivos (DARIDO, 2003).

A autora supracitada completa que apesar do predomínio do modelo esportivista, ele começou a ser bastante criticado pelo meio acadêmico e então, a Educação Física começou a ser discutida em relação ao seu objeto de estudo e a supervalorização do desempenho esportivo como objetivo único na escola começou a ser questionado. Já no final da década de

1970, surgem novos movimentos na Educação Física escolar, indo de encontro às vertentes tecnicista, esportivista e biologista.

Com esses novos movimentos, podemos citar algumas abordagens pedagógicas que ganharam destaque na década de 1980, sendo elas: abordagem desenvolvimentista, construtivista-interacionista, crítico superadora, sistêmica, psicomotricidade, crítico-emancipatória, cultural, entre outras. Essas abordagens foram de grande importância para a Educação Física, pois, posteriormente auxiliaram na chegada da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que será apresentada na sequência (DARIDO, 2003). “Coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física” (DARIDO, 2003, p. 20)

Um marco importante e que gerou um novo olhar para a nossa área, ocorreu em 1996, quando a Educação Física deixa de ser atividade e passa a ser um componente curricular. Através da Lei nº9.394/1996 da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a Educação Física é integrada à proposta pedagógica da escola e torna-se obrigatória (tendo sido utilizada uma lei complementar para que isso ocorresse), no ensino básico (IMPOLCETTO; DARIDO, 2020). Agora tendo um caráter de disciplina escolar, a Educação Física precisou mudar e entender o seu novo espaço na escola, assim como afirmam os autores González e Fensterseifer (2009):

EF na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico (inclusive conceitual), subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 12).

González (2006) completa que se a Educação Física é um componente curricular responsável por um campo de saber, os(as) professores(as) precisam ter claro quais são os conhecimentos que são de responsabilidade desse componente curricular e saberem explicar como é a sua organização para tornar mais eficaz a apropriação ativa e significativa dos conteúdos pelos(as) alunos(as).

Porém, nesse processo de transição, esse novo projeto de Educação Física ainda não é consenso e nem prática predominante nas escolas. Para González e Fensterseifer (2009) a Educação Física está entre uma prática em que queremos superar, pois não se acredita mais e outra em que ainda não foi totalmente estruturada, pois ainda há dificuldades para a sua estruturação. Assim, os autores definem que o nosso componente curricular está “entre o não

mais” e o “ainda não”. Apesar dos autores defenderem essa ideia há 14 anos atrás, acreditamos que ainda presenciamos essa falta de identidade nas aulas de Educação Física. Muitos currículos ou documentos orientadores, inclusive a Base Nacional Comum Curricular (documento mais recente), já vem estruturando o ensino da Educação Física escolar pautado na cultura corporal de movimento, porém, avaliamos que essa concepção ainda não é utilizada por grande parte dos(as) professores(as), ou seja, há um distanciamento entre a teoria apresentada (documentos) e a prática dos(as) docentes.

Diante desse contexto, é possível termos claro esse processo de transição que a Educação Física passa, pela falta de projetos curriculares específicos da nossa área nas escolas e por muitos(as) professores(as) sentirem falta de terem um currículo para embasar a sua prática pedagógica (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

A falta de tradição da Educação Física em ter um currículo é algo que vem gerando bastante discussão nos últimos anos, principalmente com a implementação de alguns documentos norteadores para o nosso componente curricular. Freire e Scaglia (2004) afirmam que um dos grandes problemas da Educação Física é a falta de uma definição dos conhecimentos que precisam ser desenvolvidos com os(as) alunos(as) ao longo dos anos. E mais do que isso, se a Educação Física quer ser uma disciplina escolar como as demais, ela precisa ter clareza do que se ensina e para que está na escola, ou seja, sempre que não tivermos uma resposta clara e objetiva sobre o que se ensina, ela será tratada como uma disciplina marginal. Os autores completam que os(as) próprios(as) professores(as) apresentam muita dificuldade de responderem essas questões.

Para organizar melhor o componente curricular e os seus objetivos dentro da escola, alguns autores defendem a existência de um currículo para a nossa área. Oliveira (2002) entende que um dos principais problemas da Educação Física escolar é a falta de organização e estruturação dos conteúdos ao longo dos anos, desde a educação infantil até o ensino médio, visto que existem muitas propostas de como ensinar a Educação Física na escola, porém, essas propostas ainda são muito limitadas quando paramos para analisar a sua estrutura e organização dos conteúdos.

Kunz (2004) apresenta uma opinião bastante parecida com o assunto, quando afirma sobre a importância de desenvolver um “programa mínimo” que apresente os conteúdos e métodos para cada ano de ensino. Frisando a importância de sua flexibilidade devido à falta

de materiais, locais e estrutura que muitas escolas apresentam. O autor justifica a importância desse “programa mínimo” e deixa clara a sua opinião quando afirma:

A organização de um “programa mínimo” para a Educação Física deverá, pelo menos, conseguir por fim a nossa “bagunça interna” como disciplina/atividade escolar, ou seja, o fato de não termos um programa de conteúdos numa hierarquia de complexidade, nem objetivos claramente definidos para cada série de ensino. O professor decide, de acordo com alguns fatores (entre eles o seu bom ou mau humor), o que ensinar. Por exemplo, ele pode optar por conteúdos exatamente iguais para a quinta série do primeiro grau e a segunda série do segundo grau, se quiser (e muitas vezes acontece). Da mesma forma, o grau de complexidade no ensino pode ser exatamente igual, para os dois momentos. O mesmo não acontece, por exemplo, numa aula de matemática. Também não acontece numa aula de matemática, geografia ou português, que o aluno chegue ao professor e pergunte “O que é que vamos ter hoje, professor?”, como acontece, constantemente, numa aula de Educação Física (KUNZ, 2004, p. 150-151).

Por fim, através de diversas conversas, discussões e observações de professores(as) de Educação Física, González (2006) concluiu que na maioria das escolas, não existe um projeto curricular para a nossa área e, é algo que muitos(as) professores(as) sentem falta para auxiliar no processo de ensino e no desenvolvimento das aulas. Atualmente, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tivemos um avanço em relação aos currículos de Educação Física, porém, pelo que observamos, estes muitas vezes não são consenso quanto à sua aplicabilidade na escola.

Olhando para todo o processo da Educação Física escolar, podemos perceber que ela vem passando por diversas transformações, diante dos seus objetivos e objetos de conhecimento a serem ensinados na escola, em que varia de acordo com as necessidades e interesses de cada momento histórico. Através dessas transformações, é possível notar, principalmente quando comparamos com outros componentes curriculares, a falta de um currículo para a nossa área e o quanto isso afeta diretamente a nossa prática.

Entendendo a necessidade de termos um currículo para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, é importante esclarecer qual o nosso entendimento de Educação Física, para assim termos claro quais são os seus objetivos dentro da escola. Aqui, assumiremos a Educação Física escolar como um componente curricular ligado à cultura, assim como afirma Souza Júnior:

[...] 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).

Também neste mesmo sentido, González e Fensterseifer (2010) descrevem que a Educação Física, enquanto disciplina, tem o objetivo de formar alunos(as) críticos(as), para que tenham autonomia de agir no universo da cultura corporal de movimento, auxiliando para a formação de alunos(as) políticos, que tenham ferramentas para exercerem a sua cidadania.

Para descrevermos a cultura corporal de movimento, usaremos a definição de Betti e Zuliani (2002):

A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento – o esporte-espetáculo dos meios de comunicação, as atividades de academia, as práticas alternativas, etc (...). A Educação Física enquanto componente curricular da Educação básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir do jogo, do esporte, das atividades rítmicas e dança, das ginásticas e práticas de aptidão física, em benefício da qualidade da vida (BETTI; ZULIANI, 2002, p. 75).

Nesta nova concepção do papel da Educação Física na escola, deixamos de lado a ideia de que nosso fazer era apenas uma atividade sem nenhum objetivo específico, para agora sermos instigados a elaborar um saber com esse fazer. E ainda, ir além disso, pensando um saber que seja desenvolvido para os(as) alunos(as) ao longo dos anos, com uma complexidade e criticidade (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

Ou seja, é necessário criarmos condições para os(as) alunos(as) experimentarem, se apropriarem e problematizarem as práticas corporais sistematizadas, de modo que façam isso de maneira crítica e criativa. Só assim a cultura corporal de movimento será consolidada como um objeto de estudo da Educação Física (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Diante disso, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) acreditam que “existem elementos presentes na 'cultura' corporal de movimento que necessitam de uma sistematização para, então, tornarem-se conteúdos de ensino que precisam ser ensinados aos estudantes da Educação Básica” (p. 108).

2.3 Dos PCNs (1997) à BNCC (2017/18): percurso histórico

A partir da problematização da ausência de uma tradição curricular na Educação Física, partiremos para o entendimento dos caminhos que estão sendo construídos para a organização curricular da Educação Física. Desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), olhando também para a contribuição dos currículos estaduais e dos livros didáticos que foram inseridos na escola.

Um ano após a promulgação da LDB, em que a Educação Física passa a ser componente curricular da Educação Básica (porém, ainda não obrigatório, o que ocorreu apenas em 2001), o Governo Federal lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/BRASIL 1997; 1998; 2000), destinando-se aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Barroso (2020) afirma que esses documentos não tinham o objetivo de apresentar uma proposta de currículo para a Educação Física, mas sim de orientar a atuação docente, apresentando os conteúdos em blocos.

Os conteúdos foram organizados em três blocos, a serem desenvolvidos ao longo do Ensino Fundamental: Esportes, jogos, lutas, ginásticas; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimentos sobre o corpo (BRASIL, 1997). Segundo Barroso (2020) essa organização não tinha a pretensão de impor o que o(a) professor(a) deveria ensinar em cada conteúdo, mas sim incorporar o ensinar a fazer em suas aulas.

Outro ponto que merece destaque para este documento é a compreensão da Educação Física, em que ela aborda os conteúdos “como expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos. Portanto, a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal” (BRASIL, 1997, p. 22 – 23). Juntamente com esse entendimento, foram propostas as três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal (BRASIL, 1997).

De maneira geral, o documento buscou superar o ensino tradicional, trazendo uma proposta que buscava ampliar a visão biológica, dando atenção também para as dimensões cognitivas, afetivas e socioculturais dos(as) alunos(as), pensando em democratizar e diversificar o processo de ensino e aprendizagem. Processo esse que não pode se limitar às habilidades motoras, mas deve proporcionar elementos para os(as) alunos(as) refletirem de maneira autônoma sobre todas as possibilidades corporais (BRASIL, 1997).

Darido et al (2001) concluem que o PCN trouxe três avanços muito importantes para a nossa área, sendo eles: a) o princípio da inclusão; b) as dimensões do conteúdo (conceitual, atitudinal e procedimental); c) os temas transversais (pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo, orientação sexual e saúde). Os(as) autores(as) acrescentam que esse documento pode subsidiar avanços para a nossa área, porém, não pode ser usado como um currículo mínimo a ser seguido de maneira obrigatória.

Já no começo do ano de 2000, o Ministério da Educação encarregou os Estados e o Distrito Federal de formularem os seus próprios currículos, para todos os componentes curriculares. Diferentemente dos PCNs, que abrangiam todo o país, agora cada estado seria responsável pela elaboração do seu próprio currículo (BARROSO, 2020).

Segundo Neira (2015), as redes de cada Estado, com o objetivo de orientar a prática docente, elaboraram propostas curriculares. O autor analisou os currículos de Educação Física de 6 estados (Acre, Alagoas, Mato Grosso, Paraná, Pernambuco e São Paulo) e observou que alguns currículos ainda permanecem ligados às tendências mais tradicionais, enquanto outros partem para um posicionamento mais crítico, com as práticas corporais já inseridas na escola. Além disso, observou também uma forte influência dos PCNs nas definições dos conteúdos da Educação Física.

Depois de 20 anos do lançamento do PCN, foi promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento este de caráter normativo, que estabelece as aprendizagens essenciais que os(as) estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018). Deste modo, a BNCC, que não é um currículo e sim um documento orientador, passa a ser obrigatória para a elaboração dos currículos das escolas de todo o Brasil (SANTOS; FUZII, 2019).

Este novo documento norteador do currículo e das propostas pedagógicas traz alguns olhares específicos para a nossa área. Primeiramente, a Educação Física está inserida na área de linguagens, junto com as disciplinas de Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa e é definida como:

(...) o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. 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 (BRASIL, 2018, p. 213).

Neste sentido, a Educação Física pode oferecer para os(as) alunos(as) acesso a um universo cultural, com saberes corporais, que dispõe de muitas possibilidades de experiências para os(as) estudantes. Experiência essa que vai além da vivência, oportunizando uma participação efetiva e autônoma dos(as) alunos(as) na sociedade. Para isso, as aulas de Educação Física devem abordar as práticas corporais como um “fenômeno cultural, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (BRASIL, 2018, p. 213).

Pensando nisso, a BNCC descreve três elementos que considera primordial e comum a todas as práticas corporais: 1) o movimento corporal, sendo o elemento principal; 2) a organização interna, pensando nos níveis de ensino; e 3) o produto cultural, este ligado ao lazer, saúde, cuidado com o corpo e entretenimento. Deste modo, cada prática corporal irá proporcionar ao(à) aluno(a) um conhecimento e uma experiência particular, em que não seria possível em outro local (BRASIL, 2018).

Para organizar essas práticas corporais, o documento categoriza seis unidades temáticas, a serem trabalhadas durante todo o Ensino Fundamental, sendo elas: Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginástica, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura (BRASIL, 2018).

Mesmo com essa categorização, o documento enfatiza que com isso, não se pretende universalizar o conhecimento, pois esse é apenas uma maneira de entender as manifestações culturais da Educação Física. Completa ainda que é essencial seguir alguns critérios de progressão do conhecimento, sempre atentando-se para a particularidade de cada prática corporal, assim como as características dos(as) alunos(as) e os contextos que estão inseridos (BRASIL, 2018).

Com a organização das práticas corporais através das seis unidades temáticas, delimitou-se também oito dimensões de conhecimentos para o desenvolvimento dessas práticas, assim como descreve o documento (BRASIL, 2018):

- Experimentação: vivência das práticas corporais;
- Uso e apropriação: capacidade do(a) estudante ter autonomia para realizar determinada prática corporal;
- Fruição: o(a) estudante ter elementos suficientes para desfrutar ou apreciar uma prática corporal;
- Reflexão sobre a ação: observar e analisar as vivências corporais realizadas pelos próprios alunos(as) ou por outros;

- Construção de valores: aprendizagem de valores em prol do exercício da cidadania;
- Análise: conceitos sobre as práticas corporais/saber sobre;
- Compreensão: entender as práticas corporais no contexto sociocultural;
- Protagonismo comunitário: participar da transformação social.

Por fim, pensando na articulação entre as competências da Educação Básica e especificamente da área de Linguagens, o documento apresenta dez competências específicas para o componente curricular da Educação Física, no Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual.
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo.
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais.
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas.
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação às práticas corporais e aos seus participantes.
6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos às diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam.
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos.
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde.
9. Reconhecer o acesso às práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário.
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo (BRASIL, 2018, p. 223).

De maneira geral, após um maior entendimento deste documento e de como a Educação Física está inserida, entendemos a BNCC como um documento orientador e não como um currículo a ser seguido pelas escolas. Documento este que estabelece conhecimentos, competências e habilidades para serem desenvolvidas durante os anos escolares. Porém, as opiniões são diversas quanto à implementação e necessidade para a Educação Física.

Betti (2017) primeiramente revela não ser contra a existência de um referencial curricular que seja comum para a educação básica e que garanta o mesmo direito e acesso a

aprendizagem para todos(as) os(as) brasileiros(as). Além disso, entende que se a BNCC não tivesse incluído a Educação Física, teríamos tido um grande retrocesso em nossa área. Porém, o autor faz uma análise crítica do documento e afirma não ter dúvidas de que a principal finalidade da BNCC é facilitar uma avaliação em larga escala das escolas públicas, contribuindo assim para a sua terceirização.

Dentro de suas análises, podemos destacar alguns pontos importantes: a falta de elementos que expliquem de maneira clara o porquê a Educação Física é trazida como linguagem e a descrição das “Habilidades”, parte considerada por ele como a mais importante, ser escrita de uma maneira que leva a difícil interpretação por parte dos(as) professores(as). Mais do que isso, o autor (BETTI, 2018) deixa claro a importância da BNCC ser dialogada de maneira crítica e não ser apenas reproduzida sem nenhum questionamento.

Corroborando com Betti (2018), Neira (2018) também defende que os(as) professores(as) adotem uma postura crítica e questionadora sobre o documento e a sua implementação. Mas, o autor apresenta algumas outras críticas, tais como: o retrocesso político e pedagógico; uma racionalidade técnica apoiada no discurso neoliberal, visível quando o documento traz princípios e taxionomias do século XX; o currículo baseado em competências e habilidades que limita as possibilidades pedagógicas do(a) professor(a); a ausência de argumentos da Educação Física estar presente na área de linguagens; e, a desconexão entre o currículo que está sendo proposto e a concepção de Educação Física assumida.

Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) defendem que a BNCC é algo necessário tanto para a Educação Física, como para os outros componentes curriculares, pois ela é prevista em documentos e leis oficiais. Os(as) autores(as) completam que ainda são necessárias muitas discussões quanto a sua compreensão e implementação desse documento, porém, que especialmente quando falamos da Educação Física escolar, poderá contribuir bastante para a prática pedagógica do(a) professor(a), levando em consideração que não temos uma tradição para a organização curricular dos conteúdos.

Santos e Fuzii (2019) completam que é notável o quanto à Educação Física se transformou ao longo dos anos, no qual os objetivos de disciplinarizar o corpo e ter hábitos de saúde deram lugar à cultura corporal de movimento. E assim, os documentos oficiais (PCN e BNCC), juntamente com os currículos estaduais, passaram a questionar os antigos objetivos e campos teóricos e vem refletindo sobre uma sociedade mais ampla, sendo, portanto, a Educação Física inserida no campo das Linguagens.

Podemos concluir, que ao longo dos tempos, a Educação Física vem construindo caminhos para uma organização curricular. Organização essa vista como essencial por muitos autores (OLIVEIRA, 2002; FREIRE; SCAGLIA, 2004; KUNZ, 2004; GONZÁLEZ, 2006). Nesse percurso, pela primeira vez, a Educação Física foi inserida no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Segundo Novaes et al. (2022), o PNLD é um programa responsável por disponibilizar material didático para as escolas da rede pública e, em 2019, houve a inclusão da Educação Física. O PNLD está totalmente relacionado com a publicação da BNCC, na medida que esse projeto visa apoiar a sua implementação. Assim, os livros didáticos de Educação Física são redigidos de acordo com os princípios descritos na BNCC.

Utilizamos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (3ª versão) como documento orientador desta coleção, tendo como referência os objetivos de aprendizagem preconizados para o componente curricular Educação Física. É a primeira vez na história que temos um documento que propõe uma organização curricular nacional para a Educação Física, o que, do nosso ponto de vista, representa um avanço para a área à medida que favorece melhor compreensão do que devemos ensinar em cada momento do processo formativo, viabilizando a formulação de expectativas de aprendizagem ao longo dos diferentes ciclos da Educação Básica (DARIDO et al., 2018, p. 7).

Assim como a BNCC, os livros didáticos também carregam opiniões diversas e críticas em relação a sua estruturação, posicionamentos políticos que envolveram a sua elaboração e principalmente quanto a suas possíveis falhas. Porém, Novaes et al. (2022), entendem que apesar das críticas, bastante voltadas para as ideias neoliberais de currículo, a inserção da Educação Física no PNLD, por se tratar de uma política pública, não pode ser visto como um acontecimento sem importância. Pelo contrário, é um marco para esse componente curricular, pois, antes os manuais eram realizados por grupos isolados de professores(as) e/ou autores(as), e hoje, estão inseridos em um âmbito nacional, o que “indica uma transição na própria concepção do fazer docente da EFE” (p. 17).

Após compreendermos todas as transformações da Educação Física, quanto ao seu objetivo dentro da escola e em relação ao seu processo histórico, entendemos a importância e a necessidade de se ter orientações curriculares para a Educação Física, tanto para a sua maior legitimação dentro da escola, quanto para uma melhor definição de conhecimentos e progressão desses conhecimentos, auxiliando assim os processos pedagógicos dos(as) professores(as).

Quanto a organização dos conhecimentos da Educação Física escolar, vimos que a BNCC, documento mais atual, estabelece seis unidades temáticas (Brincadeiras e Jogos, Esportes, Ginástica, Danças, Lutas e Práticas corporais de aventura) e oito dimensões de conhecimento (Experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário) para pensarmos em conteúdos e em maneiras de acessar esses conteúdos que são previstos por essa orientação curricular.

Dentro desse contexto, entendemos o futebol e os futebóis como uma importante temática que necessita ser trabalhada na escola de maneira aprofundada e diversificada, dada toda a sua importância para a sociedade brasileira, conforme será discutido no próximo capítulo.

3 FUTEBOL E FUTEBÓIS

3.1 Abordagem conceitual

O futebol é uma prática esportiva amplamente disseminada pelo território brasileiro e é o esporte mais praticado em todo o mundo (FARIA, 2008). Damo (2018) entende que, para o povo brasileiro, o futebol está em um lugar exclusivo, de muito apreço, pois ele transpassa a ideia de ser apenas um esporte.

Para os(as) brasileiros(as), o gosto pelo futebol é algo relacionado ao seio familiar e à cultura, sendo formado desde as primeiras fases de socialização do indivíduo. Demonstrar o pertencimento a algum time de futebol vai além de uma questão de identidade, transpassando para vínculos sociais. No Brasil, falar sobre futebol é algo presente no cotidiano, e mais do que isso, quem não gosta desse assunto, não é recebido de uma maneira tão positiva por algumas pessoas, evidenciando de imediato um tipo de preconceito associado à modalidade. Aqui, ele é tratado pela mídia ainda como uma “paixão nacional” (KESSLER, 2016).

Essa prática esportiva, além de ser uma expressão da nossa sociedade, é uma das principais manifestações culturais do Brasil e que está sempre sendo reinventada e atualizada (DAOLIO, 2005). Manifestação cultural essa que “se multiplica e se desdobra numa diversidade de práticas, assumindo múltiplos contornos em diferentes contextos sociais” (FARIA, 2008, p. 12).

Faria (2008, p. 13) define então que “o futebol é, assim, uma prática que envolve códigos, interesses, identidades, redes de sociabilidade e uma diversidade de sujeitos em todos os âmbitos de sua manifestação”.

Diante disso, não podemos negar a popularidade e o espaço de destaque que o futebol tem em nossa sociedade. Segundo Damo (2005), além do encanto pela prática esportiva, com o tempo, foi crescendo um interesse e uma visibilidade para o futebol em sua forma de espetáculo, vinculado às mídias. Ou seja, um futebol totalmente atrelado à economia e que é monopolizado pela Federação Internacional de Futebol (FIFA). Porém, o autor ressalta que existem outros futebolis, para além dessa versão que se tornou tão predominante.

Todas as práticas futebolísticas, independentemente das suas particularidades, possuem uma estrutura comum, tendo como características: duas equipes, com objetivos idênticos, em que sua disputa é realizada por meio de um objeto e o seu jogo é regido por um

conjunto de regras (DAMO, 2005). Diante dessa estrutura comum, o autor agrupou os diferentes jeitos de praticar o futebol em quatro matrizes, sendo elas: bricolada, espetacularizada, comunitária e escolar.

- 1) Matriz bricolada: entendida como as diversas variações possíveis realizadas através do futebol, ou seja, uma configuração mais informal dessa prática, em que é realizada no momento social do não trabalho. No futebol bricolado, as regras podem ser adaptadas, os(as) árbitros(as) são os(as) próprios(as) jogadores(as), não há um tempo definido de jogo e ele pode ser praticado em diversos locais, como ruas, praças ou parques. Aqui podemos encaixar o futebol de rua, em que muitas pessoas acreditam ser o berço do futebol brasileiro (DAMO, 2005).
- 2) Matriz espetacularizada: caracterizada por sua organização se dar através da FIFA e pelas confederações e federações, em que são responsáveis pela organização de campeonatos e detém o controle sobre as normas do futebol. Neste sentido, todos os clubes que fazem parte da FIFA, seguem as mesmas regras da modalidade, em qualquer lugar do mundo. O futebol espetáculo é o grande protagonista dessa matriz (DAMO, 2005).
- 3) Matriz comunitária: está entre a matriz bricolada e a espetacularizada, em que, o futebol acontece nos momentos de lazer dos(as) praticantes e, é realizado em locais mais padronizados (quando comparados à bricolagem). O autor traz o futebol de várzea como um grande exemplo dessa matriz (DAMO, 2005).
- 4) Matriz escolar: é aquela realizada no contexto escolar, junto ao componente curricular da Educação Física. O autor defende que esse futebol “deve ser tratado na sua especificidade, dadas as relações que tal prática estabelece com o contexto que a legitima” (DAMO, 2005, p. 43).

É importante entendermos que a mesma prática esportiva pode ser realizada de diferentes maneiras, o que nos mostra uma pluralidade e diversas possibilidades, apresentando características diferentes e objetivos específicos. Ou seja, assim como visto nas matrizes propostas por Damo (2005), o futebol apresenta diferentes maneiras de ser praticado. O autor (2005) entende por “prática”, não apenas o jogar em si, mas todos os papéis que estão envolvidos nesse fenômeno, como por exemplo, o torcer, o discutir, o vestir-se, entre outros.

Porém, no decorrer do tempo, o futebol espetacularizado acabou se tornando hegemônico e foi sempre tratado no singular, como sendo o único futebol possível. Diante disso, outras manifestações e possibilidades de práticas da modalidade que não se encaixassem nesse padrão, foram sendo negligenciadas (DAMO, 2008), como por exemplo, “a várzea, as peladas, o futebol de mulheres e dos povos indígenas, entre outros, permanecem às margens” (2008, p. 3).

Tentando mudar essa concepção hegemônica do futebol e agora entendê-lo como um fenômeno plural, alguns(mas) autores(as) começaram a tratá-lo como sendo os futebolis e não mais o futebol. Damo (2008) explica que ao tratar o futebol em sua forma plural, começamos a entendê-lo em sua diversidade e em todas as suas formas de expressão. O autor completa que essa modalidade simples e que ao mesmo tempo tem um lugar de destaque, carrega em si uma grande diversidade, precisando ser tratada através da sua pluralidade, incluindo formas que são estigmatizadas ou pouco visibilizadas e que, inclusive, é necessário que novos estudos abordem essa outra concepção dos futebolis.

Sobre o termo futebolis, Damo (2018) explica que em sua origem, a concepção dos futebolis serviu para ele como um suporte metodológico, totalmente ligado ao meio acadêmico, para conseguir expressar a amplitude e a diversidade do mundo do futebol, mostrando horizontes para além do futebol de espetáculo, e que agora, o seu uso está ganhando um sentido mais ligado à política. O autor relata que isso não muda o seu propósito, pois a noção de diversidade presente é útil para todos os sentidos.

Diante de algumas mudanças, Damo (2018) acrescenta que se pudesse reescrever a proposta de agrupamento que ele realizou dos futebolis (matriz bricolada, espetacularizada, comunitária e escolar), primeiramente mudaria o termo “matriz” para “circuito”, pois o remete mais a uma ideia de fluxo, de continuidade. Além disso, faria outros ajustes, acrescentando mais circuitos, como relata o autor:

(...) agregando um quinto circuito, o futebol de mulheres, aos outros quatro. Não é só a questão de gênero que merece destaque e tampouco são as regras ou as técnicas corporais que exigem um tratamento específico para o futebol de mulheres. Este futebol tem uma história singular; sua diáspora foi bloqueada e, de certo modo, ela pouco tem a ver com questões de ordem geográfica. Também não é um circuito exclusivo de mulheres, porque embora estas sejam as praticantes, boa parte dos times/clubes e competições é dirigida por homens – ainda é; talvez isso mude rapidamente. Há muitos embates em termos de políticas de corpo e de gênero associados a este circuito e a maneira como eles são enfrentados serve para repensar

a história social do futebol de homens, algo um tanto naturalizado pelo fato de que são homens quem têm escrito essa narrativa.
 E porque não um sexto circuito, para tratar do “futebol adaptado”, praticado por pessoas com deficiência? E um sétimo, para tratar dos futebolis “dissonantes” (...) E o futebol dos indígenas, haveria de ser tratado como um circuito particular? (DAMO, 2018, p. 50)

Deste modo, Damo (2018) entende que com a ideia mais amadurecida, poderia haver uma quantidade indefinida de circuitos, pois, não dá para separar toda a diversidade do futebol em um número limitado de categorias. São necessários “agrupamentos não ortodoxos que permitem, de um lado, apreender a diversidade, e de outro evitar a generalidade, forjando-se conexões teóricas apropriadas aos e entre os diferentes circuitos” (p. 50).

Ainda buscando definir a compreensão dos futebolis, Kessler (2016), em seu livro “Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol”, questiona: Futebol ou futebolis, é plural ou singular? Para responder essa pergunta, a autora problematiza as hegemonias presentes no futebol, sendo essa hegemonia representada pelo futebol masculino, espetacularizado e milionário.

Para essa discussão, a autora afirma que dentre todas as outras possibilidades de futebol, ou melhor dizer, dentre os outros futebolis, que ficam à margem do futebol hegemônico e espetacularizado, um dos mais afetados pelas imposições geradas pela matriz espetacular é o futebol de mulheres, em que, as suas práticas são invisibilizadas, a sua inserção na matriz escolar é recente, há pouca organização da matriz comunitária e falta estrutura, patrocinadores e interesse em sua matriz espetacularizada (KESSLER, 2016).

Após trazer para a discussão o cenário do futebol de mulheres, Kessler (2016) afirma que “as mulheres no futebol são transgressoras, assim como outros desviantes que compõem as diversas matrizes e lógicas dentro do futebol” (p. 37). Neste sentido, a autora defende que todas as matrizes compõem o futebol, e não apenas a sua versão espetacularizada.

E mais do que isso, o futebol precisa ser utilizado em sua maneira plural, abandonando a ideia de existir um único futebol e abrir os olhares para a sua multiplicidade e para as diversas identidades que nele estão presentes. Pensando nisso, o próprio futebol de homens precisa entender que é heterogêneo e diverso, aceitando que os homens também são diferentes, podendo ser mais fortes ou fracos, mais masculinos ou femininos, por exemplo (KESSLER, 2016).

As diferenças, entre a bola (redonda) e o campo (quadrado), o masculino e o feminino, o individual e o coletivo, não mudam a essência do jogo. Independentemente dos grupos que praticam o futebol, a bola permanece a girar, dando destaque a todas as suas diferentes faces (KESSLER, 2016, p. 39)

A partir disso, fica claro que o futebol não é um fenômeno de um único significado ou interpretação, pelo contrário, ele assume uma diversidade, sendo praticado por diversos corpos e passíveis de diversas relações, sendo assim, uma prática complexa e ligada às questões de gênero, política, cultura e economia, por exemplo (FARIA; SANTANA, 2020).

Toledo e Camargo (2018) também compreendem o futebol como um símbolo hegemônico e masculino e descrevem as práticas que fogem desse modelo como práticas dissonantes. Deste modo, para os autores, o futebol também é contemplado por tantos outros futebolis dissonantes, que mesmo de maneira mais silenciosa, o compõem.

Para contribuir com a discussão do termo futebolis, traremos o conceito de transmodernidade, do filósofo Enrique Dussel (2016), em que o autor define esse conceito como tudo que vai além do que é valorizado apenas pela cultura euro-americana, ou seja, uma cultura transmoderna valoriza o intercultural e dialoga com as diferenças. Assim, tendo como base esse conceito, podemos pensar em “uma transição hegemônica do futebol para a exterioridade e a transversalidade dos futebolis que se assentam no paradigma da pós colonialidade, da interculturalidade e da transmodernidade” (SOUZA JÚNIOR; CARVALHO; PRADO, 2022, s/p). Futebolis esses que podemos definir como:

São os futebolis da periferia do sistema-mundo que não ignoram a modernidade, tampouco se satisfazem com a pós-modernidade, nutrindo-se de um diálogo intercultural de matrizes marginalizadas, como o futebol de mulheres, o futebol de pessoas LGBTQIA+, o futebol de pessoas migrantes e refugiadas, o futebol de negros e negras, o futebol de pessoas com deficiência etc. e, desta forma, incorporando e superando o futebol pelos futebolis (SOUZA JÚNIOR; CARVALHO; PRADO 2022, s/p).

A partir desta primeira contextualização para a compreensão da superação do paradigma do futebol moderno pelos futebolis, passaremos a analisar os processos que envolvem o ensino dos futebolis na Educação Física escolar, através da lógica interna e externa de jogo e pautado nos saberes conceituais, corporais e atitudinais.

3. 2 Abordagem pedagógica

Após essa primeira contextualização do caminho que percorremos para a compreensão dos futebolis, passaremos a analisar os processos que envolvem os contextos de ensino e aprendizagem desses futebolis no cenário escolar.

Nós professoras e professores de Educação Física escolar, constantemente nos deparamos nas aulas com diversos pedidos e insistências, principalmente dos meninos, para que o tema da aula seja futebol. Segundo Faria e Santana (2020, p. 178), “os processos de persuasão dos alunos em torno do futebol nas aulas de Educação Física (EF) são recorrentes nas salas/quadras do nosso País”. Os autores completam que é um desafio para o(a) professor(a) lidar com isso nas aulas, pois, os pedidos constantes dos(as) alunos(as), e a necessidade do(a) professor(a) seguir seu planejamento e abordar outros conteúdos, geram conflitos nessa relação.

É consenso que o esporte está presente em todos os espaços do nosso cotidiano, influenciando inclusive a nossa forma de entender e se expressar no mundo (GONZÁLEZ, 2006). Dentre todas as práticas esportivas, o futebol carrega uma figura de destaque em nossa sociedade e conseqüentemente, na escola. Porém, nos deparamos com um problema: ao mesmo tempo que é um conteúdo hegemônico e muito importante, ele é pouco aproveitado nas aulas.

Indo ao encontro dessa problemática, Faria e Santana (2020) afirmam que o futebol é uma prática esportiva consistente na escola, porém, diante de todas as suas características e possibilidades, ela acaba sendo pouco aproveitada pelos(as) professores(as) de Educação Física.

Além disso, os autores trazem a importância de mantermos um diálogo sobre o ensino do futebol nas aulas de Educação Física, pois, devido ao seu enraizamento na escola e na sociedade, algumas coisas precisam ser desmistificadas e entendidas, dentre elas: 1) não é porque o futebol acontece constantemente na escola e na sociedade que os(as) professores(as) não devem trazer esse tema para as suas aulas e, mais do que isso, é necessário que o futebol tenha um espaço importante no seu planejamento de ensino e aprendizagem; 2) não é porque o futebol é de grande interesse dos(as) alunos(as) que deve deixá-lo ocorrer de maneira natural e sem intencionalidade; 3) não é porque os(as) alunos(as) já tem “conhecimento” sobre o futebol e “sabem jogar” que ele não tem que ser objeto de conhecimento a ser trabalhado nas aulas.

Aqui, podemos fazer um paralelo com o texto de González e Fensterseifer (2010), “Entre o não mais e o ainda não: pensando saídas do não lugar da EF escolar II”, em

que os autores questionam o porquê de a Educação Física estar na escola e trazem algumas reflexões para pensarmos, como por exemplo: nós teríamos saúde, lazer e exercício físico sem a Educação Física na escola? Nós conseguiríamos socializar com os(as) amigos(as) sem a Educação Física na escola? E existiria esporte, ginástica, dança, lutas e jogos sem a Educação Física na escola?

Com certeza a resposta é “sim” para todas as perguntas, pois nós teríamos tudo isso sem a Educação Física na escola, então, outro questionamento surge: Por que a Educação Física é importante? Podemos dizer que basicamente a Educação Física ajuda o(a) aluno(a) a saber se movimentar de forma consciente, a conhecer e praticar os jogos, os esportes, as danças, as lutas e as demais práticas corporais, e ainda, a entender os significados que todas essas práticas corporais carregam dentro da nossa sociedade (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010).

De uma maneira geral, podemos dizer que a abordagem da cultura corporal de movimento na escola deve superar as de outras instituições, ganhando assim uma condição de conhecimento. E com os futebóis não é diferente, não é porque os(as) alunos(as) tem um acesso maior ao futebol fora e dentro da escola, que podemos negar esse conhecimento, de uma maneira sistematizada, para os(as) estudantes.

Diante disso, é importante termos claro que:

O futebol é uma prática cultural de grande relevância e a sua difusão no cotidiano traz implícito aspectos (de inserção social, política, identitária, econômica, cultural, etc.) que potencializam possibilidades de compreender certas dinâmicas do Brasil (FARIA; SANTANA, 2020, p. 192).

Desta forma, não podemos negar esse conteúdo nas aulas de Educação Física escolar e é necessário que haja um planejamento e objetivo por parte do(a) professor(a) para desenvolver as suas aulas, de modo que esse conteúdo possa ser aproveitado em toda a sua potencialidade. Souza Júnior e Darido (2010) afirmam que o futebol tem muitas características que proporcionam o seu ensino na escola e que, quando trabalhado com base nas dimensões procedimentais, atitudinais e conceituais, o seu ensino será mais diversificado e a aprendizagem será mais bem aproveitada pelos(as) alunos(as).

Porém, esse não é o cenário que predomina nas escolas. Quando olhamos para o ensino do futebol nas aulas de Educação Física, podemos notar uma grande influência do

modelo esportivista, no qual, os(as) professores(as) privilegiam o seu ensino através da dimensão procedimental, ou seja, do saber fazer, deixando assim de aprofundar todo o conteúdo em si (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2010).

Muitas vezes, os(as) professores(as) ensinam o futebol com foco em uma reprodução do futebol midiático, deixando a sua aula parecida com o que acontece nas escolinhas de futebol espalhadas pelo bairro. Assim, o alto rendimento e desempenho dos(as) alunos(as) passam a ser o objetivo e o fim das aulas, tornando-se um processo excludente (ASSIS; COLPAS, 2013).

Já em 1992, Soares et al. fizeram uma crítica em relação ao modo que o esporte é tratado nas aulas de Educação Física, em que, a grande influência esportiva que está enraizada nas aulas, e o modo como o(a) professor(a) deixa de ser professor(a) e passa a ser treinador(a), e os(as) alunos(as), passam a ser atletas, caracterizam o esporte na escola e não o esporte da escola. No esporte da escola, esse fenômeno passa a ser entendido como um objeto de conhecimento dos(as) alunos(as) e não mais como algo focado apenas nas habilidades e performances. Portanto, o esporte da escola é adaptado e construído para tal contexto.

Muitas dessas características do ensino pautado no modelo esportivista e tradicional, podem estar relacionados às experiências de vida dos(as) professores(as), em que muitas vezes foram ex-atletas ou tiveram uma formação escolar e/ou acadêmica tradicional (BARROSO, 2020).

Diante de algumas discussões sobre a hegemonia do ensino do esporte na Educação Física escolar e a maneira que ele vem sendo abordado, totalmente ligado ao esporte de rendimento, surgiram alguns equívocos e críticas sobre o seu lugar na escola (BRACHT, 2001/2020).

De uma maneira resumida, o autor afirma que não podemos negar esse conteúdo em nossas aulas, porém, é preciso mudarmos alguns olhares e tratá-lo de uma maneira pedagógica crítica. Outro ponto importante é em relação ao ensino das técnicas esportivas, em que o autor propõe que o seu ensino seja tratado com novos sentidos e pautado em objetivos traçados pelo(a) professor(a), para o ensino de determinado esporte, deixando de lado a visão da perfeição do gesto técnico. Por último, a necessidade de tratarmos o esporte de uma maneira crítica, no qual, o(a) aluno(a) irá refletir sobre o esporte e assim entendê-lo em toda a sua complexidade e potencialidade. Acreditamos que esta perspectiva de ensino pode e deveria ser utilizada não apenas na escola, mas em todo e qualquer tipo de ensino do esporte e dos futebóis,

ou seja, desde a escola, passando por escolinhas e clubes, até chegar no futebol espetacularizado, pois, é essencial que os processos educativos estejam presentes em todos os contextos.

Assim, é importante entendermos que toda essa crítica que cai sobre o esporte é em relação à maneira que ele é tratado na escola (e, em outros contextos), em como o utilizamos e qual objetivo queremos atingir com ele. Diante disso, devemos abandonar o trato pedagógico esportivo apenas do saber fazer e começar a tratar o saber sobre esse fazer e ainda, desenvolver nas aulas reflexões e aspectos ligados aos valores e atitudes dos(as) alunos(as) diante da prática esportiva (BARROSO, 2020).

Vago (2009, p. 38) afirma que “uma prática pedagógica de Educação Física que não contemple o esporte é empobrecedora” e completa que o conhecimento e a prática esportiva são direitos do(a) aluno(a), juntamente com a sua problematização diante da nossa cultura. Ou seja, uma prática que vai além do saber fazer, em que todos(as) os(as) alunos(as) possam ter acesso a esse conteúdo e que seja desvinculado da ideia de rendimento, deixando de lado a ideia de exclusão, de performance e de vitória, critérios esses incompatíveis com os objetivos da Educação Física escolar.

