



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

ANA CRISTINA GABRIEL PEREIRA

**ENSAIOS DE UMA METODOLOGIA DA
EXPERIÊNCIA CRÍTICO-AFETIVA NAS AULAS
DE EDUCAÇÃO FÍSICA: impactos sobre as
relações de gênero e o empoderamento das meninas**

SÃO CARLOS - SP
2020



ANA CRISTINA GABRIEL PEREIRA

ENSAIOS DE UMA METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-AFETIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas

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 Mestra em Educação Física - Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior

SÃO CARLOS - SP
2020

Pereira, Ana Cristina Gabriel

Ensaio de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva nas aulas de Educação Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas / Ana Cristina Gabriel Pereira -- 2020. 191f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Osmar Moreira de Souza Júnior
Banca Examinadora: Osmar Moreira de Souza Júnior, Glauco Nunes Souto Ramos, Lilian Aparecida Ferreira
Bibliografia

1. Educação Física Escolar. 2. Gênero. 3. Empoderamento. I. Pereira, Ana Cristina Gabriel. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



ANA CRISTINA GABRIEL PEREIRA

ENSAIOS DE UMA METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-AFETIVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas

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 Mestra em Educação Física - Área de Concentração em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior

Data da defesa: 18/04/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Membro Titular: Prof. Dr. Glauco Nunes Souto Ramos
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Membro Titular: Profa. Dra. Lilian Aparecida Ferreira
Universidade Estadual Paulista (UNESP)

Observação: em virtude da declaração de Emergência em Saúde Pública de Interesse Internacional pela Organização Mundial da Saúde em decorrência da pandemia do COVID-19, a defesa pública foi realizada integralmente de forma remota e síncrona por webconferência.

Local: Universidade Federal de São Carlos - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde / UFSCar - Campus São Carlos-SP



Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



Dedico este trabalho à minha querida prima-irmã e confidente Maria Júlia de Faria Gabriel (*in memoriam*), a quem amo e sinto uma saudade imensurável, à minha mãe e ao meu pai por serem amores e pilares da minha existência.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força e saúde para conseguir chegar até aqui.

À minha mãe, Solange, por ter me encorajado diariamente a continuar e não desistir, e pelo seu amor incondicional verbalizado, mesmo a distância. Te amo, mãe!

À minha família: Marco (pai), Jú (irmã), Lucas (irmão), Felipe e Antônio (sobrinhos), Luisa (sobrinha), Luis Fernando e Michele (cunhado/a) que tanto me fizeram falta nesse período de entrega absoluta ao trabalho profissional e aos estudos acadêmicos. Amo vocês.

Agradeço à Mari, minha prima-irmã, por estar comigo (também de longe) de coração e alma, emanando amor, orações e torcendo pela minha felicidade.

Ao meu orientador, Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior, pela genialidade e leveza com que leva a vida e a profissão. Por me inspirar na maneira de conduzir uma aula, escrever um texto, criar jogos e por transformar a Educação Física escolar em um instrumento ainda mais potente. Pelas palavras de apoio e força frente às minhas inseguranças diante dos enormes desafios de ser, ao mesmo tempo, professora e pesquisadora. Minha eterna gratidão, Osmar.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede (ProEF), a todo o corpo docente, e demais envolvidos/as que persistiram para fazer o programa acontecer e, em especial, à professora Dra. Suraya Cristina Darido, a quem sinto profunda gratidão, admiração e respeito, à professora Doutora da UNESP Fernanda Moreto Impolcetto, às coordenadoras do programa, Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso e Dra. Denise de Paula Albuquerque, e aos professores e professoras Doutores e Doutoradas da UFSCar, Osmar Moreira de Souza Júnior, Glauco Nunes Souto Ramos, Yara Ap. Couto, Daniela Godoi Jacomassi. Ao Nathan Varotto, agradeço pelo companheirismo e apoio aos professores/as e alunos/as da turma da UFSCar e UNESP/Rio Claro.



[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em 'fazer' uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, 'fazer' significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143).

PEREIRA, Ana Cristina Gabriel. **Ensaio 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.

RESUMO

A proposta do presente estudo partiu da inquietação sobre as possibilidades de sensibilização e reflexão de alunos e alunas de uma escola pública municipal a respeito das desigualdades de gênero, bem como do empoderamento das meninas nas práticas esportivas. Partindo dessa problematização, formulamos uma proposta de ensino orientada por um modelo de intervenção que denominamos de Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA). O estudo teve como objetivo analisar os processos coeducativos emergentes de uma intervenção com essa Metodologia com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física. Tratou-se de uma pesquisa-ação balizada pela implementação de uma unidade didática, composta por 17 aulas, pautada na coeducação e nos saberes das lógicas interna e externa dos Jogos Esportivos de Invasão (JEI). Os instrumentos de produção de dados consistiram nos Diários de Aula, nas Narrativas Individuais e em pequenos grupos e na Observação das gravações em vídeo dos JEI, cujos registros se deram por meio de filmagens e áudios. Em face dos dados coletados, os resultados e sua análise são apresentados conjuntamente de modo fluido através de duas categorias gerais. Na primeira, “Relações de gênero no contexto coeducativo dos Jogos Esportivos de Invasão”, as questões sobre a dominação masculina nos JEI e na sociedade e as produções de diferenças e desigualdades de gênero ganharam destaque. Na segunda, “Impactos da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva”, as subcategorias que emergiram denotam processos de empoderamento discursivo das meninas, processos de empoderamento tático-técnico das meninas e processos coeducativos para a superação do sexismo. Consideramos que a Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva possibilitou a emergência de processos coeducativos, tais como conscientizações sobre a hierarquização de poder nas relações de gênero, posturas de enfrentamento das meninas a respeito das injustiças sociais, acesso mais igualitário e democrático entre meninos e meninas aos JEI, participação efetiva das alunas nos JEI e melhora na interação entre alunos e alunas nas (e para além) das aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Gênero. Empoderamento. Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva. Jogos Esportivos de Invasão.

PEREIRA, Ana Cristina Gabriel. **Ensaio 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.

ABSTRACT

The proposal of the present study originated from the possibilities of developing sensibility and consideration, amongst the students of a municipal public school, about gender inequalities, as well as the empowerment of girls in sports practices. Starting with this premise, we formulated an educational proposal guided by an intervention model that we denominated Critical-Affective Experience Methodology (“CAEM”). The goal of the study was to analyze the co-educational processes emerging from an intervention applying the CAEM in Physical Education classes provided to 6th grade (elementary school) students. This active research was guided by the implementation of an educational unit composed by seventeen classes based on the co-education and knowledge of the internal and external logics of Invasion Sport Games (“ISG”). The instruments for data production included Class Journals, Individual Narratives and small conversation groups, and the observation and analysis of the video recording of the ISG, which were obtained through footage and audio recording. Based on the data collected, their results and analysis are presented concurrently and in a fluid manner through two general categories. In the first category, “Gender relations in the co-educational context of the Invasion Sport Games”, issues surrounding the male domination in ISG and in the society and the production of gender differences and inequalities were highlighted. In the second category, “Impacts of the Critical-Affective Experience Methodology”, the subcategories that emerged denote processes for the girls’ empowerment through oral expression, processes for tactical and technical empowerment, and co-educational processes for overcoming sexism. We believe that the Critical-Affective Experience Methodology enabled the emergence of co-educational processes, such as the awareness about the power hierarchy in the gender relations, a confrontational posture from the girls before the social injustices, more balanced and democratic access to ISG amongst boys and girls, effective participation of the female students in the ISG, and the improvement in the interaction amongst boys and girls in (and beyond) the Physical Education classes.

Keywords: School Physical Education. Gender. Empowerment. Critical-Affective Experience Methodology. Invasion Sport Games.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Modelo Pendular	45
Figura 2 - Área esportiva (antes de chegar às quadras)	56
Figura 3 - Quadra coberta	57
Figura 4 - Quadra descoberta	57
Figura 5 - Gramado	57
Figura 6 - Espaço adaptado para mini vôlei	58
Figura 7 - Degradação de bancos entre as quadras	58
Figura 8 - Muro da escola.....	59
Figura 9 - Roda de conversa (DA II).....	93
Figura 10 - Júri simulado (argumentação equipe defesa)	95
Figura 11 - Futebol Generificado (DA X)	109
Figura 12 - Jogos reduzidos de futebol (DA II)	140
Figura 13 - Vivência do jogo 'caça à pantera' (DA III)	141
Figura 14 - Polícia e Ladrão (DA III).....	143
Figura 15 - Futebol "Pegou-defendeu; Largou-atacou" (DA IV).....	147
Figura 16 - Futebol de rua (DA VIII)	151
Figura 17 - <i>Frisbee Callejero</i>	153
Figura 18 - Comemoração da equipe no <i>Frisbee Callejero</i> (DA IX)	158



LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características das filmagens dos JEI	69
Quadro 2 - Unidade didática: 'A participação de meninas e meninos nos jogos esportivos de invasão'	74
Quadro 3 - Primeira categoria e subcategorias	89
Quadro 4 - Segunda categoria e subcategorias	89
Quadro 5 - Primeira categoria, subcategorias, temas gerais e unidades temáticas..	91
Quadro 6 - Segunda categoria, subcategorias, temas gerais e unidades temáticas	133