Perante o exposto, fica claro que é dever do(a) professor(a) garantir que os(as) alunos(as) tenham acesso à prática e ao conhecimento dos esportes, inclusive do futebol, pois faz parte do patrimônio da humanidade. Porém, é necessária a superação do modelo esportivista, tendo assim um olhar mais integral dessa prática, assim como citam Costa et al., 2018:

As novas tendências pedagógicas buscam ensinar a prática esportiva enquanto um processo de transformação dos saberes e conhecimentos, com possibilidades de uma formação que reflita no cotidiano uma mudança de atitude e comportamento social (p. 1078).

Conversando com as discussões anteriores, para falarmos do ensino do esporte na escola, traremos como referência quatro autores que pensam o esporte fora da sua visão esportivista e tecnicista. Primeiramente Parlebas (2001), que destaca duas dimensões do ensino do esporte: a lógica interna e a lógica externa; González e Bracht (2012), contribuem para esta visão quando destacam a importância do ensino através dos saberes corporais, conceituais e

atitudinais e, por fim, Garganta (1995) também amplia a dimensão pedagógica para o ensino dos esportes a partir de três indicadores de jogo.

Parlebas (2001) definiu a lógica interna como “o sistema de características próprias de uma situação motora e das consequências que esta situação demanda para a realização de uma ação motora correspondente” (p. 302), ou seja, a lógica interna de um esporte envolve todas as demandas que um jogo impõe e que sem conhecê-las, a pessoa não consegue praticar.

Já a lógica externa, segundo González e Bracht (2012, p. 19) “refere-se às características e/ou significados sociais que uma prática esportiva apresenta ou adquire num determinado contexto histórico e cultural”. Podemos dizer que são todas as outras características que permeiam determinada prática, mas que não são determinantes para a pessoa poder jogar/praticar.

Diante disso, é fundamental que primeiramente os(as) professores(as) de Educação Física conheçam e entendam essas duas dimensões do esporte, para posteriormente passar esse conhecimento para os(as) alunos(as), a fim de que consigam analisar o esporte através dessas duas lógicas, para que assim, fique mais fácil entender as suas características. Para ficar mais clara a discussão, veremos o exemplo do futebol:

Utilizando essa perspectiva de análise, podemos dizer que o futebol, independentemente do lugar onde se joga, tem características que não mudam. Por exemplo, ele é sempre um esporte coletivo (jogamos em equipes), os jogadores de um time sempre podem se intrometer na jogada do adversário para “roubar” a bola e avançar em direção ao gol. Essas características fazem parte da lógica interna do esporte e permanecem estáveis, independentemente de quem jogue e onde se jogue. Mas algumas características mudam quando o futebol é praticado em outras partes do mundo. Nos Estados Unidos da América (EUA), o futebol, que eles chamam de soccer para diferenciar do futebol americano, é considerado um esporte feminino e não é muito popular, bem diferente do que ocorre aqui, no Brasil, onde a prática do futebol pelas mulheres é recente e foi até mesmo proibida tempos atrás. Tais características pertencem à lógica externa do esporte (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 19)

Além disso, para facilitar e melhor organizar o ensino do esporte, os autores González e Bracht (2012) enfatizam a importância de superar o ensino tecnicista por meio da abordagem dos saberes corporais, conceituais e atitudinais, destacando-se, sobretudo, os dois primeiros saberes. O primeiro, refere-se ao saber fazer, estando relacionado a toda experiência corporal do(a) aluno(a), ou seja, “reúne os conhecimentos que se produzem/constroem/manifestam com base na experiência/ação corporal” (p. 49). Por exemplo,

o(a) aluno(a) aprender que durante o ataque da sua equipe em um jogo de futebol, ele(a) precisa ficar livre da marcação para receber a bola é um saber que permite ao estudante desenvolver essa competência de usar o futsal de maneira autônoma e eficiente, em seu momento de lazer (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Os conhecimentos sobre os saberes corporais dos esportes de invasão², e, portanto, do futsal/futebol³ se agrupam em quatro categorias, sendo elas: tática individual, habilidades técnicas, combinações táticas e sistemas de jogo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Através do quadro abaixo, iremos entender melhor a definição das quatro categorias, além de verificar os elementos necessários para se observar durante uma prática e conceituar o tipo de conhecimento que o(a) aluno(a) necessita ter em cada categoria.

QUADRO 2 - Categorias dos saberes corporais dos esportes de invasão

	DEFINIÇÃO	OBSERVAR DURANTE O JOGO	TIPO DE CONHECIMENTO DO ALUNO
<i>Intenções táticas individuais</i>	Normas básicas do conhecimento tático do jogo, que definem as condições e os elementos a serem considerados para que a ação seja eficaz.	<ul style="list-style-type: none"> - Atacante com posse de bola (ACPB): Ex: ele observa antes de agir? Passa sempre para o jogador sem marcação? - Atacante sem posse de bola (ASPB): Ex: procura permanentemente desmarcar-se para receber a bola? - Defensor do ACPB: Ex: marca o seu atacante direito? - Defensor do ASPB: 	<p><u>TÁTICA INDIVIDUAL</u></p> <p>Discernimento para adaptar-se de forma consciente diante de situações nas quais os sujeitos têm que escolher entre as diferentes alternativas, em função de seus adversários.</p>

² Esportes de invasão são aquelas modalidades em que as equipes tentam invadir o lado do adversário para finalizar no alvo, na tentativa de marcar pontos, ao mesmo tempo em que precisam defender o próprio campo para evitar tomar os pontos da mesma maneira. A principal característica desses esportes é a importância de manter a posse da bola (ou do objeto específico da modalidade), já que, para pontuar, necessariamente precisa estar sob o seu domínio, ou seja, quando se está no ataque, a equipe precisa se organizar para não perder a posse do objeto, chegar próximo do alvo para finalizar e tentar marcar o seu ponto. E, quando se está na defesa, a equipe precisa se organizar para reduzir os espaços do adversário a fim de reconquistar a posse do objeto. Alguns exemplos de esportes de invasão são: futebol, futsal, basquete, handebol, futebol americano, frisbee, hóquei na grama, rugby, floorball e polo aquático (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

³ Assumiremos o futebol como fenômeno maior que, como linguagem, abarca o futsal, ao mesmo tempo que reconhece a sua identidade própria.

		Ex: Responsabiliza-se por seu atacante direto ou vai atrás da bola?	
<i>Técnica esportiva individual</i>	Representação simplificada e abstrata da forma mais adequada de solucionar um problema motor demandado por um esporte.	- Com posse de bola Ex: tem facilidade ou dificuldade para passar a bola com precisão? - Sem posse de bola: Ex: consegue fazer mudanças de direção e velocidade com facilidade?	<u>HABILIDADE MOTORA/TÉCNICA</u> Competência motora para resolver um problema esportivo específico de forma eficiente e econômica, com a finalidade de alcançar um objetivo preciso.
<i>Combinações táticas</i>	Coordenação de ações individuais entre dois ou mais jogadores para conseguir os objetivos do ataque e da defesa.	- Como você descreveria o entrosamento do jogador com outro companheiro de equipe?	<u>TÁTICA DE GRUPO</u> Noção das possibilidades de atuação coordenada com um ou dois colegas para dar continuidade a uma ação ofensiva ou defensiva.
<i>Sistemas de jogo</i>	Estrutura que organiza a coordenação de todos os jogadores de uma equipe, que tem como missão manter uma estrutura de jogo em ataque, em defesa ou em transição (contra-ataque/retorno defensivo)	- Quando se observa o conjunto da equipe: Ex: os jogadores sabem onde têm de ficar em cada momento do jogo?	<u>TÁTICA COLETIVA</u> Regras de organização do jogo, relacionadas com a lógica da atividade, especificamente associada às dimensões da área de jogo, à distribuição dos jogadores no campo, com designação de papéis e alguns dos preceitos simples de organização.

Fonte: Adaptado de González e Bracht (2012).

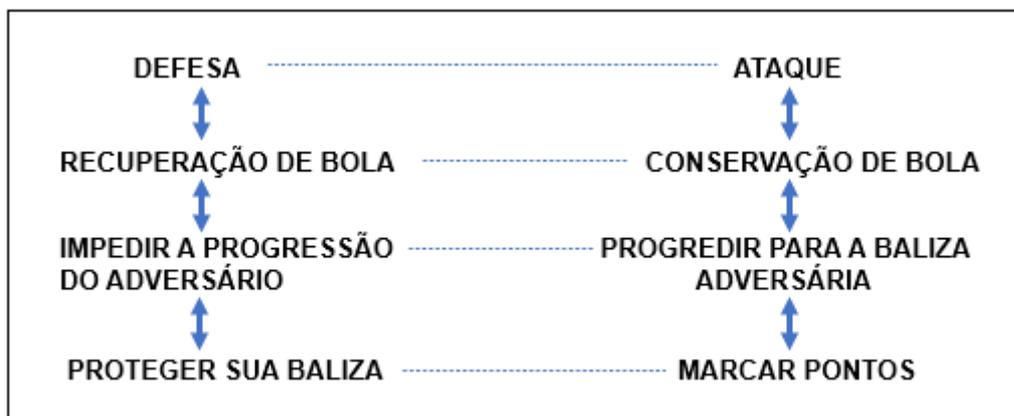
Tendo conhecimento sobre algumas definições dos saberes corporais dos esportes de invasão, iremos dar um destaque maior as intenções táticas ou regras de ação, elemento de grande importância para o ensino do futebol na escola. Segundo González e Bracht (2012), o elemento tático individual relaciona-se às escolhas feitas pelo(a) jogador(a) durante a partida do jogo e pode ser dividida em intenção tática ou regras de ação e na tática individual.

Para entender as intenções táticas ou regras de ação, primeiro é importante termos claro que durante o jogo, existem algumas interações com os(as) jogadores(as) que ocorrem com uma certa regularidade, sendo que, algumas dinâmicas já são esperadas, de acordo com a lógica interna da prática. Porém, apesar de haver uma noção, não é possível saber o momento exato que determinada dinâmica de jogo irá acontecer e nem como será exatamente

essa situação. Através dessas diferentes maneiras de atuação, algumas formas mais ou menos adequadas são propostas para lidar com determinada situação. Ou seja, há algumas intenções de comportamentos que são mais propícias para resolver determinada situação durante o jogo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Sendo assim, a intenção tática ou regra de ação é definida como “as normas básicas para o desempenho tático individual nos jogos, as quais pontuam condições e elementos que devem ser levados em conta para que a ação seja eficaz” (BAYER, 1994; GRÉHAIGNE, 2001, citados por GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 41).

Nos esportes de invasão, algumas situações podem ser enxergadas pelo(a) jogador(a), através da sua própria percepção do jogo, e então, é necessário tomar uma decisão do que fazer para assim atingir um objetivo parcial do jogo. Esses objetivos parciais são elaborados através dos princípios operacionais (de ataque e de defesa) da prática esportiva (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). A figura abaixo ilustrará os princípios operacionais de um jogo.

FIGURA 2 - Princípios operacionais



Fonte: Adaptado de Bayer (1994).

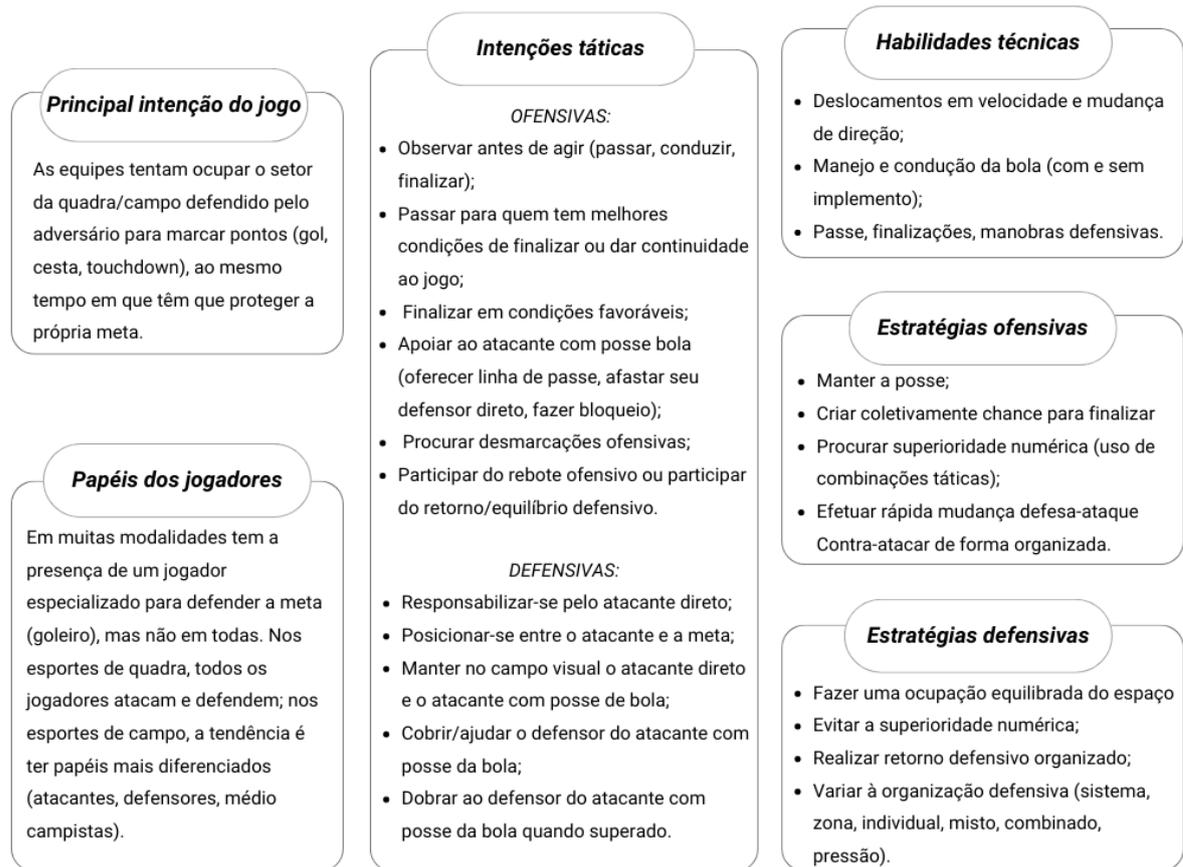
Especificamente no futebol, podemos dizer que há um desafio do(a) jogador(a) coordenar as suas ações com o objetivo de recuperar, conservar e fazer progredir a bola, para tentar finalizar na meta e marcar gols, enquanto os jogadores da outra equipe encontram-se em oposição. Assim, os(as) jogadores(as) precisam ler o jogo e tomar decisões na fase ofensiva (manter a posse de bola, avançar para o campo do adversário e criar situações de finalização ao alvo) e defensiva (recuperar a bola, evitar o avanço do adversário em direção ao seu campo e evitar finalizações e proteger a sua meta).

Analisando esses princípios, podemos entender que existem situações no jogo em que irão demandar do(a) jogador(a) um desdobramento da sua função. E esse desdobramento ocorre através dos subpapéis: atacante com posse de bola e sem a posse de bola e defensor do atacante com posse de bola e sem a posse de bola (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Por outro lado, a tática individual está relacionada aos processos cognitivos que irão orientar a ação do(a) jogador(a), no momento em que uma decisão precisa ser tomada. Aqui, não é possível antecipar a maneira de atuação. Assim, “a tática individual é a adaptação consciente da ação em frente a situações nas quais se enfrenta a oposição de um adversário, escolhendo o que fazer para obter sucesso na atuação (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 44).

Para concluir os saberes corporais, González e Bracht (2012) afirmam que há características parecidas entre os esportes e que esses apresentam semelhanças comuns em relação aos papéis desempenhados pelos(as) jogadores(as) durante o jogo, os conceitos, as habilidades técnicas, as estratégias ofensivas e defensivas. Diante disso, os autores elaboraram um quadro, para identificar essas características comuns dos esportes de invasão. Abaixo irei apresentar as características dos esportes de invasão para melhor entendermos os saberes corporais.

FIGURA 3 - Características dos esportes de invasão



Fonte: Adaptado de González e Bracht (2012)

Para finalizar, Garganta (1995) defende que o ensino dos esportes pode ser construído a partir de três indicadores de jogo, ou seja, existem três situações que são importantes para o(a) aluno(a) jogar bem, sendo elas:

- 1) Relação com a bola: criar situações problemas para que o(a) aluno(a) melhore a sua relação com a bola (por exemplo, melhorar o domínio e o seu controle);
- 2) Estruturação do espaço: ajudar o(a) aluno(a) a se posicionar e se movimentar melhor no espaço de jogo, ou seja, ocupar os espaços de maneira mais inteligente, tanto quando estiver defendendo (fechando os espaços que oferece mais perigo para a sua equipe), tanto para quando estiver atacando (buscando espaços vazios para melhor chance de finalização);

- 3) Comunicação na ação: estimular o(a) aluno(a) a se comunicar de maneira mais inteligente e eficiente, com os seus companheiros de equipe e com os seus adversários.

Já o segundo saber, o saber conceitual, está relacionado ao saber sobre esse fazer, ou seja, “saberes relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos a essa prática corporal sistematizada” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 49). Como exemplo, os autores descrevem que entender que as transformações do futebol de salão em futsal se deram devido a interesses econômicos e preocupações técnicas é um saber que permite ao estudante desenvolver competência de entender a inserção do futsal em diversas épocas e diferentes contextos sociais e culturais.

Nos saberes conceituais podemos identificar dois tipos de conhecimento: o conhecimento técnico e o conhecimento crítico. O conhecimento técnico está atrelado aos conceitos que são fundamentais para se entender as características e o funcionamento de determina prática corporal e, este conhecimento está totalmente ligado à lógica interna do jogo. Como por exemplo, o(a) aluno(a) saber classificar os esportes através dos seus princípios táticos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Esses conhecimentos podem ser desenvolvidos a partir de alguns pontos, como citam os autores:

- a) conceito de esporte; b) transformação de jogos em esporte; c) lógica interna e externa; d) categorias e tipos de esportes; e) regras esportivas (aspectos formais, limites das ações de jogo e metarregras); f) elementos de desempenho esportivo (técnica, tática individual, combinações táticas, sistemas de jogo, estratégia, capacidades físicas, capacidades volitivas); g) relação entre categorias de esportes e demandas dos elementos de desempenho esportivo; h) papéis (subpapéis) dos jogadores nos diferentes tipos de esportes; i) nomenclatura e características das técnicas dos diferentes tipos de esporte e nomenclatura e características das intenções táticas, combinações táticas e sistemas de jogo das modalidades com interação entre adversários; j) atores do esporte institucionalizado: técnico, árbitro, dirigente; k) avaliação e orientação do desempenho esportivo; l) condução e organização de equipes durante uma competição; m) arbitragem de modalidades esportivas; n) auxílio na arbitragem de modalidades esportivas; o) organização clássica e alternativa de torneios e campeonatos (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 57-58).

Já o conhecimento crítico, é responsável por estudar o lugar que determinada prática corporal ocupa nos contextos socioculturais. Nesta dimensão, o(a) aluno(a) é apresentado a temas em que possam analisar e refletir sobre as manifestações da cultura corporal de movimento. Por exemplo, os estudantes podem ser levados a refletir se no bairro

onde moram existe locais públicos para a prática de determinado esporte (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Os autores entendem que esses conhecimentos estão ligados à contextualização de determinada prática corporal e que devem acontecer em três diferentes graus: contextualização síncrona, diacrônica e contemporânea.

A contextualização sincrônica pode ser desenvolvida através da origem da prática corporal que está sendo estudada e do contexto de sua institucionalização. A contextualização diacrônica por meio das transformações e mudanças das práticas corporais que ocorreram ao longo dos tempos, da globalização do esporte, da sua profissionalização, mercadorização, relações políticas e das modificações dos equipamentos esportivos. E por último, a contextualização contemporânea pode ser trabalhada através de quatro subeixos: o esporte/modalidade no mundo; o esporte/modalidade na cultura corporal local; o esporte rendimento; e o esporte participação (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

González e Bracht (2012) ainda trazem um terceiro saber, o saber atitudinal, que está relacionado às atitudes e valores dos(as) alunos(as). Aqui, os autores ressaltam a importância de nós professores(as) termos claro quais normas, valores e atitudes que queremos construir com as nossas aulas. Além disso, afirmam a importância de abordarmos esse saber:

Fatos, dados, conceitos, regras sobre os esportes podem ser esquecidos, mas as disposições morais, éticas, políticas que a Educação Física ajuda a introjetar quando ensina seus conteúdos são mais profundas e a desaprendizagem ou reaprendizagem dessas atitudes implica longos períodos e grandes esforços (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 59-60).

Portanto, sabendo da importância de abordar os valores e atitudes na Educação Física, as aulas podem ser pautadas de acordo com algumas orientações, como por exemplo, evitar qualquer tipo de discriminação nas aulas, não aceitar atitudes de violência, argumentar com as pessoas de maneira respeitosa, saber lidar com as críticas, entre outros (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Apesar disso, os autores também entendem que esse saber está mais relacionado à condução da aula pelo(a) professor(a) do que pelo seu ensino intencional, mas, que é tão importante quanto os outros dois saberes.

De acordo com essa afirmação, algumas reflexões surgem em relação aos saberes atitudinais: existe algum conteúdo específico na Educação Física para abordar esse

saber? Um(a) professor(a) consegue planejar uma aula para abordar determinada atitude ou valor com os(as) alunos(as)? Acreditamos que os conflitos e as demandas atitudinais vão surgir inevitavelmente dentro do currículo oculto, porém, a partir disso, o(a) professor(a) pode sim planejar a sua aula com um conteúdo específico que irá discutir com intencionalidade esse saber, dialogando e suprimindo tal questão.

Diante de todas essas discussões, entendemos que o futebol precisa ser tratado dentro da escola como um conhecimento que ultrapassa a dimensão técnica, tendo o(a) professor(a) o compromisso de ensinar a jogar (aprender a fazer/saberes corporais) e a compreender a dimensão social do futebol (saberes conceituais). Além disso, ter o futebol como uma ferramenta facilitadora para a leitura de mundo do(a) aluno(a), em que a partir dele, os(as) estudantes consigam interpretar outros fenômenos sociais.

Com isso, os futebóis constituem um tema que não pode ser deixado de lado no planejamento do(a) professor(a) de Educação Física, e que pode ser tratado de uma maneira crítica, fazendo jus a todo o conhecimento proposto pela cultura corporal de movimento (REZER, 2009).

E mais do que isso, mostrar para os(as) alunos(as) a diversidade dos futebóis e o quanto ele pode ser plural e vivenciado de diversas maneiras e diferentes olhares, pode levá-los(las) a refletir sobre a influência dessa modalidade esportiva na vida de cada um(a), deixando de ser apenas alguém que recebe um conteúdo pronto e tornando-se um “produtor cultural e de si mesmo” (FARIA; SANTANA, 2020).

No próximo capítulo, iremos discutir sobre gênero e corpo como uma construção social, para em seguida, entender como acontecem as relações de gênero nas aulas de Educação Física escolar e, principalmente no contexto do ensino dos esportes e do futebol.

4 CORPO E GÊNERO: UMA CONSTRUÇÃO SOCIAL

Considerando que um dos objetivos deste estudo é analisar os processos educativos emergentes da implementação de uma unidade didática do currículo dos futebóis na escola, entendemos a necessidade de um capítulo sobre as relações de gênero para dar sustentação a discussão dos resultados.

No intuito de compreendermos o termo “gênero”, iremos primeiramente analisar a concepção do que é entendido como corpo. Le Breton (2006) afirma que o corpo é moldado e influenciado pelo contexto social e cultural que o indivíduo está inserido, sendo assim, a nossa existência é corporal. O corpo é o eixo da relação com o mundo, sendo o lugar e o tempo em que a existência toma forma, e é através dele que o ser humano se apropria da sua vida e passa a compartilhar as suas experiências com outras pessoas.

Para Dornelles (2012), o corpo é e sempre será um “resultado provisório e inacabado” (p. 189), sendo influenciado e construído pelas diversas categoriais sociais, como classe, gênero e sexualidade. Sendo a cultura essencial para a produção desses corpos que carregam diversos significados dentro dos vários espaços.

Corroborando com as autoras, Goellner (2010) destaca a importância de começarmos a pensar o corpo como algo que somos e não como algo que temos, pois o corpo vai além de sua materialidade, ele fala de nós mesmos, do que somos, do que gostamos e do que queríamos ser. Assim, o corpo também é o que está a nossa volta, sendo infinitas possibilidades a serem descobertas e reinventadas, portanto, não são “as semelhanças biológicas que o definem, mas fundamentalmente os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2008, p. 28).

Diante disso, o corpo é produzido na cultura e pela cultura, sendo o resultado de uma construção cultural, em diferentes tempos, espaços, grupos sociais e contextos. Neste processo, o corpo é educado de uma maneira contínua, performando diferentes maneiras de parecer, de se comportar e de ser. E esse corpo é educado em diversos espaços de socialização, como por exemplo, na escola e no esporte (GOELLNER, 2010).

No dia a dia é fácil notarmos uma pluralidade de corpos, que são resultantes de diversas construções culturais. Nesta diversidade dos corpos, é essencial entendermos que os gêneros também são diversos e que são marcas presentes em cada corpo, constituindo a identidade de cada indivíduo (GOELLNER, 2010).

Por gênero, iremos nos orientar pela definição de Goellner (2005), do Dicionário Crítico de Educação Física, que interpreta gênero como uma “construção social do sexo. Ou seja, como categoria analítica e política, evidencia que masculino e feminino são construções sociais e históricas” (p. 207). Portanto, gênero é uma dimensão construída social e culturalmente (mas também política e historicamente), em que, no decorrer da vida, diversos acontecimentos vão marcando os corpos, a partir do que é dito como ser masculino e ser feminino (e mais recentemente outras diversidades de identidades não binárias). Deste modo, é possível dizer que o corpo é generificado, pois diversas marcas de gênero estão inseridas nele.

Louro (1997) explica que em nenhum momento há a intenção de negar que o gênero é constituído através de corpos sexuais, pelo contrário, para a autora, é importante dar ênfase na construção social, histórica e cultural que são produzidas sobre as características biológicas dos corpos. Com isso, o conceito de gênero tem a intenção de referir-se a maneira como as características sexuais são entendidas e representadas, trazendo a discussão para o campo social, local no qual acontecem as relações humanas. A autora reforça a ideia de que:

As justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação (LOURO, 2014, p. 26).

Desta maneira, se concluímos que o gênero é uma construção social, então não podemos afirmar que o que indica ser masculino ou feminino no corpo, existe de maneira natural. Pelo contrário, foi constituído de uma determinada maneira e por algum motivo, como por exemplo, antigamente os homens que usavam brincos ou cabelos longos, eram mais propícios a terem a sua masculinidade questionada, pois essas marcas eram tidas como exclusivamente femininas. Nos dias de hoje, os cabelos cumpridos e os brincos fazem parte dos acessórios que as pessoas usam (GOELLNER, 2010).

Neste mesmo sentido, Louro (2014) entende que o conceito de gênero afirma o caráter social do feminino e masculino, sendo necessário levar em conta as características dos diferentes momentos históricos e das diversas sociedades. Levando o olhar para que o gênero está relacionado a um processo, uma construção e não para algo que já existe e está pré-determinado. Este conceito abre horizontes e exige que se pense de modo plural, entendendo que as representações sobre mulheres e homens são diversas.

Desse modo, o termo gênero não admite o uso de explicações biológicas, em que encontram fatores comuns para várias maneiras de subordinação feminina, como o exemplo de que os homens são mais fortes, tendo uma força muscular superior e as mulheres são delicadas e tem a capacidade de serem mães. Pelo contrário, o termo passa a indicar que existem construções sociais, ou seja, criações sociais sobre o que é adequado para o papel da mulher e do homem na sociedade (SCOTT, 1998).

Louro (2014) completa que a característica social do conceito de gênero, não pode levar ao pensamento de construções de papéis masculinos e femininos. A autora explica que esses papéis são padrões ou regras que uma determinada sociedade cria para os seus membros, determinando a maneira de se comportar, o jeito de se vestir, o modo de se portar e assim por diante. E é através do aprendizado desses papéis, que as pessoas passam a conhecer o que é considerado adequado ou não para uma mulher e para um homem em determinado contexto, e respondem às expectativas impostas.

Portanto, é correto afirmar que há uma construção cultural diferente do corpo masculino e do corpo feminino, o que resulta também em uma diferenciação motora entre esses corpos, que se constrói culturalmente, não sendo determinada apenas pelos aspectos biológicos. Desde o nascimento do bebê, expectativas são criadas para que o indivíduo cumpra determinados papéis sociais, como se tivesse um plano traçado para a vida dessa pessoa (SOUZA JÚNIOR, 2003).

Daolio (1995), entende que desde antes do nascimento, os meninos já recebem uma expectativa de serem os “machos” que darão continuidade à família, e, em seguida, começam a ser estimulados a escolherem um time de futebol para torcer e com brincadeiras como jogar bola, correr na rua, soltar pipa, subir em árvores. Enquanto isso, logo no nascimento da menina, ela já é investida de muitos cuidados com vistas à construção de uma performatividade vinculada à delicadeza. Ao invés de ganharem uma bola de futebol ou serem estimuladas a brincar na rua, elas ganham bonecas e brinquedos relacionados a utensílios domésticos e são incentivadas a agirem com delicadeza e bons modos. “Esses hábitos corporais masculinos e femininos vão, ao longo do tempo e dependendo da sociedade, tornando um sexo mais hábil do que o outro em termos motores. No caso brasileiro, os meninos tornam-se mais habilidosos e as meninas, ‘antas’” (DAOLIO, 1995, p. 102).

Tanto para a menina como para o menino, romper com essas expectativas criadas, leva a uma marginalização pela sociedade. Como é o caso de uma menina que é mais

agressiva ou gosta de jogar futebol, ou de um menino que é mais sensível e delicado. Em ambos os casos, estarão indo contra uma tradição e serão chamados(as) de “machona” ou “bicha” e provavelmente serão repreendidos pelos pais. Neste complexo processo, parece haver o desenvolvimento de meninas “antas” e de meninos “trogloditas” (DAOLIO, 1995).

Ao entendermos corpo e gênero como uma construção social, em seguida, iremos discutir como essas relações transpassam o contexto escolar, e, principalmente, as aulas de Educação Física.

4. 1 As relações de gênero na Educação Física escolar

Todas essas relações de gênero transpassam diversos ambientes e contextos da nossa sociedade, inclusive à escola. Segundo Louro (2014), a escola produz diferenças, distinções e desigualdades entre as pessoas. Além disso, ela delimita espaços, diz o que cada um(a) pode ou não fazer, separa e avisa o lugar das meninas e dos meninos. Para o autor, a escola foi:

Concebida inicialmente para acolher alguns — mas não todos — ela foi, lentamente, sendo requisitada por aqueles/as aos/às quais havia sido negada. Os novos grupos foram trazendo transformações à instituição. Ela precisou ser diversa: organização, currículos, prédios, docentes, regulamentos, avaliações iriam, explícita ou implicitamente, "garantir" — e também produzir — as diferenças entre os sujeitos (LOURO, 2014, p. 57).

Neste mesmo sentido, Pereira e Mourão (2005) olham para o contexto educacional e para as diferenças que são produzidas ali e observam que muitos valores da escola são baseados em padrões que separam e diferenciam o que é feminino e o que é masculino, legitimando ainda mais a desigualdade de gênero. Vianna e Ridenti (1998) completam que essa desigualdade está bastante relacionada às diferenças físicas entre os homens e as mulheres e, que a escola, em seu dia a dia, produz e reproduz padrões do que é considerado pela sociedade como pertencente ao mundo feminino e ao mundo masculino, reforçando um preconceito de gênero que afeta diretamente os(as) alunos(as).

Nesta constante produção de diferenças, a constituição da identidade de gênero aparece no contexto escolar, porém, muitas vezes de maneira discreta e em discursos mais implícitos. Salvo nas aulas de Educação Física escolar, em que podemos notar um processo

mais evidente e explícito (LOURO, 2014). Para Souza Júnior (2003), ao olharmos para a história da Educação Física, é fácil notar o quanto ela sempre foi discriminatória, reforçando os diferentes papéis sexuais e “caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos a serviço de uma ideologia sexista” (p. 42).

Dentro desse contexto da Educação Física escolar, Altmann (1998) afirma que um dos jeitos dos meninos exercerem domínio sobre o espaço da escola é através do esporte. Nota-se que, no intuito de resistir à essa dominação masculina, as meninas procuram outras atividades que não as esportivas para realizar, como por exemplo, pular corda e brincar de jogos musicados. Desta maneira, elas conquistam outros espaços em outras atividades e “não jogando futebol, o que explica pelo fato de o esporte – e mais especificamente o futebol – ser um espaço masculino na escola” (p. 25). A autora reforça que existem muitas pesquisas sobre gênero que vão ao encontro dessas observações.

Pereira e Mourão (2005), observaram o comportamento de alunos(as) do primeiro segmento do Ensino Fundamental, durante as interações nos ambientes recreativos da escola. Neste momento de recreação, os(as) professores(as) não orientam as crianças, portanto, as autoras buscaram analisar quais são as preferências dos meninos e das meninas nas escolhas das atividades e na formação de grupos. Foi possível observar alguns pontos importantes durante as atividades lúdicas: as meninas não tentavam interagir com os meninos, e as poucas que faziam isso, eram as mais habilidosas; a separação dos grupos se deu também pelo fator da idade e não somente por sexo; algumas professoras reforçam a separação das crianças por sexo; e, as meninas se referem de maneira preconceituosa em relação às outras que fogem do “padrão” e jogam futebol. Diante destas observações, é possível notar muitos valores centrados em padrões históricos que diferenciam e separam o feminino do masculino e que reforça uma desigualdade. Visto isso, as autoras entendem que há uma grande necessidade de refletirmos sobre essas convicções que são naturalizadas e reproduzidas na escola, diferenciando o comportamento dos(as) alunos(as).

Wenetz (2013), em seu estudo, acompanhou crianças da quarta série do ensino fundamental de uma escola pública de Porto Alegre e procurou problematizar os diferentes meios de representações do brincar, especificamente do jogo de futebol, e em como meninos e meninas utilizam diferentes negociações de gênero no contexto escolar. Primeiramente, a

autora entendeu que existe um processo de generificação⁴ entre as crianças, e que esse processo acontece através da aproximação ou do afastamento dos(as) alunos(as) na realização de determinada brincadeira. Ou seja, há um processo dinâmico e constante de negociação, que, conforme as crianças vão convivendo uma com as outras, elas vão se modificando e se constituindo. Outro ponto importante foi a percepção de diferentes modos de brincar, que a partir daí são atribuídos sentidos de gênero.

A autora observou alguns pontos importantes em sua pesquisa: uma maior flexibilização das meninas para incluir os meninos em suas brincadeiras; um reforço dos meninos nas identidades de gênero masculinas (eles apresentam maior resistência em situações que demandam uma possível transgressão das fronteiras de gênero); uma separação das crianças por atributo de feminilidade e masculinidade⁵, em que, no universo da criança, o futebol é visto e entendido com uma brincadeira de meninos, que precisa ser realizada com força e que as meninas são mais calmas e apresentam medo para tal atividade; uma grande ênfase por parte dos meninos, sobre o espaço do masculino (reforço da masculinidade); uma negociação imposta pelos meninos, no sentido de que para as meninas participarem de certas atividades, como por exemplo, um jogo de futebol, as mesmas precisam preencher algumas condições estabelecidas pelos meninos; e, uma legitimação da heterossexualidade. Com essas observações, a autora conclui que a feminilidade e a masculinidades atravessam muitas negociações no desenvolvimento das diferentes brincadeiras no universo infantil.

Uchoga e Altmann (2015), observaram aulas de Educação Física em duas escolas de Campinas, com turmas de 5^a, 6^a e 7^a série com foco em observar as relações de gênero que eram estabelecidas a partir de conteúdos diversos. O primeiro ponto observado foi uma participação não efetiva nas atividades propostas, o que significa que alguns(mas) alunos(as) não participavam totalmente das atividades, fazendo outras coisas que não foram propostas pelos(as) professores(as) ou então, eles(as) permaneciam na atividade, porém, não se

⁴ Processo de generificação: “diferentes modos através dos quais significados ou atributos culturais de feminilidade e de masculinidade são incorporados/aprendidos pelos sujeitos, e a partir dos quais eles articulam diferentes negociações, rejeições ou aceitações que constituem essas aprendizagens” (WENETZ, 2013, p. 3).

⁵ Feminilidade e masculinidade correspondem as características e as qualidades atribuídas social e culturalmente aos homens e às mulheres. “São as relações sociais de sexo, marcadas pela dominação masculina, que determinam o que é considerado “normal” – e em geral interpretado como “natural” – para mulheres e homens”. (Molinier e Welzer-Lang, 2009, p. 101).

envolviam, tendo uma participação “mascarada”. Durante uma atividade de movimentação com bola, ficou claro que a maior parte das meninas ficavam paradas e os meninos, por outro lado, se movimentavam bastante e recebiam bolas com mais frequência. Além disso, as meninas deixavam que os meninos arremessassem mais por acreditar que eles eram melhores, e, os meninos também acreditavam nisso e como consequência dominavam o jogo. Com isso, durante toda a atividade, quem teve mais oportunidade de treinar os arremessos e desenvolver as suas habilidades corporais foram os meninos. Foi observado que apenas uma menina teve uma participação efetiva no jogo, pois, os(as) alunos(as) perceberam que ela tinha força no arremesso e diante disso, começou a receber mais bolas dos meninos e das próprias meninas. Ou seja, a menina ganhou uma legitimidade para receber bola da sua equipe a partir da sua habilidade corporal e autoconfiança. De maneira geral, ocorreu uma grande desigualdade em relação às oportunidades de jogo, em que, os meninos arremessaram quase quatro vezes mais que as meninas, houve situações de autoexclusão e as meninas acabaram participando da atividade de uma maneira não efetiva e coadjuvante, não permitindo que atingissem o objetivo da aula. Em pesquisa anterior, Altmann (1998) já afirmava que de uma maneira geral, os meninos transgridem mais as regras disciplinares do que as meninas, como um meio de afirmar a própria masculinidade que é imposta pela sociedade.

O segundo ponto notado foi em relação às novas aprendizagens corporais, em que as meninas não experimentaram coisas novas, enquanto os meninos já se arriscavam mais em movimentos complexos. Em uma atividade de ginástica, foi possível notar que as meninas preferiram desenvolver habilidades ligadas a organização e liderança. A partir dessas observações, foi possível concluir que a desigualdade de participação nas diferentes práticas corporais ainda não é algo superado e que, alguns fatores interferem na relação de meninas e meninos nas aulas, como por exemplo, a confiança nas próprias habilidades e a capacidade de arriscar-se no novo. Enquanto os meninos se arriscavam mais, as meninas não se envolviam de uma maneira muito efetiva nas atividades.

Malvar e Souza Júnior (2021) analisaram a participação das meninas de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental na prática do futsal nas aulas de Educação Física de uma escola pública do município de Feira de Santana (BA). Para essas aulas, foi utilizada uma unidade didática de futsal, com aplicação dos modelos de ensino dos esportes: Teaching Games for Understanding (TGfU) e Sport Education. Durante a pesquisa, os autores observaram

algumas conquistas e superações por parte das meninas, e ao mesmo tempo, muitas dificuldades e problemas encontrados.

Considerando que o futsal era visto como um esporte masculino e sempre dominado pelos meninos, os autores consideraram que houve uma participação efetiva de muitas meninas nas aulas. Porém, apenas as meninas mais participativas tiveram uma evolução nos saberes procedimentais e atitudinais, como por exemplo, a melhora de um gesto técnico e da consciência tática do futsal. No entanto, a maioria ainda esbarrava nos obstáculos impostos pelo sexismo estrutural e pela violência simbólica, com os meninos constantemente as oprimindo, menosprezando a sua participação, que por consequência gerava um maior afastamento das meninas, em um ambiente já culturalmente considerado como masculino, desmotivando-as da prática. Com isso, para as meninas dessa turma, os autores entenderam que mais importante do que aprenderem a finalizar uma bola no gol ou fazer um passe, era necessário estabelecer um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor.

Os autores observaram outros pontos muito importantes: as meninas demonstraram perceber que tem a capacidade de aprender a jogar futsal; a utilização de jogos reduzidos, bem como a inserção dos gestos técnicos junto ao jogo proposto, estimula a participação de todos(as) os(as) alunos(as) na aula; e, apesar do TGfU e do Sport Education não terem tido uma contribuição efetiva no processo de ensino e de aprendizagem do futsal pelas meninas, talvez pelo pouco tempo de aula que vivenciaram, essas metodologias podem contribuir muito para o ensino do esporte na escola de uma maneira mais inclusiva.