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAI	Companheiro, adversário e incerteza do ambiente físico
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
DA	Diário de aula
JDC	Jogos Desportivos Coletivos
JEC	Jogos Esportivos Coletivos
JEI	Jogos Esportivos de Invasão
MECA	Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
TGfU	<i>Teaching Games for Undertanding</i>
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Objetivos	20
1.2 Estrutura geral do texto da pesquisa	21
2 GÊNERO COMO RECORTE DO ESTUDO	24
2.1 Diálogos entre Gênero, Esporte e Lazer	27
2.2 Diálogos entre Gênero e Educação Física escolar	30
3 O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS DE INVASÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	37
3.1 Praxiologia Motriz e a classificação das práticas motrizes	38
3.2 Sistema de Classificação dos Esportes, Jogos Desportivos Coletivos e Jogos Esportivos de Invasão: delimitando o objeto da intervenção	42
3.3 O ensino dos Jogos Esportivos de Invasão: saberes corporais, conceituais e atitudinais	45
4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	52
4.1 Abordagem qualitativa	52
4.1.1 Pesquisa-ação	53
4.2 Universo da pesquisa	54
4.2.1 Sobre o cenário da pesquisa	55
4.2.2 Participantes	60
4.3 Técnicas de produção de dados	61
4.3.1 Diários de aula	62
4.3.2 Narrativas individuais e em pequenos grupos	66
4.3.3 Observação das gravações em vídeo dos JEI	67
4.4 Procedimentos para a análise de dados	69
5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	72
5.1 A intervenção	72
5.1.1 Rodas de Conversa	81
5.2 A investigação	88
6 RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO COEDUCATIVO DOS JOGOS ESPORTIVOS DE INVASÃO	90
6.1 “As pessoas vão muito na cabeça da sociedade, então os meninos só dividem bolas entre eles”	92
6.2 “Não é que a mulher queira ter mais do que o homem, elas só querem os mesmos direitos”	100

7 IMPACTOS DA METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-AFETIVA.....	132
7.1 “Você ter confiança em você, é você saber que você pode”	134
7.2 “Me empenhei mais, sabe? [...] aprendi a jogar e a conversar mais com o time”	139
7.3 “Os meninos foram chamando as meninas e aí mudou, todo mundo começou a jogar igual”	156
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
REFERÊNCIAS.....	173
APÊNDICES	183
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido	183
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre Esclarecido	185
APÊNDICE C - Produto Educacional: animação no estilo “ <i>Draw my life</i> ”	187
ANEXOS	188
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP	188

1 INTRODUÇÃO

Basta um olhar direcionado para a temática das relações de gênero e seus aspectos de desigualdade que encontramos conflitos gerados a partir das relações pessoais nos contextos escolares da Educação Básica.

E, quando observamos as aulas de Educação Física e constatamos o papel do/a professor/a¹ relacionado à reprodução ou enfrentamento dessa questão, sinto-me desafiada a repensar minha atuação docente e a refletir sobre a responsabilidade de participar da formação educacional e social desses meninos e meninas, de modo a contribuir com o exercício da cidadania e a garantia do direito à educação como um dispositivo importante para o desenvolvimento deles e delas.

A reflexão sobre a reprodução de valores de desigualdade e o padrão de comportamentos hegemônicos na escola, e nas próprias aulas de Educação Física, especialmente no esporte, faz-se necessária no intuito de evitarmos reproduzir e reforçar atitudes e comportamentos que nos foram ensinados como “naturais”, ao preconizarem, exclusivamente, as referências masculinas como elementos de uma cultura patriarcal a desvalorizar a força das mulheres enquanto pessoas.

Diante disto, esta pesquisa permeou discussões a respeito das relações de gênero e do empoderamento das meninas nas práticas corporais e, mais especificamente, nos jogos esportivos. Tal perspectiva foi experimentada a partir de um tratamento didático nas aulas mistas de Educação Física e nas rodas de conversa, sobretudo nas situações em que meninos se consideravam com habilidades corporais/esportivas que garantiriam a sua superioridade sobre as meninas.

As motivações da autora, pelas quais o estudo se fez relevante, perpassaram pelas esferas particulares de formação pessoal, acadêmica, profissional e social, através das quais as categorias de análise sobre gênero, empoderamento feminino e Educação Física Escolar adquirem sentido e significado.

¹ Embora tenhamos consciência da importância do uso da linguagem não-binária ou neutra como alternativa para contemplar a pluralidade de identidades, optamos por não a adotar, tanto por conta de limitações de compreensão e uso, como pelas dificuldades advindas da interpretação do texto considerando o caráter relativamente insólito desse tipo de linguagem. Nesse sentido, no decorrer do texto, faremos uso de uma linguagem binária adotando a explicitação da flexão de gênero (o/a, professor/a, aluno/a etc.) em detrimento do masculino como gênero universal.

Assim, visualizei as aulas de Educação Física Escolar vivenciadas na época em que eu estudava na Educação Básica (Ensino de 1º e 2º grau) na década de 1990. Elas eram sempre separadas entre meninos e meninas, a partir da 5ª série (atual 6º ano), e tínhamos dois/duas professores/as que acompanhavam a turma, ou seja, a professora ministrava aulas para meninas e o professor para os meninos².

Naquele contexto, as relações de gênero não se constituíam como temas de debates e/ou reflexões e, apesar de as aulas dos outros componentes curriculares serem mistas, não existiam questionamentos a respeito dos motivos pelos quais a mesma turma deveria ser dividida nas aulas de Educação Física. Hoje, penso que essa divisão tem relação com o controle dos corpos, pois a Educação Física tinha a representação de ser tomada por momentos de atividades práticas e prazerosas, em que meninos e meninas se encontrariam ao ar livre sem demarcações físicas de limites espaciais e correndo o risco de se esbarrarem constantemente pela disposição aos movimentos.

Contudo, os diálogos e as reflexões sobre gênero apresentaram-se, com mais veemência, a partir dos textos acadêmicos durante as aulas da graduação na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), entre 2002 e 2005. Através deles, novas perspectivas a respeito do corpo e das construções socioculturais das práticas corporais foram tomando outros formatos na minha vida. Debates e provocações dirigidos por professores e professoras a respeito do tema estimulavam as construções de novos paradigmas com relação às concepções corporais sob uma esfera culturalista e não mais exclusivamente biologicista.

A compreensão de que meninos e meninas são estimulados corporalmente de maneiras distintas durante a vida e que tais ações são determinantes na diferenciação da construção de formas de se expressar, compreender e sentir corporalmente e na soberania de domínios territoriais de prevalência masculina foi uma questão que contribuiu significativamente para a minha transformação conceitual a respeito do corpo e de suas manifestações.

² Em 1971, a legislação federal fazia referência à separação dos alunos por sexo de forma explícita, com o decreto n. 69.450, de 1º de novembro de 1971, que legitimava as turmas separadas por sexo (artigo 5, item 3), sugerindo “[...] quanto à disposição das turmas, cinquenta alunos do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (BRASIL, 1971). No ensino público brasileiro, as turmas mistas para as aulas de Educação Física começaram a ser consolidadas na década de 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/1996). Mesmo com a lei, ministrar aulas mistas de Educação Física, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, não tem sido uma prática consensual entre professores e professoras. (SOUZA JÚNIOR, 2018).

Os reflexos da graduação interferiram, diretamente, na minha prática docente, e as questões de desigualdade de gênero tornaram-se cada vez mais aparentes (e conflitantes) na vida profissional.

Sobre a formação inicial do/a professor/a, Bertini Júnior e Tassoni (2013) apontam a importância de a Educação Física se preocupar com uma formação mais humanística e pedagógica, de modo que os conhecimentos humanos e sociais estejam voltados para o objeto de estudo da área “[...] a fim de contribuir efetivamente na preparação de um docente qualificado para o exercício da profissão” (BERTINI JÚNIOR; TASSONI; 2013, p. 470). Nesse sentido, os autores destacam que o currículo se torna um dos fatores mais importantes na formação de qualquer estudante ou profissional e precisa ser construído a partir de sólidos referenciais teóricos, “[...] marcado por uma concepção histórica, política, econômica e social, e que incida, diretamente, no tipo de profissional que se deseja formar” (BERTINI JÚNIOR; TASSONI, 2013, p. 470).

Para Souza Júnior (2007), grande parte dos/as docentes mostra-se despreparada para o desenvolvimento de propostas coeducativas, que partem das aulas mistas para problematizar as situações de conflito que emergem no contexto da aula. Uma parcela significativa dessas situações de conflito advém das relações de gênero, o que faz com que uma parte de professores/as tendam a separar meninos e meninas. O autor discute que essa prática pode ser decorrente da ausência de formação inicial e continuada na perspectiva das propostas coeducativas (por exemplo, que estabelecem diálogos sobre gênero em rodas de conversa, experiências corporais vivenciadas através de jogos que problematizam as estereótipias sexistas e o preconceito, debates em forma de júri simulado/tribunal, análises críticas de filmes/publicidades para mediar tomadas de consciência sobre gênero, etc.). Assim, os professores e professoras ficam desprovidos de informações e experiências, as quais podem contribuir com a construção de caminhos para superar as dificuldades encontradas nas atividades coeducativas, cujo intuito vai ao encontro de evitar ou, ao menos, minimizar as expressões de opiniões e atitudes sexistas por parte de alunos e alunas.

Desta forma, compreendi que a familiaridade com as discussões e fundamentações feministas que perpassam pela minha vida nos tempos atuais e a observação da reprodução de uma cultura machista e sexista (inclusive na escola)

são fatores que contribuem para uma particular insatisfação profissional, no que tange à desvalorização da mulher.

É importante realizar tais ponderações no sentido de compreender os cenários que estabelecem os alicerces para a presente pesquisa. A coeducação é recorte deste estudo no contexto das aulas de Educação Física.

Compreendemos a coeducação como as aulas conjuntas entre meninos e meninas que realizam as mesmas atividades, com a efetiva participação de ambos e nas quais o respeito pelas diferenças é discutido e vivenciado (SOUZA JÚNIOR, 2007). Os pressupostos da coeducação propõem estratégias no sentido de minimizar as situações de conflito e discriminação entre meninos e meninas (SARAIVA-KUNZ, 1993).

Ainda hoje, no âmbito da Educação Física escolar, muitas escolas diferenciam e separam as aulas entre meninos e meninas, mediante as justificativas pautadas nos aspectos biológicos dos corpos. Isso nos lembra Goellner (2010, p. 75), ao afirmar que “[...] o corpo é educado através de um processo contínuo e minucioso, cuja ação vem conformando formas de ser, de parecer e se comportar”, e reforça “[...] educa-se o corpo na escola e fora dela” (GOELLNER, 2010, p. 76).

Assim, por força do processo de transmissão cultural, segundo Souza Júnior e Darido (2003), os preconceitos são reforçados, colaborando para que as meninas não tenham as mesmas experiências dos meninos, levando à exclusão e à falta de motivação por parte delas quanto à prática do esporte.

No caso das aulas de Educação Física de turmas mistas, de acordo com Souza Júnior e Darido (2003), os conflitos de gênero podem ser vivenciados e, mediante a isto, muitos/as professores/as optam por separar os meninos das meninas, diferenciando as atividades de acordo com o sexo.

Souza Júnior (2018, p. 3) também atribui tal conduta dos/as professores/as ao fato de as aulas mistas revelarem uma “[...] série de tensões nos encontros dos corpos que convivem de forma supostamente harmoniosa quando a relação se dá separada por carteiras escolares”. Dessa maneira, muitos/as docentes ainda apresentam dificuldades com a coeducação.

A coeducação é referenciada por Auad (2015) como o modo de gerenciar as relações de gênero na escola de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e o masculino, ou seja, não se trata de, apenas, “juntar” fisicamente meninos e meninas na mesma aula (AUAD, 2015).

Buscamos, dessa forma, através da pesquisa, apresentar uma maneira pela qual as aulas de Educação Física possam contribuir para a desconstrução da normatização da relação dominante masculina nos espaços de aulas, esportes e lazer e para o aumento da participação efetiva das meninas nessas aulas.

No contexto das aulas de Educação Física, segundo Souza Júnior (2018), a prática de separar meninas de meninos, na transição do primeiro para o segundo ciclo do Ensino Fundamental (neste caso, do 5º para o 6º ano), para muitos/as professores/as, está pautada em paradigmas biológicos, principalmente, na fase de transição entre infância e puberdade, quando ocorrem as maiores diferenciações físicas e de performances entre meninas e meninos. Porém, o autor defende que o aspecto biológico não pode ser utilizado como justificativa para a separação dos alunos e das alunas, pois essas diferenças não “[...] devem ser exercidas no sentido de subjugar o(a) colega supostamente mais frágil fisicamente” (SOUZA JÚNIOR, 2018, p. 6), mas, sim, proporcionar alternativas didáticas para superar e solucionar conflitos gerados em aulas.

É nesse sentido que o estudo desenvolveu uma unidade didática que visou a promover, aos alunos e às alunas do 6º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal de periferia da cidade de Ribeirão Preto/SP, processos coeducativos pautados pelo ensino de Jogos Esportivos de Invasão (JEI)³ e pelas intervenções sobre as relações de gênero.

Adotamos os processos coeducativos como um recorte de pesquisa a partir da concepção de “processos educativos” estabelecida por Oliveira *et al.* (2014). Os processos educativos são compreendidos segundo estas autoras e autor como inerentes às práticas sociais e decorrentes destas. Isto é, em todas as práticas sociais, incluindo a escola, há um ensinar e um aprender decorrentes das relações que se estabelecem entre diferentes atores nos diversos contextos sociais (em todos os tempos e espaços). As autoras e o autor partem do entendimento de que o “eu”

³ Os “jogos de invasão ou territoriais”, termo utilizado no modelo do *Teaching Games for Understanding* (TGfU), são definidos como aqueles nos quais as equipes pontuam através da movimentação da bola (ou de um objeto) invadindo o território de jogo da equipe adversária e finalizando para um alvo fixo (cesta/gol) ou movimentando o objeto jogado para uma determinada zona alvo. Para evitar que a equipe adversária marque pontos, a equipe deve evitar a progressão da equipe adversária com bola para o próprio território e interromper/anular a tentativa de pontuar (MITCHELL; OSLIN; GRIFFIN, 2013). Nesta pesquisa, optamos por acrescentar o termo “esportivo” pelo fato de utilizar/abordar o conteúdo Esporte durante toda a pesquisa.

se constrói a partir do convívio com as outras pessoas, em reciprocidade, e que cada um contribui com a construção de “um” nós, em que todos/as estão juntos/as.

Para tanto, como define Louro (2014, p. 34), precisamos proporcionar a aproximação de meninos e meninas culturalmente concebidos como gêneros de polos opostos que “[...] se relacionam dentro de uma lógica invariável de dominação e submissão”.

Nesse sentido, a proposta do presente estudo partiu da inquietação docente sobre as possibilidades de sensibilização e reflexão de alunos e alunas do 6º ano a respeito das desigualdades de gênero, bem como do empoderamento das meninas, a partir da implementação de uma unidade didática referente ao ensino dos Jogos Esportivos de Invasão (JEI) e da realização de rodas de conversa, com foco nas relações de gênero.

Portanto, buscamos investigar nesta pesquisa: quais processos coeducativos emergem entre estudantes de uma turma de 6º ano quando se desenvolve um ensino com base em uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva⁴?

1.1 Objetivos

O objetivo geral da pesquisa consistiu em analisar os processos coeducativos emergentes de uma intervenção com uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física.

Os objetivos específicos, por sua vez, foram subdivididos em quatro:

1. Investigar as questões relacionadas à dominação masculina nos jogos esportivos e na sociedade e à produção de diferenças e desigualdades de gênero.
2. Analisar os processos de empoderamento discursivo das meninas.

⁴ Ao longo do texto, exploraremos a apresentação do conceito e todas as particularidades da construção da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva. Por ora, representa a forma como trabalhamos em uma nova proposta de ensino a partir de articulações entre os elementos que emergem das aulas de Educação Física e a Pedagogia do Esporte.

3. Analisar os processos de empoderamento tático-técnico⁵ das meninas nos jogos esportivos de invasão.
4. Analisar os processos coeducativos para a superação do sexismo.

1.2 Estrutura geral do texto da pesquisa

Para melhor compreender a organização da leitura, a estruturação do texto segue o formato de uma dissertação, iniciando-se por essa breve introdução que se conclui com a apresentação dos objetivos gerais e específicos.

Logo a seguir, estabelecemos nosso referencial teórico por meio de uma revisão de literatura que está dividida em dois capítulos: Em ‘Gênero, como recorte de estudo’, apresentamos o conceito como uma construção social do sexo, que envolve um conjunto de processos que marcam os corpos a partir daquilo que se identifica ser feminino ou masculino. No tópico ‘Diálogos entre Gênero, Esporte e Lazer’, apresentamos a dominação masculina no esporte e a escassa oportunidade de participação de mulheres/meninas no lazer, e como a hegemonia no esporte se configura através das relações de poder. Na sequência, em ‘Diálogos entre Gênero e Educação Física Escolar’, discutimos o cenário escolar como um ambiente de acesso para meninos e meninas vivenciarem práticas esportivas, mas principalmente para as meninas, por estarem culturalmente distanciadas de diversas práticas esportivas e corporais.

O terceiro capítulo, “Ensino dos Jogos Esportivos nas aulas de Educação Física”, realiza um recorte escolhendo uma base metodológica didática inspirada em concepções e modelos de compreensão tática de jogos e esportes que colocam os/as alunos/as como protagonistas ativos/as do processo. No tópico ‘Praxiologia Motriz e classificação das práticas motrizes’, identificamos esta como matriz teórica que nos auxilia no reconhecimento da estruturação das práticas

⁵ O termo “tático-técnico” aqui utilizado refere-se às diversas competências e saberes que o/a jogador/a deve dominar para “se sair bem” em situações-problemas apresentadas pelo jogo esportivo de invasão. O termo tático aparece propositalmente em primeiro plano, pois entendemos que antes de um/a jogador/a realizar qualquer movimento ou gesto técnico (dimensão do “como fazer”) ele/a precisa “ler” o jogo para depois decidir de forma adequada o que fazer (leitura tática). Portanto, apoiamos-nos em referências que valorizam o ensino por meio da conscientização tática do/a praticante em detrimento daquelas que focam no ensino da técnica de forma fragmentada, analítica e descontextualizada do jogo.

corporais (motrizes) e a compreensão das interações motrizes estabelecidas pelo/a praticante em determinada prática. No tópico 'Sistema de Classificação dos Esportes, Jogos Desportivos Coletivos e Jogos Esportivos de Invasão: delimitando o objetivo de intervenção', apresentamos o modelo de classificação e os referenciais que apontam para a categoria dos JEI, ou jogos de invasão, e como estes serviram de embasamento para a formulação de uma proposta de intervenção que emergiu das próprias aulas de Educação Física Escolar. No último tópico, "O ensino dos Jogos Esportivos de Invasão: saberes corporais, conceituais e atitudinais", evidenciamos os modelos de aprendizagem com enfoque compreensivo e a organização do ensino dos JEI, conforme os saberes específicos, o que nos permitiu construir a Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva.