Saindo um pouco das aulas de Educação Física escolar, porém, notando grandes semelhanças em como a masculinidade é expressa no ambiente escolar, Galet e Seffner (2016), apresentaram resultados de uma pesquisa em que observaram duas situações de manifestação de masculinidade em escolas do Brasil. Os(as) pesquisadores(as) buscaram cenas em que havia disputas de negociações entre o reconhecimento de ser homem e bom aluno. Na primeira cena, foi observada uma aula em uma classe noturna de educação de jovens e adultos (EJA), em que os(as) alunos(as) tinham a tarefa de contar um pouco a sua vida para os(as) seus(suas) colegas, através de uma linha do tempo. Três meninos estavam se apresentando e começaram a relatar reprovações e expulsões de escolas anteriores, por motivos de indisciplina ou fraco desempenho escolar, e, trouxeram esses fatos como uma conquista de afirmação de suas masculinidades, ou seja, ter sido expulso de outra escola passou a ser visto como algo em que eles se orgulhavam e como um elemento que garantia as suas masculinidades. No decorrer da apresentação, havia

questionamentos de “ser mais homem” em oposição a “ser um bom aluno”, vinculando-se essa figura como feminina. Ficou claro na fala dos meninos que ser bom aluno deveria ser uma característica feminina, enquanto, para o homem ser reconhecido como homem, ele deveria enfrentar as regras da escola, mesmo que isso afetasse os seus estudos.

Na segunda cena, foi observada uma aula de ensino religioso de uma turma de sexto ano do ensino fundamental, em que algum(a) aluno(a) rabiscou um cartaz, com regras de conduta moral, que estava pregado na sala. Por cima de um dos cartazes do código de conduta, alguém rabiscou “que coisa mais gay” e o nome do aluno “José”. Nesta situação, essas regras de conduta foram vistas como algo “gay” e foi associado a um aluno da sala mais tímido e possivelmente visto como mais afeminado. Isso deixa implícito que as meninas e o aluno José deveriam obedecer às regras, porém, os meninos não deveriam obedecer pois essas regras iriam impactar de maneira negativa em suas masculinidades. Com estas cenas, os(as) pesquisadores(as) perceberam uma constante tensão dos meninos entre “ser um bom aluno” e “ter a garantia de reconhecimento enquanto homem”, sem que sejam chamados de gays ou femininos.

Após olharmos para todos esses estudos, notamos um atravessamento das questões de gênero na escola e principalmente nas aulas de Educação Física, em que, o esporte passou a ser um meio de legitimação da masculinidade dos meninos, reforçando a ideia do homem forte, agressivo, competitivo e superior. Para Brito e Santos (2013), essas normas de gênero, acabam criando um espaço competitivo, excludente e violento dentro do esporte, forjando e educando uma masculinidade hegemônica, deixando muitas consequências, como por exemplo, a dificuldade da prática conjunta de esportes por meninos e meninas.

Infelizmente a escola acaba exercendo um controle sobre os(as) alunos(as), inclusive em seus espaços de brincadeiras, no qual enfatiza e valoriza maneiras de ser menino e de ser menina e legitimam uma segregação (WENETZ E STIGGER, 2006). Acredito que seja importante enfatizarmos a discussão sobre as construções sociais, em que esses padrões de feminilidade e masculinidade são construídos socialmente. Frente a isso, cabe uma reflexão importante: Por que as meninas apresentam menor habilidade corporal do que os meninos? Mourão e Morel (2005) entendem que ao olharmos para a história, notamos que as oportunidades dadas a meninos e meninas em relação às práticas de atividades física não foram igualitárias. E, além disso, as meninas não tiveram condições iguais para desenvolver as suas

habilidades, visto que sua figura sempre foi destinada ao espaço privado (casa), enquanto os meninos tinham como destino o espaço público (rua).

Neste sentido, a educação corporal dos meninos e das meninas tinham foco nas suas diferenças e não incentivavam práticas comuns aos corpos (PEREIRA; MOURÃO, 2005). Este cenário acaba refletindo em situações que observamos constantemente no dia a dia das aulas de Educação Física escolar, como no caso das meninas participarem das atividades de uma maneira secundária e/ou coadjuvante. Uchoga e Altmann (2015) explicam que as expectativas corporais para os meninos e as meninas são diferentes e que o papel de sucesso em um jogo está mais ligado ao gênero masculino. Com esse cenário, as meninas passam a assumir um papel que se espera delas, ou seja, uma participação secundária, principalmente quando há o envolvimento do elemento “força” na atividade. Deste modo, as meninas não têm a chance de desenvolver as mesmas habilidades corporais que os meninos e, essas diferenças passam a ser ainda mais naturalizadas de maneira errônea. Novamente há um reforço dos comportamentos e atitudes que os meninos e meninas devem seguir e que são impostas aos seus corpos desde cedo, seja na família, nas brincadeiras com outras crianças e na escola.

Dentro deste contexto, a escola tem o papel e o desafio de incluir e respeitar todas as relações de gênero presentes. Para Galet e Seffner (2016), essa é uma tarefa difícil pois, os valores sociais que produzem as masculinidades são fortes e sozinha a escola não consegue resolver esse problema. É necessário que a escola comece a pensar em atividades direcionadas para as diferenças de gênero, abrindo-se para um maior protagonismo dos(as) alunos(as) e construindo relações mais humanas e democráticas, que levarão ao respeito e à busca por uma diversidade.

É essencial também que as escolas tenham práticas pedagógicas com o objetivo de incluir e buscar uma participação efetiva das meninas e dos meninos nas aulas de Educação Física, através da problematização de questões de gênero e do reconhecimento da existência de masculinidades e feminilidades plurais entre os(as) alunos(as) (BRITO; SANTOS, 2013). Indo ao encontro deste pensamento, Daolio (1995) já havia dito que é possível o(a) professor(a) de Educação Física desconstruir esses temas em suas aulas, porém, é necessário que antes de mais nada, ele(a) compreenda que o corpo tem elementos biológicos que diferem os meninos das meninas, mas, ao mesmo tempo, ele está sendo construído culturalmente, com constantes transformações sociais. Deste modo, o(a) professor(a) de Educação Física influencia continuamente na construção dos corpos dos(as) alunos(as).

Corroborando com os autores, Souza Junior (2003) entende a importância de assumirmos as diferenças entre as meninas e os meninos, porém, que isso deve ser mostrado e discutido com os(as) alunos(as), pois, “o convívio, reflexão e discussão diários com as diferenças e semelhanças, poderão trazer muitas contribuições na formação de cidadãos críticos e atuantes” (p. 53). Assim, pensando na construção de uma aula de Educação Física mais igualitária entre meninos e meninas, o(a) professor(a) necessita problematizar questões de gênero, contribuindo para uma melhor convivência entre os(as) alunos(as) e através das práticas corporais, colaborando com a socialização, o combate ao sexismo e à diminuição da violência (JESUS; DEVIDE, 2006).

Neste sentido, Pereira e Souza Júnior (2020) desenvolveram uma pesquisa com alunos(as) do 6º ano de uma escola pública municipal periférica do interior de São Paulo, com o objetivo de analisar os processos coeducativos que emergiram através de uma unidade didática orientada pela Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA), junto à uma prática docente crítica e reflexiva sobre as relações de gênero que transpassaram as aulas de Educação Física.

Ao longo da pesquisa, os(as) autores(as) foram percebendo o surgimento de processos de empoderamento discursivo das meninas, relacionados à autoconfiança, ao orgulho de ser mulher, a capacidade de pensar criticamente, ao enfrentamento de questões relacionadas a discriminação e preconceitos, ao direito de escolha, ao direito de jogar, a não aceitação da dominação dos meninos nos esportes, e à reprodução de discursos machistas por professores(as) e familiares.

Os resultados da pesquisa demonstraram que as aulas coeducativas junto com a prática docente, contribuíram com mudanças significativas no processo de empoderamento das meninas nas aulas de Educação Física e, os(as) autores(as) ainda observaram que a unidade didática contribuiu para um acesso mais democrático e igualitário entre meninos e meninas nos jogos esportivos de invasão, proporcionando experiências positivas e uma sensação de pertencimento dos(as) alunos(as) nas aulas.

No próximo capítulo, apresentaremos a trajetória metodológica da pesquisa, com todo o caminho trilhado para a implementação da unidade didática do currículo dos futebóis com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, bem como a investigação e a análise correspondentes a todo o processo.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Neste capítulo, será apresentado o percurso investigativo da pesquisa, partindo da caracterização da abordagem qualitativa adotada e de sua orientação pela pesquisa-ação, bem como aspectos inerentes a este percurso, tais como o universo da pesquisa, as características dos(as) participantes, os instrumentos de produção de dados e os procedimentos utilizados para a análise destes dados.

5.1 Abordagem qualitativa

Para este estudo, foi utilizada a abordagem qualitativa, pois, assim como destaca Negrine (1999), a base deste tipo de investigação está na descrição, na análise e na interpretação de todas as informações que foram coletadas durante o processo de investigação, para que assim sejam entendidas de uma maneira contextualizada.

Assim, a investigação qualitativa apresenta algumas características próprias, dentre elas, seu caráter descritivo, ou seja, os dados coletados serem em sua maioria na forma de palavras ou imagens, tendo uma grande importância a sua análise através de toda a sua riqueza de detalhes (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para Del-Masso, Cotta e Santos (2018), a análise qualitativa tem como objetivo a interpretação de algum fenômeno que se está observando e a sua análise permite, quando se tem uma atenção sensível do(a) pesquisador(a), a extração de significados visíveis e invisíveis, pois, esse tipo de análise permite uma interação com as pessoas, com os fatos, com os locais e com o objeto que está sendo pesquisado.

Para as autoras, a pesquisa qualitativa cabe muito bem ao contexto escolar, pois “permite descrever a complexidade de determinado problema e compreender e classificar os processos dinâmicos, as mudanças, as variáveis e particularidades dos docentes, gestores e alunos que se incluem nesse contexto” (p. 3).

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa apresenta cinco características próprias, sendo elas:

- 1) O ambiente natural é a fonte direta dos dados, sendo o(a) pesquisador(a) o(a) principal instrumento para a coleta dos dados;

- 2) A investigação qualitativa tem um caráter descritivo, em que os dados coletados são em maioria na forma de palavras ou imagens;
- 3) Para o(a) pesquisador(a) o processo investigativo é mais interessante do que os resultados que serão obtidos;
- 4) A análise de dados é feita de maneira indutiva pelo(a) pesquisador(a);
- 5) Os(as) pesquisadores(as) estão interessados nos significados e em como foram as experiências para os(as) participantes.

Todas essas características descritas demonstram a importância do olhar do(a) professor(a), com toda a sua experiência no processo de ensino e aprendizagem.

5.1.1 Pesquisa-ação

Dentro da abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa-ação, em que Franco (2005, p. 489) define como:

[...] uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

A autora identifica a pesquisa-ação como uma prática que tem por objetivo a transformação de uma realidade, com a participação de todos os sujeitos desse processo, ou seja, uma pesquisa participativa e de transformações. Nesse caso, temos como realidade as aulas de Educação Física escolar.

Foi realizada uma pesquisa-ação do tipo estratégica, ou seja, somente a pesquisadora conduziu o planejamento, a aplicação e a avaliação dos resultados da pesquisa afim de que a transformação dos sujeitos participantes fosse previamente planejada sem a sua participação (FRANCO, 2005).

Assim, realizamos uma pesquisa qualitativa demarcada pela pesquisa-ação, que envolveu a investigação (pesquisa) da elaboração de um currículo dos futebóis para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e a implementação (ação) de uma unidade didática deste currículo com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

A implementação da unidade didática teve seu início no dia 29 de setembro de 2022 e término em 17 de novembro de 2022, totalizando uma somatória de 6 encontros (12 aulas).

5.2 Universo da pesquisa

O universo da pesquisa são as aulas de Educação Física de uma turma de alunos(as) do 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal periférica da cidade de Praia Grande, situada no litoral sul do Estado de São Paulo.

A escola na qual a pesquisa foi desenvolvida é de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade e atende aproximadamente 1.705 alunos(as), distribuídos no Ensino Fundamental anos iniciais e finais, em três períodos⁶ de aula: sendo 20 turmas no período matutino (das 07h às 11h), seis turmas dos anos iniciais e 14 dos anos finais; 20 turmas no período intermediário (das 11h às 15h), oito salas dos anos iniciais e 12 dos anos finais; e 20 turmas dos anos iniciais no período da tarde (das 15h às 17h), totalizando 60 turmas durante os três períodos de aula.

Além disso, a escola conta com a Complementação Educacional, projeto que atualmente atende cerca de 130 alunos(as), com idades entre 6 e 14 anos. São oferecidas quatro horas diárias de aulas complementares, no período de contraturno do(a) aluno(a). A escola oferece aulas de Educação Física, Educação para valores, Artes e Rotina de estudos.

Na totalidade dos recursos humanos, a escola envolve 61 professores(as) no seu corpo docente, quatro mulheres e um homem na equipe gestora (diretora, dois assistentes de direção, coordenadora pedagógica e pedagoga comunitária) e 42 funcionários. A escola ainda conta com uma Assistente Técnica Pedagógica (ATP) com formação específica em Educação Física, para auxiliar a prática pedagógica dos docentes da área.

As aulas de Educação Física dos anos finais de toda a rede de ensino ocorrem no período de contraturno de aula dos(as) alunos(as). Atualmente, há seis professores(as) de

⁶ Algumas escolas públicas municipais da cidade de Praia Grande (SP) oferecem aula em três períodos distintos, sendo eles: período matutino (das 07h às 11h), período intermediário (das 11h às 15h) e período da tarde (das 15h às 19h). Isso ocorre para atender uma maior quantidade de alunos(as) em uma única escola. Independentemente da quantidade de períodos que a escola oferece, a carga horária de todos(as) os(as) alunos(as) são de 4h diárias no Ensino Fundamental I e 4h diárias + 1h40 na semana de aula de Educação Física no período de contraturno para o Ensino Fundamental II.

Educação Física na escola, sendo que eu, ministro aulas para 20 turmas, sendo 6 turmas de 8º ano, no período intermediário e 14 turmas de 1º a 5º ano dos anos iniciais, divididas entre período intermediário e período da tarde, totalizando uma carga horária total de 60 horas na unidade escolar. Para a realização das aulas do 8º ano, tenho como espaço disponível uma quadra poliesportiva coberta e um vestiário, que normalmente são divididos com mais duas professoras de Educação Física.

5.2.1 Participantes

Os(as) participantes da pesquisa foram os(as) estudantes de uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, matriculados(as) no período matutino, em que as aulas de Educação Física ocorrem no período intermediário (das 13h às 14:40h). A turma possuía 26 alunos(as) matriculados⁷, sendo 13 meninas e 13 meninos, com idades variando entre 13 e 17 anos. Dos(as) 26 alunos(as) matriculados(as), uma aluna era dispensada das aulas de Educação Física, conforme a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.

Para atender os princípios éticos de pesquisa com seres humanos, a presente pesquisa foi submetida para avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP – UFSCar)⁸.

Diante disto, a seleção dos(as) participantes se deu a partir do interesse e disponibilidade dos(as) alunos(as) em participarem da pesquisa. Os(as) alunos(as) e seus responsáveis legais assinaram a autorização de participação, respectivamente através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – (Apêndice B) – e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (Apêndice A).

Os dois termos trazem uma breve apresentação da professora-pesquisadora, uma contextualização da pesquisa, assim como os seus objetivos e uma explicação detalhada sobre a participação dos(as) estudantes. Os documentos foram escritos com uma linguagem simples e acessível, de modo que fosse compreensível aos(às) responsáveis e alunos(as).

Para a apresentação do TALE e do TCLE, pedi alguns minutos da aula do Professor de História e fui até a sala de aula dos(as) alunos(as), no período matutino, com o

⁷ Participaram da pesquisa um total de 15 alunos(as), variando a sua participação entre no mínimo 09 alunos(as) e no máximo 15 em cada aula.

⁸ Parecer Consubstanciado número 5.238.390 (Anexo A).

intuito de atingir um maior número de estudantes, já que as aulas de Educação Física ocorrem no período do contraturno e há um índice grande de evasão⁹. Junto aos alunos(as), li os termos, expliquei detalhadamente cada item e sanei algumas dúvidas que foram surgindo. Em seguida, entreguei os dois termos para os(as) alunos(as) levarem para casa e assinarem junto aos seus respectivos(as) responsáveis. A ideia inicial era apresentar a pesquisa para os(as) responsáveis na reunião de pais, porém, participaram da reunião apenas 7 responsáveis e eles foram em horários distintos.

Cabe destacar que o(a) aluno(a) que não levou os dois termos assinados, participou normalmente das aulas de Educação Física, porém, os seus dados não foram coletados e não serão mencionados neste estudo.

5.3 Técnicas de produção de dados

A produção de dados teve início no dia 29 de setembro de 2022 e finalização no dia 17 de novembro de 2022, sendo realizadas 12 aulas, com uma frequência semanal de duas aulas, totalizando seis semanas de pesquisa. Uma primeira dimensão desta produção dos dados da pesquisa, refere-se à própria elaboração do currículo dos futebóis, que envolveu um processo de estudos e seleção de materiais de forma rigorosa. Esta etapa da produção de dados da pesquisa assume uma abordagem de teor muito mais descritivo do que analítico, na medida em que não se trata de investigar informações produzidas em contextos de incerteza e sim de um relato dos processos que culminaram na finalização do currículo dos futebóis.

Neste contexto de produção de dados da pesquisa, é importante compreender que os papéis de professora e pesquisadora ocorreram de maneira simultânea, portanto, como pesquisadora, a pesquisa-ação exigiu novas metodologias que normalmente não utilizo no meu cotidiano como professora.

⁹ As aulas de Educação Física das escolas públicas municipais da cidade de Praia Grande (SP) ocorrem no período de contraturno de aula dos estudantes. Na realidade da comunidade escolar em que dou aula, o índice de evasão é alto, tendo uma média de 15 alunos(as) por aula. Assim como nos outros componentes curriculares, os(as) alunos(as) que apresentam muitas faltas podem compensar as suas ausências através de atividades e trabalhos propostos pelo(a) professor(a). A realização dessas compensações de ausência não garante ao aluno(a) uma nota azul. O(a) aluno(a) que não frequenta as aulas de Educação Física, porém realiza as atividades de compensação de ausência, vão com nota no boletim (a nota fica a critério do(a) professor(a)). Já os(as) alunos(as) que não frequentam as aulas e não realizam nenhuma atividade, por consequência acabam ultrapassando o número de faltas permitidas e vão sem nota no boletim, descrito como “NF” (não frequente).

Tendo o currículo dos futebóis já elaborado, uma nova etapa da pesquisa consistiu na implementação da unidade didática do 8º ano do Ensino Fundamental e como instrumento de produção de dados para esta etapa, utilizamos o diário de aulas¹⁰, definido como “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALZA, 2004, p. 13). Para o autor, os diários de aulas fazem parte de linhas de pesquisas baseadas em “documentos pessoais” e esse instrumento, de base qualitativa, vem adquirindo grande relevância nas pesquisas educacionais.

Zabalza (2004) faz algumas observações para melhor esclarecimento do que são os diários de aulas: a) os diários não precisam ser uma atividade realizada diariamente, o mais importante é ter uma linha de continuidade na coleta e na redação/narração; b) os diários são constituídos por narrações feitas apenas por professores(as); c) o conteúdo do diário pode ser considerado descartável para quem escreve, podendo ficar aberto ou vir condicionado por alguma ordem ou por um planejamento prévio; d) as informações recolhidas costumam ser realizadas no próprio contexto da aula, porém, isso não descarta a possibilidade de abordar outras possibilidades do(a) discente.

A estratégia de ensino através das rodas de conversa, no início e ao final das aulas, como um recurso didático e de pesquisa, foram elementos que contribuíram para a complementação dos diários de aula. Estes momentos foram registrados através de gravações de áudios no celular, a fim de ampliar as possibilidades de identificação de diversas perspectivas das aulas e para garantir um maior alcance de detalhes que muitas vezes não são lembrados com tanta riqueza após o término das aulas. As gravações de áudios eram realizadas por mim mesma e a sua transcrição complementou os diários de aulas. Com isso, através dos diários de aulas, descrevi o que aconteceu nas aulas e o que foi observado por mim, trazendo detalhes, para depois refletir criticamente sobre os fatos.

Todos os áudios gravados e utilizados para a transcrição das aulas, principalmente das rodas de conversas, foram arquivados em um acervo pessoal e sempre que necessário revisitados para a identificação de dados. Esses áudios fizeram parte dos diários de aula, porém, não foi realizada uma transcrição integral e literal de todos os áudios captados. Como meio de complementar a captura audiovisual dos diários de aulas, registrei algumas imagens das aulas realizadas, através do meu próprio celular. Para utilizar essas imagens em

¹⁰ Os diários de aula foram inseridos na primeira versão da dissertação, porém, para a versão final decidimos retirar, no intuito de preservar os dados para publicações futuras.

que os rostos dos(as) alunos(as) aparecem, utilizei um editor de fotos *online* e desfoquei os seus rostos, para garantir o anonimato dos(as) alunos(as).

Durante a realização das aulas, eu sempre utilizava uma prancheta, em que estavam impressos o roteiro de cada aula, com algumas estratégias pedagógicas, questões orientadoras das rodas de conversa, indagações a serem feitas, e a descrição de cada atividade a ser realizada. No decorrer das atividades eu fazia algumas anotações nesse roteiro, sobre algumas observações que considerava importantes e, quando não dava tempo de anotar tudo, gravava um áudio no celular contando o que tinha acontecido. Deste modo, na manhã do dia seguinte da realização da aula, eu ouvia os áudios gravados, lia as minhas anotações e confeccionava os diários de aulas.

5.4 Procedimentos para a análise de dados

A análise de dados é o processo de organização sistemática de transcrições dos materiais que foram produzidos durante a pesquisa, como por exemplo, notas de campo e entrevistas (BODGAN; BIKLEN, 1994). Nesse caso, a análise de dados foi realizada através da descrição do processo de elaboração do currículo dos futebóis e análise dos diários de aulas que registram a implementação da unidade didática do 8º ano. Essa análise dos dados qualitativos, tem como objetivo aumentar a compreensão de tudo que foi coletado, através dos materiais, e assim, dar elementos necessários para que os resultados sejam apresentados de maneira clara às pessoas (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Diante disto, os dados da pesquisa foram analisados em dois momentos distintos, sendo o primeiro, referente à elaboração do currículo dos futebóis, realizado por meio do relato descritivo de todo processo de elaboração, bem como a apresentação da versão final do documento.

Já o segundo momento, referente à análise da implementação da unidade didática com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, consistiu na análise de categorias de codificação de Bogdan e Biklen (1994), realizada em três etapas: organização e leitura dos documentos, codificação dos materiais e categorização.

A primeira etapa da análise de categorias é o momento em que houve uma organização de todos os documentos coletados durante a pesquisa, seguida de uma leitura atenta desse material. Essa fase é muito importante para que sejam percebidas as impressões, conflitos

e diversas verificações que a leitura proporciona. Aqui o objetivo é que se atinja a compreensão dos significados, portanto, tal leitura não pode ser realizada de forma rápida e sem profundidade, pois poderá comprometer o restante da análise de dados (MORAES, 1999).

Após a realização da primeira etapa, deu-se início a segunda etapa, onde ocorreu a codificação dos materiais. Nesta fase, identifiquei palavras, trechos, frases e comportamentos repetidos, interpretando os diferentes significados que apareceram nos documentos. Assim, foram encontrados códigos (FARIAS; IMPOLCETTO; BENITES, 2020). Para Bogdan e Biken (1994), o desenvolvimento de um sistema de codificação envolve dois passos: 1) a procura por regularidades e padrões; 2) a escolha de palavras e frases para representar esses padrões encontrados. Os autores afirmam que o código é gerado conforme o(a) pesquisador(a) percorre os dados e destaca frases, palavras, acontecimentos, emoções e situações que envolvem os sujeitos da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) acreditam que nessa fase é muito importante o(a) pesquisador(a) elaborar uma lista de codificação para em seguida, agrupá-las de maneira organizada. Para chegar nessa lista, utilizamos uma planilha eletrônica, na tentativa de facilitar a organização dos dados. Portanto, após leitura dos diários de aula, geramos uma listagem de códigos, conforme ilustrado no quadro 3. Ao todo, foram encontrados 17 códigos na leitura dos diários de aula.

Quadro 3 – Lista de códigos dos documentos

1. Desafios/dificuldades da professora
2. Motivação dos alunos
3. Futebol e Política
4. Questões de gênero
5. Indisciplina
6. Compreensão dos esportes de invasão
7. Compreensão da lógica interna
8. Noções táticas
9. Dificuldades relacionadas ao jogo
10. Adaptações nas atividades
11. Compreensão do jogo
12. Habilidosos x menos habilidosos
13. Participação dos alunos
14. Racismo
15. Situações conflituosas
16. Individualismo
17. Impressões dos alunos

Fonte: elaborado pela autora (2023).

Realizada a codificação dos diários de aula, fomos para a terceira fase, a categorização. Aqui, foi necessário agrupar os códigos encontrados em categorias e, essas categorias precisavam descrever os elementos que ali estão (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Para Benites *et al.* (2016), as categorias estão relacionadas aos objetivos da pesquisa e as expectativas do(a) pesquisador(a).

Assim, um novo processo de organização foi realizado para a etapa de categorização, onde os códigos foram unidos e originaram três categorias. Para facilitar a organização dos dados e ter uma melhor visualização, os códigos foram destacados com cores diferentes, como se pode verificar no quadro 4. Importante ressaltar que a terceira categoria não se desdobra em subcategorias, pela especificidade do código singular que a originou, referente à experiência docente.

Quadro 4 – Categorias de codificação com os respectivos códigos

Desafios/dificuldades da professora	Motivação dos alunos	1ª CATEGORIA	
Motivação dos alunos	Questões de gênero		
Futebol e Política	Indisciplina		
Questões de gênero/ Questões de gênero	Habilidosos x menos habilidosos		
Indisciplina	Participação dos alunos		
Compreensão dos esportes de invasão	Situações conflituosas		
Compreensão da lógica interna	Individualismo		
Noções táticas	Impressões dos alunos		
Dificuldades relacionadas ao jogo	Compreensão dos esportes de invasão		2ª CATEGORIA
Adaptações nas atividades	Compreensão da lógica interna		
Compreensão do jogo	Noções táticas		
Habilidosos x menos habilidosos	Dificuldades relacionadas ao jogo		
Participação dos alunos	Adaptações nas atividades		
Racismo	Compreensão do jogo		
Situações conflituosas	Futebol e Política	3ª CATEGORIA	
Individualismo	Racismo		
Impressões dos alunos	Questões de gênero		
	Desafios/dificuldades da professora		

Fonte: elaborado pela autora (2023).

A primeira categoria analítica geral trata, portanto, das “Experiências dos(as) alunos(as) a partir dos futebolis”. Os títulos que foram atribuídos às subcategorias foram escolhidos através da fala de alguns(mas) alunos(as) e transpassam o significado dessa categoria geral. Deste modo, “Eu me senti respeitado com os outros e adorei” representa a experiência dos(as) alunos(as) com os futebolis e, a subcategoria “Se fosse um menino, tudo bem, eu já esperava isso, mas fico triste por serem duas meninas e minhas amigas”, remete às questões de

gênero que surgiram durante as aulas. O quadro 5, a seguir, mostra a categoria geral e as suas duas subcategorias.

Quadro 5 – Primeira categoria e subcategorias

Categoria Geral	Subcategorias
As experiências dos(as) alunos(as) a partir dos futebóis.	“Eu me senti respeitado com os outros e adorei”.
	“Se fosse um menino, tudo bem, eu já esperava isso, mas fico triste por serem duas meninas e minhas amigas”.

Fonte: autoria própria.

A segunda categoria analítica geral trata do “Currículo dos futebóis”, e tem a subcategoria “Professora, a gente pode parar um pouco o jogo e fazer uma roda de estratégia?” em que representa os aprendizados da lógica interna do futebol e, a subcategoria “É Davi Luiz, o futebol não seria um lugar para você”, em que trata da lógica externa do jogo.

Quadro 6 – Segunda categoria e subcategorias

Categoria Geral	Subcategorias
O currículo dos futebóis	“Professora, a gente pode parar um pouco o jogo e fazer uma roda de estratégia?”
	“É Davi Luiz, o futebol não seria um lugar para você”.

Fonte: autoria própria.

Por fim, conforme já adiantamos, a terceira categoria analítica geral emerge do código “desafio/dificuldades da professora” e busca analisar esta experiência docente à luz de todo processo de implementação da unidade didática. Por envolver apenas um código, é uma categoria mais breve, porém, devido a sua especificidade, entendemos que ela merece ser tratada separadamente.

QUADRO 7 – Terceira categoria

Categoria Geral
Desafios e dificuldades da professora pesquisadora na implementação do Currículo dos Futebóis

Fonte: autoria própria.

Para auxiliar o processo de análise dos dados utilizamos o *software Nvivo*. Este é um programa para a análise de dados qualitativos que integra algumas ferramentas para o trabalho com documentos textuais, dados bibliográficos e multimétodo. Também facilita a organização de imagens, áudios, categorização dos dados e análise. Especificamente nos dados qualitativos, há a possibilidade de realizar transcrições de áudios e vídeos e codificar textos (ALVES; FILHO; HENRIQUE, 2017).

No próximo capítulo, iremos apresentar os resultados, as discussões e as análises das categorias que emergiram da construção do currículo dos futebóis e da implementação de uma unidade didática deste currículo com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental.

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentadas as discussões decorrentes da organização e da análise dos dados, tendo como base o referencial teórico usado e os objetivos que orientam o desenvolvimento da pesquisa. Conforme descrito no tópico sobre a análise de dados, optamos por apresentar os resultados em dois momentos distintos, quais sejam, uma categoria descritiva para a apresentação dos processos que levaram à elaboração do currículo dos futebóis e a apresentação de sua versão final e um segundo momento que consiste em três categorias analíticas emergentes das análises dos diários de aula da implementação da unidade didática com uma turma de 8º ano.

6.1 A elaboração do currículo dos futebóis

O processo de elaboração do currículo dos futebóis começou no ano de 2021. Ao ingressar no programa de Mestrado Profissional (ProEF) e decidir pelo meu tema de pesquisa, dei início à busca por conhecimentos, pois, apesar de eu já gostar de futebol e ter tido certa experiência com essa prática corporal, o tema “Futebóis” também era algo novo para mim e eu sabia que exigiria muito estudo. Comecei fazendo parte do Grupo de Estudos dos Aspectos Pedagógicos e Sociais do Futebol (ProFut), sob coordenação do meu orientador e, a partir dali, através de muita leitura, pesquisas e participações em reuniões/eventos, adentrei mais a fundo no mundo dos futebóis.

Já participando do ProFut e começando a entender o fenômeno dos futebóis, optei por realizar diversos cursos que estudavam o futebol e a suas relações sociais. Antes de começar a pensar em elaborar o currículo, eu senti a necessidade de dominar esse assunto. Dentre os vários cursos, cito alguns que foram fundamentais: “Uma história política do futebol”, “Corpos trans e esporte”, “Uma história do futebol de mulheres no Brasil”, “Futebol e racismo: uma introdução”, “Esporte e gênero: uma introdução”, “Futebol feminino”, entre outros. Além dos cursos, participei de alguns eventos que foram muito importantes nesse

processo, como por exemplo, o webnário “Proibidas e insurgentes – os 80 anos da lei que vetou mulheres no esporte¹¹” e o 4º Simpósio Internacional de Estudos sobre Futebol¹².

Após me sentir mais confiante com o tema, parti para a segunda etapa de estudos e comecei a pensar em como trazer os aspectos táticos e técnicos do futebol para dentro do currículo. Junto ao meu orientador, decidimos pensar o ensino do futebol através dos Princípios operacionais de Bayer (1994) e dos indicadores de jogo de Garganta (1995), portanto, foquei o estudo nesses dois autores. Junto a isso, realizei dois cursos que ajudaram a pensar no ensino do futebol na escola, sendo eles: “Metodologia do Ensino do Futebol” e “Brasileirando”.

Após pouco mais de um ano de estudos, começamos a estruturar o currículo. Primeiro, definimos qual seria o foco do ensino tático do futebol de cada ano de ensino. Isso foi estruturado através dos indicadores de jogo (relação com a bola, estruturação do espaço ou comunicação na ação) e tentamos pensar em uma evolução nas aprendizagens, para que ao final (9º ano), o(a) aluno(a) realize com autonomia os três indicadores de jogo. Em seguida, começamos a pensar em quais temas da lógica externa gostaríamos de trazer para o ensino do futebol e definimos por: Futebol para pessoas com deficiência, Futebol e relações étnico-raciais, Futebol e política e Futebol e gênero. A princípio, a ideia era abordar apenas um destes temas a cada ano, porém, apresentei este trabalho no evento “Futebol na Sala de Aula” e, recebi como sugestão a ideia de abordar alguns assuntos de maneira mais integrada. Deste modo, optamos por ter um tema central para cada ano de ensino, porém, com uma transversalização destes temas.

Por último, decidimos o número de aulas para cada ano. Devido à quantidade de práticas corporais que precisamos ensinar na escola, fizemos uma conta levando em consideração o ensino dessas outras práticas e o mínimo que consideramos necessário para que o(a) aluno(a) tenha acesso ao conteúdo de uma maneira satisfatória. Abaixo, podemos observar como ficou um esboço geral da estrutura do currículo.

¹¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hQu-zIRRQWI>

¹² Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ddE10aIsCNM&list=PLdD-OO9tqNHNdDan75RD6eW_ET9EMwn6O

FIGURA 4 – Currículo Futebóis

6º ano
OBJETIVOS GERAIS:
- Lógica interna: <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos que compõem a lógica interna dos esportes de invasão (princípios operacionais); • Ênfase na relação com a bola: adquirir autonomia para conduzir a bola no espaço do jogo.
- Lógica externa: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes manifestações do futebol destinado às pessoas com deficiência; • Reconhecer as intersecções entre futebol e marcadores sociais da diferença (raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, idade, entre outros).
Tema: Futebol para pessoas com deficiência e domínio de bola
Quantidade de aulas: 12 aulas
7º ano
OBJETIVOS GERAIS:
- Lógica interna: <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na estruturação do espaço: desenvolver capacidade de reconhecer, se locomover e ocupar os espaços de jogo de forma eficiente.
- Lógica externa: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as desigualdades étnico-raciais na sociedade e, especificamente, no futebol; • Reconhecer as intersecções entre futebol, relações étnico-raciais e marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, classe social, política, idade, entre outros).
Tema: Futebol e Relações étnico-raciais e estruturação do espaço no futebol
Quantidade de aulas: 12 aulas
8º ano
OBJETIVOS GERAIS:
- Lógica interna: <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na comunicação na ação: estabelecer relações eficientes de comunicação entre os(as) companheiros(as) de equipe e de contra comunicação com os(as) adversários(as) de jogo.
- Lógica externa: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a influência da política no universo do futebol; • Reconhecer as intersecções entre futebol, política e marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, classe social, política, idade entre outros).
Tema: Futebol e Política e comunicação no futebol
Quantidade de aulas: 12 aulas
9º ano
OBJETIVOS GERAIS:
- Lógica interna: <ul style="list-style-type: none"> • Realizar com autonomia os três indicadores de jogo (relação com a bola, estruturação do espaço e comunicação na ação).
- Lógica externa: <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as desigualdades de gênero na sociedade, e especificamente no futebol; • Reconhecer as intersecções entre futebol, gênero e marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, classe social, política, idade entre outros).
Tema: Futebol e Gênero e competência tático-técnica no futebol
Quantidade de aulas: 12 aulas

Fonte: autoria própria.

Definida mais uma etapa, comecei a construir aula por aula. Para facilitar esse processo, eu já tinha algumas atividades que ia guardando em meu acervo e outras, fui criando conforme ia escrevendo. Neste momento, quando tinha alguma dificuldade ou dúvida sobre atividades, consultava algumas colegas de profissão que já trabalham com o ensino do futsal ou que já tiveram alguma experiência na área. Para a construção das aulas de futebol e pessoas com deficiência, também recorri à ajuda de uma colega doutora neste assunto. Aqui, considero

que tive uma rede colaborativa que contribuiu muito para as ideias e sugestões de atividades, inclusive de meu orientador.

Portanto, a elaboração do currículo foi realizada nestas três etapas descritas e levou aproximadamente 1 ano e 6 meses até a sua finalização. No início, a ideia era aplicar o currículo com todos os anos finais de ensino fundamental (6º ao 9º ano), porém, durante o caminho tivemos que mudar os planos. Optamos por essa mudança pois, neste ano eu tinha apenas turmas de 8º ano e, aplicar com outras turmas, demandaria pedir aulas emprestadas de outros(as) professores(as), além disso, devido à própria demanda do mestrado que foi atravessado em boa parte pelo contexto pandêmico da Covid-19, implicando na constatação de que não iríamos ter tempo hábil para aplicar e coletar os dados de todas as turmas.

6.1.1 Apresentação do Currículo dos Futebóis

Neste tópico apresentamos a estrutura do Currículo dos futebóis para os anos finais do Ensino Fundamental. De uma maneira geral, o currículo descreve os objetivos da lógica interna e da lógica externa a serem atingidos em cada ciclo de ensino, assim como o tema a ser trabalhado e a quantidade de aulas a serem realizadas. Além disso, para cada ano de ensino, o currículo apresenta os objetivos de cada aula, as dimensões do conhecimento que serão trabalhadas, os materiais necessários para a realização da aula, o tempo gasto e uma descrição de sugestões de atividades a serem realizadas pelos(as) professores(as), contendo: parte inicial, desenvolvimento e reflexões finais.

Cabe aqui mais uma vez fazermos a observação quanto aos limites e possibilidades de quaisquer propostas curriculares, sobretudo de propostas como esta, construída para atender a uma especificidade de um Programa de Mestrado Profissional e pensada de uma forma muito particular na parceria entre orientanda e orientador. Nossa primeira ressalva, portanto, já diz respeito ao fato de não se tratar de um documento gestado por um coletivo que responde por alguma rede de ensino.

Além disso, mais uma vez chamamos a atenção para o dilema instalado nos currículos que buscam se equilibrar entre a universalidade da garantia dos direitos de aprendizagem e na relatividade da singularidade das experiências. Temos consciência deste desafio e, por isso, consideramos o currículo aqui apresentado, como uma proposta para a

inspiração de propostas pedagógicas para quaisquer professores(as) que tenham interesse em se aprofundar no ensino dos futebóis na escola.

Por fim, chamamos a atenção para o fato de que o melhor currículo é aquele que se materializa de forma orgânica, estando sempre vivo e aberto ao diálogo com a contemporaneidade. A título de exemplo, no momento em que estamos escrevendo esta versão final da dissertação, em fevereiro de 2023, ao menos dois fatos de grande repercussão na mídia que dizem respeito ao futebol, certamente fariam parte de nossa implementação do currículo se as aulas fossem ministradas neste momento. Estamos nos referindo aos lamentáveis e chocantes episódios de violência sexual em que está envolvido o jogador brasileiro Daniel Alves¹³ e o de racismo (novamente e desta vez com uma estética da Ku Klux Klan) envolvendo Vinicius Jr.¹⁴, outro futebolista brasileiro.

6º ANO:

<p>Objetivos gerais:</p> <p>- Lógica interna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar os elementos que compõem a lógica interna dos esportes de invasão (princípios operacionais); • Ênfase na relação com a bola: adquirir autonomia para conduzir a bola no espaço do jogo. <p>- Lógica externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as diferentes manifestações do futebol destinado às pessoas com deficiência. • Reconhecer as intersecções entre futebol e marcadores sociais da diferença (raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, idade entre outros).
<p>Temas: Futebol para pessoas com deficiência e domínio de bola</p>
<p>Quantidade de aulas: 12 aulas</p>

AULA 1 E 2 – Controle de bola e futebol de 7 (paralisia cerebral).

<p>OBJETIVOS</p> <p>Controlar a bola e conhecer o futebol de 7.</p>
<p>DIMENSÃO DO CONHECIMENTO</p> <p><u>Experimentação:</u> vivenciar diferentes jogos em que a ênfase está no controle de bola.</p> <p><u>Análise:</u> analisar por meio de vídeo, a lógica do futebol de 7.</p>

¹³ Para saber mais sobre a acusação de estupro que levou o jogador Daniel Alves à prisão na Espanha em janeiro de 2023: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-64350922> Acesso em: 18 fev. 2023.

¹⁴ Para saber mais sobre o caso de racismo sofrido por Vinicius Jr. consulte o link: <https://placar.abril.com.br/futebol-europeu/com-boneco-enforcado-vinicius-jr-e-vitima-de-ameaca-em-madri/> Acesso em 18 fev. 2023.

Construção de valores: discutir os tipos de discriminação e preconceito sofridos por pessoas com deficiência no esporte.

MATERIAIS

Bolas, coletes, mini cones, arcos (bambolês) e recursos audiovisuais.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Conversa com os alunos sobre os seus conhecimentos prévios em relação ao futebol. Estimular a discussão sobre os princípios operacionais de ataque (conservação de bola, progredir para a baliza adversária e marcar pontos) e de defesa (recuperação de bola, impedir a progressão do adversário e proteger a sua baliza).