Após esses capítulos, apresentamos a metodologia da pesquisa, com uma abordagem qualitativa e as características da pesquisa-ação. Em seguida, discorreremos sobre o universo pesquisado e as características dos/as participantes de modo a apresentar os/as alunos/as, o contexto das aulas de Educação Física e a estrutura da escola. A respeito dos instrumentos de produção de dados utilizados, apresentamos as características dos diários de aula (com as rodas de conversa), das narrativas individuais e em pequenos grupos e da observação das gravações em vídeo dos JEI (através das filmagens), e como eles foram analisados.

Na apresentação dos resultados, a intervenção docente, que está organizada em um quadro, aparece no início do capítulo para dar visibilidade ao planejamento da unidade didática.

Para discussão dos dados, construímos dois trajetos de análise que correspondem aos objetivos estabelecidos. Os resultados foram organizados em duas grandes categorias de análise. A primeira categoria, "Relações de gênero no contexto educativo dos Jogos Esportivos de Invasão (JEI)", trata das questões que emergiram nas aulas coeducativas sobre a dominação masculina nos jogos esportivos e na sociedade e as produções das diferenças e desigualdades de gênero. A segunda categoria, "Impactos da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva", apresenta aspectos que evidenciam processos de empoderamento discursivo das meninas, processos de empoderamento tático-técnico das meninas nos Jogos Esportivos de Invasão, processos coeducativos para a superação do sexismo.

Nas considerações finais, realizamos uma síntese sobre a implementação da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva e os desafios, ainda presentes, que poderão ser investigados em estudos futuros.

2 GÊNERO COMO RECORTE DO ESTUDO

No intuito de compreendermos a concepção do termo, 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, que evidencia o masculino e feminino como construções sociais e históricas. Para a autora, o gênero envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos⁶, a partir daquilo que se identifica ser masculino ou feminino, em outras palavras, o corpo é *generificado*, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele (GOELLNER, 2010).

O termo gênero:

[...] desestabiliza [...] a noção de existência de um determinismo biológico cuja noção primeira afirma que homens e mulheres constroem-se masculinos e femininos pelas diferenças corporais e que essas diferenças justificam [...] desigualdades, atribuem funções sociais e determinam papéis a serem desempenhados por um ou outro sexo (GOELLNER, 2006, p. 32).

Para Louro (2014), o conceito de gênero pretende se referir ao modo como as características sexuais são compreendidas e representadas, colocando o debate no campo social. Reforça, assim, a ideia de que “[...] as justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas [...], 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 acreditamos que o gênero é uma construção social do sexo, tudo o que é indicado como sendo masculino ou feminino não existe naturalmente, ou seja, foi construído. Goellner (2013b) reforça que afirmações como “futebol é mais masculino” e “a dança é mais feminina” não são afirmações naturais, mas, sim, construídas em cada cultura e, por este motivo, não são sempre iguais em todos os povos nem em todos os grupos sociais, sendo que aquilo que é considerado feminino ou masculino difere de tempo para tempo, de cultura a cultura, ou seja, não é universal. Aliás, a autora enfatiza o conceito de feminilidades e masculinidades no plural, negando a ideia de uma única maneira de ser masculino ou feminino.

⁶ O corpo é aqui entendido como local de construção da nossa identidade. “Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno [...]. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas os significados culturais e sociais que a ele se atribuem” (GOELLNER, 2010, p. 72).

A crítica à perspectiva de organização binária e às estruturas de pensamento construídas e naturalizadas por uma determinada sociedade é uma questão apresentada nos estudos e análises do filósofo francês Pierre Bourdieu, o qual, em sua obra intitulada “A dominação masculina” (2012), apresenta-nos a necessidade de investigar e questionar as estruturas de pensamento de um povo/sociedade, as quais, muitas vezes, são compreendidas e incorporadas como “naturais”.

O autor ressalta a importância de historicizar tudo aquilo que é pensado como normal, lógico e natural, tal como ocorre com a dominação masculina que, também, configura-se por meio da violência simbólica. Bourdieu (2012) a conceitua como uma espécie de violência de caráter mais sutil, nem sempre visível, por vezes imperceptível, exercida, essencialmente, pelas vias simbólicas, no campo dos gestos, da comunicação, das categorias de entendimento e da forma como concebemos o mundo. Para o autor, a violência simbólica se institui por intermédio da adesão que o/a dominado/a não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação), e, ao não pensar sobre ela, ambos/as fazem esta relação ser vista como natural.

O autor indaga, portanto, os mecanismos históricos que são responsáveis pela des-historicização e pela eternização das estruturas da divisão sexual e dos princípios de divisão correspondentes:

[...] aquilo que, na história, aparece como eterno não é mais que o produto de um trabalho de eternização que compete a instituições interligadas tais como a família, a igreja, a escola, e também, em uma outra ordem, o esporte e o jornalismo [...] é reinserir na história e, portanto, devolver à ação histórica, a relação entre os sexos que a visão naturalista e essencialista dela arranca (BOURDIEU, 2012, p. 6).

Para tanto, desenvolveu trabalhos de antropologia e sociologia, na região da Argélia, especificamente com os Berberes, na Cabília, por se tratar de uma sociedade tradicional, cheia de rituais, na qual as raízes das tradições encontravam-se muito presentes. Ele percebeu que aquela região é extremamente androcêntrica, ou seja, o homem é tomado como medida para todas as coisas e a perspectiva sempre será a masculina.

Bourdieu (2012), investigando a organização da sociedade, daquele universo - tanto do conhecimento (estruturas de pensamento) quanto das práticas -,

compreendeu que essa sociedade se estruturava através de uma “organização binária”, ou seja, dicotômica e praticada por meio das oposições: frio/quente, úmido/seco, positivo/negativo, masculino/feminino etc. Assim, sendo o masculino a categoria referência que dispensa a justificação, o feminino passa a ser considerado como a “falta do masculino” ou a entidade negativa.

O autor afirma que a diferença biológica entre os sexos, isto é, entre o corpo masculino e o corpo feminino, e a diferença anatômica entre os órgãos sexuais, pode assim ser vista como justificativa natural da diferença socialmente construída entre os gêneros e, principalmente, da divisão social do trabalho na realidade da ordem social.

A ordem social tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça, conforme evidencia Bourdieu (2012), apoiando-se em alguns aspectos simbólicos, como a divisão social do trabalho (a distribuição das atividades atribuídas a cada um dos dois sexos), e da própria estrutura do espaço que delimita o lugar público, reservado aos homens, e a casa (espaço privado), reservada às mulheres.

Destaca-se a importância de convocar as mulheres para que elas saibam trabalhar no seio do movimento social apoiando-se em organizações nascidas da revolta contra a discriminação simbólica da qual elas são alvos e imponham “[...] formas de organização e ações coletivas capazes de abalar as instituições estatais e jurídicas, que contribuem para eternizar sua subordinação” (BOURDIEU, 2012, p. 6).

Louro (2014) nos mostra que as formas de organização e ações coletivas de mulheres (e pode-se dizer que o início dos estudos referentes às questões de gênero) estiveram diretamente ligadas à história do movimento feminista contemporâneo, que ocorreu no Ocidente, no século XIX, porém, adquiriu maior visibilidade no século XX, a partir do “movimento sufragista”, a primeira onda de movimento feminista (relacionado aos interesses das mulheres brancas de classe média com vista à participação na esfera pública).

No entanto, continua Louro (2014), ao final da década de 1960, surge a “segunda onda” do movimento, com ampliação das preocupações sociais e políticas e incorporação de reflexões teóricas como o marxismo e a psicanálise. Os estudos passaram a considerar as experiências e contribuições, tanto de homens como de mulheres, no contexto social a partir de uma dimensão relacional. Além disto, deram

voz àquelas que eram silenciadas e silenciosas (mulheres). As pesquisas começaram a focar em áreas, temas e problemas que não faziam parte do universo acadêmico, tais como o cotidiano, a família, a sexualidade, o mundo doméstico e os sentimentos.

Enquanto a primeira onda tinha como agenda o direito ao voto e a segunda um viés igualitário (afirmação das mulheres nos espaços públicos - as relações de trabalho e exercício da sexualidade e questões reprodutivas), a terceira onda se apresenta segundo a ordem da liberdade (revolução da intimidade, diversidade sexual e enfrentamento das violências de gênero). A “Marcha das Vadias”⁷ foi um marco de visibilidade para a luta das mulheres e de demais coletivos femininos e feministas a afirmarem sua posição de autonomia e respeito para a diversidade sexual.