DESENVOLVIMENTO

1- Campo minado: O professor irá espalhar alguns arcos/bambolês na quadra de jogo e em seguida, irá dividir os alunos de modo que alguns fiquem dentro dos arcos/bambolês e os outros façam duas filas na linha de fundo da quadra.

O primeiro jogador de cada fila deverá sair conduzindo uma bola, com o objetivo de atravessar toda a quadra, sem perder a sua posse. Enquanto isso, os jogadores de dentro do arco/bambolê poderão tentar roubar a bola dos jogadores, porém, para isso, eles precisam manter pelo menos um pé dentro do arco/bambolê.

Após os dois alunos concluírem a travessia, eles ficarão no lugar de dois jogadores da defesa (é importante o professor ir alternando as posições durante a atividade).

2- Bobinho: Dividir os alunos em pequenos grupos (de aproximadamente 5 alunos). Em seguida, orientar que eles formem uma roda e que um começará no meio da roda.

Os alunos que estão na roda (atacantes) precisarão manter a posse da bola trocando passes, enquanto o aluno que está no meio da roda (defensor) tentará capturar a bola. Quando a bola for capturada, o aluno do meio da roda irá trocar de lugar com o colega que perdeu a bola. Dependendo das dificuldades ou facilidades da turma, algumas regras podem ser acrescentadas, como por exemplo: limitar o número de toques na bola, se a bola passar por baixo da perna do defensor, ele precisará ficar mais uma rodada no meio e colocar dois defensores.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre as dificuldades em controlar a bola com e sem marcação. Questionar quais foram as sensações e dificuldades encontradas em jogar com limitações do movimento dos braços (jogo pebolim humano).

Apresentar aos alunos o futebol de 7, através de um vídeo (SUGESTÃO: “Futebol de 7 – Paraolimpíadas – Entenda como funciona”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mi-Cjdaf1a4>).

Perguntar aos alunos: Alguém já conhecia o futebol de 7? Se sim, em qual local viu? Se não, por que será que não temos acesso? Trazer reflexões sobre a não valorização dos esportes para as pessoas com deficiência.

AULA 3 E 4 – Controle de bola em movimento e Futebol de 7 (paralisia cerebral).

OBJETIVOS
Controlar a bola em movimento, vivenciar um jogo de futebol adaptado e refletir o capacitismo no esporte para pessoas com deficiência.
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
<u>Experimentação</u> : vivenciar minijogos em que a ênfase está no controle de bola. <u>Construção de valores</u> : refletir sobre o capacitismo no esporte e na sociedade.
MATERIAIS
Bolas, coletes, mini cones e pedaços de jornal/EVA/papel.
NÚMERO DE AULAS
2 (90 minutos)
PARTE INICIAL
<u>Roda de conversa</u> : Conversa com os alunos sobre a vivência da aula anterior e retomada do futebol de 7.
DESENVOLVIMENTO
Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos presentes na aula.
<u>1- Jogo 3x3/4x4</u> : O jogo acontecerá em um espaço reduzido, sem a presença do goleiro, em que o objetivo será marcar o maior número de gols. Porém, serão colocadas três regras no jogo: 1 – não pode tirar a bola do(a) jogador(a) quando este(a) estiver com o pé sobre a bola (pisando na bola); 2 – a bola precisa passar por mais de um jogador antes de tentar finalizar para o gol; 3 – os jogadores da defesa só podem tentar tirar a bola da outra equipe, quando estes passarem do meio da quadra de jogo.
<u>2- Jogo 3x3/4x4 adaptado</u> : os alunos irão realizar o mesmo jogo, porém, com algumas limitações. Cada jogador receberá um pedaço de EVA/jornal/papel e terá que segurá-lo em três diferentes níveis, simulando a limitação corporal da paralisia cerebral: embaixo das axilas (nível de comprometimento baixo); entre o cotovelo e a costela (nível de comprometimento médio); e segurar com as mãos o pedaço de material na lateral da coxa (nível de comprometimento alto). Se o aluno deixar o papel cair no chão, será considerado falta e a posse de bola irá para o outro time.
REFLEXÕES FINAIS
<u>Roda de conversa</u> : Perguntar aos alunos sobre as principais dificuldades que sentiram no primeiro jogo realizado. Em seguida, questionar se as dificuldades se mantiveram ou não no segundo jogo (se foi mais fácil, mais difícil ou quais foram as sensações que tiveram). Relembrar o vídeo assistido na aula anterior, explicando para os alunos que eles realizaram o jogo adaptado para simular o futebol de 7 e questionar o que os alunos acharam de vivenciar e conhecer essa modalidade. Neste momento é importante o professor ficar atento se irá surgir alguma frase ou fala capacitista, como por exemplo, “nossa, e eu aqui reclamando da vida”, “é um exemplo de superação”, “eu pensei que ele fosse normal”, “eu tenho dois braços e duas pernas e não consigo fazer o mesmo”, entre outras. Mesmo que não surja tais falas, o

professor irá conduzir a reflexão para desmistificar a superioridade que as pessoas sem deficiência acham ter, diminuindo as pessoas com deficiência.

AULA 5 E 6 – Controle de bola em movimento e Futebol de surdos.

OBJETIVOS
Controlar a bola em movimento com mudança de direção e refletir sobre a participação de pessoas surdas no futebol.
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
<u>Experimentação:</u> vivenciar diferentes jogos em que a ênfase está no controle de bola. <u>Análise:</u> compreender o que são os esportes de invasão e quais os princípios operacionais do futebol. <u>Construção de valores:</u> refletir sobre o futebol de surdos.
MATERIAIS
Bolas, mini cones e recurso audiovisual.
NÚMERO DE AULAS
2 (90 minutos)
PARTE INICIAL
<u>Roda de conversa:</u> Conversar com os alunos sobre os esportes de invasão: lógica interna (princípios operacionais). Exibição do vídeo “Esportes de invasão” disponível no YouTube através do link: https://www.youtube.com/watch?v=Se8Qfm6VeTE
DESENVOLVIMENTO
<u>1- Siga o mestre:</u> Nesta atividade, os alunos serão separados em duplas e cada aluno receberá uma bola (não precisa ser necessariamente uma bola de futsal, podem ser usadas bolas de diversos tipos). Caso não tenha bola suficiente, a turma pode ser dividida em grupos, em que enquanto alguns realizam a atividade, outros observam. Um dos alunos da dupla começa sendo o mestre e terá que conduzir a bola pelo espaço, da maneira que quiser. O outro aluno precisa imitar todos os movimentos realizados pela sua dupla. Após algum tempo da atividade, trocar quem estava sendo o mestre e, também trocar as duplas, para que os alunos vivenciem diversos movimentos.
<u>2- Jogo dos 10 passes:</u> Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos presentes na aula. O objetivo é que a equipe troque 10 passes entre si, sem que o adversário intercepte a bola. Cada vez que o time conseguir, marcará um ponto. Caso a outra equipe recupere a bola, os papéis de ataque e de defesa se invertem, ou seja, a equipe que estava atacando passa a defender, enquanto a que defendia, passa a atacar. Caso a turma tenha dificuldade em realizar os 10 passes, pode-se diminuir esse número tornando o desafio mais adequado ao nível de jogo da turma.
<u>3- Jogo dos 10 passes em silêncio:</u> Os alunos irão realizar a mesma atividade, porém, agora não poderão se comunicar verbalmente durante o jogo.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos e refletir sobre a compreensão dos princípios operacionais do futebol. Perguntar sobre as diferenças que sentiram entre os dois modos que realizaram o jogo dos 10 passes (por exemplo: o que vocês sentiram de mudança entre as duas maneiras de jogar? Ficou mais difícil? Como vocês passaram a se comunicar?). Falar sobre a importância da comunicação, mostrar aos alunos que a comunicação não precisa ser feita apenas de maneira verbal e apresentar o futebol de surdos, mencionando que a única adaptação é a utilização de estímulos visuais na arbitragem. Comentar sobre a não participação dos surdos nas Paralímpiadas e a existência de um evento esportivo próprio chamado Surdo Olimpíadas.

AULA 7 E 8 – Controle de bola em movimento e manutenção da posse de bola e mulheres no futebol.

OBJETIVOS

Controlar a bola em movimento com mudança de direção, manter a posse de bola e reconhecer a participação das mulheres no futebol.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: vivenciar diferentes jogos em que a ênfase está no controle de bola.

Análise: compreender os princípios operacionais do futebol, sobretudo o ofensivo de manutenção individual e coletiva da posse de bola e, por oposição, o defensivo de recuperação da posse da bola.

Construção de valores: discutir a participação das mulheres no futebol.

MATERIAIS

Bolas, mini cones e coletes.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Retomar as discussões da aula anterior, dando ênfase na importância da manutenção da posse de bola, esclarecendo que este é o primeiro princípio operacional ofensivo.

DESENVOLVIMENTO

1- Jogo de pegador nas linhas da quadra: Para esta atividade, cada aluno precisa estar na posse de uma bola (não precisa ser necessariamente uma bola de futsal, podem ser usadas bolas de diversos tipos). Caso não tenha bola suficiente, a turma pode ser dividida em grupos, em que enquanto alguns realizam a atividade, outros observam.

Serão escolhidos dois alunos para fazer o papel de pegador e os demais alunos, que serão os fugitivos, estarão espalhados pela quadra. Os fugitivos precisam fugir dos pegadores, conduzindo a bola sobre as linhas demarcatórias da quadra. Os pegadores, sem a posse de uma bola, também só podem se deslocar em cima das linhas e precisam tentar encostar a mão no corpo dos alunos que estão fugindo e assim ganhar a posse da bola. O jogador que for tocado passa a ser o pegador.

2- Jogo salvem-se quem puder: Para esta atividade, cada aluno precisa estar na posse de uma bola (não precisa ser necessariamente uma bola de futsal, podem ser usadas bolas de diversos tipos). Caso não tenha bola suficiente, a turma pode ser dividida em grupos, em que enquanto alguns realizam a atividade, outros observam.

Será delimitada uma área de jogo, em que cada aluno terá a posse de uma bola. O objetivo é eliminar os jogadores, chutando a bola do adversário para fora da área, ao mesmo tempo em que precisa proteger a própria bola para que não seja eliminado. Vence o último jogador que ficar com a bola nos pés.

3- Jogo dos números: dividir a turma em duas equipes e numerar igualmente os alunos. O professor irá chamar os números, de modo que os alunos terão que disputar a bola e se enfrentar para realizar o gol. No decorrer da atividade, o professor poderá chamar mais de um número a cada rodada.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Perguntar para os alunos o que eles acharam das atividades (dificuldades e facilidades) e se meninos e meninas tiveram as mesmas facilidades e dificuldades. A partir das respostas dos alunos, conversar sobre as diversas interdições ou obstáculos enfrentados pelas meninas para a prática do futebol e os estímulos recebidos pelos meninos e a forma como essas diferenças proporcionam experiências diversas demarcadas pela desigualdade de gênero. Questionar, a partir das aulas já realizadas, a presença das mulheres no futebol e no futebol para pessoas com deficiência. Ressaltar a ascensão do futebol para mulheres nos últimos anos e o quanto isso reflete também na visibilidade e participação de mulheres com deficiência no futebol.

AULA 9 E 10 – Controle de bola em movimento e o futebol de 5 (pessoas cegas).

OBJETIVOS

Controlar a bola em movimento com mudança de direção, manter a posse de bola e vivenciar um jogo adaptado.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: vivenciar diferentes jogos em que a ênfase está no controle de bola e vivenciar o futebol com os olhos vendados.

Análise: compreender os princípios operacionais do futebol.

Construção de valores: refletir sobre o futebol de cegos.

MATERIAIS

Bolas, giz ou corda, barbante, sacola plástica.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Retomar a aula anterior e apresentar a proposta da aula.

DESENVOLVIMENTO

1- Mãe do futebol na rua: Dividir a turma em grupos de 6 a 8 jogadores. Em cada grupo, dois jogadores assumirão o papel de defensores e os demais de atacantes. No centro do campo de

jogo, trace uma linha de aproximadamente 4 metros. Os defensores devem se deslocar apenas sobre a linha, na tentativa de impedir que os atacantes consigam passar a bola para o outro lado.

Os atacantes tentarão trocar passes entre eles até criar uma possibilidade de realizar um passe de infiltração, ou seja, um passe no qual um jogador consegue receber a bola de um companheiro logo após cruzar a linha defensiva, de modo que o passe não seja realizado por cima dos defensores.

2- Futebol de 5 em duplas: Será realizado um jogo de futebol, em que os alunos formarão duplas e terão que jogar com as mãos dadas. Um dos alunos ficará vendado (sem conseguir enxergar) e o outro aluno fará o papel de guia, sendo que, apenas o aluno vendado poderá tocar na bola.

Após algum tempo da atividade, trocar os papéis dos jogadores.

OBS: Para esta atividade, o professor irá colocar a bola dentro de uma sacola plástica, para fazer a função do guizo (bola adaptada do futebol de cegos).

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Perguntar para os alunos o que eles acharam das atividades (dificuldades e facilidades) e quais as sensações tiveram durante a atividade que estavam vendados. Apresentar aos alunos um vídeo para conhecerem o futebol de 5 (SUGESTÃO: “Conheça o futebol de 5”, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p7SRusS_ErM) e trazer a discussão sobre a importância do controle da bola para essa modalidade.

AULA 11 E 12 – Futebol com classificação funcional e desigualdade X diversidade de gênero no futebol.

OBJETIVOS
Vivenciar minijogos reunindo os diferentes aprendizados adquiridos durante as aulas e compreender o sistema de classificação funcional adotado pelos esportes adaptados.
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
<u>Experimentação:</u> vivenciar minijogos de futebol. <u>Construção de valores:</u> refletir sobre a democratização da participação nos esportes.
MATERIAIS
Bolas, coletes e mini cones.
NÚMERO DE AULAS
2 (90 minutos)
PARTE INICIAL
<u>Roda de conversa:</u> Resgatar com os alunos os princípios operacionais aprendidos durante as aulas. Apresentar o sistema de classificação funcional utilizado nos esportes paralímpicos, o qual democratiza a participação das pessoas com diferentes tipos e graus de deficiência. Conversar com os alunos sobre as diferenças entre as pessoas, que alguns são mais habilidosos que os outros, por diversos fatores e que isso não é um problema. Enfatizar essa questão para que ninguém fique constrangido com a atividade da aula.
DESENVOLVIMENTO

1- Divisão dos times: serão formados times de aproximadamente quatro jogadores (variando de acordo com a quantidade de alunos na turma). Cada aluno terá que usar uma pontuação (1, 2 ou 3) autodeclarativa, de modo que se classifiquem segundo seus níveis de experiência e habilidades para o jogo de futebol, sendo a nota 1 para os menos experientes/habilidosos e assim por diante. Após este momento, formar times com a ajuda do professor (o professor deverá delimitar uma pontuação máxima em cada time, para deixar a disputa mais equilibrada).

2- Jogo 4 x4: O jogo acontecerá em um espaço reduzido, sem a presença do goleiro, em que o objetivo será marcar o maior número de gols. O professor poderá acrescentar algumas regras, de acordo com o nível da turma, como por exemplo: não pode tirar a bola do jogador quando este estiver com o pé sobre a bola (pisando na bola); o jogador não pode conduzir a bola com mais de três toques, entre outros.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Discutir sobre a importância do sistema de classificação funcional para a inclusão de pessoas com deficiência nos esportes. Retomar a discussão sobre as desigualdades de gênero no futebol e analisar como meninos e meninas se classificaram e o que tal situação nos diz sobre essas desigualdades de experiências, oportunidades e interesses. Discutir ainda o fato das desigualdades expressas pela classificação funcional não se restringem às diferenças entre meninos e meninas, mas expressam diferentes relações com o futebol entre os meninos e entre as meninas (ou seja, há meninos pouco habilidosos e interessados pelo futebol, assim como meninas muito habilidosas e interessadas pelo futebol, indicando que não se deve essencializar as masculinidades e feminilidades).

7º ANO:

Objetivos gerais:

- Lógica interna:

- Ênfase na estruturação do espaço: desenvolver capacidade de reconhecer, se locomover e ocupar os espaços de jogo de forma eficiente.

- Lógica externa:

- Reconhecer as desigualdades étnico-raciais na sociedade e, especificamente, no futebol;
- Reconhecer as intersecções entre futebol, relações étnico-raciais e marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, classe social, política, idade entre outros).

Temas: Futebol e Relações étnico-raciais e estruturação do espaço no futebol

Quantidade de aulas: 12 aulas

AULA 1 E 2 – Ocupando os espaços de jogo e pessoas negras no futebol.

OBJETIVOS

Reconhecer os espaços de jogo nos sentidos longitudinal e transversal da quadra, ocupá-los e se movimentar por eles de forma organizada, tanto ofensiva quanto defensivamente. Reconhecer o modo que se dá a participação de pessoas negras no futebol.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: vivenciar jogos que estimulem a ocupação e movimentação nos espaços de jogo.

Análise: compreender os setores de jogo e as melhores estratégias para ocupar esses espaços de jogo.

Construção de valores: refletir sobre as ocupações das pessoas negras no futebol

MATERIAIS

Bolas, coletes, mini cones/giz/corda e fotografias impressas.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

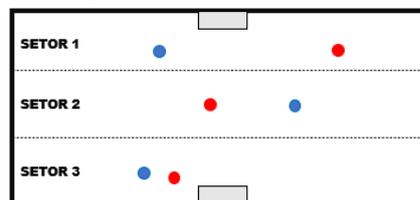
PARTE INICIAL

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre os espaços de jogo no futsal.

DESENVOLVIMENTO

Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). Os alunos serão divididos em grupos de aproximadamente 6 alunos.

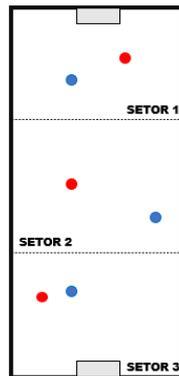
1- Jogo do campo largo e curto: Para este jogo, o professor deverá delimitar o espaço, no formato de um retângulo na orientação horizontal, dividido em três setores de mesma



proporção, conforme a imagem abaixo:

Os alunos realizarão um minijogo, com o objetivo de fazer mais gols (não haverá a presença de goleiros). Os alunos precisarão se organizar de forma que utilizem bastante a lateral do campo para trabalhar a bola. Cada aluno só poderá jogar no seu setor, portanto, em cada setor sempre jogará 1x1. Durante a atividade, é importante que o professor troque os alunos de posição.

2- Jogo do campo estreito e longo: Para este jogo, o professor deverá delimitar o espaço, no formato de um retângulo na orientação vertical, dividido em três setores de mesma proporção, conforme a imagem abaixo:



Os alunos realizarão um minijogo, com o objetivo de fazer mais gols (não haverá a presença de goleiros). Cada aluno só poderá jogar no seu setor, portanto, em cada setor sempre jogará 1x1. Durante a atividade, é importante que o professor troque os alunos de posição, para que todos vivenciem os diferentes setores (defensivo, intermediário/meio de campo e ofensivo).

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: conversar com os alunos sobre as dificuldades encontradas durante a atividade e sobre a importância de ocupar os espaços de jogo.

Levar para a aula fotografias impressas dos dirigentes, treinadores e do elenco de jogadores de pelo menos quatro times brasileiros. Mostrar aos alunos as imagens e questioná-los: quais as primeiras percepções que vocês têm ao ver as imagens? Algo chamou a atenção de vocês? Vocês notam alguma semelhança entre as imagens?

É importante o professor direcionar as perguntas para que os alunos percebam que as pessoas negras dentro do futebol estão em sua maioria no campo de jogo, como “pés de obra” e não ocupando cargos de gerenciamento.

AULA 3 E 4 – Jogos de contra-ataque e futebol dos refugiados.

OBJETIVOS

Reconhecer os espaços de jogo, ocupá-los e se movimentar de forma organizada, tanto ofensiva quanto defensivamente. Reconhecer a transição entre fase defensiva e ofensiva (contra-ataque). Reconhecer o futebol como uma linguagem universal e uma ferramenta de inclusão social para as pessoas refugiadas.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: vivenciar jogos que estimulem a ocupação e movimentação nos espaços de jogo.

Vivenciar os princípios operacionais ofensivos e defensivos.

Análise: compreender as fases defensivas e ofensivas do jogo, bem como as melhores estratégias para aproveitar as situações de contra-ataque.

Compreensão e construção de valores: refletir sobre a paixão do futebol, sua condição de linguagem universal e o acolhimento dos refugiados no Brasil pelo futebol.

MATERIAIS

Bolas, coletes, mini cones/giz e recursos audiovisuais.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre os princípios operacionais ofensivos e defensivos e relembrar a importância de um bom posicionamento e movimentação durante o jogo. Deixar como pergunta disparadora para a abordagem da lógica externa: de que forma o futebol pode facilitar a adaptação de um estrangeiro em outro país no qual não conhece a língua e os costumes?

DESENVOLVIMENTO

Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos presentes na aula.

1- Bobinho com contra-ataque: os alunos serão divididos em grupos de aproximadamente três pessoas (podendo variar o número de acordo com a quantidade de alunos na turma). Após essa divisão, em cada quadrante (campo reduzido), ficará dois grupos de alunos (totalizando seis alunos). Cada grupo ficará de um lado da quadra, de modo que fiquem 3x3. A bola irá começar com uma das equipes, que tem o objetivo de trocar passes entre si. Enquanto isso, um jogador da outra equipe deverá atravessar a quadra e tentar roubar a bola do time adversário (os outros dois jogadores de sua equipe permanecem em seu lado esperando), formando assim um jogo 3x1. Se o jogador de defesa conseguir encostar na bola, imediatamente a bola volta para os seus companheiros de equipe, invertendo-se os papéis, como se fosse um contra-ataque. Caso a bola saia do campo de jogo, a bola passa a ser do outro time.

2- Jogo 3x3/4x4 com curinga: Será realizado um jogo 3x3 ou 4x4. O jogo acontecerá em um espaço reduzido, sem a presença do goleiro, em que o objetivo será marcar o maior número de gols. Além disso, terá um jogador curinga. Este jogador atuará sempre para a equipe que estiver com a posse da bola (atacando), causando uma superioridade numérica.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre as estratégias criadas para aproveitar as situações de superioridade numérica durante os jogos e em como se organizaram defensivamente quando estavam na inferioridade numérica.

Exibir para os alunos um vídeo sobre futebol e refugiados (SUGESTÃO: Refugiados no Haiti participam da 1ª Copa de Integração Social do Brasil, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=30R7RTZNEJk>). Trazer discussões sobre o futebol como uma linguagem universal e ferramenta de inclusão social e trabalhista.

AULA 5 E 6 – Estratégias para ocupar os espaços de jogo e futebóis dos povos indígenas.

OBJETIVOS

Reconhecer os espaços de jogo, ocupá-los e se movimentar de forma organizada, tanto ofensiva quanto defensivamente. Reconhecer a importância e relação do futebol com os povos indígenas.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: vivenciar jogos que estimulem a ocupação e movimentação nos espaços de jogo.

Vivenciar os princípios operacionais ofensivos e defensivos.

Análise: compreender as fases defensivas e ofensivas do jogo, bem como as melhores estratégias para aproveitar as situações de contra-ataque.

Compreensão e construção de valores: conhecer e refletir sobre a relação dos povos indígenas com o futebol.

MATERIAIS

Bolas, coletes e mini cones, giz/fita crepe e recursos audiovisuais.

NÚMERO DE AULAS

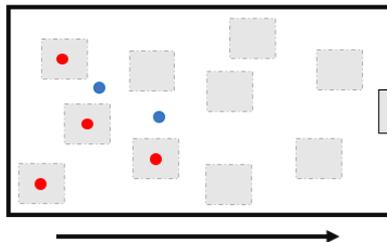
2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Relembrar com os alunos os desafios impostos pelos jogos da aula anterior e traçar estratégias para encontrar espaços livres de marcação nos jogos que serão realizados na aula.

DESENVOLVIMENTO

1- Jogo do labirinto: O professor irá delimitar alguns quadrantes na área de jogo, conforme a imagem abaixo:

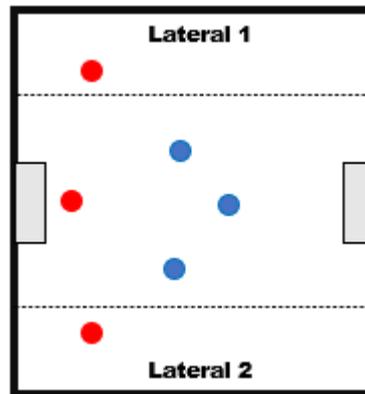


Dividir os alunos em grupos de aproximadamente seis jogadores, sendo quatro atacantes e dois defensores. O objetivo do jogo será tocar a bola para algum jogador que esteja dentro do quadrante a fim de chegar do outro lado quadra e realizar o gol. Ou seja, os atacantes precisarão se deslocar de um quadrante para o outro tentando se desmarcar para receber o passe. Os defensores por sua vez, deverão impedir que os atacantes avancem, tentando interceptar o passe.

Regras:

1. Os defensores só podem se locomover nos corredores formados entre os quadrantes;
2. Os atacantes não podem conduzir a bola fora dos quadrantes.

2- Jogo do corredor: Será realizado um jogo 3x3 ou 4x4. O jogo acontecerá em um espaço reduzido, sem a presença do goleiro, em que o objetivo será marcar o maior número de gols. O professor irá marcar os setores laterais com mini cones/giz, formando um “corredor”. Se a bola passar por um dos setores laterais antes da equipe fazer o gol, valerá um ponto. Se a bola passar pelos dois setores laterais antes da equipe fazer o gol, valerá dois pontos e se a bola não passar por nenhum setor, o gol valerá meio ponto.



REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre as dificuldades encontradas nos jogos e nas tomadas de decisões para resolvê-las.

Exibir aos alunos um vídeo sobre futebol indígena (SUGESTÃO: Futebol indígena: mulheres se destacam no esporte, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jTfBTGF8ZnQ>). Trazer discussões sobre as ocupações demarcadas das mulheres na sociedade; a apropriação da cultura moderna pelos indígenas, não deslegitimando as suas origens e próprias culturas; o preconceito que os indígenas sofrem; o preconceito demonstrado através das redes sociais; o futebol como uma ferramenta de libertação e inclusão social.

AULA 7 E 8 – Jogo dos setores e futebol praticado por pessoas LGBTQIAP+.

OBJETIVOS

Reconhecer os espaços de jogo nos sentidos longitudinal e transversal da quadra, ocupá-los e se movimentar por eles de forma organizada, tanto ofensiva quanto defensivamente. Conhecer e refletir sobre o futebol praticado por pessoas da comunidade LGBTQIAP+

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: vivenciar um jogo que estimula a ocupação e movimentação nos espaços de jogo.

Compreensão e construção de valores: refletir sobre preconceitos e discriminações sofridas por pessoas da comunidade LGBTQIAP+ no futebol e conhecer experiências de pessoas dessa comunidade que se organizam para jogar futebol.

MATERIAIS

Bolas, coletes e mini cones/giz/corda.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

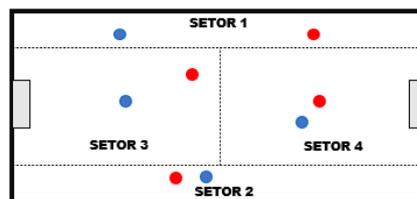
PARTE INICIAL

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre os espaços de jogo no futsal e relembrar todos os jogos vivenciados na aula.

Iniciar as reflexões sobre a participação de pessoas LGBTQIAP+ no futebol por meio da pergunta disparadora: “Vocês já ouviram alguém dizer que futebol é jogo pra homem ou pra macho? Pensem nessa afirmação pra gente conversar no final da aula”.

DESENVOLVIMENTO

1- Jogo dos setores: O professor irá organizar os alunos em equipes de cinco jogadores. O jogo deverá ser realizado em um espaço com dimensões semelhantes às de uma quadra. As linhas da quadra poderão ser aproveitadas ou o professor poderá usar cones/giz/cordas para demarcar o espaço. Os quatro jogadores de cada equipe serão dispostos em quatro setores: um na lateral esquerda (setor 1) e o outro na direita (setor 2); um no corredor central defensivo (setor 3) e o outro no ofensivo (setor 4). A área do goleiro não conta como um setor.



Com essa disposição, os jogadores irão se enfrentar em uma partida, com o objetivo de marcar o maior número de gols, porém, dentro de cada setor ocorrerá situações de um contra um. É importante o professor garantir que haja um relativo equilíbrio técnico entre os adversários que ocupam o mesmo setor. Além disso, orientar para que tenha um rodízio entre as posições, para que todos os alunos joguem nos diferentes setores, inclusive no gol.

Roda de conversa: Após algumas partidas, parar o jogo e conversar com os alunos sobre os papéis que eles precisam desempenhar em cada um dos setores, quando estão atacando ou defendendo. Trazer discussões para que os alunos reflitam sobre as melhores opções para tirar vantagem dessa setorização.

2- Jogo dos setores: Realizar o mesmo jogo, porém, agora os alunos têm a possibilidade de trocar de setor, desde que se mantenha a disposição de um jogador da equipe por espaço, ou seja, para que um aluno troque de setor, um colega precisa fazer a troca também.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre as dificuldades encontradas no jogo e nas tomadas de decisões para trocar de setor com algum colega. Questionar os alunos sobre as dificuldades ou facilidades em jogar cada setor da quadra.

Discutir sobre a condição do futebol como espaço de validação de uma masculinidade dominante marcada pela opressão e agressividade e o preconceito e discriminação sofrido por mulheres e pessoas LGBTQIAP+ por conta desta condição. Leitura e discussão de textos que apresentem experiências de grupos LGBTQIAP+ que se organizam para praticar futebol de forma segura e como forma de resistência.

Sugestão de textos para discussão:

Diversidade em campo: futebol LGBTQ+:

<https://museudofutebol.org.br/narrativas/diversidade-em-campo-futebol-lgbt/>

‘Futebol de Cegos’ e ‘Futebol LGBT’: aproximações e distanciamentos: <https://ludopedio.org.br/arquibancada/futebol-de-cegos-e-futebol-lgbt-aproximacoes-e-distanciamentos/>

Um minuto de silêncio para tanto silenciamento: trajetórias esportivas transmasculinas: <https://ludopedio.org.br/arquibancada/um-minuto-de-silencio-para-tanto-silenciamento-trajetorias-esportivas-transmasculinas/>

AULA 9 E 10 – Jogo dos privilégios.

OBJETIVOS
Reconhecer os privilégios existentes na sociedade.
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
<u>Experimentação</u> : vivenciar um jogo de futebol.
<u>Construção de valores</u> : refletir sobre os privilégios presentes na sociedade.
MATERIAIS
Bola, colete e cones.
NÚMERO DE AULAS
2 (90 minutos)
PARTE INICIAL
<u>Roda de conversa</u> : Retomar a aula anterior e apresentar a proposta da aula.
DESENVOLVIMENTO
<u>1- Divisão dos times</u> : Pedir para os alunos se alinharem lado a lado na linha de fundo da quadra. O professor irá fazer algumas perguntas aos alunos e em caso de resposta positiva o aluno terá que dar um passo à frente. Sugestões de perguntas: você já ganhou uma bola? Você já fez aula de futebol fora da escola? Seus familiares já te incentivaram de alguma forma a jogar futebol? Você nunca foi excluído de uma partida de futebol! Você já teve a oportunidade de assistir um jogo de futebol ao vivo? E tantas outras perguntas que o professor julgar necessário, com o objetivo de aproximar do gol aqueles privilegiados em relação ao futebol, para que facilite um chute em direção ao gol que estará protegido por três cones grandes. Os alunos que conseguirem fazer o gol ficarão em um time e os demais alunos formarão outro time.
<u>2- Jogo de futebol</u> : os dois times formados anteriormente irão se enfrentar em um jogo de futsal. Caso tenha muitos alunos na turma, o professor poderá fazer mais times.
REFLEXÕES FINAIS
<u>Roda de conversa</u> : Questionar os alunos sobre as sensações e sentimentos que tiveram durante a atividade. Relacionar os privilégios que permitiram os alunos fazerem gol com mais facilidade e conseqüentemente formarem times supostamente mais habilidosos, com a meritocracia existente na sociedade, cujas pessoas que sofrem algum tipo de discriminação (racial, social e gênero) precisam se esforçar muito mais para conquistarem os mesmos objetivos.

AULA 11 E 12 – Júri Simulado sobre racismo no futebol e na sociedade.

OBJETIVOS
Refletir sobre o racismo presente no futebol e na sociedade.
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
<u>Experimentação</u> : vivenciar uma dinâmica de Júri Simulado.
<u>Construção de valores</u> : refletir sobre o racismo presente no futebol e na sociedade.
MATERIAIS
Materiais impressos.
NÚMERO DE AULAS
2 (90 minutos)
PARTE INICIAL
<u>Roda de conversa</u> : Apresentar aos alunos a proposta do Júri Simulado e separar a turma em dois grupos (grupo da defesa e da acusação). Além de escolher os alunos que farão parte do júri.
DESENVOLVIMENTO
1- <u>Elaboração dos argumentos</u> : disponibilizar materiais de consulta para os grupos conseguirem elaborar os seus argumentos.
<u>Sugestões de materiais</u> :
- Relatórios anuais da discriminação: https://observatorioracialfutebol.com.br/observatorio/relatorios-anuais-da-discriminacao/
- Não existe racismo no futebol: https://www.lance.com.br/futebol-internacional/nao-existe-racismo-futebol-diz-presidente-federacao-francesa-comentar-acusacao-neymar.html
- Punir os clubes por racismo de torcedores pode ser contra a lei: https://www.metropoles.com/colunas/futebol_etc/punir-os-clubes-por-racismo-de-torcedores-pode-ser-contra-a-lei
- Sobre racismo, educação e punições no futebol: https://www.brasildefatorj.com.br/2022/09/02/sobre-racismo-educacao-e-punicoes-no-futebol
- Racismo: leis esportivas preveem punições a clubes por atos de torcedores: https://www.uol.com.br/esporte/futebol/colunas/marcel-rizzo/2022/07/18/clubes-e-federacoes-punicoes-casos-racismo-futebol-cbf-conmebol.htm
2- <u>Júri Simulado</u> : “Os clubes de futebol devem ser punidos quando algum torcedor comete um ato racista?”
Será apresentado os argumentos e contra-argumentos construídos pelos grupos (1º momento: 3 minutos para tese da defesa – 1 minuto para a réplica da acusação – 1 minuto para a tréplica; 2º momento: inverter o ritual).
Ao final, o júri dará a sentença
REFLEXÕES FINAIS
<u>Roda de conversa</u> : Conversar com os alunos sobre a participação no Júri (dificuldades, facilidades, sensações, sentimentos) e se acharam justa a sentença final. Além disso,

estimular mais reflexões sobre a importância da punição em casos de racismo no futebol e na sociedade.
--

8º ANO:

<p>Objetivos gerais:</p> <p>- Lógica interna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase na comunicação na ação: estabelecer relações eficientes de comunicação entre os(as) companheiros(as) de equipe e de contra comunicação com os(as) adversários(as) de jogo. <p>- Lógica externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a influência da política no universo do futebol; • Reconhecer as intersecções entre futebol, política e marcadores sociais da diferença (raça, etnia, gênero, sexualidade, classe social, idade entre outros).
Temas: Futebol e Política e comunicação no futebol
Quantidade de aulas: 12 aulas

AULA 1 E 2 – Desenvolvendo estratégias de comunicação com os companheiros de equipe.

OBJETIVOS
Desenvolver estratégias de comunicação com os companheiros para resolver situações de jogo e reconhecer a dimensão política da discriminação étnico-racial no futebol.
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
<u>Experimentação:</u> vivenciar jogos em que precisam ser desenvolvidas estratégias para melhor comunicação entre os companheiros de equipe.
<u>Construção de valores:</u> refletir sobre o racismo presente no futebol e na sociedade.
MATERIAIS
Bolas, coletes, mini cones, impressão de uma manchete/reportagem do empresário que criticou o jogador Vini Jr (SUGESTÃO: https://www.leijaja.com/esportes/2022/09/16/vinicius-jr-felicidade-de-um-preto-na-europa-incomoda/) e do tweet do jogador Richarlison sobre o caso de racismo de sofreu e recursos audiovisuais.
NÚMERO DE AULAS
2 (90 minutos)
PARTE INICIAL
<u>Roda de conversa:</u> Apresentar para a turma a pesquisa e a estrutura da unidade didática. Relembrar os princípios operacionais da lógica interna do futebol e refletir sobre as demandas táticas do esporte.
DESENVOLVIMENTO
Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos presentes na aula.

1- Jogo do pegador com bola: Será escolhido um aluno para ser o pegador, enquanto os demais serão os fugitivos, nos quais ficarão com a posse de uma bola. O pegador deverá tocar a mão no corpo de um dos colegas que estão fugindo, para que assim ele seja pego e troque de função. Enquanto isso, quem estiver com a posse da bola, fica imune, não podendo ser pego. Os fugitivos precisam fazer a bola circular por meio de passes com as mãos, com o objetivo de proteger os alunos que estiverem correndo o risco de serem pegos. Após algum tempo de vivência da atividade, os alunos poderão passar a bola apenas com os pés.

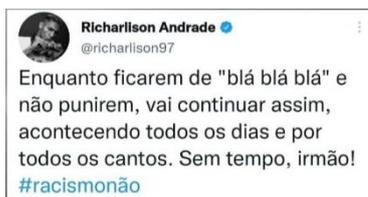
2- Polícia e ladrão: os alunos serão divididos de modo que, para cada policial, terão mais ou menos 4 ladrões fugitivos e uma bola. Os fugitivos ficam imunes quando estiverem com a posse da bola. Caso algum ladrão seja pego, ele irá para uma área delimitada (cadeia) e só poderá sair de lá caso consiga realizar uma tabela completa (troca de passes) com outro ladrão.

Dependendo da dificuldade da turma, em um primeiro momento os passes podem ser realizados apenas com as mãos, ou podem ser realizados com as mãos e com os pés.

3- Jogo 3x3: O jogo acontecerá em um espaço reduzido, sem a presença do goleiro, em que o objetivo será marcar o maior número de gols. Porém, serão colocadas duas regras no jogo: 1 – não pode tirar a bola do(a) jogador(a) quando este(a) estiver com o pé sobre a bola (pisando na bola); 2 – o(a) jogador(a) não pode conduzir a bola com mais de três toques.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos e refletir sobre a compreensão dos princípios operacionais do futebol e sobre as dificuldades e facilidades vivenciadas em cada jogo. Mostrar um lance de um gol do jogador Vini Jr. (em que ele dança para comemorar o gol) e questioná-los: “você identificaram algum problema nesse lance?”. Em seguida, mostrar aos alunos a reportagem “Vinícius Jr.: “Felicidade de um preto na Europa incomoda” (disponível em: <https://esportes.r7.com/prisma/cosme-rimoli/a-felicidade-de-um-preto-brasileiro-na-europa-incomoda-vini-jr-vai-alem-de-pele-e-ney-mar-e-enfrenta-o-racismo-de-frente-17092022>) e provocar discussões e reflexões sobre o racismo e sobre a forma como manifestar-se nesses casos é um ato político que muitas pessoas tentam silenciar. Durante a discussão, mostrar o tweet do jogador Richarlison (“enquanto ficarem de ‘blá blá blá’ e não punirem, vai continuar assim, acontecendo todos os dias e por todos os cantos. Sem tempo, irmão!”).



AULA 3 E 4 – Desenvolvendo estratégias de comunicação com os companheiros de equipe.

OBJETIVOS
Desenvolver estratégias de comunicação com os companheiros para resolver situações de jogo e reconhecer as desigualdades de gênero no futebol.
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
<u>Experimentação</u> : vivenciar jogos em que precisam ser desenvolvidas estratégias para melhor comunicação entre os companheiros de equipe. <u>Construção de valores</u> : refletir sobre a participação das mulheres no futebol
MATERIAIS
Bolas, coletes, mini cones e recursos audiovisuais.
NÚMERO DE AULAS
2 (90 minutos)
PARTE INICIAL
<u>Roda de conversa</u> : Resgatar os jogos vivenciados na aula anterior e conversar com os alunos sobre a importância do trabalho coletivo e da leitura de jogo.
DESENVOLVIMENTO
Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos presentes na aula.
<u>1- Jogos dos números (1,2,3,4)</u> : Os alunos serão divididos em duas equipes, de aproximadamente quatro alunos. Cada aluno de cada equipe receberá um número (1, 2, 3 ou 4). Será realizado um jogo de futebol, sem goleiro, em que, o jogador do time adversário só poderá roubar a bola do jogador que tem o mesmo número que o seu (por exemplo, o número 1 só pode roubar a bola do número 1 do outro time). A bola poderá ser passada livremente, para qualquer aluno. Após algum tempo de vivência, o jogo poderá ter uma alteração da regra: os jogadores que estão atacando terão que seguir uma sequência para passar a bola para os companheiros de equipe, sendo que, o número 1 só poderá passar a bola para o número 2, o número 2 só poderá passar a bola para o número 3, o número 3 só poderá passar a bola para o número 4 e o número 4 só poderá passar a bola para o número 1. A defesa poderá tirar a bola livremente, de qualquer jogador.
<u>2- Futebol em duplas</u> : Será realizado um jogo de futebol, em que os alunos formarão duplas e terão que jogar com as mãos dadas. Após algum tempo de vivência, o jogo poderá ter uma alteração da regra: um jogador da dupla só poderá roubar a bola e o outro só poderá fazer os passes. As funções podem ser mudadas durante o decorrer do jogo.
REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar e refletir com os alunos sobre os desafios impostos pelos jogos e quais estratégias eles utilizaram para resolver os problemas encontrados. Apresentar aos alunos o início do vídeo “*Invisible Players*”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio> e perguntar aos alunos quais jogadores eles acham que aparecem na silhueta do vídeo. Em seguida, mostrar a tirinha do Junião sobre mulheres no futebol (Marta e as meninas são ótimas, né Isaura? Jogam firme e forte como homem! / Nicanor!! Elas são ótimas porque jogam firme e forte como mulher!!).



Questionar se os alunos gostariam de mudar os seus palpites sobre os jogadores. Mostrar aos alunos o restante do vídeo, em que revela quem são os jogadores e trazer para a aula a discussão sobre as mulheres no esporte e a constante comparação com os homens.

AULA 5 E 6 – Jogos de contra-ataque

OBJETIVOS

Reconhecer e aproveitar coletivamente as transições das situações de ataque para a defesa e vice-versa. Desenvolver estratégias de comunicação com os companheiros para aproveitar melhor as situações de contra-ataque tanto ofensiva quanto defensivamente. Reconhecer as desigualdades de gênero no futebol.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: Vivenciar os princípios operacionais ofensivos e defensivos de Bayer (1994).

Análise e compreensão: compreender as fases defensivas e ofensivas do jogo, bem como as melhores estratégias para aproveitar as situações de contra-ataque.

Compreensão: entender o futebol como uma profissão e refletir sobre a desigualdade de salários entre jogadores.

Construção de valores: refletir sobre a participação das pessoas LGBTQIAP+ no futebol.

MATERIAIS

Bolas, coletes, mini cones e recursos audiovisuais.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre as fases defensivas e ofensivas e o que determina em qual fase a equipe está.

DESENVOLVIMENTO

Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos presentes na aula.

1- Jogo do contra-ataque: Será organizado um jogo de futebol em cada miniquadra, sem a presença do goleiro, tendo cada equipe de 3 a 4 jogadores. Cada jogador que estiver defendendo deverá segurar um objeto (sugestão: colete) em uma das mãos. O time que estiver atacando estará com as mãos livres. Quando o time de defesa recuperar a bola, os jogadores deverão soltar imediatamente o objeto no chão e partir para o ataque. A equipe adversária precisa pegar os objetos obrigatoriamente, para então poder realizar a marcação.

Se necessário, o professor poderá parar o jogo e questionar as equipes em relação ao que precisa ser feito para que a equipe tire vantagem do tempo ou para que reduzam o tempo de recuperação dos objetos.

2- Jogo do curinga: Será realizado um jogo 3x3 ou 4x4, em que terá um jogador curinga. Este jogador atuará sempre para a equipe que estiver com a posse da bola (atacando), causando uma superioridade numérica.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre as estratégias que utilizaram para aproveitar melhor as situações de contra-ataque.

Perguntar aos alunos: após estas quatro primeiras aulas, como está sendo vivenciar o futebol através das atividades propostas? Vocês já tiveram alguma experiência anterior com o futebol? Foi uma experiência positiva ou negativa? Alguém já pensou ou pensa ainda em ser um jogador de futebol?

Após os questionamentos, trazer uma problematização do futebol como profissão e não como um hobby, refletindo sobre a desigualdade salarial de jogadores e de investimento nos clubes de futebol.

Apresentar aos alunos um trecho do podcast “Nos armários do vestiário” (disponível no Spofyfy) e discutir sobre as situações de lgbtfobia no futebol.

AULA 7 E 8 – Futebol como uma experiência política

OBJETIVOS
Refletir por meio do futebol conceitos democráticos presentes na sociedade.
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
Experimentação: vivenciar um jogo de futebol em que as escolhas das regras oportunizem o debate sobre conceitos de democracia.
Construção de valores: Refletir sobre o processo democrático na sociedade, bem como a importância da participação da população nesse processo.
MATERIAIS
1 bola de futsal, coletes e recurso audiovisual para a exibição de um vídeo.
NÚMERO DE AULAS
2 (90 minutos)
PARTE INICIAL
Roda de conversa: Explicação do jogo da democracia.

DESENVOLVIMENTO

Jogo da democracia dos escolhidos: Os alunos deverão eleger alguns representantes (sugestão entre 3 e 5, variando de acordo com o número de alunos na turma) para a realização de um jogo de futebol. Após a escolha dos representantes, o professor irá realizar uma reunião com esses alunos e dizer que irão realizar uma partida de futebol contra o restante da turma. Para isso, eles poderão modificar as regras do jogo, no sentido de tirar a maior vantagem que conseguirem, garantindo que mesmo estando em uma inferioridade numérica, ganharão o jogo com facilidade. Após a reunião, os representantes apresentarão as regras do jogo para toda a turma, deixando claro que essas regras não podem ser alteradas. Em seguida, o jogo será realizado com toda a turma.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Ao final da aula será realizada uma roda de conversa, para que os alunos manifestem as suas opiniões e sentimentos em relação a atividade realizada. Algumas questões podem ser levantadas pelo professor, como por exemplo: o processo democrático de escolha dos representantes garantiu que eles pensassem em todos os alunos da sala? Houve algum tipo de injustiça durante o jogo? Quais sensações e sentimentos tiveram durante a prática? Alguém sentiu vontade de protestar, mas preferiu não fazer? Se houve algum protesto, você participou? Como você contribuiu para que a situação se alterasse?

Problematizar com os alunos que o processo democrático não se resume apenas a escolha de representantes e que há a necessidade de haver participação e monitoramento (democracia participativa x democracia representativa).

Em seguida, apresentar para os alunos a Democracia Corinthiana, através de trechos do documentário: “Democracia Corinthiana”, disponível no YouTube através do link:

<https://www.youtube.com/watch?v=lbgyHs1PsJI>.

AULA 9 E 10 – Futebol de rua

OBJETIVOS

Desenvolver autonomia por meio da vivência com o futebol de rua.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: vivenciar um jogo de futebol em que os alunos irão se organizar para a criação das regras.

Construção de valores: refletir sobre as regras criadas e analisar o aumento (ou não) da participação dos alunos na atividade.

MATERIAIS

1 bola.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Resgatar a discussão da aula anterior (democracia no futebol) e propor que os alunos vivenciem o “futebol de rua”. Elencar quais os principais pontos que caracterizam o futebol de rua (tempo de jogo e/ou gols sofridos, ausência de coletes/uniforme, objetos alternativos na construção do gol, entre outros).

DESENVOLVIMENTO

Os alunos, de maneira coletiva, irão construir as regras do jogo e definir as divisões das equipes. A ideia é que as regras e arbitragem ocorram tal como na rua, através da mediação dos próprios jogadores. Estimular a construção de regras que oportunizem a participação igualitária de todos.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Reflexão sobre a participação dos alunos: a tomada de decisão para definir as regras foi realizada por um pequeno grupo ou foi uma escolha mais democrática? Alguém fez alguma sugestão e não foi aceito? Você se sentiu a vontade de expor a sua opinião e de participar?

Apresentação da Metodologia *Callejera*, fazendo uma breve contextualização histórica. Conceituar os três pilares que embasam a metodologia: respeito, cooperação e solidariedade e explicar a pontuação do jogo.

AULA 11 E 12 – Futebol *Callejero***OBJETIVOS**

Reconhecer e vivenciar o futebol como experiência democrática participativa.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: vivenciar o futebol como uma experiência democrática e participativa.

Construção de valores: refletir sobre respeito, cooperação e solidariedade no esporte.

MATERIAIS

Bola, colete, papel e caneta.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Retomar brevemente o que é o Futebol *Callejero* e iniciar a vivência.

DESENVOLVIMENTO

Dividir as equipes, com mais ou menos 5 alunos em cada time e realizar os três tempos do jogo:

1º tempo: definição coletiva das regras (o mediador irá anotar os combinados em um papel para fazer a mediação durante a roda final);

2º tempo: vivência dos jogos;

3º tempo: realização da roda de conversa para discussão e análise da pontuação das equipes, a partir do placar do jogo e dos três pilares que embasam a Metodologia.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Reflexão sobre a participação dos alunos na atividade: Como foi a experiência de todos participarem da construção das regras? Como vocês se sentiram durante o jogo? O resultado final foi justo? Vocês acharam importante discutir sobre respeito, solidariedade e cooperação no jogo? Qual comparação vocês conseguem fazer entre o futebol espetacularizado e o Futebol *Callejero*?

Comentar com os alunos que existem campeonatos dessa prática e fechar a discussão retomando a questão da democracia participativa.

9º ANO:

<p>Objetivos gerais:</p> <p>- Lógica interna:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar com autonomia os três indicadores de jogo (relação com a bola, estruturação do espaço e comunicação na ação). <p>- Lógica externa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer as desigualdades de gênero na sociedade, e especificamente no futebol; • Reconhecer as intersecções entre futebol, gênero e marcadores sociais da diferença (raça, etnia, sexualidade, classe social, política, idade entre outros).
<p>Temas: Futebol e Gênero e competência tático-técnica no futebol</p>
<p>Quantidade de aulas: 12 aulas</p>

AULA 1 E 2 – Futebol Generificado.

<p>OBJETIVOS</p> <p>Reconhecer as desigualdades de gênero presentes na sociedade em geral e, especificamente, no futebol.</p>
<p>DIMENSÃO DO CONHECIMENTO</p> <p><u>Experimentação:</u> jogar um jogo de futebol adaptado.</p> <p><u>Construção de valores:</u> Reconhecer as desigualdades de gênero presentes na sociedade e valorizar a participação de mulheres na sociedade e no esporte.</p>
<p>MATERIAIS</p> <p>Bola, coletes e mini cones/garrafas PET.</p>
<p>NÚMERO DE AULAS</p> <p>2 (90 minutos)</p>
<p>PARTE INICIAL</p> <p><u>Roda de conversa:</u> Apresentar a proposta da aula.</p> <p>DESENVOLVIMENTO</p> <p><u>1- Futebol Generificado:</u> Dividir a turma em equipes de aproximadamente 7 jogadores. A quadra será dividida em dois tipos de setores, para cada equipe: o defensivo (dentro das áreas) e o setor em que ocorre o enfrentamento entre as equipes (compreendido pelo espaço restante, ou seja, de uma área até a outra). O professor irá estabelecer que duas meninas joguem apenas na área defensiva de cada equipe, e que quatro ou cinco meninos (de acordo com a quantidade de alunos) atuem somente na área de jogo de enfrentamento. Nas linhas de fundo, dentro de cada área, estarão dispostos vários alvos (cones ou garrafas). E os alunos terão o objetivo de derrubar esses alvos, os quais devem ser defendidos pelas meninas por meio dos pés.</p>

Cada alvo derrubado conta um ponto para a equipe atacante. Quando isso acontecer, as defensoras devem repor a bola em jogo e reorganizar os alvos. Se os adversários conseguirem derrubar outros alvos antes dessa reorganização, os pontos contam em dobro.

Após um determinado tempo de jogo, alterar as regras: permitir que as meninas também atuem na área de enfrentamento. Neste caso, elas continuam responsáveis por defender os alvos e, se fizerem gol, cada gol valerá meio ponto.

Em um terceiro momento, a regra poderá ser alterada novamente: as meninas serão obrigadas a saírem da área de defesa e atacar (quando sua equipe estiver com a posse de bola), sendo ainda obrigadas a retornar para a área defensiva toda a vez que seu time perder a bola.

Roda de conversa: Promover uma roda de conversa sobre os papéis desempenhados por meninas e meninos nesta atividade. O professor irá propor alguns questionamentos sobre as questões de gênero, como por exemplo: Em que momento você se sentiu injustiçada? É justo o gol marcado pelas meninas valer menos que o dos meninos? Por quê? O que pode ser mudado na regra para valorizar a igualdade de gênero? Quais as semelhanças entre os papéis desempenhados por meninos e meninas no jogo e aqueles desempenhados por homens e mulheres na sociedade? Como poderíamos representar os espaços de jogo do futebol generificado em nossa sociedade? Explicar aos alunos a relação dos espaços de jogo com o que ocorre na sociedade.

2- Futebol Generificado: Realizar novamente o jogo, porém, com os meninos exercendo os papéis de defensores dos alvos e as meninas atuando na área de enfrentamento.

Para melhor visualizar o jogo, sugiro o seguinte vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=09BWzW-1p5g&t=216s>

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Promover uma nova discussão para que os alunos compartilhem suas sensações e opiniões em relação às duas experiências de jogo.

AULA 3 E 4 – Estratégias de comunicação no futebol e futebol de mulheres.

OBJETIVOS
Desenvolver estratégias de comunicação entre os companheiros de equipe e reconhecer os espaços de jogo, ocupá-los e se movimentar de forma organizada, tanto ofensiva quanto defensivamente. Refletir sobre a participação das mulheres no futebol.
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
Experimentação: vivenciar jogos em que precisam ser desenvolvidas estratégias para uma boa comunicação entre os companheiros de equipe e estimular a ocupação e movimentação nos espaços de jogo.
Compreensão e construção de valores: refletir sobre a participação das mulheres no futebol, discutindo a proibição da sua prática.
MATERIAIS
Bolas, coletes, mini cones e recursos audiovisuais.
NÚMERO DE AULAS
2 (90 minutos)
PARTE INICIAL

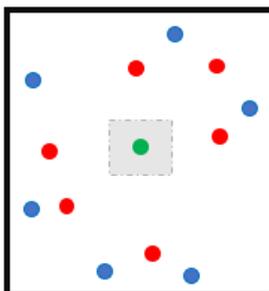
Roda de conversa: Relembrar a atividade da aula anterior e avisar aos alunos que ao final da aula algumas discussões serão retomadas. Explicar a proposta a aula.

DESENVOLVIMENTO

Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos presentes na aula.

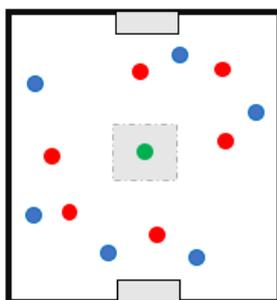
1- Pega-pega com bola: nesta atividade, irão jogar dois times (um contra o outro). O time que estará com a posse da bola terá o objetivo de trocar passes até se aproximar de uma pessoa do time adversário, para assim tentar encostar na pessoa e fazer um ponto. Só poderá fazer o papel do pegador a pessoa que estiver com a posse da bola.

O professor determinará um tempo de jogo e ao final, irá contabilizar a pontuação total do time. Em seguida, os papéis de pegadores e fugitivos irão se inverter.



2- Jogo dos passes com curinga: O jogo acontecerá com duas equipes de aproximadamente seis pessoas (6x6), com um curinga fixo que ficará dentro de um quadrado. O objetivo do jogo é trocar passes entre a equipe e conseguir realizar uma troca de passes com o curinga, para assim fazer um ponto. Caso a outra equipe consiga roubar a bola, o outro time passe a atacar. É importante que todos os alunos passem pela função do curinga.

3- Jogo com curinga: Será realizada a mesma atividade, porém, agora terá a presença de mini gols. Portanto, a equipe além de necessariamente tocar a bola para o curinga, terá que tentar marcar o gol.



REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre os desafios impostos pela atividade e quais estratégias utilizaram para superá-los. Além de questionar como seu deu a participação das meninas nesses jogos.

Apresentar aos alunos o podcast “Audioguia Mulheres do Futebol – TEASER” (disponível no Spotify) e trazer discussões sobre a proibição das mulheres no futebol.

AULA 5 E 6 – Acertar e proteger o alvo e o lugar das mulheres no futebol.

OBJETIVOS

No papel de atacante, criar situações de finalização e finalizar no alvo do time adversário; no papel de defensor, proteger o alvo defensivo e impedir a finalização do atacante. Reconhecer que o futebol é um espaço para as mulheres.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: vivenciar jogos em que precisam ser desenvolvidas estratégias para criar situações de finalização e ao mesmo tempo, proteger o seu alvo, impedindo a finalização da equipe que está atacando.

Análise: compreender as fases defensivas e ofensivas do jogo.

Compreensão e construção de valores: refletir sobre o espaço do futebol (futebol para quem?).

MATERIAIS

Bolas, coletes, mini cones, giz e recursos audiovisuais.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre os princípios operacionais ofensivos e defensivos do futebol.

DESENVOLVIMENTO

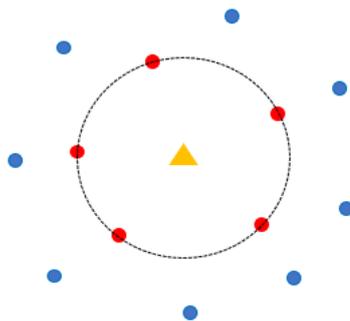
Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos presentes na aula.

1- Ataque à fortaleza: Separar os times de modo que, cada grupo deva contar com um ou dois jogadores a mais no papel de atacantes em relação ao número de defensores.

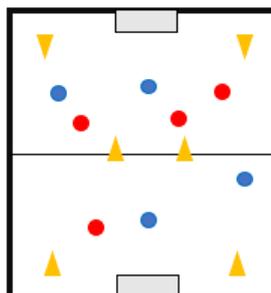
No centro de espaço de jogo, o professor irá desenhar um círculo cujo raio seja de, aproximadamente, 3 metros (para até quatro defensores). Colocar um alvo no centro desse círculo (sugestão: cone).

Os defensores deverão atuar sobre a linha do círculo, e os atacantes, acerca de 1 metro dela. O objetivo dos atacantes é passar a bola entre os companheiros em busca de brechas na defesa para chutá-la na direção do cone e acertá-lo, conquistando um ponto. Cabe aos defensores fechar essas brechas para impedir que a finalização no alvo ocorra.

Alternar os papéis de defensores e atacantes no decorrer da atividade.



2- Derrubando os cones: Será realizado um jogo 4x4/5x5 ou 6x6, dependendo da quantidade de alunos na turma. Para esta atividade, o professor irá espalhar 6 cones pelo espaço de jogo, na seguinte disposição: 2 cones no setor defensivo (1 em cada extremidade da quadra), 2 cones na linha do meio da quadra e 2 cones no setor ofensivo (1 em cada extremidade da



quadra). Ocorrerá um jogo de futebol, em que o objetivo será derrubar os cones, portanto, a equipe pontuará a cada cone derrubado.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre os desafios impostos pela atividade e quais estratégias utilizaram para superá-los. Além de questionar como seu deu a participação das meninas nesses jogos.

Apresentar aos alunos o vídeo: “Minas do Futebol – Trailer Oficial 1, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KZ4spr7FrNY> e a charge “Jason, eu gostaria de deixar você jogar, mas futebol é um jogo de meninas”.



Trazer algumas reflexões e questionamentos sobre as mulheres no futebol, como por exemplo: o incentivo de meninas a jogarem a futebol (quando pequenos, meninos ganham uma bola de futebol e meninas ganham uma boneca); o preconceito com meninas que jogam futebol; a constante comparação com os homens; o futebol nos Estados Unidos. E trazer uma discussão sobre o espaço do futebol: a quem é destinado esse espaço? É um espaço democrático?

AULA 7 E 8 – Comunicação entre os companheiros de equipe e desigualdades de gênero no futebol.

OBJETIVOS

Reconhecer e aproveitar coletivamente as transições das situações de ataque para a defesa e vice-versa. Desenvolver estratégias de comunicação com os companheiros para aproveitar melhor as situações de contra-ataque tanto ofensiva quanto defensivamente. Reconhecer as desigualdades de gênero no futebol.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: Vivenciar os princípios operacionais ofensivos e defensivos.

Análise: compreender as fases defensivas e ofensivas do jogo, bem como as melhores estratégias para aproveitar as situações de contra-ataque.

Compreensão e construção de valores: refletir sobre a participação das pessoas LGBTQIAP+ no futebol.

MATERIAIS

Bolas, coletes, mini cones e fotografia impressa.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre as fases defensivas e ofensivas e sobre como aproveitar as situações de contra-ataque.

DESENVOLVIMENTO

Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos presentes na aula.

1- Futebol alemão: Será realizado um jogo 3x3, em que terá um time de três alunos esperando ao lado de fora da quadra. O jogo ocorrerá normalmente, porém, quando o time que estiver atacando não conseguir fazer o gol, ele terá que sair da quadra. Imediatamente o time que estava defendendo terá que atacar e o time que estava esperando do lado de fora, entrará para a defesa, dando continuidade ao jogo.

2- Jogo 5x5 com curinga: Será realizado um jogo de futsal, com a presença de goleiro, em que terá um jogador curinga. Este jogador atuará sempre para a equipe que estiver com a posse da bola (atacando), causando uma superioridade numérica.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre as demandas dos jogos realizados na aula e como foi a participação de cada um nas atividades.

Retomar as discussões da aula anterior, sobre o espaço do futebol e mostrar aos alunos a imagem do jogador Cano, que levantou a bandeira LGBTQIAP+ durante a comemoração de um gol.



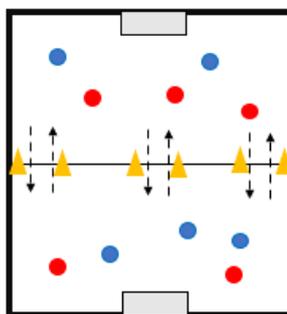
Conversar com os alunos sobre o significado dessa comemoração e questioná-los sobre a presença de pessoas LGBTQIAP+ no futebol (se é um espaço seguro para elas; se há presença de jogadores; o que acham dos gritos homofóbicos das torcidas, entre outros).

Reproduzir trechos de episódios do podcast “Nos armários dos vestiários” e discutir as formas de preconceito e discriminação sofridas por pessoas LGBTQIAP+ nas diferentes esferas do futebol (dentro de campo, na arbitragem, no jornalismo, nas torcidas etc.).
 Fonte: <https://interativos.ge.globo.com/podcasts/programa/nos-armarios-dos-vestiarios/>

AULA 9 E 10 – Ocupando os espaços e o futebol LGBTQIAP+.

OBJETIVOS
Reconhecer os espaços de jogo, ocupá-los e se movimentar de forma organizada, tanto ofensiva quanto defensivamente. Refletir sobre as desigualdades e preconceitos sofridos pelas pessoas LGBTQIAP+ no futebol.
DIMENSÃO DO CONHECIMENTO
<p><u>Experimentação</u>: vivenciar jogos que estimulem a ocupação e movimentação nos espaços de jogo. Vivenciar os princípios operacionais ofensivos e defensivos.</p> <p><u>Análise</u>: compreender as fases defensivas e ofensivas do jogo, bem como as melhores estratégias para aproveitar as situações de contra-ataque. <u>Compreensão e construção de valores</u>: refletir sobre a participação das pessoas LGBTQIAP+ no futebol.</p>
MATERIAIS
Bolas, coletes, mini cones e recursos audiovisuais.
NÚMERO DE AULAS
2 (90 minutos)
<p>PARTE INICIAL <u>Roda de conversa</u>: Relembrar as atividades da aula anterior e explicar a proposta da aula.</p> <p>DESENVOLVIMENTO Divisão da quadra e dos alunos em quadrantes (campos reduzidos). A divisão será realizada de acordo com a quantidade de alunos presentes na aula.</p>

1- Jogo dos cones: Será realizado um jogo de futebol, com a presença de goleiro, podendo ser 6x6/5x5 (de acordo com as necessidades do professor). Em cima das linhas do meio da quadra, terão 6 cones, que formarão três diferentes espaços (deixar um espaço suficiente para uma bola passar). Para fazer o gol, é necessário que a bola passe por um dos espaços entre os cones, toda vez que sair do setor defensivo para o setor ofensivo. Caso a bola não passe pelos cones, o gol não valerá.



2- Futebol bola na mão: Será realizado um jogo de futebol, com a presença de goleiro, porém, em um setor do ataque definido pelo professor (laterais ou meio) terá um cone, em que deverá ficar um aluno parado com uma bola na mão. Durante a situação de ataque do time, a bola precisa obrigatoriamente passar por essa pessoa que está parada com a bola na mão. Ao tocar a bola para esse aluno, ele poderá escolher qual bola irá usar (a bola que está em sua mão ou a bola que foi tocada para ele). Caso escolha a bola que está em sua mão, ele deverá deixar passar a outra bola e colocará a sua bola no chão dando continuidade a jogada. Se por outro lado escolher a bola que foi tocada para ele, deverá se livrar da bola que estará em sua mão, jogando para fora do jogo.

Durante a atividade é importante trocar as posições dos alunos.

REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Conversar com os alunos sobre as demandas e dificuldades dos jogos realizados na aula e como foi a participação de cada um nas atividades.

Retomar as discussões da aula anterior, apresentando aos alunos um trecho do documentário “Fair Play: O Futebol LGBT (disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCaNUOA339-S3d2P0-7DPqXg>). Discutir sobre o ambiente do futebol (machista, preconceituoso, heteronormativo...) e o seu não acolhimento as pessoas LGBTQIAP+, tendo a necessidade da criação de times específicos para que essas pessoas tenham acesso ao futebol em um ambiente seguro.

Trazer reflexões sobre as reproduções dos preconceitos presentes na sociedade no futebol.

AULA 11 E 12 – Jogos de trilha e desigualdade de gênero no futebol.

OBJETIVOS

Refletir e reconhecer as desigualdades de gênero no futebol e na sociedade.

DIMENSÃO DO CONHECIMENTO

Experimentação: construir um jogo de tabuleiro;

Construção de valores: refletir sobre as desigualdades de gênero no futebol e na sociedade.

MATERIAIS

Folha de papel pardo/craft/cartolina.

NÚMERO DE AULAS

2 (90 minutos)

PARTE INICIAL

Roda de conversa: Relembrar junto aos alunos todas as discussões trazidas durante as aulas e explicar o que é um jogo de trilha (características e objetivos). Em seguida apresentar a proposta da aula.

DESENVOLVIMENTO

Separar os alunos em grupos de aproximadamente cinco alunos.

1- Desenvolvimento do jogo de trilha: os alunos deverão criar um jogo de tabuleiro, no formato de trilha, em que contenham informações sobre as discussões de gênero trazidas durante as aulas. O professor poderá levar um exemplo de jogo impresso, para os alunos visualizarem e conhecerem melhor a proposta.

É importante o professor passar de grupo em grupo ajudando e orientando os alunos.

Se achar necessário, poderá levar algumas informações ou reportagens para dar mais elementos aos alunos.



REFLEXÕES FINAIS

Roda de conversa: Discutir com os alunos sobre os desafios para a construção do jogo e apresentar para todos os alunos os diferentes jogos que foram confeccionados.

GLOSSÁRIO:

- **Contra-ataque:** situação de jogo em que a equipe se apresenta em uma estrutura de transição da defesa para o ataque.
- **Contra comunicação:** é a comunicação que o(a) jogador(a) realiza
- **Demandas táticas:** competências e saberes que o(a) jogador(a) precisa ter para gerir o espaço e se posicionar, ou seja, conseguir “ler” o jogo para decidir de forma adequada o que fazer.

- **Demandas técnicas:** está relacionado ao uso do corpo, com ou sem a posse de bola, nas ações ofensivas e defensivas.
- **Esportes de invasão:** modalidades em que as equipes tentam invadir o lado do adversário para finalizar no alvo, na tentativa de marcar pontos, ao mesmo tempo em que precisam defender o próprio campo para evitar tomar os pontos da mesma maneira. A principal característica desses esportes é a importância de manter a posse da bola (ou do objeto específico da modalidade), já que, para pontuar, necessariamente precisa estar sob o seu domínio, ou seja, quando se está no ataque, a equipe precisa se organizar para não perder a posse do objeto, chegar próximo do alvo para finalizar e tentar marcar o seu ponto. E, quando se está na defesa, a equipe precisa se organizar para reduzir os espaços do adversário a fim de reconquistar a posse do objeto. Alguns exemplos de esportes de invasão são: futebol, futsal, basquete, handebol, futebol americano, frisbee, hóquei na grama, rugby, floorball e polo aquático.
- **Fase defensiva:** momento em que a equipe não tem a posse de bola.
- **Fase ofensiva:** momento em que a equipe está sob a posse da bola.
- **Indicadores de jogo:** existem três situações (indicadores de jogo) que são importantes para o(a) aluno(a) jogar bem: a sua relação com a bola (domínio, controle); a estruturação do espaço (se posicionar melhor no espaço de jogo) e, a comunicação na ação (se comunicar de maneira mais inteligente e eficiente no jogo).
- **Lógica externa:** Características sociais atreladas ao futebol de acordo com o seu contexto.
- **Lógica interna:** Demandas táticas e técnicas do futebol para conseguir praticá-lo.
- **Princípios operacionais:** princípios de ataque e de defesa que influenciam na tomada de decisão do(a) jogador(a), de acordo com o objetivo que ele(a) precisa atingir naquele momento:
 - **Princípios operacionais defensivos:** consiste no(a) jogador(a) recuperar a posse da bola, impedir a progressão do(a) adversário(a) e proteger o gol do seu time.
 - **Princípios operacionais ofensivos:** consiste no(a) jogador(a) conservar a posse de bola, progredir para o gol do time adversário e marcar pontos.

6.2 As experiências dos(as) alunos(as) a partir dos futebóis

Esta categoria geral evidenciou as principais experiências dos(as) alunos(as) que emergiram a partir da vivência dos futebóis. Muitas destas experiências foram indicadas pelos(as) alunos(as) nas rodas de conversa realizadas no início e ao final das aulas e, em relatos individuais. Porém, além disso, consideramos que as estratégias pedagógicas escolhidas para o currículo dos futebóis, como por exemplo, o Futebol *Callejero*, o Jogo da democracia dos escolhidos, o futebol em duplas, entre outros, foram elementos significativos para a experiência dos(as) alunos(as).

A seguir, entraremos nas análises e discussões sobre cada subcategoria, sendo elas: “Eu me senti respeitado com os outros e adorei” e, “Se fosse um menino, tudo bem, eu já esperava isso, mas fico triste por serem duas meninas e minhas amigas.”, nas quais, a participação nos jogos e os elementos discursivos dos(as) alunos(as) sinalizaram como se deu essa experiência e, alertaram para as relações de gênero presentes nesse contexto.

6.2.1 “Eu me senti respeitado com os outros e adorei”

A proposta de um currículo para o ensino dos futebóis nas aulas de Educação Física foi pensada a partir dos quatro princípios do ensino do futebol de Freire (2011): ensinar futebol a todos(as), ensinar futebol bem a todos(as), ensinar mais que futebol a todos(as) e ensinar a gostar do esporte, pois, deste modo, rompemos com o ensino do futebol através de uma perspectiva tecnicista e avançamos o seu ensino para uma prática inclusiva e transformadora, em que o(a) aluno(a) se sinta acolhido e tenha experiências prazerosas e bem-sucedidas.

Deste modo, vivenciar esse outro futebol, proporcionou aos(às) alunos(as) diversas experiências pautadas pelos saberes corporais, conceituais e atitudinais e, isso foi sendo demonstrado desde a primeira aula da unidade didática, através de falas e da própria participação dos(as) alunos(as) nas atividades. Foi possível notar como eram as suas experiências anteriores com o futebol e como se deu essa nova relação durante todo o processo. Podemos perceber isso na fala do aluno Cristiano Ronaldo¹⁵, em nossa última aula da unidade

¹⁵ Na primeira aula da unidade didática, os(as) alunos(as) escolheram nomes de jogadores e jogadoras de futebol para representá-los(las) nos diários de aula.

didática: “Eu me senti respeitado com os outros e adorei” (atividade - DA VI¹⁶ – Futebol *Callejero*).

Logo na primeira aula em que foi apresentada a proposta da pesquisa e a estrutura da unidade didática, foi possível observar que as experiências corporais dos(as) alunos(as) com o futebol eram diversas. Dos(as) 18 alunos(as) que participaram de pelo menos uma aula da unidade didática, apenas 6 alunos, todos meninos, relataram ter tido experiências anteriores com o futebol. O restante da turma expressou não gostar do esporte, não ter tido boas experiências ou nenhum contato anterior. Aqui cabe destacar que entendemos a experiência como algo complexo, em que marca e afeta a vida dos indivíduos (LARROSA-BONDÍA, 2012). Nas falas a seguir, podemos notar o relato de quatro alunos(as) que falaram sobre as suas experiências com o futebol:

(Cristiane): eu queria aprender futebol (roda de conversa - DA I)

(Bia Zaneratto): eu não sei jogar futebol não fessora (roda de conversa – DA II)

(Davi Luiz): tem um problema, eu não consigo jogar futebol (roda de conversa – DA II)

(Aluno(a) 3¹⁷): [...] raramente eu participo de verdade dos jogos de futebol que participo, pois os jogadores nunca passam a bola e é como se eles esquecessem da existência de todos ao seu redor (atividade sem identificação – DA III)

Diante disso, no início, houve algumas reclamações e resistências de alguns(mas) alunos(as) em aprender a jogar futebol e, por outro lado, alguns(mas), sendo a minoria, comemoraram a escolha desse esporte. Ao explicar que a proposta se desvinculava do ensino do futebol com foco nos mais habilidosos e que presava para que todos(as) conseguissem aprender futebol, independentemente do estágio que se encontrava, algumas alunas que estavam insatisfeitas com a proposta, começaram a se interessar mais: “Notei que as alunas que nunca tinham tido contato com o futebol estavam bastante interessadas com a proposta.” (Professora – roda de conversa – DA I). Muitas vezes há um desinteresse ou uma falta de motivação dos(as) alunos(as) em aprender alguns esportes, principalmente o futebol, pois, segundo Assis e Colpas (2013), muitos(as) professores(as) ensinam futebol na escola igual acontece nas escolinhas do

¹⁶ DA é a abreviação para diário de aula. A sigla sempre estará acompanhada do número do diário de aula que corresponde determinada fala do(a) aluno(a). Por exemplo: DA VI, significa: Diário de aula número 6.

¹⁷ A fala deste aluno(a) está sem nome pois, foi proposta uma atividade escrita em que os(as) alunos(as) não precisavam se identificar.

bairro, em que há uma reprodução do futebol midiático e, o alto rendimento e o desempenho dos(as) alunos(as) são o objetivo e o fim das aulas, deixando esse processo excludente, principalmente para os(as) alunos(as) que não tiveram experiências anteriores com o esporte.

Ao começar com os primeiros jogos na quadra, já conseguimos notar um individualismo de alguns(mas) alunos(as) e, uma diferença de participação entre os(as) alunos(as) mais habilidosos e os menos habilidosos, ou seja, entre alunos(as) que já tiveram alguma experiência com o futebol e os(as) que nunca tiveram:

[...] Messi era o mais habilidoso do jogo e percebi que ele pegava na bola e já partia para fazer o gol (mesmo com apenas três toques ele conseguia), fui conversar com ele e ele falou: - Ah, professora, eu sou fominha mesmo. Conversei sobre a importância de trabalhar em grupo e que ele sendo muito habilidoso, poderia ajudar os(as) outros(as) alunos(as) mesmo estando sem a posse de bola (Professora – DA I – jogo 3x3).

[...] Por outro lado, o time com colete queria fazer muitos gols, ganhar de qualquer jeito e Messi começou a não tocar a bola e tentar resolver o jogo sozinho (Professora – DA IV – Jogo da democracia dos escolhidos).

Além da minha percepção enquanto professora-pesquisadora, os(as) próprios alunos(as) da turma começaram a se incomodar com situações em que eram excluídos(as) do jogo por terem menos experiência com o futebol: “Papo reto, o Dybala então, que não toca a bola pra ninguém [...] Uma crítica, o Messi não tocou a bola” (Vini Jr – DA II e DA IV – roda de conversa). Essa dominação do jogo pelos(as) alunos(as) considerados mais habilidosos(as), acaba proporcionando experiências negativas para os(as) demais alunos(as) e, Albuquerque et al. (2009) acreditam que um fator desmotivante nas aulas de Educação Física e que se repete nos diferentes níveis de ensino e principalmente nos esportes coletivos, é a presença dos(as) alunos(as) mais habilidosos, que chegam muito motivados, normalmente com times já formados e causam o afastamento dos(as) menos habilidosos(as).

Para evitar essas situações excludentes ou uma maior participação dos(as) alunos(as) ditos como mais habilidosos(as), para o currículo dos futebóis, foram pensados jogos em que necessitavam a participação de todos(as) os(as) alunos(as) para que o time conseguisse atingir o objetivo proposto e assim pontuar, como por exemplo, o jogo dos números (figura 5), em que os(as) alunos(as) foram divididos em duas equipes e cada integrante recebia um número (1, 2, 3 ou 4). Os(as) jogadores(as) que estavam atacando precisavam seguir uma sequência para passar a bola para os(as) companheiros(as) de equipe, sendo que, o número 1 só podia

passar a bola para o número 2, o número 2 só podia passar a bola para o número 3 e assim por diante. Ao finalizar a explicação dessa atividade, a aluna Formiga logo comentou: “Não pode ser fominha” (DA II – explicação do jogo dos números).

FIGURA 5 – Jogo dos números



Fonte: arquivo pessoal.

Desta maneira, vamos ao encontro do pensamento de Freire (2011) que defende que todos(as) podem jogar futebol, desde os(as) que já sabem jogar, até os(as) que sabem pouco ou não tenham nenhum conhecimento. Para o autor, o importante é o(a) professor(a) saber direcionar o aprendizado para que, quem já sabe jogar, aprimore e aprenda a jogar melhor, e, para quem sabe pouco ou não sabe nada, aprenda pelo menos o suficiente para conseguir jogar. Ou seja, dentro da limitação de todos(as) os(as) alunos(as), todos(as) tem direito de aprender o futebol. Com isso, começamos a observar que a participação dos(as) alunos(as) começou a aumentar e que os(as) alunos(as) mais habilidosos(as) precisavam jogar junto com os(as)

outros(as): “Os alunos que eram mais habilidosos, não conseguiram jogar sozinhos e estavam auxiliando bastante os(as) colegas.” (Professora – DII – jogo dos números).

Deste modo, usando de metodologias de ensino que colocam os(as) alunos(as) no centro do processo e favorecem o seu protagonismo, fomos observando aula a aula, uma maior participação ativa de todos(as) os(as) alunos(as) nas atividades: “Pude notar que a participação não estava mais centralizada em poucos(as) alunos(as) e que todos(as) estavam participando do jogo” (professora – DA 6 – Futebol *Callejero*). Darido, González e Ginciene (2018) explicam que alguns fatores contribuem para o afastamento dos(as) alunos(as) das aulas de Educação Física, sendo eles, o insucesso nas atividades, a falta de motivação causada pelo método como os conteúdos são desenvolvidos e a própria exclusão dos(as) alunos(as) que isso gera. Para amenizar essas situações, os(as) autores(as) defendem um ensino inclusivo que rompa com a classificação dos(as) alunos(as) em aptos/inaptos e habilidosos/não habilidosos.

Freire (2011) completa que quando o(a) professor(a) deixa de lado práticas que são repetitivas e autoritárias e passa a proporcionar aos(as) alunos(as) práticas prazerosas, o(a) aluno(a) passa a gostar do esporte, ou seja, tem prazer no que está fazendo e aprende a gostar de fazer aquilo. Notamos que com uma maior participação dos(as) alunos(as) nas atividades e com experiências positivas sendo vivenciadas, conseqüentemente a motivação deles(as) também foi mudando, o que era nítido perceber através de suas vibrações e “empolgação”. Nesta pesquisa, levamos muito em consideração a motivação e o entusiasmo dos(as) alunos(as), pois, entendemos que estes elementos contribuem para a vivência de experiências positivas e, incentivam a participação. Isso fica claro em alguns trechos dos diários de aula:

(Professora): [...] alguns(mas) alunos(as) que diziam não gostar de jogar futebol em alguns momentos livres, estavam jogando e gostando do momento (DA I – jogo 3x3)

(Professora): Ao dar tchau para o Davi Luiz, perguntei: - Lembro que você falava que odiava futebol, e aí, foi muito ruim a experiência hoje? (Davi Luiz): Não, até que foi legal. (DA II – conversa final)

(Professora): No decorrer do jogo, me chamou a atenção quando Davi Luiz, o menino que tem menos experiências com futebol/futsal, fez um gol e comemorou muito e, quando Bárbara, aluna que veio pela primeira vez na aula, fez uma boa jogada, olhou para mim e sorriu. (DA III – jogo do contra-ataque)

(Neymar): Não gostava de futebol mas estou aprendendo e estou gostando (DA III – atividade final)

(Professora): O TIME 3 perdeu, porém, dava para perceber que estavam satisfeitos em terem conseguido jogar. (DA V – Futebol de rua)

(Morgan): Eu me senti bem porque eu pude participar melhor. (DA VI – Futebol *Callejero*)

(Formiga): Eu não gosto de futsal, mas gostei das atividades (DA IV – Futebol *Callejero*)

Dentre todos os jogos realizados, o Futebol *Callejero*¹⁸ foi o que gerou a maior participação dos(as) alunos(as) e o que eles(as) se sentiram mais motivados(as) e incluídos(as). A proposta dessa metodologia não é apenas realizar um jogo, ela vai além, é uma práxis educativa com potencialidade para que os(as) alunos(as) reflitam de maneira crítica sobre as próprias ações e construam de maneira coletiva um local acolhedor, inclusivo e solidário, em que o diálogo se torna a base dessa relação (VAROTTO; SOUZA JÚNIOR, 2019).