2.1 Diálogos entre Gênero, Esporte e Lazer

Com relação aos estudos sobre gênero no âmbito da história dos esportes, destaca-se a contribuição do movimento feminista, nas décadas de 1960 e 1970, o qual promoveu “[...] a elaboração de aportes teórico-epistemológicos capazes de subsidiar práticas e discursos que buscavam valorizar a experiência feminina que era comumente negligenciada”, de acordo com Goellner (2013b, p. 46). A autora acrescenta que estes estudos introduziram a afirmativa de que o esporte é uma prática social tanto sexuada como generificada. Sexuada, pelo fato de ambos os sexos o praticarem, e generificada, porque nele se constroem e expressam identidades masculinas e femininas.

Além disso, os estudos começaram a romper com a naturalizada aceitação de que as diferentes experiências esportivas, vivenciadas por homens e

⁷ De acordo com Gomes e Sorj (2014), a *Marcha das vadias* é um protesto feminista que teve início em Toronto, em 2011, como reação à declaração de um policial, de que as mulheres poderiam evitar ser estupradas no campus de uma universidade se não se vestissem como *sluts* (vagabundas, putas, vadias). A primeira *Slutwalk* canadense teve como principais bandeiras o fim da violência sexual e da culpabilização da vítima, a liberdade e a autonomia das mulheres sobre seus corpos. No mesmo ano, no Brasil, São Paulo foi a primeira cidade a organizar a *marcha*. Na *marcha*, o corpo tem um significativo e duplo papel: é objeto de reivindicação (autonomia das mulheres sobre seus corpos) e é também o principal instrumento de protesto, suporte de comunicação. Para as gerações contemporâneas, ter autonomia sobre o corpo ultrapassa o tema do controle da reprodução e da saúde e a articulação de políticas públicas correspondentes, passa a se referir principalmente a um modo de experimentação do corpo que é vivenciado como subjetivo.

mulheres, justificavam-se pela diferença biológica de seus corpos. Nas décadas de 1970 e 1980, simultaneamente ao movimento feminista, a Educação Física brasileira, também, passou a refletir sobre “[...] a temática de gênero negando o argumento biologicista que historicamente tornou-se justificativa para a exclusão das mulheres no âmbito da Educação Física e do desporto” (LOURO, 2014, p. 93).

Sob a ótica de compreender o escasso acesso e a pouca participação das mulheres nos esportes, Jennifer Hargreaves aponta o esporte como uma parcela significativa da vida social em que o sexismo é fomentado e ressalta a discriminação das mulheres nesse cenário. De acordo com a autora, a hegemonia no esporte/lazer se configura através das relações de poder e opera essencialmente de uma maneira mais sutil, e acrescenta “[...] *las relaciones de poder consisten, en gran medida, en la obtención del consentimiento y el apoyo de los grupos subordinados por parte de los que ostentan el poder*”⁸ (HARGREAVES, 1993, p. 113).

Nesta perspectiva de subalternidade feminina, Bourdieu (2012) afirma que quando os pensamentos e as percepções dos/as dominados/as estão organizados em conformidade com as mesmas estruturas da relação da dominação, em que lhes são impostas, “[...] seus atos de conhecimento são, inevitavelmente, atos de reconhecimento, de submissão” (BOURDIEU, 2012, p. 22).

A respeito da subordinação e liberdade feminina no lazer e no esporte, Hargreaves (1993) reforça que ambas são mediadas por fatores sociais e econômicos. A autora destaca que um dos aspectos de desigualdade entre homens e mulheres configura-se no fato de que se as mulheres são subordinadas economicamente aos homens, elas deixam de ter o acesso ao lazer, pois, uma vez que são os maridos/pais os principais responsáveis pela fonte de renda da família, o direito ao lazer (socialmente legitimado) passa a ser deles, tal como uma recompensa ou terapia pelo esforço e dedicação ao trabalho.

Por outro lado, os afazeres domésticos e a criação dos/as filhos/as não são considerados e valorizados como “trabalho real”. O trabalho doméstico está a serviço da força do trabalho assalariado e, assim, acaba por permitir o tempo de existência dos homens e a produção do lazer dos mesmos (HARGREAVES, 1993).

⁸ “[...] as relações de poder consistem, em grande medida, na obtenção de um consentimento e apoio dos grupos subordinados por parte dos que ostentam o poder” (tradução livre nossa).

Além da dependência econômica das mulheres, que implica numa dificuldade de acesso ao lazer e esporte, outros pontos também são enfatizados pela autora, fundamentando a desigualdade de gênero nesse cenário, tais como:

- a) a responsabilidade da criação dos/as filhos/as, além de todo o trabalho doméstico: a energia requerida para a realização de uma atividade física constitui em si mesmo um obstáculo à prática esportiva feminina;
- b) o controle masculino em um sentido mais pessoal: a determinação do tipo de atividade social permitida às respectivas esposas/filhas pelos maridos/pais;
- c) o temor das mulheres diante do ato de saírem sozinhas ou em pequenos grupos e serem analisadas de maneira pejorativa pela sociedade;
- d) a violência simbólica ligada à discriminação sexual, que abrange tanto a ideia de esportistas “*sex-symbols*”, cujo foco é a beleza e a sensualidade da mulher e não as respectivas habilidades técnicas e competências esportivas, quanto o estereótipo de lésbica e “sapatão” direcionado àquelas mulheres que apresentam habilidades e/ou corpos rotulados como masculinos, agressividade, força, virilidade, músculos, dentre outros⁹.

Mesmo considerando a complexidade e as contradições das relações de gênero no campo do lazer e do esporte, Hargreaves (1993) o evidencia como um possível espaço potente para experiências libertadoras e criativas das mulheres, apesar da predominância da subordinação feminina na maioria deles.

Assim como os/as autores/as referidos/as anteriormente, Goellner (2013b) reconhece que a naturalizada aceitação do esporte como um campo de reserva masculina justifica-se não pela diferença biológica dos corpos de homens e mulheres, mas por aspectos sociais, culturais e históricos.

Nesse sentido, observamos o quanto a história está presente nas práticas educacionais escolares que, muitas vezes, reforçam o caráter excludente,

⁹ Quando nos referimos à violência simbólica ligada à discriminação sexual, importa-nos destacar que não desconsideramos os meninos/homens como sujeitos que, na mesma direção, sofrem este tipo de violência a partir do momento em que os mesmos “desviam” das normativas sociais genericadas e se interessam por práticas ou expressões corporais que compreendem adjetivos referenciados ao universo feminino, por exemplo, a leveza, delicadeza, flexibilidade, plasticidade etc.

principalmente, com relação às meninas e acabam perpetuando a dominância dos meninos e a ausência “delas” nas atividades corporais e de lazer. Por isso, permitir atuações plenas e prazerosas no campo da cultura corporal de movimento¹⁰ tornando “[...] aprendizagens e experiências igualmente acessíveis a homens e mulheres é um grande desafio para a Educação Física brasileira atualmente” (ALTMANN, 2018, p. 29).

No intuito de problematizar a exclusão das mulheres/meninas no âmbito dos esportes e das outras práticas corporais, assim como nas aulas de Educação Física Escolar, alguns estudos e metodologias de ensino que potencializam ações e atitudes contrárias às desigualdades de gênero merecem atenção e destaque no próximo tópico deste capítulo.

2.2 Diálogos entre Gênero e Educação Física escolar

Para Altmann (2014), as aulas de Educação Física Escolar, na maioria das vezes, referem-se ao principal espaço de aprendizagem esportiva de muitas crianças e jovens brasileiros/as. Corroboramos com a percepção da autora e acreditamos que tal cenário possa referir-se não só com relação à aprendizagem de esportes, mas, também, a de inúmeras manifestações da cultura corporal de movimento, tais como: jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas, práticas corporais de aventura, dentre outras, que também têm sido tratadas como práticas corporais pela literatura e pelos documentos da área (em especial a Base Nacional Comum Curricular).

Com relação à aquisição e ao aprimoramento de competências e habilidades corporais, entendemos que estas ocorrem a partir das experiências corporais vivenciadas ao longo da vida. Mas, ao fazermos a aproximação com o contexto desta pesquisa, consideramos o cenário de dificuldade de acesso de

¹⁰ Para Forquin (1993), o conteúdo que se transmite na educação é sempre algo que nos antecede, nos ultrapassa e nos forma enquanto sujeitos humanos, e essa produção pode ser chamada de cultura. Em concordância com o autor, podemos declarar que o patrimônio de jogos, esportes, danças, ginásticas, lutas, práticas corporais de aventura é construído ao longo do tempo, podendo assim ser denominado de cultura corporal de movimento. Com base em Bracht (2005, p. 100), escolhemos a concepção de cultura corporal de movimento, pois as manifestações nesta perspectiva significam historicamente “[...] expressões concretas, históricas, modos de viver, de experienciar, de entender o corpo e o movimento e as nossas relações com o contexto”. Em consonância com o autor, acreditamos que os sentidos e significados atribuídos nas práticas esportivas são construídos, conformados, confirmados e reformados por (cada um/a de) nós.

meninos e (principalmente) meninas às práticas esportivas/corporais, gratuitamente, fora do ambiente escolar. Entretanto, com a probabilidade da inserção dos meninos em uma prática corporal se dar de maneira mais ampla e com mais qualidade do que para meninas (por estarem culturalmente distanciadas de diversas práticas esportivas e corporais), suas competências e habilidades seriam bem mais desenvolvidas do que as das meninas. Então, o cenário escolar é um ambiente de acesso democrático para meninos e meninas vivenciarem práticas esportivas, desde que as aulas de Educação Física Escolar permitam a vivência igualitária dos gêneros em relação aos jogos, para que as meninas possam usufruir de todos os benefícios das práticas esportivas como os meninos.

Contudo, há de se considerar o que foi comentado por Pereira e Mourão (2005). A escola produz e reproduz ações que separam e demarcam o que é compreendido socialmente como pertencente ao mundo feminino e ao mundo masculino. As autoras salientam que o preconceito de gênero na escola afeta meninos e meninas e, muitas vezes, a instituição acaba reproduzindo, baseada no sistema educacional, estruturas de poder que são pautadas em privilégios de um sexo sobre o outro.

Esses privilégios (de acesso/oportunidades) proporcionam diferenças no desempenho motor de meninos e meninas, a começar pelos tipos de brincadeiras/jogos oportunizados para cada sexo: brincadeiras mais passivas às meninas e mais ativas e vigorosas aos meninos. Por conta desta diferenciação de hábitos corporais, ao longo do tempo, um sexo acaba se tornando mais hábil do que o outro em termos de aspectos motores (PEREIRA; MOURÃO, 2005) e, acrescentaríamos, não apenas motores, mas em aspectos táticos relacionados à ação de leitura e interpretação de cenários de jogo e às tomadas de decisão que estão envolvidas nessas situações.

Neste sentido, faz-se importante considerar as atitudes dos/as professores/as nas escolas, pois eles/elas imprimem um valor simbólico eficaz na construção cultural dos corpos de seus/suas alunos/as. Souza Júnior (2007) ressalta que se os/as professores/as reproduzirem o discurso impregnado de preconceitos e admitirem atitudes discriminatórias nas aulas, “[...] estarão favorecendo a adoção desses conceitos e atitudes sexistas por parte de seus alunos e alunas” (SOUZA JÚNIOR, 2007, p. 71).

Na mesma direção, Pereira e Mourão (2005, p. 209) salientam que a “[...] educação escolar favorece os agrupamentos por sexo reforçando-os através de atitudes, palavras e/ou rituais que vão incutindo nas crianças a ideia de separação de meninos e meninas”. Concordamos com as autoras quando defendem que um dos deveres da escola consiste em desmistificar a compreensão de que, na nossa cultura, as habilidades esportivas são tidas como coisas de meninos/homens.

Dessa maneira, ressaltamos ser fundamental, em concordância com Altmann (2014, p. 57), “[...] criar estratégias metodológicas que garantam e estimulem um maior protagonismo das meninas dentro dos esportes” e de qualquer outra prática corporal, tanto no âmbito da Educação Física Escolar quanto no de lazer.

Devemos aqui destacar a importância de promover para meninos e meninas o acesso às reflexões sobre as práticas corporais e esportivas que corroborem com a construção de atitudes igualitárias, de modo a repensar as diferenças e a minimizar atitudes discriminatórias e de intolerância entre os/as educandos/as. O convívio, a reflexão e a discussão sobre diferenças e semelhanças contribuem na formação de cidadãos/ãs críticos/as e atuantes (SOUZA JÚNIOR, 2007).

No Brasil, a prática regular de esportes ou outra atividade física, para grande parte da população, está aquém do recomendado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) e, quando comparada à frequência das meninas, os números informam uma participação ainda menor (ALTMANN, 2014). Em uma das pesquisas realizadas com estudantes dos dois últimos anos do Ensino Fundamental, na cidade de Campinas, Altmann *et al.* (2011) informam que 36,7% das alunas investigadas não realizavam nenhuma atividade física regular extraclasse, enquanto o número entre alunos caía para 13,4%.

A menor frequência de prática por parte de meninas tem efeitos sobre as aulas de Educação Física, uma vez que, em linhas gerais, elas chegam para as aulas com habilidades corporais para os esportes menos desenvolvidas, colocando-as em uma situação de desigualdade quando jogam conjuntamente com meninos (ALTMANN, 2014, p. 56).

A autora salienta que o Esporte, apesar de não ser o único conteúdo ensinado nas aulas de Educação Física, é um importante conhecimento da área e sugere a ampliação de seus saberes para além do saber fazer, em consonância com

a proposição de González e Bracht (2012), contemplando os saberes conceituais e atitudinais. A aula de Educação Física “[...] é um espaço [...] de construção de conhecimento, um conhecimento que diz respeito ao corpo e ao gesto, embora não se restrinja a ele” (ALTMANN, 2014, p. 56) e deve possibilitar o acesso a todos/as e não somente aos/às mais habilidosos/as.

Assim,

o gênero é um marcador de desigualdades bastante presente nas práticas pedagógicas de Educação Física que tem no esporte seu conteúdo, tendo como um de seus efeitos oportunidades e possibilidades de aprendizagens desiguais, com significativa desvantagem para as meninas (ALTMANN, 2014, p. 56, grifo nosso).

Sobre os comportamentos vistos historicamente como masculinos e femininos pela sociedade, Daolio (1995) acentua que no caso dos esportes, se a menina apresentar alguma característica mais “agressiva” ou jogar futebol, certamente, será chamada de “machona” ou “sapatona” por meninos (e por meninas também em muitos casos) e/ou será repreendida pela família. Da mesma maneira, se o menino assume uma postura mais delicada e contida, este será chamado de “bicha”.

Nesta perspectiva, Pereira e Mourão (2005) reforçam a ideia do quanto o imaginário coletivo ainda aponta o esporte como território de reserva masculina (DUNNING, 1992) e, quando uma menina se identifica com ele (esporte), aos olhos dos/as outros/as, ela passa a ser identificada como uma identidade masculinizada e comparada a um homem/menino.

A partir das observações em diversas práticas corporais no ambiente escolar de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, a desigualdade de participação ainda não está superada, pois elas “[...] ocorrem a partir de concepções generalizadas de corpo e habilidades físicas, que colocam e consideram discursivamente as meninas como menos hábeis quando comparadas com os meninos”, de acordo com a afirmação de Uchoga e Altmann (2016, p. 169). Contudo, as autoras citam algumas pesquisas internacionais na área de sociologia do esporte, com recorte em teorias feministas, que vêm demonstrando o esporte e

as atividades físicas como elementos de “empoderamento”¹¹, tanto físico quanto social para as mulheres em diversas faixas etárias.

Para Garret (2004), a aquisição de uma “fiscalidade” por parte das meninas se dá por meio de práticas corporais, esportivas e de um estilo de vida mais ativo, e, dessa maneira, as meninas teriam elementos para se empoderarem tanto no âmbito corporal como social. Evidencia-se, assim, que um dos desafios da Educação Física é “[...] encontrar maneiras de empoderar meninas e jovens mulheres a sentirem-se mais confiantes e habilidosas ao usarem seus corpos, em vez de constrangidas por formas restritivas de padrões corporais de gênero” (UCHOGA; ALTMANN, 2016, p. 497).

Na mesma direção, Bourdieu (2012) reconhece que a prática intensiva esportiva confere às mulheres uma profunda transformação da experiência subjetiva e objetiva do corpo, concebendo seu corpo como algo para si, deixando de existir apenas para a contemplação do outro ou

[...] o que dá no mesmo, para o espelho [...], isto é, deixando de ser apenas uma coisa feita para ser olhada, ou que é preciso olhar visando a prepará-la para ser vista, ela se converte de corpo-para-o-outro em corpo-para-sí-mesma, de corpo passivo e agido em corpo ativo e agente [...]. (BOURDIEU, 2012, p. 83).

Assim, em se tratando do ensino dos JEI, a Educação Física deve propagar concepções que divergem de um formato que valide uma única forma hegemônica de masculinidade e feminilidade (heteronormativa), corroborando assim com a construção de conceitos contrários à perpetuação e ao fomento de rótulos e estereótipos que (re)produzem atitudes e comportamentos discriminatórios e sexistas.

Com base nos referenciais teóricos do estudo, assumimos o esporte como um espaço potente para o empoderamento e experiências libertadoras para as meninas e meninos desviantes da masculinidade hegemônica e para estimular ações e atitudes que oportunizem a efetiva participação ativa e prazerosa delas e deles nos JEI.

¹¹ Palavra que vem do inglês “*empowerment*”. Segundo Uchoga e Altmann (2016), na literatura internacional de Educação Física, um empoderamento possibilitado pela aquisição de habilidades corporais, autoconfiança e autossenso positivo de si mesma.

Nesse sentido, as produções relacionadas ao campo da Pedagogia do Esporte nos sensibilizaram a repensar sobre um tratamento didático para esse importante conteúdo que viesse ao encontro de ratificar a participação igualmente acessível de meninos e meninas nas aulas de Educação Física.

Por Pedagogia do Esporte, compreendemos uma área de conhecimento (disciplina) das Ciências do Esporte que se faz por meio da pedagogia,

[...] com o objetivo de transcender a simples repetição de movimentos, permitindo uma iniciação e formação esportiva consciente, crítica e reflexiva, fundamentada sobre os pilares da diversidade, inclusão, cooperação e autonomia, sustentando sua prática pedagógica sobre o movimento humano, as inteligências múltiplas, aspectos psicológicos, princípios filosóficos e aprendizagem social. **A estratégia-metodologia está condicionada à essencialidade complexa do jogo, em que o jogar somente se aprende jogando. Desse modo, a aprendizagem dos jogos se faz por meio do Jogo Possível - atividades lúdicas, jogos pré-desportivos e brincadeiras populares, tornando-se jogos reduzidos, jogos condicionados e situacionais, envolvidos por um ambiente fascinante e estimulador** (REVERDITO, SCAGLIA, PAES, 2009, p. 604, grifo nosso).