Na vivência dos(as) alunos(as), durante o primeiro tempo de jogo, em que juntos(as) combinam as regras, foi possível observar alunos(as) que raramente participavam das rodas de conversa, se envolvendo nas decisões e propondo regras para melhorar a participação na atividade, como podemos observar no excerto:

[...] Bárbara, uma aluna menos participativa e que poucas vezes fala na aula, deu a sugestão de uma regra: (Bárbara): Eu acho que antes de fazer gol, tem que passar para alguém (...) Debinha falou: - Quem fizer duas faltas sai do jogo. Neymar questionou: - Oxi, por que duas? e Vini Jr. respondeu: - Porque assim loco, na primeira falta, você toma advertência e na segunda você sai. Se for três, vai ficar muita falta. Cristiane completou: - É, assim ninguém fica com medo de ir na bola e Neymar completou: - É, perfeito então. (DA VI – Futebol *Callejero*).

Além da participação na elaboração das regras, observamos experiências muito positivas durante o segundo tempo (vivência do jogo), em que houve um aumento da participação de todos(as) os(as) alunos(as) no jogo e, além disso, fazer mais gols e ganhar a qualquer custo não era o objetivo dos(as) alunos(as). Neste sentido, quando tinham alguma

¹⁸ A terminologia espanhola *Fútbol Callejero*, pode ser traduzida como “futebol de rua” ou “futebol rueiro”. Essa metodologia foi criada na Argentina e propõe algumas regras que o tornam diferente do futebol convencional. No Futebol *Callejero*, meninos e meninas jogam juntos(as), não há a presença de árbitros e sim de mediadores(as) e as partidas são divididas em três tempos. No primeiro tempo, as equipes definem coletivamente as regras do jogo, no segundo tempo, há a vivência do jogo, e, no terceiro tempo, os(as) jogadores(as) realizam uma roda de conversa para dialogar sobre o desenvolvimento do jogo e se houve respeito às regras combinadas anteriormente. Durante os três tempos, o(a) mediador(a) participa facilitando o diálogo e a interação. No Futebol *Callejero*, nem sempre quem faz mais gols vence a partida. Além dos gols, três pilares são avaliados e contribuem na somatória dos pontos, sendo eles: respeito, cooperação e solidariedade (VAROTTO; SOUZA JÚNIOR, 2019).

dúvida sobre determinadas situações de jogo, os(as) alunos(as) conversavam e chegavam a uma decisão de maneira conjunta:

O jogo continuou e a bola saiu para lateral, neste momento, Neymar achou que a bola era do seu time e foi pegar para cobrar lateral. Messi, que era do seu time, ficou na dúvida, pediu para Neymar esperar e foi conversar com Calleri (jogador do outro time) para decidirem de quem era a bola. Chegaram à conclusão de que a bola era do TIME 2, com isso, Neymar deu a bola para ele e voltou para marcar. (DA VI – Futebol *Callejero*).

Posteriormente, essas experiências foram relatadas ao final da aula, através de uma atividade escrita que continha algumas perguntas. Dentre elas, destaco a seguinte pergunta: Como foi a experiência de todos(as) participarem da construção das regras do jogo? Aqui, trago as respostas de alguns(mas) alunos(as): “Foi legal e respeitoso” (Messi – DA VI – Futebol *Callejero*); “Foi uma experiência colaborativa” (Davi Luiz – DA VI – Futebol *Callejero*); “Foi legal ver todo mundo jogando” (Bia Zaneratto – DA VI – Futebol *Callejero*); “Foi legal pois cada um deu sua ideia” (Gabi Zanotti – DA VI – Futebol *Callejero*); “Me senti bem melhor do que nos outros jogos” (Debinha – DA VI – Futebol *Callejero*). Ao final da aula, Bárbara me entregou a atividade e começamos conversar, a aluna que pouco ia para as aulas de Educação Física, e, passou a frequentar mais durante as aulas de futebol, relatou também um pouco da sua experiência nessa nova vivência: “[...] eu vejo muito cuidado com as coisas que você prepara para a aula, dá para ver a importância que tem a sua aula (..) eu me sinto muito à vontade na sua aula, dá para ver que não é só fazer qualquer coisa” (Bárbara – DA VI – relato individual).

FIGURA 6 E 7 – Futebol *Callejero*



Fonte: arquivo pessoal.

Por fim, o terceiro tempo, em que ocorreu uma roda de conversa para discussão e análise da pontuação das equipes, a partir do placar do jogo e dos três pilares que embasam a metodologia, também foi um momento em que os(as) alunos(as) se sentiram à vontade para falar e expor as suas opiniões. Aqui, acredito ser importante destacar que na primeira aula da unidade didática, notei uma baixa participação dos(as) alunos(as) nas rodas de conversa: “Durante as discussões finais, percebi que as participações com falas foram poucas, algo que eu já esperava, por não serem muito estimulados a reflexões e discussões [...]” (Professora – DA I – roda de conversa final).

Podemos então afirmar que a vivência da unidade didática proporcionou aos(as) alunos(as) diversas experiências positivas, em que, como afirma Larrosa-Bondía (2012), tocou os(as) alunos(as) de alguma forma, os(as) afetando e gerando algum afeto. Porém, houve alguns conflitos e atitudes de indisciplina que acabaram influenciando diretamente na experiência de todos(as) os(as) alunos(as).

De uma maneira geral, os conflitos e atitudes de indisciplina eram centralizados em um único aluno. Entendemos aqui as atitudes de indisciplina, que posteriormente geraram a maioria dos conflitos, como a representação de atitudes dos(as) alunos(as) que não estão de acordo com o que foi proposto pelo(a) professor(a) ou pelo próprio grupo (BRITO, 2010). Essas atitudes já vinham da sala de aula e acabavam transpassando também para as aulas de Educação Física. Além de atrapalhar as rodas de conversa, os momentos de explicação das atividades e a própria prática, ainda notávamos muita atitude de desrespeito com os(as) colegas da turma, o que causava muitas reclamações e em alguns momentos, um(a) aluno(a) ou outro(a) queria sair

da atividade por não se sentir respeitado, ou até mesmo, se recusava a fazer parte do time do aluno pois saberia que seria uma experiência desagradável. Notamos esses acontecimentos em diversos momentos das aulas:

[...] No decorrer da escolha, Neymar escolheu Cristiane e a aluna disse: - Eu não quero ir para o seu time. Debinha completou: - Nem ela e nem eu queremos ir para o seu time. (DA V – escolha dos times)

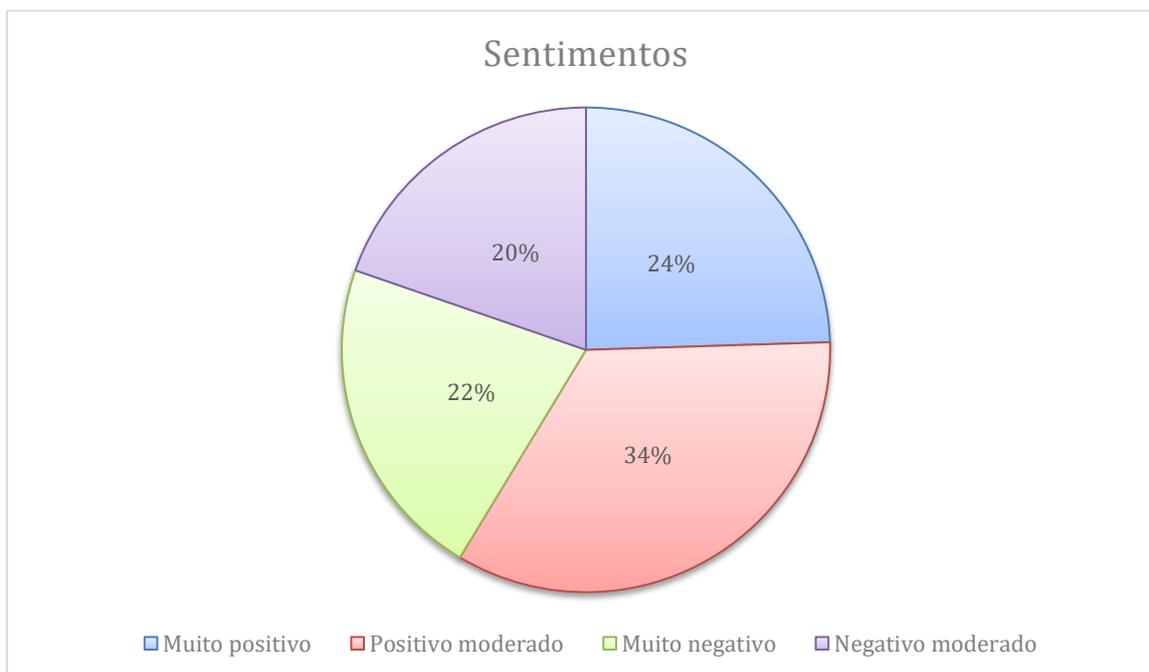
[...] Com o Neymar em quadra, os(as) colegas do seu time ficaram mais parados e o aluno estava jogando praticamente sozinho. Messi estava ao meu lado e comentou: - Não dá para jogar com ele professora. Pra mim, todo jogo que eu entro, eu quero ganhar, mas não assim. (DA V – futebol de rua)

Com esses problemas atrapalhando as experiências dos(as) alunos(as), e, com propostas metodológicas que presavam atitudes de respeito e compromisso, em algumas oportunidades, os(as) alunos(as) se uniam para tentar amenizar essas situações e assim conseguirem participar melhor da aula. Como exemplo, temos o Jogo da Democracia dos escolhidos, que aconteceu na aula 7 e 8. Nesta atividade, os(as) alunos(as) elegeram alguns representantes para a realização do jogo de futsal. Após as escolhas dos representantes, foi realizada uma reunião com esses(as) alunos(as) e dado o poder para eles(as) modificarem as regras do jogo, no intuito de tirar a maior vantagem possível, garantindo que mesmo estando em inferioridade numérica, iriam ganhar o jogo com facilidade. Ao finalizar a explicação, a primeira e única regra que os(as) alunos(as) sugeriram foi em colocar o aluno Neymar para jogar sentado. Após a reunião e ao ouvir as regras, o aluno Neymar se recusou a participar do jogo e os(as) alunos(as) voltaram atrás, deixando-o jogar em pé, porém, sem poder chutar a bola para fazer o gol. Durante o jogo foram observados vários conflitos e reclamações diante da participação dos(as) alunos(as), e, ao finalizar a atividade e voltar para o vestiário, Neymar teve mais uma atitude desrespeitosa e seu colega explicou o porquê da regra do jogo: “[...] ao retornarem para o vestiário, Neymar pegou a bola de futsal e chutou bem forte na parede. Messi estava perto e falou: - *Tá vendo? É por isso que não deixo ele chutar.*” (DA IV – roda de conversa final).

O *software Nvivo* foi utilizado para complementar a análise de dados, portanto, todos os diários de aula foram inseridos no programa e algumas funções foram utilizadas, dentre elas, a opção de codificar os sentimentos, ou seja, o *software* identificou atitudes, opiniões e

emoções que os participantes da pesquisa (alunos(as) e professora-pesquisadora) expressaram nesses diários de aulas. Como resultado, obtivemos os seguintes dados:

QUADRO 8 – Codificação dos sentimentos (*Software Nvivo*)



Fonte: elaboração da autora através do *Software Nvivo*

De maneira geral, os dados do programa sugerem que os(as) alunos(as) e a professora-pesquisadora tiveram 58% de sentimentos positivos durante o todo o processo e 42% de sentimentos negativos. Conversando com o que foi apresentado anteriormente, notamos que os(as) alunos(as) tiveram experiências positivas com a vivência dos futebóis.

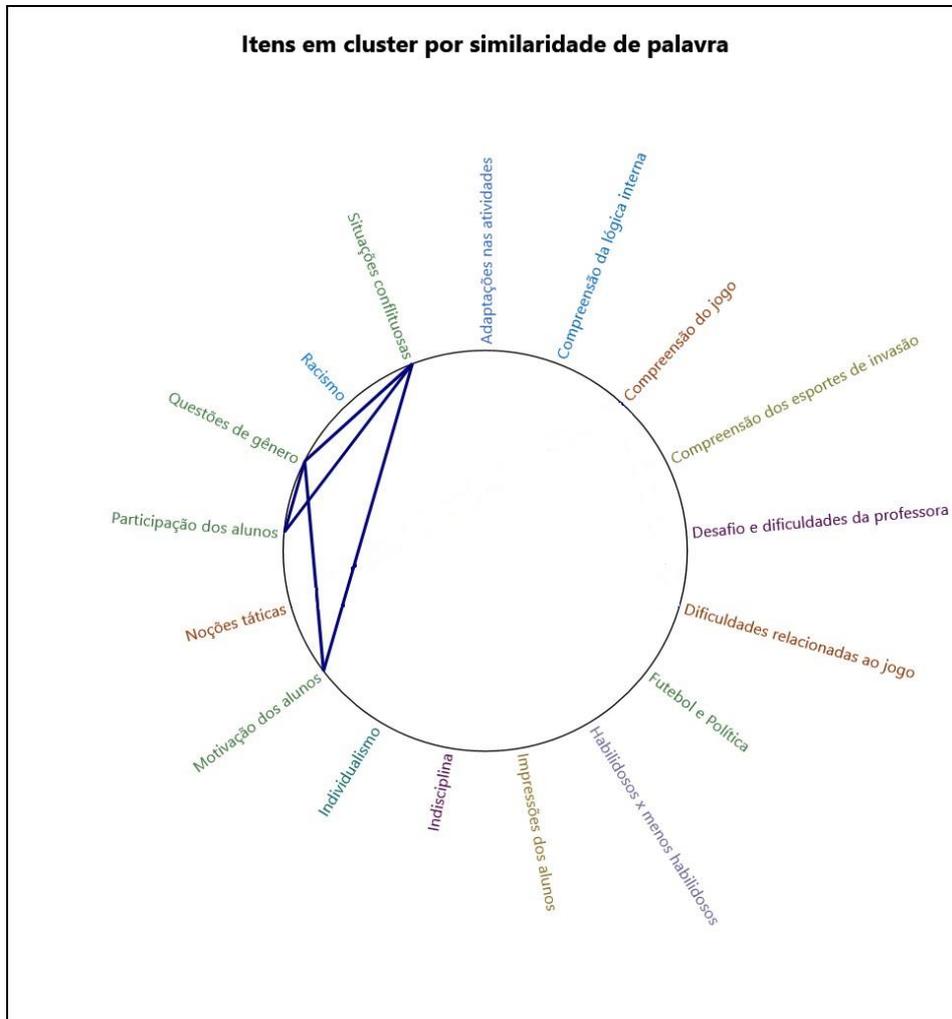
6.2.2 “*Se fosse um menino, tudo bem, eu já esperava isso, mas fico triste por serem duas meninas e minhas amigas.*”

A respeito das experiências vivenciadas pelos(as) alunos(as) durante o processo de ensino e aprendizagem, as relações de gênero emergiram como uma subcategoria pois atravessaram de maneira latente o contexto coeducativo das aulas de Educação Física. Aqui, abordamos a experiência das meninas com o futebol; a construção social de corpos femininos

e masculinos; a masculinidade e o empoderamento e enfrentamento das meninas frente a situações machistas.

Além de observamos as questões de gênero transpassando e afetando as experiências dos(as) alunos(as), ao utilizarmos o *software Nvivo* e realizarmos uma análise de cluster por similaridade de palavras, no intuito de cruzar os dados de todos os diários de aula, a fim de buscar elementos semelhantes e com isso identificar possíveis padrões, notamos que o resultado da análise sugeriu que as questões de gênero influenciaram a motivação dos(as) alunos(as) e fizeram parte das situações conflituosas que ocorreram nas aulas, assim como essas mesmas relações de gênero tiveram relevância na participação dos(as) alunos(as) nas atividades, como mostra a figura abaixo:

FIGURA 8 – Itens em cluster por similaridade de palavras



Fonte: elaboração da autora através do *software Nvivo*

Desta maneira, fica claro o quanto as relações de gênero atravessam as experiências dos(as) alunos(as) em uma unidade didática a respeito de futebol. Na primeira aula, ao expor para os(as) alunos(as) a temática do currículo do 8º ano: futebol e política, e como exemplo, relacionar com o futebol de mulheres, o aluno Neymar falou:

[...] Nãaaao, nãaaao, nãaaao. Primeiro que o homem fez o homem pra fazer praticamente a maioria das coisas. Quem criou o futebol pelo que eu sei, quem criou o futebol e quem deu o nome futebol não foi um homem, foi uma mulher. Mas aí entrou os homens e não concordaram com a mulher, então os homens passaram por cima da mulher e colocaram o futebol (...) primeiramente que vai começar o machismo por aí, porque nois joga bola bem melhor do que vocês (...) porque nois é mais apegado ao futebol. Igual pipa, a mulher não sabe empinar um pipa (Neymar – DA I – roda de conversa)

A fala do aluno sinalizou na direção de indicar que algumas atividades, principalmente atividades esportivas, não eram indicadas para as meninas, portanto, elas não sabem ou não tem habilidade para realizar tal prática corporal. Goellner (2010) indica que ser masculino ou ser feminino não existe de maneira natural, pelo contrário, é algo construído e determinado por algum motivo. Após Neymar finalizar a sua fala, Cristiane fez questão de enfatizar que sabe sim empinar pipa e, Vini Jr. fez um questionamento: “Isso não é machismo¹⁹?”, em seguida, Marta respondeu o colega: “Super machista, opressor” (DA I – roda de conversa). Observamos que além das alunas, um aluno também começou a reconhecer a presença de um discurso machista e excludente por parte de seu colega.

A partir deste ponto, comecei a trazer reflexões sobre as experiências corporais dos(as) alunos(as) e questionei ao aluno Neymar se quando ele era pequeno, ele tinha ganhado uma bola de presente. O aluno respondeu que sim e que joga futebol desde pequeno. Ao questionar as meninas o que elas tinham ganhado de presente, todas responderam que foi uma boneca. Além disso, das dez meninas que participaram das aulas, todas relataram nunca ter tido a oportunidade de aprender o esporte. Esta situação enfatiza que as expectativas criadas no nascimento de um menino e de uma menina são diferentes, em que, o menino é estimulado a logo cedo escolher um time de futebol e a jogar bola na rua ou empinar pipa, enquanto as

¹⁹ Aqui entenderemos o termo machismo/machista pela definição do Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa: 1 - Qualidade, comportamento ou modos de macho (homem); macheza, machidão; 2 - Orgulho masculino em excesso; virilidade agressiva; 3 - Ideologia da supremacia do macho que nega a igualdade de direitos para homens e mulheres.

meninas, ganham bonecas e brinquedos relacionados a utensílios domésticos, sendo elas incentivadas a agirem com cuidados e muita delicadeza (DAOLIO, 1995).

Com isso, as oportunidades dadas aos meninos e às meninas em relação às práticas corporais são diferentes, e, mais do que isso, as meninas não têm condições iguais para desenvolver suas habilidades, pois, a sua figura sempre foi vinculada ao cuidado da casa (MOURÃO; MOREL, 2005). Diante desse papel social imposto às mulheres, muitas acreditam que certos espaços não são destinados a elas, como comentou uma aluna, quando questionei se ela já tinha pensado ou pensa em ser jogadora de futebol: “Não, porque não é um esporte para mina” (DA III – atividade escrita). O discurso da aluna converge com as afirmações de Faria e Nobre (2003) de que as crianças são educadas de modo que a diferença entre menino e menina fique evidente e, isso é definido conforme o que a sociedade determina como próprio de homem e de mulher. Analisando todo esse cenário, Pereira (2020) chama atenção que “para algumas pessoas, as experiências de vida são ricas em saberes corporais, mas para outras nem tanto. E as meninas, em sua maioria, pertencem à categoria “nem tanto”” (p. 112).

Portanto, a partir deste momento, fomos (re)construindo a ideia de que o saber jogar não está atrelado as questões de gênero, mas sim, está mais vinculado aos estímulos e vivências corporais proporcionadas desde a infância, bem como às competências táticas e técnicas que os esportes demandam. Neste sentido, os(as) alunos(as) começaram a estabelecer relações e compreender que as facilidades dos meninos com o futebol e a dificuldade das meninas, estão relacionadas aos estímulos que ambos receberam desde a infância.

O esporte é considerado um espaço de prevalência masculina e, é palco para a construção de representações de masculinidade (SILVA; GOMES-BOTELHO; GOELLNER, 2008), reforçando a ideia do homem forte, agressivo, competitivo e superior. No futebol, essas características ficam ainda mais evidentes. Na fala do aluno Neymar, observamos essa representação da masculinidade no futebol, em uma fala para as meninas: “Melhor, se vocês aguentassem a minha força. Não tem nada a ver o que vocês falaram. Futebol tem que ser agitado.” (Neymar – DA V – roda de conversa final). Assim, é essencial que as aulas de Educação Física rompam com a ideia de que os esportes que têm interação entre os adversários, teriam “uma ‘natureza masculina’ pelas exigências de força, potência, agressividade ou características afins, uma vez que na realidade as exigências de primeira ordem estão relacionadas a aspectos táticos” (SOUZA JÚNIOR, 2020, p. 51).

as meninas, atribuindo a elas o papel de que o futebol não era um espaço para as mulheres. Notamos isso em diversos momentos das aulas:

[...] Neymar respondeu: - Vocês nem são entendidos de futebol e querem falar. Vocês nem sabem o que é a Copa do mundo. (DA I – roda de conversa inicial)

[...] Logo Neymar falou: - Eu, Vini Jr... e antes dele completar, falei que não seria ele quem iria escolher e que todos(as) iriam votar para essa escolha (...) Neymar tossiu ironicamente e falou novamente: - Então, tem que ser os meninos. Em seguida Debinha respondeu: - Olha o machismo aí de novo professora. Ela é boa em futebol também. Neymar rebateu: - Tem que ter representação masculina aí. (DA IV – roda de conversa inicial)

[...] Neymar disse: - O rapaziada, deixa a professora falar e as meninas vão ficar no banco. Gabi Zanotti prontamente respondeu: - Lá vem o Neymar com as suas falas machistas e Marta completou: - Ai, machista. (DA – V – explicação futebol de rua).

[...] Ao entrar no vestiário Cristiane disparou: - Não dá para jogar com o Neymar não! Algumas meninas estavam próximas e concordaram com a amiga. (DA V – roda de conversa final)

Concordamos com Brito e Santos (2013), em que, a presença de uma masculinidade dominante acaba criando um espaço excludente e violento dentro do esporte, deixando algumas consequências, como a dificuldade da prática conjunta de esportes por meninos e meninas. Nesse caso, notávamos muita desmotivação por parte das meninas e, especificamente, de um menino, assumidamente gay e que não tinha experiência nenhuma com futebol. Em diversos momentos, precisei tirar o aluno Neymar da atividade e conversar sobre a sua atitude. Na maioria das vezes a conversa não funcionava e, como estratégia, eu mesma entrava no lugar do aluno em determinados jogos, tentando trazer novamente um espaço seguro e acolhedor para os(as) alunos(as).

Na atividade da aula 9 e 10, o futebol de rua, todas as meninas relataram nunca ter participado daquele jogo e, foi um dos momentos em que precisei intervir pois as alunas e o aluno que nunca tiveram experiências com o futebol estavam deixando de jogar por conta do Neymar, que não queria tocar a bola e estava tendo atitudes desrespeitosas com seus(as) colegas. Ao final da aula, na roda de conversa, Marta expôs sua opinião para a turma e algumas(mas) colegas concordaram com a aluna:

[...] Marta respondeu: - Acho que todo mundo pode participar, eu só colocaria uma regra nova, de que o Neymar não pode jogar. Cristiane e Bia Zaneratto concordaram e falaram: - Claro, ele é machista demais. Neymar estava perto das meninas e

indignado perguntou: - Eu? Machista? Por qual motivo? Primeiramente, no jogo vocês estavam erradas. A Cristiane não quis jogar, só jogou normal quando a professora jogou no meu lugar. No meu jogo ela não jogou, ficou parada só. Vini Jr. interrompeu a fala do colega e respondeu: - Ela não jogou o jogo todo? Não jogou, porque estava no time do Neymar e ele não sabe jogar junto. Neymar respondeu: - É que elas não sabem jogar futebol. (DA V – roda de conversa final).

Essa fala ocorreu na penúltima aula da unidade didática e, notamos que, declaradamente, Neymar continuava com a mesma posição da primeira aula. Novamente houve uma exclusão das meninas, por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que os seus colegas (SOUZA; ALTMANN, 199). Porém, a afirmação sobre a superioridade masculina foi confrontada pelas meninas e por um colega da turma.

Com o decorrer das aulas, fomos percebendo que, aos poucos, as meninas estavam em um processo de empoderamento discursivo, de modo que, o que elas sentiam, passava a ser declarado e anunciado. Analisamos isso em dois momentos: no enfrentamento direto quando percebiam questões de discriminação, preconceito ou exclusão nos jogos; e, na autoconfiança e no protagonismo nos jogos de futebol, quando perceberam que elas também conseguiam e podiam jogar.

De acordo com Berth (2019), o termo empoderamento está relacionado a diversas atividades que questionam as bases das relações de poder. No caso das pessoas e/ou grupos, em que a relação de poder é determinada pela classe, etnia e gênero, o empoderamento começa quando as pessoas reconhecem as forças que as oprimem e, além disso, atuam tentando mudar essas relações de poder. Logo, é “um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos” (BERTH, 2019, p. 20).

Para Moraes (2018), o empoderamento das mulheres é um processo em que elas adquirem autonomia e que tem como maior objetivo, o questionamento e a desestabilização, para assim transformar a ordem patriarcal de dominação de gênero.

Através de falas e posturas durante as atividades, conseguimos perceber confrontos discursivos das meninas em relação a não aceitação de atitudes de desrespeito e de práticas dominantes. Além disso, em diversos momentos as alunas começaram a se unir e formar uma rede de apoio com as suas colegas, quando identificavam atitudes que não concordavam:

[...] Vini Jr. estava passando com o seu time para ir para o jogo e disse: - Ele não sabe jogar com as meninas. Neymar insistiu em continuar gritando e reclamando com Cristiane, e a aluna começou a gritar de volta. Em seguida, Gabi Zanotti e Bia Zaneratto foram para perto da amiga defendê-la e começaram a criticar Neymar. Gabi Zanotti disse: - Para de falar assim com ela, você não pode falar assim. Bia Zaneratto estava nitidamente nervosa e gritou: - Vai se ferrar Neymar, toda vez você faz isso, você não tem respeito com a gente. A gente está aprendendo a jogar. O clima começou a ficar mais tenso, Vini Jr. estava observando de longe, começou a se aproximar e de repente começou a peitar o aluno Neymar, indo para cima dele. Vini Jr. disse bem bravo: - Você não fala assim com elas. Você mais uma vez sendo machista. Você está errado. (DA V – futebol de rua).

Além dos confrontos discursivos, notamos que conforme as aulas iam passando, a participação das meninas aumentava e, conseqüentemente a confiança também. No início, logo na primeira aula, as meninas tiveram uma participação “mascarada” (UCHOGA; ALTMANN, 2015), em que, elas estavam na atividade, mas não se envolviam muito. Isso acontecia, pois, alguns meninos não tocavam a bola para elas. No decorrer das atividades, os(as) alunos(as) começaram a procurar mais as meninas para jogarem e, devido às estratégias pedagógicas que escolhi, o time obteria mais sucesso no jogo com a participação de todos(as). Com isso, as meninas passaram a participar de maneira efetiva e, começaram a ganhar um protagonismo dentro de quadra, pedindo bola, indo ao ataque e fazendo gol e, fora de quadra também, auxiliando os(as) alunos(as) que estavam jogando e, pedindo para escolher os times. A partir de boas experiências, as meninas começaram a perceber que conseguiam jogar e que aquele também era um espaço delas: “Nossa, eu fiz mó jogada boa professora, só que o Vini Jr. não conseguiu pegar a bola. Nossa, foi muito bom, estou me sentindo jogadora profissional” (Cristiane – DA II – jogo dos números); “Eu sou boa de tirar bola assim né” (Formiga – DA II – futebol em duplas). Com as meninas se sentindo mais à vontade nesse espaço, elas passaram a se apoiar dentro de quadra, sempre comemorando boas jogadas e incentivando a participação das colegas, mesmo estando em times opostos.

Paralelo ao processo de empoderamento das meninas, observamos um processo de desconstrução do aluno Vini Jr., que contribuiu bastante na participação das meninas nos jogos. O aluno era muito amigo do Neymar, porém, já na primeira aula, percebi que ele estava bastante interessado nas discussões e, após uma fala de seu amigo, ele questionou se aquele discurso tinha sido machista. Junto a isso, no decorrer das aulas, ele intervinha bastante quando achava que alguma fala ou atitude de colegas tinham sido ofensivas. Ao final da aula 5 e 6, após conversarmos sobre “o futebol ser ou não um esporte acolhedor”, o aluno esperou todo mundo

ir embora e me procurou para conversar: “- Professora, eu fui machista? Eu errei em alguma coisa? (...) - Eu sei que no começo eu era fominha, é por isso que no jogo, eu sei que a Cristiane quer aprender, por isso que eu quero ela no meu time, para tentar ajudar. E eu sei que é um espaço para as mulheres também” (Vini Jr. – DA III – relato individual).

A preocupação do aluno diante de suas atitudes, o interesse nas discussões e a mudança de postura durante os jogos propostos, em que, não estava mais preocupado apenas em ganhar, mas sim na participação dos(as) colegas e em ter um momento prazeroso, contribuiu bastante para que as meninas se sentissem em um ambiente acolhedor, como elas mesmas relataram após a realização do futebol de rua: “É muito bom jogar no time dele, a gente não fica se sentindo pressionada” (Gabi Zanotti – DA V – roda de conversa final). Segundo o aluno, este era um momento de aprendizado e que, todos os meninos precisavam entender isso: “Colocamos essa regra porque você precisa aprender a tocar a bola para as meninas, assim como a gente está aprendendo a fazer” (Vini Jr. – DA IV – jogo da democracia dos escolhidos). Neste sentido, percebemos que o aluno Vini Jr. performatiza uma masculinidade alternativa, desafiadora da masculinidade opressora. As novas masculinidades alternativas, rompem com a dicotomia de opressor e oprimido, para propor um modelo igualitário, sendo ela que realmente tenta “quebrar” a violência de gênero.

De uma maneira mais discreta, porém não menos importante, também notamos algumas mudanças de alguns alunos, em que, passaram a tocar mais a bola para as meninas, a reconhecer boas jogadas (as incentivando e elogiando) e, a cobrar os colegas que estavam excluindo as meninas das atividades. As meninas perceberam essa mudança e comentaram que estava muito melhor jogar futebol desta maneira: “É, está legal. Eles estão tocando mais a bola.” (Bia Zaneratto – DA III – roda de conversa final).

O momento de maior participação das meninas foi na última aula da unidade didática, em que aconteceu o jogo do Futebol *Callejero*. Os pilares (respeito, cooperação e solidariedade) que sustentam a metodologia e o fato de meninos e meninas jogarem juntos(as), proporcionam uma experiência mais igualitária. Ao finalizar o primeiro tempo, em que os(as) alunos(as) decidiram juntos(as) as regras do jogo, Neymar veio em minha direção e pediu desculpas por suas atitudes das aulas anteriores “[.] é professora, eu vi que eu errei com a senhora na aula passada. Desculpa (...) eu sei professora, é que também, lá na sala, os professores nem querem me ouvir. E você parou pra me escutar. Aí eu vi que tava errado” [...] (Neymar – DA VI – relato individual)

É possível observar uma mudança de postura do aluno, que, em todas as aulas anteriores, apresentava apenas discursos ligados a uma dominação masculina. Não podemos concluir ao certo o que levou a essa mudança, porém, era nítido que o aluno estava se sentindo isolado e acuado, pois o seu melhor amigo já não estava mais ao seu lado, compactuando com suas atitudes e, todo o grupo passou a repudiá-lo. Com isso, Neymar estava em uma condição de vulnerabilidade, pois, a constante afirmação da sua masculinidade, através de agressividade, mau comportamento e desrespeito, não se encaixava mais naquele ambiente. Todos esses fatores e principalmente a sua vulnerabilidade, pode ter contribuído para a sua “mudança” de postura. Para muitos meninos, ser bom aluno é uma característica feminina, enquanto, para o homem ser reconhecido como homem, ele deve enfrentar as regras da escola (GALET; SEFFNER, 2016).

Durante o segundo tempo, na vivência do jogo, foi possível observar uma grande preocupação dos meninos em tocar a bola para as meninas e, tentativas de orientá-las para terem um melhor posicionamento e conseqüentemente receberem mais bola: “Messi percebeu isso e quando Neymar estava com a bola falou: - *As meninas, as meninas, toca pra elas*. Neymar não conseguiu tocar e Messi insistiu: - *Na menina, na menina!*” (DA VI – Futebol *Callejero*). Além disso, Neymar estava pela primeira vez, participando de maneira respeitosa, o que deixou as meninas mais confortáveis para participar.

Já no terceiro tempo, as meninas não se intimidaram em falar sobre a sua participação no jogo: “Foi muito melhor, mas eu acho que eu não participei muito” (Tamires – DA VI – terceiro tempo Futebol *Callejero*). Ao conversarem sobre quem merecia o ponto do pilar da cooperação, os(as) alunos(as) levaram em consideração a experiência da Tamires, e deram seus argumentos:

Neymar respondeu: - Eu participei mais ou menos. Questionei: - Por que você acha isso? Você acha que você participou pouco do jogo? Neymar respondeu: - Não, eu acho que as meninas tocaram pouco na bola. Se liga, a gente pedia para elas “abre mais”, mas elas não abriam, aí ficava difícil para tocar a bola. Vini Jr. entrou na discussão: - Eu acho que é a mesma situação, vocês tocaram menos a bola para as meninas. No nosso time todo mundo participou. Bia Zaneratto concordou com o colega e completou: - É, a Tamires já tinha falado que achou que não participou tanto. Acho que o ponto tem que ser nosso mesmo. (DA VI – terceiro tempo do Futebol *Callejero*).

Como discutido na subcategoria anterior “*Eu me senti respeitado com os outros e adorei*”, O Futebol *Callejero* proporcionou aos(as) alunos(as) diversas experiências, em que, de maneira geral, aumentaram a participação dos(as) alunos(as) e, tornaram as relações de gênero mais igualitárias, tanto na proposta das regras, quanto na prática do jogo, quanto nas discussões sobre o placar.

Apesar de muitas conquistas durante as aulas, ainda notamos na fala dos(as) alunos(as) um discurso como se o futebol fosse considerado um esporte de domínio masculino e, que a autorização de quem pode ou não praticar, parte dos meninos (GOELLNER, 2000). Isso ficou claro quando duas meninas pediram para tirar os times para a atividade proposta e, os meninos decidiram “deixar” que as meninas escolhessem os times: “Vini Jr. falou: - Eu acho que a gente pode deixar as meninas escolherem e Messi concordou: - Isso, deixa as meninas.” (DA VI – Futebol *Callejero*). Em outro momento, ao explicar sobre os Jogos Interclasses, em que obrigatoriamente deveria ter uma menina em quadra jogando, os alunos começaram a discutir entre eles qual menina que iria jogar: “[...] Neymar logo falou: - A Cristiane! E Vini Jr. completou: - Você vai jogar hein. Neymar pensou um pouco e comentou: - Mas a Tamires joga liso também e Vini Jr. completou: - Ta loco? A Cristiane também joga liso.” (DA V – roda de conversa inicial). Com esse discurso, percebemos uma negociação imposta pelos meninos, no sentido de que para as meninas jogarem futebol, elas precisam preencher algumas condições estabelecidas por eles (WENETZ, 2013).

Além dos discursos dos meninos, muitas vezes as meninas acabam sem perceber, reproduzindo essas mesmas atitudes. Pereira e Souza Júnior (2020), em sua pesquisa, observaram processos de conscientização de uma aluna, em que percebeu que o próprio discurso precisava se desvincular do direito das meninas de participarem de jogos esportivos, a partir da autorização ou permissão dos meninos: “Não, não é deixar, eles têm que querer, porque não é o direito só deles jogar. [...]” (PEREIRA; SOUZA JÚNIOR; 2020, p. 18).

Por fim, chegamos à situação em que deu o título dessa nossa subcategoria. Durante a aula 3 e 4, os(as) alunos(as) realizaram um jogo de futebol em duplas e, neste momento da unidade didática, algumas meninas já estavam demonstrando mais facilidade em jogar futebol e se arriscando mais nas jogadas. No decorrer do jogo proposto, a aluna Marta mudou totalmente a sua expressão e reclamou que as meninas só queriam tocar para os meninos pois eles eram mais habilidosos. A aluna continuou no jogo, porém, totalmente insatisfeita. Ao final da aula, fui até ela para conversarmos:

[...] Respondi que ela parecia chateada com algo e os olhos da aluna encherem de lágrima. Perguntei: - Você está chateada porque durante o segundo jogo a Bia Zaneratto e a Cristiane não tocaram muito a bola para você? A aluna começou a chorar e respondeu: - Sim, elas só queriam tocar para os meninos. E eu questionei: - E você está mais chateada por serem duas meninas que não tocaram a bola né? A aluna respondeu que sim, que se fosse um menino tudo bem, porque ela já esperava isso, porém, que ficou triste por serem duas meninas e amigas dela. A aluna começou a chorar mais ainda [...] (DA II – relato individual).

Podemos perceber que as duas meninas que já estavam conseguindo jogar melhor, reproduziram com a sua colega, atitudes em que anteriormente não aceitavam, na qual, os meninos as excluía dos jogos, por não as consideraram habilidosas o suficiente. Deste modo, Marta não conseguia aceitar que duas amigas, que também já foram excluídas das aulas e já “sentiram na pele” como é estar nesse papel, agora eram as pessoas que estavam reproduzindo essas atitudes, e, pior ainda, com uma menina, que naturalmente já são excluídas pelos meninos. Atmann (1998) explica que tanto os meninos, quanto as meninas, excluem e são excluídos nos jogos, e, que essas exclusões também acontecem no mesmo gênero e não somente entre gêneros diferentes. Para Silva e Botelho-Gomez (2013), a masculinidade hegemônica é um privilégio para os homens, que detém poder sobre outras pessoas, e, muitos homens e muitas mulheres admitem esse poder e reproduzem.

Malvar (2020), em sua pesquisa que buscava analisar a participação das meninas na prática do futsal nas aulas de Educação Física escolar, também observou a fala de uma aluna mais habilidosa, em relação as suas colegas, dizendo que elas têm preguiça e falta de coragem para participar das atividades. A aluna não conseguiu compreender que a não participação das colegas está relacionado a discriminação, opressão e violências sofridas pelas meninas que acabam afetando a prática esportiva.

Esse tipo de situação mostra o quanto as relações de gênero nas aulas de Educação Física, são temas que afetam, mexem e impactam a vida dos(as) alunos(as) (PEREIRA, 2020). Portanto, é essencial que nas aulas de Educação Física, o(a) professor(a) traga práticas pedagógicas que tenham o objetivo de incluir e buscar a participação efetiva das meninas e dos meninos, através da problematização de questões de gênero e do reconhecimento da existência de masculinidades e feminilidades entre os(as) alunos(as) (BRITO; SANTOS, 2013). Além disso, todas essas experiências descritas nos demonstram uma vivência marcada pelos saberes atitudinais, em que, segundo González e Bracht (2012), são saberes baseados nos

valores e atitudes dos(as) alunos(as), e, que quando o(a) professor(a) sabe a importância de abordar os valores e atitudes na Educação Física, as aulas podem ser pautadas de acordo com algumas orientações, como por exemplo, evitar discriminação por conta do gênero nas aulas de futebol.

6.3 O currículo dos futebóis

Nesta categoria, analisamos a implementação de uma unidade didática do currículo dos futebóis com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, na perspectiva dos processos educativos que emergiram durante as aulas e que se fizeram presentes nesta pesquisa.

Apresentaremos, a vivência dos(as) alunos(as) com os futebóis através da lógica interna e da lógica externa do jogo, analisando a conscientização tático-técnica e os diálogos e reflexões críticas sobre a influência da política no futebol, com as seguintes temáticas: futebol e racismo, futebol e as relações de gênero e futebol e democracia.

A seguir, entraremos nas análises e discussões sobre cada subcategoria, sendo elas: “Professora, a gente pode parar um pouco o jogo e fazer uma roda de estratégia?” e, “É Davi Luiz, o futebol não seria um lugar para você.”.

6.3.1 “Professora, a gente pode parar um pouco o jogo e fazer uma roda de estratégia?”