Na perspectiva defendida por Reverdito, Scaglia e Paes (2009), a Pedagogia do Esporte baseia-se em pressupostos da teoria interacionista e o processo de ensino na escola deve ser centrado na lógica que aproxima as diferentes modalidades esportivas (grande família de jogos), com base nas competências para o jogo, na inteligência interpretativa e na tomada de decisão do/a jogador/a.

Para tanto, em nossa pesquisa, lançamos mão do ensino dos JEI e de promover momentos de reflexão/tomadas de consciência tanto a respeito das demandas táticas, inerentes às situações de ataque e defesa do jogo, como da desconstrução de estereótipos ligados a uma suposta masculinidade hegemônica em oposição a uma feminilidade fragilizada que foram/estão solidificados no contexto da escola, do Esporte e da sociedade.

Por fim, assumimos que fomos sensibilizados por essa perspectiva da Pedagogia do Esporte, mas acreditamos que ela não pode ser encarada como uma receita ou fórmula a ser aplicada nas aulas de Educação Física, pois não possui esse caráter, tampouco tem a escola como foco. Assim, o que nós propomos é tomar emprestados alguns princípios e métodos desse campo para formular uma

proposta de ensino que emergja da própria intervenção no campo da Educação Física Escolar.

Após dissertarmos sobre as relações de Gênero, Esporte, Lazer e Educação Física Escolar, iremos abordar no próximo capítulo o ensino dos JEl nas aulas de Educação Física, o qual foi escolhido para a discussão em nossa pesquisa em virtude do postulado de um suposto potencial de exclusão das meninas tributário desse tipo de jogo esportivo e de conflitos durante as aulas de Educação Física, perpetuando a desigualdade de oportunidades entre os gêneros dentro desse ambiente de aprendizagem.

3 O ENSINO DOS JOGOS ESPORTIVOS DE INVASÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Entendemos que tanto na Pedagogia do Esporte como na Educação Física escolar é possível se pensar nos processos de ensino e de aprendizagem a partir de perspectivas que se aproximam dos pressupostos das metodologias ativas, nas quais os/as estudantes são situados no centro do processo educativo (OLIVEIRA; PESCE, 2018) e como protagonistas no processo de construção do conhecimento.

Neste estudo, não identificamos a nossa intervenção, especificamente, como alguma metodologia ativa, nem adotamos determinado modelo da Pedagogia do Esporte ou da Educação de uma forma geral, mas, sim, com interfaces entre elas. Estabelecemos diálogos com ambos os campos para subsidiar nossa proposta de intervenção e, nesse sentido, destacamos a importância de situar os referenciais da Pedagogia do Esporte que influenciaram de forma mais direta essa intervenção.

Nesta pesquisa, elegemos como foco o ensino dos JEI, pois, segundo nossas experiências, são considerados pelos/as próprios/as estudantes, especialmente pelas meninas, como os tipos de esporte mais “combativos”, “brutos”, “violentos”. Consideramos ainda que, nessa categoria de esportes/jogos esportivos, a maioria dos meninos possui maior domínio e monopólio do jogo, e, conseqüentemente, anula a maior parte das meninas das estratégias táticas que envolvem interação e colaboração entre os/as jogadores/as.

Portanto, estamos privilegiando esses tipos de jogos esportivos no nosso estudo por conta das situações de exclusão e de conflitos geradas durante as aulas de Educação Física. Marques (2019) aponta, em sua dissertação de mestrado, dados que confirmam essa questão de haver, nos jogos de cooperação e oposição simultâneas (como é o caso dos de invasão), uma grande incidência de conflitos entre os/as praticantes (incluindo os conflitos de gênero). O autor refere-se a conflitos associados ao fato de as estudantes serem do gênero feminino, afirmando que, geralmente, esses conflitos “[...] eram utilizados para demarcar a fragilidade e a falta de habilidade na execução das ações motrizes das meninas, de modo preconceituoso e excludentes, com adjetivos discriminatórios entre os gêneros” (MARQUES, 2019, p. 103).

Dentre as diversas maneiras de compreender e incorporar os saberes sobre o esporte (corporais, conceituais e atitudinais) e com base nos referenciais do estudo, apropriamo-nos de uma Pedagogia genuinamente da Educação Física Escolar que foi definida, elaborada e implementada a partir do (e para o) contexto no qual a comunidade escolar está inserida.

Realizamos um recorte escolhendo uma base metodológica didática para o ensino dos JEI inspirada em concepções e modelos trazidos por autores como: Teoldo *et al.* (2010); Ribas (2005), Graça e Mesquita (2007); Daolio (2002), Monjas (2006) e Garganta (1995), baseadas em ideias de Pierre Parlebas e nos princípios operacionais comuns de Claude Bayer¹² dos jogos esportivos coletivos.

Nesta pesquisa, optamos pela utilização do termo Jogos Esportivos de Invasão (JEI) por considerar o jogo um meio para desenvolver e tematizar o conteúdo esporte, mas também como um fim em si mesmo. Neste universo, os jogos foram utilizados como possibilidades e estratégias que colocaram o esporte como elemento integrador do processo formativo e os alunos e as alunas como participantes ativos deste processo. Os JEI se tornaram um conteúdo estratégico nas aulas ao estabelecerem a mediação entre o jogo e os esportes (de invasão).

3.1 Praxiologia Motriz e a classificação das práticas motrizes

A Praxiologia Motriz, desenvolvida pelo professor francês Pierre Parlebas, na década de 1960, é definida como uma “[...] *ciência de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo*”¹³ (PARLEBAS, 2008, p. 354). Um campo que busca compreender as interações estabelecidas pelo/a praticante em determinada prática motriz¹⁴ (ou seja, seu objeto de estudo está centrado na ação motriz¹⁵). Para Ribas (2005), constitui-se em uma importante área de conhecimento acerca do entendimento do mundo dos jogos e esportes que, a partir do estudo da lógica interna, em consonância com a

¹² Cf. Bayer (1994).

¹³ “[...] *ciência da ação motriz e especialmente das condições, modos de funcionamento e resultados de seu desenvolvimento*” (tradução livre nossa).

¹⁴ Para Parlebas (2008), a prática motriz se refere aos acontecimentos motores com intencionalidade nos jogos e outros conteúdos práticos da Educação Física.

¹⁵ Ação Motriz é uma terminologia utilizada pela Praxiologia Motriz para classificar as ações de determinada Prática Motriz de forma a não separar as vertentes Tática, Técnica, Psicológica, afetiva, etc.

lógica externa, estabelece uma compreensão das estruturas do jogo carregada de significados.

A lógica interna, conceito importante da Praxiologia Motriz, é definida por Parlebas (2008, p. 302) como o “[...] *sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente*”¹⁶. Está ligada diretamente ao sistema de obrigações impostas pelas regras dos jogos esportivos que, por sua vez, provocam comportamentos corporais precisos (a ação motriz nasce e se desenrola na essência da lógica interna).

Os fatores relacionados à lógica externa também são considerados pelo autor. Como o próprio nome sugere, essa lógica está vinculada as (re)interpretações que vêm “de fora” da lógica interna, relacionadas aos significados simbólicos e distintos que cada pessoa ou grupo social, a sua maneira, estabelece com as práticas motrizes, seguindo suas aspirações e motivações. São os acontecimentos que cercam as práticas motrizes, mas, sem relação direta com os acontecimentos da lógica interna, assim como as questões socioculturais, os aspectos históricos, o preconceito, a discriminação racial, o machismo (relações de gênero), dentre outras.

Segundo Rodrigues, Darido e Paes (2013), a lógica interna do esporte diz respeito às características de desempenho impostas pelas situações motoras, já a lógica externa refere-se às características e significados sociais que os esportes obtêm em determinados contextos específicos. Para os autores, os processos educativos vinculados à lógica interna decorrem da compreensão da movimentação e das ações que fazem parte do jogo, de suas demandas táticas e técnicas e de suas regras (perspectiva do saber jogar). Já em relação à lógica externa, a atenção se volta para a identificação dos significados sociais adquiridos por cada esporte nos diversos contextos. As questões de gênero, a violência das torcidas, o doping esportivo, o espaço reservado às minorias sociais, entre outros exemplos, são temas do esporte a serem, pedagogicamente, abordados nesta dimensão.

Para Ribas (2005), a compreensão da estrutura da lógica interna do jogo/esporte pelo/a aluno/a facilita a transferência da aprendizagem para outras

¹⁶ “[...] sistema das características relevantes de uma situação motriz e as consequências que isso implica para o desempenho da ação motriz correspondente” (tradução livre nossa).

atividades. Se considerarmos as modalidades esportivas como basquetebol, handebol, e o voleibol, notamos a mesma estrutura de jogo, ou seja, nelas estão presentes uma relação de cooperação entre os/as jogadores/as da mesma equipe e, simultaneamente, uma relação de oposição aos/às jogadores/as da equipe adversária, porém com formas distintas de participação nas atividades.