Aqui, destacamos os processos de aprendizagem da lógica interna dos futebóis, ou seja, a aprendizagem das demandas técnicas e táticas que o jogo impõe para que assim consiga praticá-lo (PARLEBAS, 2001). Para o currículo dos futebóis, a aprendizagem da lógica interna foi pautada nos indicadores de jogo de Garganta (1995), sendo que, para o 8º ano do Ensino Fundamental, a ênfase foi na comunicação na ação, ou seja, o objetivo principal ficou definido como: estabelecer relações eficientes de comunicação entre os(as) companheiros(as) de equipe e de contra comunicação com os(as) adversários(as) de jogo.

Desde a primeira aula, as rodas de conversa iniciais quase sempre começavam com algumas reflexões sobre as demandas táticas do futebol. Neste sentido, buscava-se uma conscientização tática dos(as) alunos(as) através de questões como: o que é um esporte de invasão? Quais são os dois momentos presentes em um jogo de futebol? O que significa tática?

Como sabemos qual time está atacando? O que é um contra-ataque? Em uma situação de contra-ataque, em que fica 3x1, é mais fácil o time defender ou o outro time fazer o gol? Entre outras questões.

De uma maneira geral, as respostas dos(as) alunos(as) não demonstravam muitas dificuldades: “Invadir o campo do oponente” (Marta); “A parte que a gente ataca e a parte que a gente defende” (Vini Jr.); “Tática não é só o que o treinador passa, tática é um exemplo, o nível do jogador, a especialidade como o jogador joga, entendeu?” (Neymar); “Contra-ataque é assim, o time adversário vem, nois rouba a bola, eles não vão estar no campo dele, aí a gente pega, ataca, vai pro campo dele e tenta fazer o gol. É basicamente isso.” (Vini Jr.).

Apesar de não demonstrarem muitas dificuldades nas respostas, apenas um pequeno grupo de alunos(as) que se arriscava e respondia em voz alta. Diante disso, a roda de conversa foi uma estratégia utilizada na tentativa de estimular a compreensão da lógica interna do futebol, partindo da própria reflexão dos(as) alunos(as), estimulando-os(as) a falarem mais, sem que eu precisasse levar a informação pronta. Portanto, as perguntas trazidas sobre as ações táticas proporcionavam aos alunos(as) uma reflexão e uma resolução dos problemas táticos, reforçando o processo de compreensão dos(as) jogadores(as) e a possibilidade da transposição desse conhecimento declarativo ou saber conceitual técnico para um saber corporal na dimensão tático-técnica. Observamos uma dessas reflexões em uma roda de conversa realizada na aula 3 e 4, após a vivência do futebol em duplas. Ao questionar aos(as) alunos(as) as suas dificuldades e perguntar o que eles(as) precisavam fazer para facilitar o jogo, Formiga respondeu: “É difícil professora, cada um tem uma visão de jogo” (DA II – roda de conversa final).

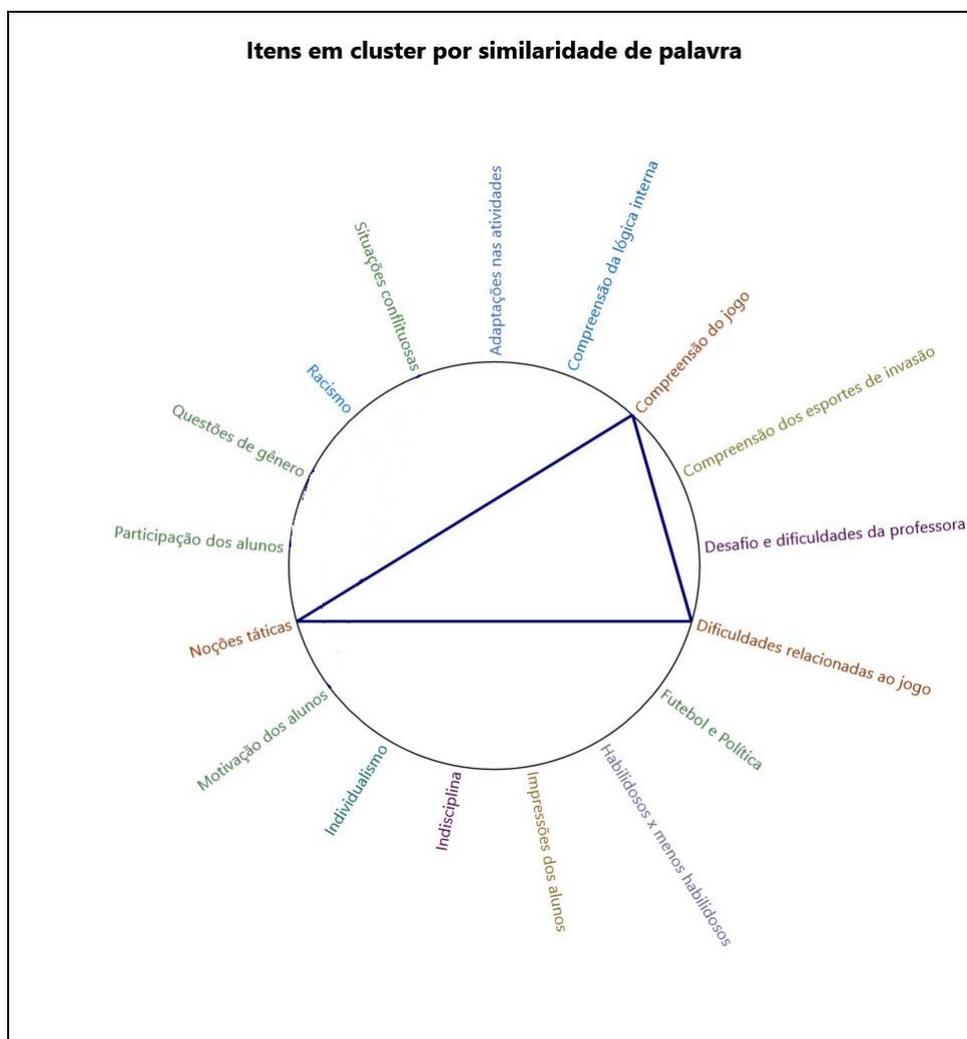
FIGURA 10 – Futebol em duplas

Fonte: arquivo pessoal

Podemos notar uma associação entre a resposta da aluna e as conscientizações táticas realizadas no início da aula 1 e 2: “Voltei à explicação sobre tática e completei: - Criar planos de ação, ter visão de jogo, buscar um melhor posicionamento com ou sem a bola, para quem é melhor eu tocar a bola, etc.” (Professora – DA I – roda de conversa inicial). A aluna entendeu que durante uma partida, é preciso que o(a) jogador(a) faça uma leitura do jogo, para que assim tome uma decisão e, que, jogando de mão dada com mais uma pessoa, essa tarefa fica mais difícil, pois cada aluno(a) pode ter uma leitura de jogo diferente. Para González e Bracht (2012), nos esportes de invasão, portanto, também no futebol, existem algumas situações de jogo que podem ser enxergadas pelo(a) jogador(a) através da sua própria percepção de jogo e, a partir daí, é necessário que se tome uma decisão do que fazer. Neste sentido, a tática individual corresponde aos processos cognitivos que orientam a ação do(a) jogador(a), quando a decisão precisa ser tomada.

Ao realizarmos uma análise de cluster por similaridade de palavras, o *software Nvivo* nos mostrou que as principais dificuldades dos(as) alunos(as) em relação aos jogos propostos, estava na própria compreensão do jogo e, nas exigências táticas, como vemos na figura abaixo:

FIGURA 11 - Itens em cluster por similaridade de palavras



Fonte: elaboração da autora através do *software Nvivo*

Os jogos e as atividades propostas no currículo dos futebóis, tinham como estratégia pedagógica a vivência de jogos reduzidos, a adaptação de regras e espaços, o rodízio entre as equipes (duas equipes jogavam e uma observava), as rodas de conversa e paradas no meio do jogo para conscientização reflexiva e tática e a participação dos(as) alunos(as) em times mistos. Segundo Garganta (1995), proporcionar aos(às) alunos(as) formas motivantes de

jogo, é a melhor estratégia para ensinar os jogos esportivos coletivos. Para isso, os jogos precisam ter uma estrutura que seja acessível para o(a) praticante, ou seja, regras simples, participação de poucos(as) jogadores(as) e espaço reduzido.

Na aula 1 e 2, na primeira atividade realizada pelos(as) alunos(as), o “jogo do pegador com bola”²¹, optei por iniciar com os(as) alunos(as) passando a bola apenas com as mãos, para que a habilidade/técnica com os pés, não interferisse no objetivo principal do jogo, em que os(as) alunos(as) precisavam desenvolver estratégias para melhor comunicação entre os(as) companheiros(as) de equipe. Garganta (1998) acredita que desde o começo da aprendizagem dos jogos esportivos coletivos, é importante que os(as) alunos(as) entendam vários princípios relacionados a tática do esporte e não apenas tenham o controle da bola, como por exemplo, a maneira como se comunicam com os(as) companheiros(as) da equipe e se contra comunicam com os(as) adversários e a forma como ocupam os espaços.

Mesmo com a adaptação de jogar a bola apenas com as mãos, foi possível observar muita dificuldade na troca de passes, em criar linhas de passes para assim salvar quem estava em perigo de ser pego e, em correr e conseguir pegar a bola quando algum(a) colega jogava. Ao notar essa dificuldade, parei o jogo e conversei com os(as) alunos(as) sobre a importância de se comunicarem, de olharem para o que estava acontecendo dentro de quadra e do trabalho em equipe. Como adaptação, para facilitar a troca de passes, coloquei mais uma bola no jogo. Após essa alteração e com o decorrer da atividade, os(as) alunos(as) começaram a conversar mais, a olhar mais para as situações do jogo e, como consequência, estavam conseguindo salvar mais os(as) seus(as) colegas.

Com o passar do jogo, alterei a regra do passe com as mãos passando a fazer... Essa mudança provocou outra dificuldade, o controle da bola com os pés (recepção, domínio, drible, condução e passe), ou seja, no conhecimento da habilidade motora/técnica (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). Para tentar minimizar esse problema, os(as) alunos(as) mais habilidosos(as) ocuparam mais os espaços da quadra, passaram a se movimentar de maneira mais eficiente e assim auxiliaram os(as) demais colegas. Desta maneira, o objetivo do jogo estava sendo atingido, agora, com mais facilidade. Porém, apesar desse avanço, após uma

²¹ Neste jogo, um(a) aluno(a) é escolhido(a) para ser o(a) pegador(a), enquanto os demais serão os(as) fugitivos(as), nos(as) ficando com a posse de uma bola. O(a) pegador(a) tem o objetivo de tocar a mão no corpo de um(a) dos(as) colegas que estão fugindo, para que assim ele(a) seja pego e troque de função. Enquanto isso, quem estiver com a posse da bola, fica imune, não podendo ser pego, ou seja, o objetivo dos fugitivos consiste em fazer passes no momento certo para o(a) companheiro(a) fugitivo(a) que está sob maior ameaça de ser pego(a).

equipe fazer gol contra, os(as) próprios(as) alunos(as) relataram que a falta de comunicação foi uma dificuldade inicial: “Debinha, que fez o gol contra disse: - *Você precisa falar mais alto, não ouvi que estava do meu lado, você sempre estava atrás de mim quando eu precisava.*” (DA I- roda de conversa final).

Outro ponto importante de destacar, é que durante esse jogo e outros realizados mais à frente, como por exemplo, o jogo “polícia e ladrão” (DA I), os(as) alunos(as) relataram estar muito cansados(as): “Estou morta, fiz atividade para a semana inteira” (Debinha – DA I – Jogo polícia e ladrão). Isso demonstra que em muitos momentos os(as) alunos(as) não estavam correndo de maneira eficiente e econômica quando estavam sem a posse da bola e, apresentavam dificuldades de observar o jogo antes de agir. González e Bracht (2012) entendem que ter a capacidade de adaptar-se de maneira consciente diante de algumas situações em que os(as) jogadores(as) precisam escolher as diferentes alternativas, em função do adversário, corresponde a uma demanda tática individual.

De uma maneira geral, nas primeiras aulas e no início de alguns jogos, como por exemplo, o Jogo 3x3 (aula 1 e 2), o futebol em duplas (aula 3 e 4) e o Futebol *Callejero* (aula 11 e 12), notamos bastante desorganização, falta de comunicação entre os(as) jogadores(as) e consequentemente muitos(as) alunos(as) indo ao mesmo tempo pegar ou tentar tirar a bola do adversário. Além disso, alguns(mas) alunos(as) participavam de boas jogadas, porém, não tinham a consciência da importância do seu papel dentro do jogo. Nestes momentos, eu parava o jogo para conversar com a turma ou conversava de maneira individual com alguns(mas) alunos(as), para não deixar passar despercebidas as suas dificuldades e assim proporcionar uma conscientização tática e reflexiva. O excerto abaixo mostra a importância do papel do(a) professor(a) nessas intervenções pedagógicas:

Cristiane, que havia falado que estava difícil, participou de uma ótima jogada que resultou em um gol para a sua equipe. Em um primeiro momento ela não tinha percebido a sua importância na jogada, então fui ao lado dela e a parabeneizei, dizendo que por conta do passe dela, o time tinha conseguido fazer o gol. A aluna abriu um sorriso, ficou mais confiante e começou a aparecer mais para o jogo. (Professora – DA I – jogo 3x3).

No decorrer das aulas, com os(as) alunos(as) participando de jogos reduzidos e, jogos com regras simples e adaptadas, começamos a perceber uma evolução na qualidade técnica: “[...] Marta pegou a bola e tentou tocar rapidamente para um colega. A aluna errou o

passa, porém, a ideia tinha sido muito boa, com isso Debinha falou: - Errou porque nem pisou na bola para pensar e tocar; e Marta respondeu: - Mas ele estava livre, tinha que ser rápido.” (DA I – jogo 3x3).

A qualidade técnica está relacionada às tomadas de decisões do(a) jogador(a) em relação ao adversário, a criação de linhas de passes, a uma boa movimentação em busca de espaços livres para receber a bola ou finalizar no gol e a realização da marcação, ou seja, ler taticamente as situações do jogo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). A maioria dos(as) alunos(as) estavam conseguindo participar das linhas de passe, observar antes de realizar um passe, se distribuir pelos espaços, achar espaços vazios para receber a bola, se aproximar do gol e tentar finalizar. O ato de se comunicar com os(as) companheiros(as) de equipe, tanto de forma verbal como gestual, foi um ponto positivo observado nesses jogos.

O “Jogo dos números”²², realizado na aula 3 e 4, devido às suas regras, ganhou um destaque para a melhor organização dos(as) alunos(as), muita comunicação dentro de quadra e a participação igualitária de todos(as). Ao alterar a regra, conforme já previsto na atividade, em que os(as) alunos(as) precisavam seguir uma sequência para tocar a bola e ir em direção ao gol, surgiu a necessidade dos(as) jogares(as) pensarem algumas estratégias em grupo, como mostra o trecho extraído do Diário de aula II:

[...] Formiga veio até mim e perguntou: - Professora, a gente pode parar um pouco o jogo e fazer uma roda de estratégia? Respondi que sim e fui acompanhar as discussões. A Formiga disse: - Professora, o Davi Luiz não tem um passe muito bom, então estamos criando uma estratégia para ele participar e ele tocar a bola para mim. Juntos(as) chegaram à conclusão de que teriam que jogar um(a) mais próximo(a) do(a) outro(a), sempre buscando esse passe mais curto, pois seria mais fácil para o Davi Luiz conseguir acertar (...) (DA II – jogo dos números).

Neste momento, o time percebeu que o jogo exigiu dos(as) jogadores(as) uma permanente atitude tático-estratégica (Garganta, 1998). Para González e Bracht (2012), esta atitude representa uma tática coletiva, ou seja, regras de organização do jogo, relacionadas com a lógica da atividade, especificamente associada às dimensões da área de jogo, à distribuição

²² Neste jogo, os(as) alunos(as) são divididos em duas equipes e, cada integrante recebe um número (1,2,3 ou 4). É realizado um jogo de futebol, sem goleiro, em que, em um primeiro momento, o(a) jogador(a) do time adversário só pode roubar a bola do(a) jogador(a) que tem o mesmo número que o seu (por exemplo, o número 1 só pode roubar a bola do número 1 do outro time) e a bola pode ser passada livremente, para qualquer jogador(a). Em um segundo momento, o jogo sofre uma alteração de regra: os(as) jogadores(as) que estão no ataque, precisam seguir uma sequência para passar a bola para os(as) companheiros(as) de equipe, sendo que, o número 1 só pode passar a bola para o número 2, o número 2 para o número 3, o 3 para o 4 e o 4 para o 1.

dos(as) jogadores(as) no campo, com designação de papéis e alguns dos preceitos simples de organização.

Com um avanço na conscientização tático-técnica dos(as) alunos(as) nos jogos de futebol, para além de uma autonomia discursiva, notamos uma maior comunicação verbal dentro de quadra, atitudes de liderança, em que alguns(mas) alunos(as) sinalizam a marcação, as falhas na defesa e indicavam quem estava livre para receber um passe ou marcar o gol, sempre na tentativa de colaborar com o time: “Ei, vocês tem que vir mais pra perto hein.” (Formiga); “Ei, olha eu aqui.” (Marta), “Joga por cima.” (Dybala). E mais que isso, com a estratégia de utilizar o rodízio entre as equipes, alguns(mas) alunos(as) ganharam um protagonismo fora de quadra, como é o caso da aluna Debinha, no jogo do contra-ataque (Figura 12):

[...] Debinha estava no time de fora, esperando a vez do seu time entrar para jogar, e assumiu um protagonismo, orientando e tentando ajudar os(as) alunos(as) que estavam jogando. Em um momento do jogo, Debinha falou: - Marta, se posiciona ali, tem espaço. A todo momento ela ficou atenta ao jogo e sempre dava alguma orientação: - Time, pega o colete....time, solta o colete. A aluna também passou a elogiar os(as) colegas quando faziam boas jogadas. (Professora – DA III – jogo do contra-ataque).

FIGURA 12 – Jogo do contra-ataque

Fonte: arquivo pessoal

Ao final das aulas, foi possível perceber uma maior segurança no conhecimento declarativo sobre os princípios operacionais do futebol, das suas regras de ação e demandas táticas, além de um aumento da participação dos(as) alunos(as) nos jogos de futebol, e, mais que isso, uma participação apoiada na conscientização tático e técnica, em que os(as) alunos(as) tiveram acesso aos saberes corporais, relacionados à experiência corporal e, no futebol, ao conhecimento da tática individual, habilidades técnicas, combinações táticas e sistemas de jogo e, aos saberes conceituais técnicos do futebol, atrelado aos conceitos que são fundamentais para se entender as características e o funcionamento do futebol, totalmente ligado à lógica interna do jogo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Diante dessas conquistas e do aumento da participação de todos(as) os(as) alunos(as) nos jogos, trago a fala de um(a) aluno(a)²³: “Não gostava de futebol mas estou

²³ Aluno(a) não identificado pois, foi proposta uma atividade escrita em que os(as) alunos(as) não precisavam colocar os seus nomes.

aprendendo e estou gostando” (DA III – atividade final) e deixo uma reflexão: será que os(as) alunos(as) que relataram não gostar de futebol no início das aulas, diziam isso para não se expor diante dos(as) outros(as) alunos(as) por medo do julgamento, de atitudes de opressão e, por nunca terem tido a oportunidade de vivenciar e aprender a jogar futebol de uma maneira inclusiva, através dos saberes conceituais, corporais e atitudinais?

6.3.2 “É Davi Luiz, o futebol não seria um lugar para você.”

A última subcategoria trata dos processos de aprendizagem da lógica externa dos futebolistas, na qual entendemos como as características que atravessam determinadas práticas, porém, que não são determinantes para a pessoa poder jogar ou praticar (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012). No currículo dos futebolistas, a aprendizagem da lógica externa para o 8º ano, tinha como objetivo os(as) alunos(as) reconhecerem a influência da política no universo do futebol, assim como as intersecções entre futebol, política e os marcadores sociais da diferença, como raça, etnia, gênero e sexualidade.

Para abordar a lógica externa, trouxemos diferentes estratégias, como a exibição de vídeos, leituras de quadrinhos e reportagens, reprodução de Podcast, vivências de jogos, diálogos e reflexões sobre diversos temas. Segundo Marques (2019), as características de ordem cultural, social e histórica que estão relacionadas à lógica externa dos esportes, precisam ser levadas para dentro da escola e problematizadas pelos(as) alunos(as), no intuito de estabelecer novas construções valorativas.

Ao começar o diálogo sobre futebol e política com os(as) alunos(as) e questionar o que entendiam sobre política, as primeiras falas foram relacionadas a eleição: “Lula...Haddad” (Vini Jr.); “Em pleno 2022 falar de política?” (Neymar). Aqui vale destacar que em paralelo às aulas, estávamos em um momento político muito importante no país, em que aconteciam as eleições para presidência. Portanto, notamos que o entendimento de política dos(as) alunos(as) se limitava apenas às questões relacionadas à eleição. Neste sentido, a primeira conversa foi na direção de desmistificar que política se resume a isso e, que há uma influência da política no universo do futebol. Souza Júnior (2020) acredita que “os mitos de que o futebol é um espaço de alienação política e de que futebol e política não se misturam, precisam ser problematizados” (p. 200) e, que os clubes de futebol podem representar tanto valores positivos de solidariedade

e empatia, como podem se alinhar a ideias da ignorância, como o racismo, a homofobia e a misoginia.

Nas aulas 1 e 2, o primeiro tema debatido foi em relação ao racismo presente no futebol. Ao exibir um vídeo do jogador Vini Jr. fazendo um gol e comemorando com uma dança, questionei aos alunos(as) o que tinha de errado naquela cena. Todos(as) os(as) alunos(as) responderam que não havia problema. Em seguida, li a reportagem “Vinicius Jr: ‘Felicidade de um preto na Europa incomoda²⁴’”. Após minha fala, alguns(mas) alunos(as) reconheceram o acontecido e relacionaram com atitudes de racismo que já aconteceram com times Argentinos: “Ah, eu vi isso aí (...) Igual do Richarlison, ele fez gol e jogaram banana nele” (Vini Jr.); “Igual acontece na Argentina” (Messi). Discutimos e problematizamos a discriminação racial no futebol, a escassa presença das pessoas negras em cargos de comandos, como por exemplo, técnicos(as) ou dirigentes e a falta de punição diante dos casos de racismo.

Trouxe também para a aula, um *tweet* do jogador Richarlison sobre a falta de punição para esses casos: “enquanto ficarem de ‘blá blá blá’ e não punirem, vai continuar assim. Acontecendo todos os dias e por todos os cantos. Sem tempo, irmão!” e os(as) alunos(as) se posicionaram sobre ter ou não punições para essas atitudes: “Lógico” (Neymar); “Lógico, está desrespeitando os jogadores” (Formiga). Para finalizar, refletimos sobre a importância das pessoas se posicionarem (nas aulas de EF, na escola, na família...) e que este ato, é um ato político, porém, muitas vezes acaba sendo silenciado. Essas discussões foram ao encontro da opinião de Figueredo e Cruz (2021), que entendem que a Educação Física tem o papel de questionar as relações de poder que atravessam o futebol, que é demarcado por manifestações e práticas racistas tanto nos estádios como nos cargos de treinamento e direções dos clubes. Frente a isso, problematizar as questões étnico-raciais através do futebol, contribui para uma formação crítica dos(as) alunos(as), “de modo que sejam capazes de analisar a realidade perante sua estrutura e contradições, além de intervir nela em prol de condições equitativas, plurais e descolonizadas” (p. 11).

Ao finalizarmos a discussão sobre futebol e racismo, Messi esperou todos(as) os(as) alunos(as) irem embora e me questionou: “Professora, eu fui racista em algum momento?” (DA I – relato individual). Conversei em particular com o aluno e problematizei junto a ele o que seriam atitudes racistas. Essa dúvida e as expressões dos(as) alunos(as) durante

²⁴ Reportagem disponível através do link: <https://colunadofla.com/2022/09/felicidade-de-preto-incomoda-vinicius-junior-se-pronuncia-apos-ameacas-e-caso-de-racismo/>

a roda de conversa, acrescentado de muita indignação, me mostraram que, apesar dos(as) alunos(as) terem participado pouco com falas e discussões, estavam atentos à minha fala e entenderam a importância do respeito e de refletirmos sobre a desigualdade racial tão presente em nossa sociedade e no futebol.

Nas aulas 3 e 4, utilizei o vídeo “Invisible Players”²⁵ como estratégia didática para a reflexão sobre a invisibilidade midiática das mulheres no esporte e no futebol e, o prestígio que os homens carregam. Podemos observar isso na fala de alguns(mas) alunos(as): “Ninguém falou mulher” (Tamires); “É, ninguém falou nenhuma mulher mesmo” (Formiga); “Eu também não ia chutar não, ia falar só Neymar” (Bia Zaneratto) (DA I – roda de conversa final). Ao questionar o porquê ninguém falou o nome de nenhuma atleta mulher, alguns(mas) alunos(as) deram a sua opinião: “Porque elas não são reconhecidas” (Tamires); “Porque elas não jogam muito, não aparecem muito” (Vini Jr.); “É, eles são mais reconhecidos” (Marta e Bia Zaneratto) (DA I – roda de conversa final). Através do vídeo, os(as) alunos(as) notaram de uma maneira mais clara a invisibilidade midiática das mulheres, perceberam que apenas os homens são referências no esporte e identificaram a exclusão de jogos de futebol feminino nas transmissões midiáticas. Para Souza Júnior (2013), o futebol é um produto sempre vendido em uma “embalagem masculina”, em que, os meios de comunicação dão pouco espaço para a divulgação do futebol feminino e acabam reforçando preconceitos e estereótipos.

Para complementar a discussão, os(as) alunos(as) leram uma tirinha²⁶, em que comparava o bom desempenho das jogadoras de futebol feminino aos homens. O vídeo, junto com a tirinha, reforça a ideia de que o homem está ligado à excelência esportiva, enquanto a mulher é inferiorizada neste espaço (FERNANDES, 2016). Esse discurso é tão enraizado em nossa sociedade, que algumas pessoas acreditam que quando a mulher é comparada ao homem, ela está sendo elogiada. Podemos perceber este fato em uma conversa entre os(as) alunos(as) ao questioná-los(as) sobre as mulheres serem constantemente comparadas aos homens:

²⁵ O vídeo foi realizado e produzido pela ESPN Brasil e tem como objetivo mostrar a invisibilidade de atletas mulheres na sociedade. Foi realizado um teste com espectadores(as) do esporte, em que os(as) participantes testaram o seu conhecimento, analisando lances do futebol, do basquete e do surf, através da imagem da silhueta/sombra. Todos os palpites se referiam a atletas homens, porém, ao revelar, o resultado foi totalmente oposto, pois todos os lances tinham sido realizados por mulheres. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio&t=10s>

²⁶ Tirinha criada pelo cartunista Junião: “Marta e as meninas são ótimas né Isaura? Jogam firme e forte como homem! / Nicanor!! Elas são ótimas porque jogam firme e forte como mulher!!”. Disponível em: <http://www.juniao.com.br/dona-isaura/>

[...] Vini Jr. e Formiga prontamente responderam: - Machismo. Messi falou: - Foi um elogio e Davi Luiz rebateu: - Com certeza não foi um elogio. Questionei se fosse ao contrário: - E se eu falar: Nossa Messi, você joga futebol igual mulher. Para você foi um elogio? Ao fundo, Tamires respondeu: - Não e então perguntei: - Por que não? Debinha logo respondeu: - Porque é machista e o Messi falou: - Depende do jeito que fala e depende da mulher. Formiga falou: - Mas quando vai comparar as mulheres com os homens, não está falando que homem é, está só querendo dizer que todos os homens são superiores que as mulheres. Mas, eles não são melhores que as mulheres não [...] (DA I – roda de conversa final).

Essa constante comparação das mulheres colocando os homens como referência, reforça as normas de domínio impostas pela nossa sociedade patriarcal, na medida que, para os feitos, as glórias e as dificuldades do futebol de mulheres serem descritos, ele primeiramente precisa ser reconhecido como um futebol jogado por homens (NICOLINO; OLIVEIRA, 2020).

A partir daí, conversamos e olhamos para o espaço destinado às mulheres na sociedade e a sua proibição em jogar futebol. Segundo Louro (2014), a segregação política e social a qual as mulheres foram conduzidas, gerou uma invisibilidade, em que, o masculino sempre foi reconhecido como algo universal e o feminino, como algo inferior e subordinado. Foi preciso debater e provocar os(as) alunos(as) para reconhecerem e pensarem criticamente sobre as relações de gênero, em que, o homem é sempre tratado como referência nos espaços esportivos.

Ao final das aulas 5 e 6, pedi para os(as) alunos(as) responderem algumas questões, sem precisar se identificar e, em uma delas, questionei: “Você acha que o futebol é um espaço acolhedor? Um espaço para todos(as)?”. Enquanto estavam respondendo as questões, alguns(mas) alunos(as) começaram a dialogar:

[...] logo ela respondeu: - Ah, depende do ponto de vista né. Nem sempre acolhe todo mundo. Vini Jr. aproveitou e também disse a sua opinião: - Por enquanto ainda não, ainda tem muito machismo. Antigamente era muito mais machismo. Marta completou: - Acho que é machista, preconceituoso e Bia Zaneratto disse: - Racista também. (DA III).

Continuamos a discussão sobre as relações de gênero no futebol, porém, agora olhamos para as situações de lgbtfobia nesse contexto. Ao finalizarem a atividade escrita,

apresentei aos(as) alunos(as) um trecho do podcast “Nos armários do vestiário”²⁷ e novamente questionei se o futebol é um espaço acolhedor, em seguida, refletimos sobre a dificuldade de atletas gays se exporem no futebol e o quanto essas pessoas sofreriam preconceito. Os(as) alunos(as) chegaram à conclusão de que o futebol não é um espaço que acolhe a todos(as), pois há muito preconceito, e que muitas pessoas gostariam de estar nesse espaço, porém não se sentem seguras. Enquanto os(as) alunos(as) conversaram sobre o assunto, Debinha falou baixo para Davi Luiz, que é um aluno assumidamente gay: “É Davi Luiz, não seria um lugar para você”. (DA III).

Podemos perceber de maneira bem clara que o futebol foi e vem sendo construído como um esporte que reforça de maneira hegemônica a masculinidade, e, ser masculino representa características de virilidade e uma reafirmação da heterossexualidade (KESSLER, 2012). Molinier e Welzer-Lang (2009) compreendem o termo virilidade em dois sentidos, o primeiro, um atributo social relacionado ao homem e ao que é masculino, como a força, a coragem e o direito aos privilégios associados à dominação de quem não é e não pode ser viril, ou seja, as crianças e as mulheres. E o outro sentido da palavra é em relação a forma erétil da sexualidade masculina. Nos dois sentidos, a virilidade é imposta pelos homens e aprendida pelos meninos, desde a infância e nos momentos de socialização, para que eles entendam que há uma diferença hierárquica para com as mulheres. Deste modo, a virilidade é uma expressão da dominação masculina.

Toledo e Camargo (2018) também compreendem o futebol como um símbolo hegemônico e masculino e descrevem as práticas que fogem desse modelo como práticas dissonantes. Diante disso, a aluna Debinha, ao falar para o amigo que o futebol não seria um lugar para ele, entendeu as dinâmicas de exclusão presentes nesse contexto. Anteriormente, no início das discussões, o aluno Davi Luiz já tinha relatado a sua relação com o futebol: “Não é uma área para mim” (DA III – roda de conversa final).

Ao resgatar a discussão do podcast, refletimos sobre a “brincadeira” de chamar as pessoas de “bambi”, “gay”, entre outros apelidos, que reforçam uma pejoratividade em ser homossexual. Dois alunos não concordaram com as reflexões:

²⁷ “Nos armários dos vestiários” é um podcast GE, produzido pela Feel The Match e apresentado por Joanna de Assis e William de Lucca. O podcast mostra a homofobia dentro do futebol e conta a história de pessoas fortes do passado e presente que não tiveram medo de ser a si próprias dentro da cultura machista e homofóbica do futebol.

[...] isso não é brincadeira e Vini Jr. completou: - No nosso convívio é, mas para as pessoas de fora não é. Messi concordou com o colega e falou: - Ah, o pessoal não sabe brincar (...) Davi Luiz falou: - Homofobia é crime. Vocês sabem que se alguém não gostar dessas piadas, pode processar a pessoa né!? (DA III – roda de conversa final).

Diante das falas dos(as) alunos(as) reforçamos a importância de trazermos essas reflexões para dentro da escola e para as aulas de Educação Física. Essas “brincadeiras” heterossexistas e homofóbicas foram normalizadas, porém, demonstram um mecanismo de poder heterorregulador de silenciamento, dominação simbólica, marginalização e exclusão (JUNQUEIRA, 2011). Ao final da aula, Marta concluiu que o futebol é: “É um espaço machista, preconceituoso e xenofóbico” (DA III).

O Jogo da democracia dos escolhidos²⁸ e o Futebol *Callejero* foram estratégias utilizadas para a problematização do processo democrático. Com o jogo da democracia dos escolhidos, os(as) alunos(as) realizaram uma votação para elegerem os(as) representantes da turma e assim dar início ao jogo de futebol. Durante o jogo, foi fácil perceber os(as) alunos(as) bravos por conta das regras impostas pelos(as) representantes: “Nos primeiros minutos de jogo, os(as) alunos(as) reclamaram bastante das regras e de lances que envolviam diretamente essas regras.” (Professora – DA IV – jogo da democracia dos escolhidos) e muito insatisfeitos por não estarem conseguindo jogar e reverter o placar. Mesmo diante das indignações, apenas um aluno questionou se poderia mudar alguma regra.

²⁸ Neste jogo, os(as) alunos(as) precisam eleger alguns representantes (sugestão entre 3 e 5) para a realização de um jogo de futebol. Após a escolha dos(as) representantes, o(a) professor(a) realiza uma reunião com os(as) escolhidos(as) e explicam que eles(as) irão realizar uma partida de futebol com o restante da turma, porém, para isso, podem modificar as regras do jogo, no sentido de tirar a maior vantagem que conseguirem, garantido que mesmo estando em inferioridade numérica, ganharão o jogo com facilidade. Após a reunião, os(as) representantes apresentam as regras do jogo para toda a turma, deixando claro que essas regras não podem ser alteradas. Em seguida, dá-se início ao jogo.

FIGURA 13 – Jogo da democracia dos escolhidos



Fonte: arquivo pessoal

Ao final do jogo, já na roda de conversa, os(as) alunos(as) sinalizaram que sabiam o que era uma democracia e que a votação que fizeram para escolher os(as) representantes da turma era um processo democrático pois todos(as) puderam votar (política/o). Novamente relacionaram democracia com as eleições e com os candidatos à presidência. Porém, entenderam que a escolha deles(as) não garantiu que os(as) representantes pensassem em beneficiar a todos(as) e com isso, não acharam justas as regras do jogo:

[...] Cristiano Ronaldo respondeu que não foi justo e Neymar falou: - Mas pelo menos você podia chutar no gol, fez gol e Cristiano Ronaldo respondeu: - Mas não foi justo, me tiraram do gol e eu gosto de ficar no gol. Comecei a trazer para os(as) alunos(as) a reflexão de que eles(as) mesmo que tinham escolhido aqueles(as) representantes e que nem sempre quem te representa vai pensar em você. Neymar falou: - Eu gosto de chutar forte no gol e não podia. Neymar falou: - Regra inútil que colocaram para eu jogar sentado. Eu respondi: - Mas para eles era bem útil e Marta completou: - É claro, eles ganharam. Reforcei que a ideia do jogo era o outro time ganhar, portanto, regras que desfavoreciam o outro time, era muito interessante para eles(as). Neymar logo falou: - Eu achei ruim na minha opinião, sabe por quê? Porque não tem como jogar

futebol sentado. E também, sem fazer gol era ruim. Questionei ao aluno se ele aceitou isso durante o jogo ou se fez algo para tentar mudar e ele respondeu: - Eu aceitei. (DA IV – roda de conversa final)

Com isso, novamente voltamos para a questão da escolha dos(as) representantes e questionei se isso tinha alguma ligação com política. Os(as) alunos(as) entenderam que sim e Messi respondeu: “A prioridade deles é uma e a nossa é outro. O que é vantagem para os políticos é desvantagem pra gente.” (DA IV). A partir disso, trouxe mais uma reflexão, sobre quem elege os(as) representantes e os(as) alunos(as) concluíram que somos nós mesmos. Diante dessas discussões, entendemos que o processo democrático não se resume apenas a escolha dos(as) representantes e que há a necessidade de ter uma participação e monitoramento nesse processo, ou seja, há uma diferença entre uma democracia participativa e uma democracia representativa.

Após a experiência de um jogo que simbolizava uma democracia representativa, os(as) alunos(as) partiram para a última experiência do currículo, o Futebol *Callejero*, um jogo que consideramos o mais democrático, pois todos(as) os(as) alunos participam da construção das regras, do jogo de futebol e decidem juntos(as) a pontuação final, ou seja, representa uma democracia participativa. Com a utilização desta metodologia, percebemos a maior participação de todos(as) os(as) alunos(as) durante as aulas, tanto no jogo em si, quanto nos posicionamentos e opiniões durante as rodas de conversa.

Através de suas falas, os(as) alunos(as) relataram como foi a experiência de participarem da construção das regras do jogo: “Muito bem democrático, ainda bem. Todos poderiam falar e defender suas propostas” (Bárbara), se o resultado do jogo foi justo: “Sim, porque foi feita uma votação justa e todos concordaram com o resultado” (Morgan) e, se o futebol espetacularizado era igual ao Futebol *Callejero*: “Não, um tem mais respeito do que o outro” (Calleri).

Portanto, com a vivência do Jogo da democracia dos escolhidos e do Futebol *Callejero*, os(as) alunos(as) foram sujeitos ativos(as) do processo de aprendizagem, proporcionando uma experiência única e reflexões políticas e sociais que atravessam o futebol. Os debates e as reflexões realizados a partir das regras e características dos jogos contribuíram para uma melhor construção do entendimento de democracia e política.

Deste modo, trazer a lógica externa para o ensino dos futebolis, proporcionou aos(as) alunos(as) uma experiência pautada pelo saber conceitual, especificamente o

conhecimento crítico em que o(a) estudante tem acesso a temas que possam analisar e refletir sobre as manifestações da cultura corporal e, pelo saber atitudinal, que está relacionado às atitudes e valores dos(as) alunos(as) (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

6.4 Desafios e dificuldades da professora-pesquisadora na implementação do currículo dos futebóis

Nesta última categoria analítica, compartilhamos um pouco da minha experiência como professora-pesquisadora com a implementação do currículo dos futebóis, focando nos desafios e nas dificuldades que encontrei ao longo do percurso. Acredito que compartilhar essas experiências contribui para mais pessoas pensarem e discutirem novas possibilidades de pensar os futebóis dentro da escola.

Primeiramente, irei discorrer sobre as dificuldades que encontrei que estão mais relacionadas à estrutura da escola e, em seguida, aos desafios que surgiram com a implementação do currículo.

Em relação aos problemas estruturais, acredito que essas sejam limitações que irão acompanhar o(a) professor(a) durante o ano inteiro, e que afetarão, mais ou menos, dependendo do dia, do conteúdo, da atividade programada, entre outros fatores. Na rede de ensino que atuo, as aulas de Educação Física dos(as) alunos(as) do Ensino Fundamental anos finais acontecem no período do contraturno, portanto, devido às características específicas dessa escola, o índice de evasão é alto e, poucos(as) alunos(as) participam das aulas de Educação Física. Durante a pesquisa, dos(as) 25 alunos(as) matriculados(as) na turma, tivemos uma média de aproximadamente 11 alunos(as) presentes em cada aula. Além da pouca participação limitar a vivência de alguns jogos, mais da metade da turma não teve acesso às experiências que considero tão importantes.

As aulas no período do contraturno esbarram em outra problemática, a ausência de outro espaço além da quadra, que já precisa ser compartilhada com mais três professores(as), para desenvolver as aulas de Educação Física. Como é uma escola com muitos(as) alunos(as), não sobra outro espaço disponível. Durante a aplicação da pesquisa, a quadra da escola em que atuo precisou ser reformada e, portanto, as aulas de Educação Física foram canceladas por período indeterminado, por não haver outro espaço para acomodar os(as) alunos(as). Mais uma

vez, além de ter atrapalhado o planejamento do(a) professor(a), tiraram um direito dos(as) alunos(as) de terem aula do nosso componente curricular.

Por último, a divisão da quadra com mais duas professoras também é um ponto que gerou algumas limitações nas aulas, devido ao excesso de barulho, ao pouco espaço disponível para desenvolver algumas atividades e, em alguns momentos, a interferência da outra aula em nosso espaço, como por exemplo, bolas caindo a todo momento no meio do jogo.

Quanto aos desafios que surgiram durante a implementação do currículo, irei destacar três pontos. Em primeiro lugar, a pouca participação dos(as) alunos(as) nas rodas de conversa, principalmente durante discussões da lógica externa. No dia a dia da escola, percebo que os(as) alunos(as) não são muito estimulados(as) a conversar, refletir e discutir sobre temas diversos, e isso acabou transbordando para as aulas de Educação Física. Durante as aulas e ao final da pesquisa, fiquei com a sensação de que as discussões não foram tão aprofundadas como eu gostaria e tinha planejado, porém, ao finalizar a análise de dados, entendi que os resultados foram alcançados através das características particulares da turma.

O segundo e terceiro pontos estão relacionados e dizem respeito à indisciplina e à presença de um aluno que trazia junto com ele traços de toda uma masculinidade dominante. De maneira geral, em alguns momentos tive problemas de indisciplina com a turma toda, principalmente durante as minhas explicações e rodas de conversa. A maioria dos(as) alunos(as) relataram não estarem acostumados(as) a aulas de Educação Física que não se limitam apenas à prática. Porém, com o decorrer das aulas, os(as) alunos(as) começaram a entender a importância desses momentos e passaram a prestar mais atenção.

O que me trouxe mais angústia e preocupação durante as aulas, foi a presença de um aluno que não me respeitava, não respeitava os(as) colegas, tinha atitudes muito machistas e desestimulava a participação dos(as) outros(as) alunos(as) nos jogos. Pelo futebol ser considerado um esporte masculino, essas atitudes do aluno ganharam ainda mais força. Eu já ia para a aula sabendo que o aluno iria me trazer desafios, porém, sentia muita dificuldade em lidar e intervir em diversas situações. Como estratégia, eu sempre tentava o diálogo, porém, em algumas situações não funcionava e em um dado momento precisei recorrer ao assistente de direção.

O que me ajudou foi o próprio currículo dos futebóis e em como as aulas foram pensadas. Com as rodas de conversa, os jogos propostos e as reflexões críticas, os(as) demais alunos(as) começaram a não aceitar as atitudes do colega, muitas vezes o confrontando. Nem

os meninos e nem as meninas estavam mais dando atenção e querendo estar próximos ao aluno, portanto, com isso, ele foi percebendo que as suas atitudes não cabiam mais naquele ambiente. Na última aula da unidade didática, o aluno assumiu a sua postura, os seus erros e pediu desculpas. Porém, esse pedido de desculpas foi realizado de uma maneira reservada, apenas para mim, o que deixou algumas reflexões: por que ele não se desculpou com os(as) colegas e de forma pública? Desculpar-se diante de todos(as) afetaria a sua imagem de homem dominante?

Apesar das dificuldades e desafios que surgiram durante as aulas, acredito que o processo foi muito positivo tanto para os(as) alunos(as), quanto para mim como professora-pesquisadora. Por meio da pesquisa, aprendi muitas coisas e pude investigar a minha própria postura docente, o que não é algo simples, porém, acredito ser transformador. Através dos diários de aula e das gravações das rodas de conversa, identifiquei erros e limitações minhas, em relação à falta de atenção em alguns momentos das aulas, a estratégia para a divisão dos times, a algumas falas não tão bem colocadas, dentre outras coisas. Enquanto professora de Educação Física, fui tocada e transformada (LARROSA-BONDIA, 2012) pela pesquisa-ação, levando muito aprendizado para a minha prática docente e para a minha formação pessoal.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como objetivo investigar a elaboração de um currículo dos futebóis para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental, e a implementação de uma unidade didática deste currículo com uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, assim como analisar os processos educativos emergentes dessa intervenção.

É importante termos claro que, como todo trabalho acadêmico apresenta limites, com este não é diferente, portanto, as reflexões aqui apresentadas, não tiveram a intenção de expor este currículo como única possibilidade existente para o ensino dos futebóis, mas sim de trazer elementos para dialogar, pensar e ampliar as reflexões sobre as possibilidades de ensinar futebol na escola (e em outros espaços), superando o modelo de ensino tradicional, pautado apenas pelo ensino das técnicas de movimentos e, avançando o seu ensino para uma prática inclusiva e transformadora, em que o(a) aluno(a) se sinta acolhido e tenha experiências prazerosas e bem-sucedidas.

Os resultados da pesquisa foram organizados em uma categoria descritiva referente à descrição da elaboração do currículo e sua apresentação e outras três categorias analíticas, sendo uma mais voltada para a autoanálise da experiência docente com seus limites e possibilidades e outras duas grandes categorias de análise. Na categoria “A experiência dos(as) alunos(as) a partir dos futebóis” analisamos como foi a experiência dos(as) alunos(as) com um outro futebol (ou outros futebóis), assim como se deu a aceitação do currículo e a participação nas atividades. Além disso, apontou para as questões de gênero que emergiram durante as aulas, no sentido de uma dominação masculina no espaço do futebol.

Os resultados apresentaram, em um primeiro momento, uma resistência ao currículo proposto, provavelmente devido às experiências anteriores com o esporte, visto que, dos 18 participantes da pesquisa, apenas seis relataram ter tido alguma experiência com o futebol. E, posteriormente, a uma boa aceitação, devido a proposta do “ensinar futebol a todos(as)”, desvinculando o foco nos mais habilidosos(as).

A experiência dos(as) alunos(as) começou de uma maneira frustrada, na medida em que os(as) alunos(as) mais habilidosos(as) tentavam dominar os jogos, sendo bastante individualistas. Porém, justamente para evitar essas situações excludentes e incentivar uma maior participação de todos(as) os(as) alunos(as), foram pensados, para o currículo dos futebóis, jogos que necessitavam a participação de todo o time, para que assim obtivessem

sucesso e conseguissem atingir o objetivo proposto. A partir disso, observamos que os(as) alunos(as) mais habilidosos(as) não estavam conseguindo jogar sozinhos(as) e, conseqüentemente, a participação dos(as) demais alunos(as) aumentou.

Com o uso de metodologias de ensino que colocavam os(as) alunos(as) como protagonistas, fomos observando cada vez mais uma participação ativa de todos(as). E, com o aumento dessa participação e com experiências positivas sendo vivenciadas, a motivação dos(as) alunos(as) também foi mudando. Dentre todas as atividades propostas e jogos realizados, trazemos como destaque o Futebol *Callejero*, que gerou a maior participação e os(as) alunos(as) demonstraram e relataram se sentirem mais motivados(as) e incluído(as).

Alguns conflitos e atitudes de indisciplina influenciaram a experiência dos(as) alunos(as), e, estavam totalmente relacionadas às questões de gênero. A vivência dos futebolis contribuiu para uma conscientização crítica dos(as) alunos(as) sobre as desigualdades de gênero nos esportes e especificamente no futebol, contexto considerado como masculino. A presença da figura de um aluno que carrega uma masculinidade dominante, acabava criando um ambiente excludente e um espaço em que as meninas não se sentiam à vontade para estar.

Com o decorrer das aulas, notamos um processo de empoderamento discursivo das meninas e, um enfrentamento direto frente às atitudes de discriminação ou exclusão, além de um aumento na autoconfiança e um protagonismo nos jogos de futebol, entendendo que aquele também era um espaço delas. O que nos demonstra uma experiência marcada pelos saberes atitudinais.

Diante disso, acreditamos que o diálogo, as problematizações, os questionamentos e práticas pedagógicas que buscam a inclusão dos(as) alunos(as) contribuíram para minimizar as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física dos futebolis.

Na categoria “O currículo dos futebolis”, apresentamos a vivência dos(as) alunos(as) através da lógica interna e externa do jogo. Para a lógica interna, utilizamos como estratégia pedagógica a vivência de jogos reduzidos, a adaptação de regras e espaços, o rodízio entre as equipes (duas equipes jogavam e uma observava), as rodas de conversa e paradas no meio do jogo para conscientização reflexiva e tática e a participação dos(as) alunos(as) em times mistos. Já para a lógica externa, a exibição de vídeos, leituras de quadrinhos e reportagens, reprodução de Podcast, vivências de jogos, diálogos e reflexões sobre diversos temas.

Os resultados apresentados indicam que no início das aulas, os(as) alunos(as) apresentavam grande dificuldade para se organizarem dentro do espaço e para se comunicarem de maneira eficiente. Porém, com o decorrer das aulas e com a participação dos(as) alunos(as) em jogos reduzidos (com regras simples e adaptadas) era nítido uma evolução na qualidade técnica dos(as) participantes.

Com um avanço na conscientização tático-técnica dos(as) alunos(as) nos jogos de futebol, foi possível perceber uma maior participação, em que os(as) alunos(as) conseguiam participar de linhas de passe, observar antes de realizar um passe, se distribuir pelos espaços, achar espaços vazios para receber a bola, se aproximar do gol e tentar finalizar. O ato de se comunicar com os(as) companheiros(as) de equipe, tanto de forma verbal como gestual, foi um ponto positivo observado nesses jogos, além de atitudes de liderança e protagonismos.

Também percebemos uma maior segurança no conhecimento declarativo dos(as) alunos(as) sobre os princípios operacionais do futebol, das suas regras de ação e demandas táticas. Diante disso, os(as) alunos(as) tiveram acesso aos saberes corporais e aos saberes conceituais técnicos do futebol e atingiram o objetivo da lógica interna proposto no currículo dos futebolis para o 8º ano, que consistia em estabelecer relações eficientes de comunicação entre os(as) companheiros(as) de equipe e de contra comunicação com os(as) adversários(as) de jogo (GARGANTA, 1995).

Aqui, deixamos uma reflexão: será que os(as) alunos(as) que dizem não gostar de jogar futebol, se tiverem experiências positivas no processo de aprendizagem, ainda afirmariam não gostar realmente do esporte? Ou será que já declaram logo de início não gostar por medo ou receio de serem julgados(as) devido às características excludentes que muitas vezes vemos neste processo?

Quanto aos processos educativos relacionados à lógica externa, partimos de um diálogo sobre futebol e política, em que, em um primeiro momento, os(as) alunos(as) relacionaram política apenas ao contexto da eleição. No decorrer das aulas, o intuito era estimular a reflexão sobre a influência da política no universo do futebol.

As discussões sobre racismo, questões de gênero e política, demonstraram um entendimento dos(as) alunos(as) no sentido de que o futebol espetacularizado não é um espaço acolhedor e para todos(as). No desenvolvimento das aulas, puderam compreender que as pessoas negras são vítimas de racismo e não estão em cargos de poder nos clubes, as mulheres ainda sofrem muita desvalorização e são invisibilizadas pela mídia, e, os jogadores

LGBTQIAP+ não tem espaço para serem eles mesmos no futebol.

Junto à essas discussões, o Jogo da democracia dos escolhidos e o Futebol *Callejero* foram metodologias pedagógicas que contribuíram para reflexões sobre a democracia participativa e a democracia representativa, e mais, que isso, sobre o nosso papel na sociedade e a importância de sermos cidadãos participativos em todos os âmbitos da sociedade e, inclusive, na escola. Nestes jogos, os(as) alunos(as) foram sujeitos ativos(as) do processo, o que lhes proporcionou uma experiência única e reflexões sociais, políticas e culturais que atravessam o futebol.

Portanto, os debates e as reflexões realizados a partir das regras e características dos jogos contribuíram para uma melhor construção do entendimento de democracia e política. Deste modo, trazer a lógica externa para o ensino dos futebóis, proporcionou aos(as) alunos(as) uma experiência pautada pelo saber conceitual (conhecimento crítico), e ainda, reconhecer a influência da política no universo do futebol e as intersecções entre futebol, política e alguns marcadores sociais da diferença, como gênero e sexualidade.

De maneira geral, ensinar os futebóis na escola a partir dos quatro princípios de Freire (2011) (ensinar futebol a todos(as), ensinar futebol bem a todos(as), ensinar mais que futebol a todos(as) e ensinar a gostar do esporte), proporcionou aos(as) alunos(as) diversas experiências pautadas pelos saberes corporais, conceituais e atitudinais. Além da vivência de uma prática inclusiva e transformadora, em que tiveram experiências prazerosas, bem-sucedidas e se sentiram acolhidos. Portanto, acreditamos na importância de ter um currículo para o ensino dos futebóis, tratando o futebol como conhecimento e, trazendo outras possibilidades, mostrando toda a sua diversidade.

Quanto à categoria de autoanálise de minha experiência, enquanto professora-pesquisadora, tive alguns desafios e dificuldades na implementação do currículo dos futebóis. Desafios esses relacionados à estrutura da escola, como por exemplo, as aulas de Educação Física serem no período do contraturno, a divisão da quadra com mais professoras e a ausência de outro espaço além da quadra para as aulas, e, dificuldades relacionadas à própria implementação do currículo, como a pouca participação dos(as) alunos(as) nas rodas de conversa, a indisciplina e os conflitos relacionados às questões de gênero que transpassaram toda a vivência. Apesar dos desafios e dificuldades, que sempre nos acompanharão no processo docente, viver essa experiência com os(as) alunos(as) foi muito positivo, principalmente ao perceber o alcance da pesquisa através de suas falas.

Algumas limitações foram observadas nesse trabalho, como por exemplo, a própria elaboração do currículo, realizada apenas na parceria orientada e orientador e, visando atender a uma especificidade do Programa de Mestrado Profissional. Além disso, a pesquisa foi realizada em um município que adota as aulas de Educação Física no contraturno e que conseqüentemente tem um alto número de alunos(as) evadidos(as), ou seja, teve uma baixa participação nas aulas. Por fim, entendemos que os prazos curtos e demandas do curso também acabaram limitando algumas experiências. Acreditamos na importância de aplicar o currículo em todos os anos de ensino (6º ao 9º), pois assim teríamos mais dados para analisar e, entendemos a necessidade de se pensar em outras possibilidades para o ensino dos futebóis na escola.

E, por fim, com o intuito de divulgar os resultados obtidos a partir do desenvolvimento desta pesquisa, foi elaborado um curso direcionado, sobretudo, a professores(as) e estudantes de Educação Física, intitulado “Do futebol aos futebóis: possibilidades na Educação Física escolar” (Figura 14), como Produto Educacional derivado desta dissertação. É em formato de um curso aberto gratuito e a distância pelo Portal de Cursos Abertos (PoCA)²⁹ com certificação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

²⁹ Site do Portal de Cursos Abertos (PoCA): <https://poca.ufscar.br/>

FIGURA 14 - Infográfico do curso



Fonte: autoria própria.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, I. et al. Dificuldades encontradas na Educação Física Escolar que influenciam na não-participação dos alunos: reflexões e sugestões. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 136, set. 2009.
- ALTMANN, H. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física**. 1998. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ALVES, D; FILHO, D; HENRIQUE, A. O poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. **Revista Política Hoje**, Pernambuco, v.24, 2017, p. 119 – 134.
- ASSIS, J; COLPAS, R. A pedagogia esportiva e o ensino do futebol na escola. EFDesportes.com, **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 185, out. 2013.
- BARROSO, A. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. *In*: ALBUQUERQUE, D; DEL-MASSO, M. (org). **Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2020, p. 83 – 104.
- BENITES, L. C. et al. Análise de conteúdo na investigação pedagógica em Educação Física: estudo sobre o estágio curricular supervisionado. **Movimento**, Porto Alegre, v.22, n 1, p. 35-50, jan/mar. 2016
- BERTH, J. Empoderamento. São Paulo: Pólen, 2019.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 1, p. 156 – 175, jul/2018.
- BETTI, M. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Educação Física do Ensino Fundamental. Ruim com ela, pior sem ela. **Blog do Cev**, Bauru, 01 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317097841_Base_Nacional_Comum_Curricular_BNCC_de_Educacao_Fisica_do_Ensino_Fundamental_Ruim_com_Ela_Pior_Sem_Ela>. Acesso em 01/10/2022.
- BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, n.1, p. 73-81, 2002.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Notas de campo. In: _____. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto, 1994, p. 150-195.

BORGES, R. **Estudar com professores**: a formação continuada e o processo de mudança de concepção de ensino na educação física escolar. Curitiba: CRV, 2019.

BOSCATTO, J. D; IMPOLCETTO, F. M; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a educação física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96-112, 2016

BRACHT, V. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 12, p. 14-29, 2000/2001.

BRANDÃO, M; et al. Além da cultura nacional: o expatriado no futebol. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 21, n. 2, p. 177 – 182, 2013.

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

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física, 1º e 2º ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRITO, C. A disciplina e a indisciplina na Educação Física escolar. **Revista Digital**, Buenos Aires, n. 148, set. 2010.

BRITO, L; SANTOS, M. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 235 – 246, abr./jun. 2013.

COSTA, L; et al. O esporte na Educação Física escolar: um conteúdo com potencial emancipador. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 4, p. 1077 – 1096, out/dez. 2008.

CREA. Community of Research on Excellence for All. **Modelo dialógico de prevenção e resolução de conflitos**. Módulo 10 - Formação em Comunidades de Aprendizagem, 2017

DAMO, A. **Do dom à profissão**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – IFCH da UFRG, Porto Alegre, 2005.

DAMO, A. Futebólis – da horizontalidade epistemológica à diversidade política. **Fulia**, Minas Gerais, v. 3, n. 3, p. 38 – 66, set./dez. 2018.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In ROMERO, E. (Org.) **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 99–108.

DAOLIO, J. A Educação Física escolar como prática cultural: tensões e riscos. **Pensar a prática** 8/2, 2005, p. 215-226.

DARIDO, S. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003. 104 p.

DARIDO, S; et al. A Educação Física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 15, n. 1, p. 17 – 32, jan/jun. 2001.

DARIDO, S; et al. Práticas corporais: educação física: 6º a 9º anos: Manual do Professor. São Paulo: Moderna, 2018 DEL-MASSO, M; COTTA, M; SANTOS, M. **Análise Qualitativa e Análise Quantitativa em Pesquisa Científica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018.

DARIDO, S; GONZALEZ F; GINCIENE, G. O afastamento e a indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar. 2018. Disponível em: https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138421/mod_resource/content/1/texto_para_impressao.pdf. Acesso em: 01/02/ 2023.

DORNELLES, P. G. Do corpo que distingue meninos e meninas na educação física escolar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 32, n. 87, p. 187-197, maio/ago. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 12 jan. 2023.

FARIA, E; SANTANA, T. “Futebóis” nas aulas de Educação Física: ainda faz sentido propor uma oficina de formação? *In*: NICÁCIO, L, et al. Formação na prática. 2020. P. 176 – 199.

FARIA, N; NOBRE, M. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. *In*: SÃO PAULO (Cidade). Secretaria do Governo Municipal. Coordenadoria Especial da Mulher. **Gênero e educação**: caderno para professores. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2003. p. 29-42.

FERNANDES, S. A educação esportiva de meninas na escola pública: experiências positivas de gênero na Educação Física. 2016. 132 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/304704> Acesso em: 11 jan. 2023.

FIGUEREDO, M; CRUZ, M. Futebol e racismo: algumas reflexões no âmbito da Educação Física escolar. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 5, p. 1-18, jul./set. 2021.

FREIRE, J. **Pedagogia do Futebol**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FREIRE, J; SCAGLIA, A. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2004.

GALET, C.; SEFFNER, F. Dois olhares sobre masculinidades no ambiente escolar: Brasil e Espanha. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 767–782, 2016.

GARGANTA, J. O ensino do futebol. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José (ed.). O ensino dos jogos desportivos. 3. ed. Porto/PT: Centro de estudos dos jogos desportivos - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física - Universidade do Porto, 1998. p. 95-135.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, Amândio; OLIVEIRA, José. (ed.). **O ensino dos jogos desportivos**. Cidade do Porto: Universidade do Porto, 1995. p. 11-27.

GOELLNER, S. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de formação RBCE**, p. 71 – 83, mar. 2010.

GOELLNER, S. **A produção cultural do corpo**. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOELLNER, S. **Gênero**. In: GONZÁLEZ, J. M.; FENSTERSEIFER, P. E. (org). Dicionário crítico de Educação Física. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209.

GOELLNER, S. Pode a mulher praticar futebol? In: CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues (org.). **Futebol, paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 79-93

GONZÁLEZ, F; BRACHT, V. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. 126 p.

GONZÁLEZ, F. Projeto Curricular e Educação Física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, G. **O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos**. Chapecó: Argos, 2006. P. 69 – 109. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/316663210_Projeto_curricular_e_educacao_fisica_o_esporte_como_conteudo_escolar. Acesso em 10 set. 2021.

GONZÁLEZ, F; FENSTERSEIFER, P. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, p. 09 – 24, mar. 2010.

GONZÁLEZ, F; FENSTERSEIFER, P. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não lugar da EF escolar II. **Cadernos de formação RBCE**, p. 10 – 21, mar. 2010.

IMPOLCETTO, F; DARIDO, S. Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais. In: ALBUQUERQUE, D; DEL-MASSO, M. (org). **Desafios da Educação Física escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2020, p. 14 – 27.

- JESUS, M; DEVIDE, F. Educação Física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações discentes. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.12, n.3, p. 123 – 140, set./dez. 2006.
- JUNQUEIRA, R. Heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar: a pedagogia do armário. *In*: SILVA, F; MELLO, E. (org.). **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação**. Rio Grande do Sul: Unipampa, 2011, p. 74 – 92.
- KESSLER, C. S. (Org.). **Mulheres na área: gênero, diversidade e inserções no futebol**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2016.
- KESSLER, C. Se é futebol, é masculino?. **Sociologias plurais: Rev. Discente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná**, 2012.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.
- LARROSA-BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002. doi: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MALVAR, A. **A participação das meninas nas aulas de Educação Física: dilemas de um professor no ensino do futsal**. 2020. 114 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.
- MALVAR, A; SOUZA JUNIOR, O. E a gente teve que aprender a conviver?: meninas e futsal escolar. **Motricidades: Rev. SPQMH**, v. 5, n. 1, seq. esp., p. 106-122, jan.-abr. 2021.
- MARQUES, R. **Conflitos nas aulas de Educação Física Escolar: Reflexões assentadas na Pesquisa-ação e na Praxiologia Motriz**. 2019. 228 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/183091> Acesso em: 11 jan. 2023.
- MOLINIER, P.; WELZER-LANG, D. Feminilidade, masculinidade, virilidade. *In*: HIRATA, helena et. al. (org). **Dicionário crítico do feminismo**. EDUNESP, 2009. p. 101 – 106.
- MORAES, L. O 'empoderamento' como prática política feminista: fundamentos históricos e ideológicos. *In*: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL GREVES E CONFLITOS SOCIAIS, 4., 2018, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: USP, 2018. v. 1. p. 1-15.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

MOURÃO, L.; MOREL, M. As narrativas sobre o futebol feminino: o discurso da mídia impressa em campo. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.2, p.73-86, 2005.

NEIRA, M. Análises dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernoscenpec**, São Paulo, v.5, n.2, p. 233 – 254, jul./dez. 2015.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. Incoerências e inconsistências da BNCC da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215 – 223, 2018.

NOVAES, R.; et al. (2022). THE PHYSICAL EDUCATION TEACHER'S MANUALS IN THE NATIONAL TEXTBOOK PLAN. In *SciELO Preprints*.
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3475>

NUNES, M; RÚBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55 – 77, jul./dez. 2008.

OLIVEIRA, A. Apresentação. In: GRESPLAN, M. **Educação Física no ensino fundamental: primeiro ciclo**. Campinas: Papirus, 2002.

OLIVEIRA, M.; RIBEIRO JUNIOR, D.; SILVA, D.; SOUSA, F.; VASCONCELOS, V. Pesquisando processos educativos em prática sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: OLIVEIRA, Maria Waldenez; SOUSA, Fabiana Rodrigues (org.). **Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação**. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 113-141.

PALMA, A; OLIVEIRA, A; PALMA, J. **Educação Física e a organização curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Londrina: Eduel, 2015.

PARLEBAS, P. **Juego, deporte y sociedad**. Léxico de praxiologia motriz. Barcelona: Paidotribo, 2001.

PEREIRA, A. **Ensaios de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva nas aulas de Educação Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PEREIRA, A; SOUZA JUNIOR, O. Processos coeducativos empoderadores emergentes da metodologia da experiência crítico-afetiva. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-21, mar. 2020.

PEREIRA, S; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205- 210, set./dez. 2005.

REZER, R. Pressupostos orientadores para o ensino dos “futebóis” na Educação Física escolar...**Cadernos de formação RBCE**, p. 71 – 78, set. 2009.

ROCHA, M; et al. As teorias curriculares nas produções acerca da Educação Física escolar: uma revisão sistêmica. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, XIX, 2015, Vitória. Anais...Vitória: 2015, p. 1 – 15.

SACRISTÁN, J. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Madrid: Penso, 2013.

SANTOS, B; FUZII, F. A Educação Física na área de linguagem: o impacto da BNCC no currículo escolar. **Comunicações**, Piracicaba, v. 26, n.1, p. 327 – 347, jan./abr. 2019.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Direitos Humanos na Internet, 1998. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/generodh/gen_categoria.html Acesso em: 13 jan. 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, E; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na Educação Física escolar. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 48, p. 52-68, ago. 1999. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100004>

SOUZA JÚNIOR, O. **Co-educação, Futebol e Educação Física Escolar**. 2003. 136 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade – Área de Pedagogia da Motricidade Humana) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.
SOUZA JÚNIOR, O. Futebol e política se misturam: na trincheira das lutas contra o autoritarismo. **Revista Motricidades**, v. 4, n. 2, p- 199 – 213, mai./ago. 2020.

SOUZA JÚNIOR, O; Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, I; ATHAYDE, P; LARA, L. (org). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: edufn, 2020, p. 47 – 61.

SOUZA JÚNIOR, O. O saber e o fazer pedagógico da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular. In: CAPARROZ, E. (Org.). **Educação Física Escolar: política, educação e intervenção**. Vitória: Proteoria, 2001.

SOUZA JÚNIOR, O; CARVALHO, R; PRADO, D. Do futebol moderno aos futebolis transmodernos: compartilhando experiências e saberes humanizados. s/p.

SOUZA JÚNIOR, O; DARIDO, S. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 920 – 930, 2010.

TOLEDO, L; CAMARGO, W. Futebol dos Futebolis: dissolvendo valências simbólicas de gênero e sexualidade por dentro do futebol. **Fulia**, Minas Gerais, v. 3, n. 3, p. 94 – 107, set./dez. 2018.

UCHOGA, L; ALTMANN, H. Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 2, p. 163 – 170, abr./jun. 2015.

VAGO, T. Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 25 – 42, set. 2009.

VAROTTO, N; SOUZA JÚNIOR, O. Fútbol callejero: um olhar para os processos educativos. **Fulia**, Minas Gerais, v. 4, n. 2, p. 44 – 60, mai./ago. 2019.

VIANNA, C.; RIDENTI, S. Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Diferença e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1998. p.93-105

WENETZ, I. Meninas, meninos e futebol, quem brinca disso na escola? In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 10, 2013, Florianópolis. **Anais eletrônicos...**Local: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<http://www.fg2013.wwc2017.eventos.dype.com.br/site/anaiscomplementares>>. Acesso em: 10 jan. 2023.

WENETZ, I; STIGGER, M. A construção do gênero no espaço escolar. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, jan./abr. 2006.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL - PROEF****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(Resolução 510/2016 do CNS)****IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO DOS FUTEBÓIS PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, Mariama Silva Gouvêa Barreto, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Implementação de um currículo dos futebolis para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental” orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

O esporte está presente em todos os espaços do nosso cotidiano, influenciando inclusive a nossa forma de entender e se expressar no mundo. Dentro desse contexto, o futebol é um dos esportes mais praticados no Brasil e está muito presente nas aulas de Educação Física escolar. Diante disso, o futebol tem uma grande importância nas aulas, mas é necessário pensar o seu ensino para além do saber jogar e do saber das técnicas, trazendo o seu entendimento também através da lógica externa de jogo.

A pesquisa tem por objetivo investigar a implementação de um currículo dos futebolis para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e analisar os processos educativos emergentes dessa intervenção.

O (a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade foi selecionado(a) por ser um(a) estudante dos anos finais do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O(a) estudante é convidado(a) a participar das aulas e discussões envolvendo o ensino do futebol nas aulas de Educação Física. Algumas

atividades serão registradas por meio de gravador de voz e/ou câmera de vídeo, ajudando na transcrição das falas para posterior análise.

As atividades não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo, além dos riscos comuns as aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Vale ressaltar que para evitar a disseminação do coronavírus a escola já está seguindo os protocolos sanitários elaborados pelo Governo do Estado de São Paulo, junto a um plano individual com estratégias para garantir a segurança dos alunos e professores. Sendo obrigatório o uso de máscara, de álcool gel, higienização de materiais e distanciamento seguro entre os alunos.

Diante dessas situações e mesmo com todos esses cuidados, caso o(a) estudante se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das atividades quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

A participação do(a) estudantes nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades. A pesquisadora e/ou sua equipe de pesquisa realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

A participação do(a) estudante é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento o(a) estudante poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. O(a) estudante terá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A pesquisadora se compromete a manter a identidade do(a) estudante em sigilo. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com

garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e/ou em vídeo das aulas com a participação do(a) estudante. As gravações realizadas durante as atividades serão transcritas pela pesquisadora e/ou sua equipe de pesquisa, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Todo o material obtido e suas transcrições serão validadas pela pesquisadora, sendo os dados armazenados pessoalmente e usados apenas para a pesquisa. Após a entrega da dissertação para a Universidade, o material será imediatamente descartado.

A versão final da dissertação e o produto educacional produzido com os dados da pesquisa serão divulgados e compartilhados na escola, para que todos os participantes tenham acesso. Além disso, ao final da pesquisa, a professora pesquisadora irá fazer uma roda de conversa com os(as) alunos(as) para expor os resultados e contribuições da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovados pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados

nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte – CEP: 70719-040 – Brasília – DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora principal (prof.a Mariama Silva Gouvêa Barreto) pelo telefone (19) 99122-1733 ou pelo e-mail mari-barreto@hotmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) estudante sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo que ele(a) participe da mesma. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo 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) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Contato da pesquisadora:

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Mariama Silva Gouvêa Barreto

Endereço: Rua Comendador Otto Carlos Golanda, número 400 – Ocian, Praia Grande

Contato telefônico: (19) 99122-1733 e-mail: mari-barreto@hotmail.com

Local e data: _____

Osmar Moreira de Souza Júnior
Professor Pesquisador
PROEF/UFSCar

Mariama Silva Gouvêa Barreto
Professora-Pesquisadora
PROEF/UFSCar

Nome do(a) estudante participante da pesquisa

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade que o(a) estudante sob sua responsabilidade participe da pesquisa?

() SIM

() NÃO

Nome do(a) responsável
pelo(a) participante

Assinatura Responsável
pelo(a) participante

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre Esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE****PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM
REDE NACIONAL - PROEF****TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO****(Resolução 510/2016 do CNS)****IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO DOS FUTEBÓIS PARA A EDUCAÇÃO
FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eu, Mariama Silva Gouvêa Barreto, estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar venho por meio deste, convidá-lo(a) a participar da pesquisa “Implementação de um currículo dos futebolis para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental” orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

O esporte está presente em todos os espaços do nosso cotidiano, influenciando inclusive a nossa forma de entender e se expressar no mundo. Dentro desse contexto, o futebol é um dos esportes mais praticados no Brasil e está muito presente nas aulas de Educação Física escolar. Diante disso, o futebol tem uma grande importância nas aulas, mas é necessário pensar o seu ensino para além do saber jogar e do saber das técnicas, trazendo o seu entendimento também através da lógica externa de jogo.

A pesquisa tem por objetivo investigar a implementação de um currículo dos futebolis para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e analisar os processos educativos emergentes dessa intervenção.

Você foi selecionado(a) por ser um(a) estudante dos anos finais do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. Você está sendo convidado(a) a participar das aulas e discussões envolvendo o ensino do futebol nas aulas de Educação Física. Algumas atividades serão registradas por meio de gravador de voz e/ou câmera de vídeo, ajudando na transcrição das falas para posterior análise.

As atividades não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclarecemos que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo, além dos riscos comuns as aulas de Educação Física, como quedas, escoriações etc. Importante destacar que os pesquisadores estarão atentos a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando acolher e fornecer suporte aos participantes que se sentirem abalados de alguma forma em decorrência direta ou indireta da participação na pesquisa.

Vale ressaltar que para evitar a disseminação do coronavírus a escola já está seguindo os protocolos sanitários elaborados pelo Governo do Estado de São Paulo, junto a um plano individual com estratégias para garantir a segurança dos alunos e professores. Sendo obrigatório o uso de máscara, de álcool gel, higienização de materiais e distanciamento seguro entre os alunos.

Diante dessas situações e mesmo com todos esses cuidados, caso se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das atividades quando a considerar constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades. A pesquisadora e/ou sua equipe de pesquisa realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Sua participação é voluntária e não haverá compensação em dinheiro. A qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo, seja em sua relação ao pesquisador, à Instituição em que estuda ou à Universidade Federal de São Carlos. Você terá assistência imediata e integral e terá direito à indenização por qualquer tipo de dano resultante da sua participação na pesquisa.

A pesquisadora se compromete a manter a sua identidade em sigilo. Caso haja menção a nomes de outros sujeitos, a eles serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Solicito sua autorização para gravação em áudio e/ou em vídeo das aulas. As gravações realizadas durante as atividades serão transcritas pela pesquisadora e/ou sua

equipe de pesquisa, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível. Todo o material obtido e suas transcrições serão validadas pela pesquisadora, sendo os dados armazenados pessoalmente e usados apenas para a pesquisa. Após a entrega da dissertação para a Universidade, o material será imediatamente descartado.

A versão final da dissertação e o produto educacional produzido com os dados da pesquisa serão divulgados e compartilhados na escola, para que todos os participantes tenham acesso. Além disso, ao final da pesquisa, a professora pesquisadora irá fazer uma roda de conversa com os(as) alunos(as) para expor os resultados e contribuições da pesquisa.

Você receberá uma via deste termo, assinada por você e pela pesquisadora, onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal. Você poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)** da UFSCar que está vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa da universidade, localizado no prédio da reitoria (área sul do campus São Carlos). Endereço: Rodovia Washington Luís km 235 – CEP: 13.565-905 – São Carlos – SP. Telefone: (16) 3351-9685. E-mail: cephumanos@ufscar.br. Horário de atendimento: das 08:30 às 11:30.

O CEP está vinculado à **Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP)** do Conselho Nacional de Saúde (CNS), e o seu funcionamento e atuação são regidos pelas normativas do CNS/Conep. A CONEP tem a função de implementar as diretrizes regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos, aprovados pelo CNS, também atuando conjuntamente com uma rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEP) organizados nas instituições onde as pesquisas se realizam. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte – CEP: 70719-040 – Brasília – DF. Telefone: (61) 3315-5877 E-mail: conep@saude.gov.br.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa

poderá comunicar-se com a pesquisadora principal (prof.a Mariama Silva Gouvêa Barreto) pelo telefone (19) 99122-1733 ou pelo e-mail mari-barreto@hotmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do(a) estudante sob minha responsabilidade na pesquisa e concordo que ele(a) participe da mesma. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo 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) 3351-9685. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Contato da pesquisadora:

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Mariama Silva Gouvêa Barreto

Endereço: Rua Comendador Otto Carlos Golanda, número 400 – Ocián, Praia Grande

Contato telefônico: (19) 99122-1733 e-mail: mari-barreto@hotmail.com

Local e data: _____

Osmar Moreira de Souza Júnior
Professor Pesquisador
PROEF/UFSCar

Mariama Silva Gouvêa Barreto
Professora-Pesquisadora
PROEF/UFSCar

Diante das explicações presentes neste termo, você considera estar suficientemente informado a respeito da pesquisa e concorda de livre e espontânea vontade em participar da pesquisa?

() SIM () NÃO

Nome do(a) participante

Assinatura do(a) participante

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP

	UFSCAR - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS									
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP										
DADOS DO PROJETO DE PESQUISA										
Título da Pesquisa: Implementação de um currículo dos futebolis para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental										
Pesquisador: MARIAMA SILVA GOUVEA BARRETO										
Área Temática:										
Versão: 2										
CAAE: 53879921.9.0000.5504										
Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 5.238.390										
Apresentação do Projeto:										
As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram extraídas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1847286.pdf, de 07/02/2022) e/ou do Projeto Detalhado (Projeto_detalhado.pdf, de 07/02/2022): RESUMO, HIPÓTESE (se houver), METODOLOGIA, CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO.										
Objetivo da Pesquisa:										
Objetivo Primário:										
Investigar a implementação de um currículo dos futebolis para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e analisar os processos educativos emergentes dessa intervenção.										
Objetivo Secundário:										
Identificar como os alunos e alunas irão receber o currículo dos futebolis nas aulas de Educação Física escolar e analisar a aceitação e participação deles e delas nas atividades propostas.										
Avaliação dos Riscos e Benefícios:										
Riscos:										
Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos. Há possibilidades de risco físico durante a realização das atividades práticas, próprias das aulas de Educação Física escolar, como por exemplo, quedas, torções, lesões ou										
<table border="1" style="width: 100%;"> <tr> <td>Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235</td> <td>CEP: 13.565-905</td> </tr> <tr> <td>Bairro: JARDIM GUANABARA</td> <td></td> </tr> <tr> <td>UF: SP</td> <td>Município: SAO CARLOS</td> </tr> <tr> <td>Telefone: (16)3351-9685</td> <td>E-mail: cephumanos@ufscar.br</td> </tr> </table>			Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905	Bairro: JARDIM GUANABARA		UF: SP	Município: SAO CARLOS	Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br
Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235	CEP: 13.565-905									
Bairro: JARDIM GUANABARA										
UF: SP	Município: SAO CARLOS									
Telefone: (16)3351-9685	E-mail: cephumanos@ufscar.br									
Página 01 de 04										



Continuação do Parecer: 5.238.390

outras

ocorrências que possam afetar, mesmo que minimamente, a integridade física do estudante. Vale ressaltar que devido ao contexto no qual estamos vivenciando, para evitar a disseminação do coronavírus a escola já está seguindo os protocolos sanitários elaborados pelo Governo do Estado de São Paulo, junto a um plano individual com estratégias para garantir a segurança dos alunos e professores. Sendo obrigatório o uso de máscara, de álcool gel, higienização de materiais e distanciamento seguro entre os alunos. Os temas abordados na pesquisa e as perguntas não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, desconforto e constrangimento como resultado da exposição de opiniões pessoais, relacionado a questões ideológicas e/ou morais.

Benefícios:

A pesquisa poderá fornecer subsídios para as redes de ensino municipal e/ou estadual e para professores de Educação Física trabalharem a lógica interna e externa do futebol nas aulas de Educação Física escolar. Além disso, os dados que serão obtidos poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação Física e da educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades de se pensar o futebol.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que deve seguir os preceitos éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 510 de 2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Pendências:

- 1- Atendida
- 2- Atendida
- 3- Atendida

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
Bairro: JARDIM GUANABARA **CEP:** 13.565-905
UF: SP **Município:** SAO CARLOS
Telefone: (16)3351-9685 **E-mail:** cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.238.390

4- Atendida

5- Atendida

Considerações Finais a critério do CEP:

Diante do exposto, o Comitê de ética em pesquisa - CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466 de 2012 e 510 de 2016, manifesta-se por considerar "Aprovado" o projeto. A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe, após aprovação deste Comitê de Ética em Pesquisa: II - conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido; III - apresentar dados solicitados pelo CEP ou pela CONEP a qualquer momento; IV - manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa; V - apresentar no relatório final que o projeto foi desenvolvido conforme delineado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção. Este relatório final deverá ser protocolado via notificação na Plataforma Brasil. OBSERVAÇÃO: Nos documentos encaminhados por Notificação NÃO DEVE constar alteração no conteúdo do projeto. Caso o projeto tenha sofrido alterações, o pesquisador deverá submeter uma "EMENDA".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES BÁSICAS_DO_PROJETO_1847286.pdf	07/02/2022 20:35:03		Aceito
Outros	Carta_Resposta_versao2.pdf	07/02/2022 20:33:51	MARIAMA SILVA GOUVEA BARRETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Projeto_Futebois.pdf	26/01/2022 10:38:12	MARIAMA SILVA GOUVEA BARRETO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Projeto_Futebois.pdf	26/01/2022 10:38:01	MARIAMA SILVA GOUVEA BARRETO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.pdf	26/01/2022 10:31:51	MARIAMA SILVA GOUVEA BARRETO	Aceito
Outros	Autorizacao_de_pesquisa_em_unidade_escolar.pdf	15/11/2021 13:43:44	MARIAMA SILVA GOUVEA BARRETO	Aceito
Outros	Solicitacao_anuencia.pdf	15/11/2021 13:43:11	MARIAMA SILVA GOUVEA BARRETO	Aceito

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: cephumanos@ufscar.br



Continuação do Parecer: 5.238.390

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	15/11/2021 13:40:22	MARIAMA SILVA GOUVEA BARRETO	Aceito
----------------	--------------------	------------------------	---------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 11 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Adriana Sanches Garcia de Araújo
(Coordenador(a))

Endereço: WASHINGTON LUIZ KM 235
 Bairro: JARDIM GUANABARA CEP: 13.565-905
 UF: SP Município: SAO CARLOS
 Telefone: (16)3351-9685 E-mail: ceptuminos@ufscar.br