Com base nas ideias de Pierre Parlebas, a fim de possibilitar essa transferência de estrutura e caracterizar cada âmbito das práticas motrizes, Ribas (2005) faz referência a um tipo de sistema de classificação de jogos/esportes cuja organização baseia-se em critérios de Cooperação, Adversário e Incerteza (CAI). O CAI, portanto, estabelece a classificação das práticas motrizes pela interação entre os/as seus/suas participantes e destes com o ambiente físico. Tal classificação foi pensada no intuito de facilitar a compreensão das práticas motrizes e das ações motrizes que nelas se apresentam (RIBAS, 200). Através do CAI, o autor evidencia os elementos que determinam o agrupamento dos esportes/jogos e, para simplificar a concepção desta classificação, parte de dois critérios, sendo o primeiro referente ao meio físico da prática (meio instável¹⁷ ou meio estável), e o segundo a forma de interação entre seus/suas participantes na atividade (sem interação; interação com oposição; interação de cooperação e interação com oposição-cooperação simultânea). O CAI é um dos instrumentos de análise da Praxiologia Motriz que facilita esse processo de transferência de estruturas.

Sob a ótica da forma de interação entre os/as participantes (relação que mais importa para o nosso estudo) na Praxiologia Motriz, Ribas (2005) explica a organização dos esportes e das práticas corporais em quatro grupos distintos¹⁸:

¹⁷ O critério “meio físico instável” (incerto) estabelece um grande vínculo com o ambiente natural, no entanto não podemos considerá-lo exclusivo desse lugar. No universo escolar, notamos que as atividades são mais desenvolvidas a partir de uma perspectiva do meio padrão/estável, mas, se refletirmos sobre isso, por exemplo, uma vivência prática de skate na rua ou com objetos móveis durante uma aula de Educação Física, conseguimos notar a relação de instabilidade da prática motriz que o/a praticante estabelece com o espaço e o equipamento utilizado na atividade (rua/skate). Neste caso, trata-se de um meio físico instável.

¹⁸ Se consideramos a presença da interação (incerteza) com o meio físico, o CAI estabelece mais quatro grupos distintos de classificação, a saber: ‘as práticas psicomotrizes com interação com o meio ambiente (exemplo, surfe, skate, escalada); as práticas sociomotrizes com companheiro/a e com instabilidade do meio ambiente (caiaque em duplas); práticas sociomotrizes com o adversário e com instabilidade do meio ambiente (corrida de orientação individual, remo individual, corrida de *mountaibike*); e as sociomotrizes com o adversário e companheiro e com instabilidade do meio ambiente (vela em dupla). Mas, para esse momento, evidenciamos no corpo do texto os quatro grupos que não possuem interação com o meio físico.

- a) Atividades sem interação motriz (chamadas de psicomotrices): nas quais a ênfase e a atenção estão centradas na própria atividade. Não há o processo de colaboração entre parceiros/as nem mesmo enfrentamento/interação com o/a adversário/a (malabares, arremessos, corridas individuais).
- b) Atividade com interação (chamadas sociomotrices) de oposição: práticas corporais nas quais se exige uma rápida interpretação das ações do/a adversário/a, a busca da antecipação destas ações na tentativa de superá-lo/a, além de conseguir fornecer as informações ao oponente de maneira obscura (a imprevisibilidade da ação é fundamental). Neste conjunto de atividades existe, portanto, o enfrentamento/interação com o/a adversário/a, mas sem a colaboração/interação entre parceiros/as (badminton/tênis/peteca individual, judô).
- c) Atividades de interação de cooperação: exigem o máximo de previsibilidade das ações do/a praticante para possibilitar articulações com as ações dos/as companheiros/as. As ações são colaborativas, previsíveis, essencialmente planejadas, e não há enfrentamento/interação com equipe adversária (nado sincronizado, ginástica rítmica, frescobol).
- d) Atividade de interação de oposição e cooperação: são jogos/esportes em que os dois processos de informação (cooperação e oposição) acontecem de maneira concomitante. São práticas corporais nas quais ao mesmo tempo em que as informações para os/as companheiros/as devem se tornar claras, em contrapartida, precisam ser obscuras à leitura dos/as jogadores/as adversários/as. Isto é, durante a partida, os/as jogadores necessitam colaborar com os/as parceiros/as, realizar um grande número de tomadas de decisão diante de situações imprevisíveis dos/as oponentes, e, além disto, ludibriá-los/as e antecipar as ações da equipe adversária (futebol, handebol, rúgbi, vôlei, beisebol etc.).

A Praxiologia Motriz é uma área de conhecimento que, com seus conceitos e instrumentos, expressa sua importância no sentido de contribuir para o nosso reconhecimento da estruturação das práticas corporais (motrices),

especialmente dos jogos e esportes, implicando em concepções e abordagens didático-pedagógicas voltadas para a compreensão do todo (global - o jogo) e não das partes de forma analítica, descontextualizada e desconectada.

No próximo tópico, vamos apresentar o modelo de classificação e os referenciais que apontam para a categoria dos JEI ou jogos de invasão.

3.2 Sistema de Classificação dos Esportes, Jogos Desportivos Coletivos e Jogos Esportivos de Invasão: delimitando o objeto da intervenção

Em um artigo publicado na revista digital EFDeportes, intitulado “Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação”, publicado no ano de 2004, o professor Fernando Jaime González, orientado pela lógica interna e pelo CAI, importantes conceitos da Praxiologia Motriz - ainda que com adaptações por parte de González (2004), bem como, inspirado por categorias de análises estabelecidas por uma série de autores¹⁹, apresenta uma proposta de sistema ou modelo de classificação dos esportes²⁰ que, posteriormente, foi retomada em diversos textos e documentos, inclusive na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

Segundo o modelo de classificação de González (2004), os Esportes são divididos, de forma simplificada, conforme: a) se existe ou não relação com companheiros/as e b) se existe interação direta ou não com o/a adversário/a. Combinado a esses, o critério ‘relação com os/as companheiros/as’ é utilizado para classificar as modalidades em individuais (sem relação de colaboração) ou coletivas (com relação de colaboração), e o critério ‘relação com o/a oponente’ classifica o Esporte nas categorias ‘com’ ou ‘sem’ interação direta com o/a adversário/a.

¹⁹ No artigo, o autor refere-se a esses autores como responsáveis por propostas de classificação dos esportes conforme segue: “As atividades motoras em geral e os esportes em particular têm sido objetos de diversas classificações (PARLEBAS, 1988; RIERA; 1989; WERNER; ALMOND, 1990; FAMOSE, 1992; RUIZ, 1994; CASTEJÓN, 1995, HERNÁNDEZ, 1994 e 1995; HERNÁNDEZ *et. al*, 1999, HERNÁNDEZ, 2000; RITZDORF, 2000; SCHMIND; WRISBERG, 2001) com o propósito de identificar seus elementos universais e entender melhor suas lógicas internas, particularmente no que tange às solicitações colocadas por essas últimas aos praticantes das diferentes atividades” (GONZÁLEZ, 2004, p. 1).

²⁰ Embora esse modelo de classificação não contemple todos os esportes, uma importante parte do universo das modalidades é envolvida por ele.

O foco desta pesquisa, os ‘Esportes coletivos em que há interação com o oponente’, são aquelas atividades nas quais os sujeitos colaboram com seus/suas companheiros/as de equipe, de forma combinada, para atingir os objetivos do jogo e simultaneamente enfrentam de maneira direta a equipe adversária, evitando que a mesma também atinja seus objetivos (basquetebol, futebol, voleibol etc.) (GONZÁLEZ, 2004)²¹.

Na BNCC, os Esportes de Invasão, centro desta pesquisa, configuram-se na classificação do conjunto de ‘Esportes com interação entre os adversários’ (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Os Esportes de Invasão são definidos como:

[...] conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/ campo defendida pelos adversários (gol, cesta, *touchdown* etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (basquetebol, *frisbee*, futebol, futsal, futebol americano, handebol, hóquei sobre grama, polo aquático, rúgbi etc.). (BRASIL, 2017, p. 216).

Na literatura portuguesa, desde a década de 1960, encontramos o conceito Jogos Desportivos Coletivos (JDC)²² que compreende, entre outras modalidades, o basquetebol, o handebol, o futebol e o voleibol (GARGANTA, 1995). Neles, os dois traços considerados fundamentais por Garganta (1995) são: a ‘cooperação’ (noção de equipe, espírito de colaboração, os/as praticantes aprendem a subordinar os interesses pessoais ao interesse da equipe; comunicação intraequipe) e a ‘inteligência’ (capacidade de adaptação a novas situações; elaboração de respostas adequadas a situações-problemas apresentadas de maneira imprevisível e diversificada).

Na mesma direção, dialogamos com o modelo pendular do ensino dos Esportes coletivos desenvolvido por Daolio (2002), inspirado pelas ideias do francês

²¹ O autor também apresenta a classificação dos esportes em função das características do ambiente físico onde se realiza a prática esportiva: ‘esportes sem estabilidade ambiental ou praticados em espaços não-padronizados’ são aqueles em que o ambiente cria incertezas ao/a praticante, devido às variações permanentes do ambiente físico onde se realiza a modalidade ou quando o mesmo não é conhecido pelo/a atleta. O ‘esportes com estabilidade ambiental ou praticados em espaços padronizados’ são aqueles em que o ambiente não oferece incertezas ao/à praticante.

²² Nesta pesquisa, optamos por adotar o termo “Jogos Esportivos de Invasão” pelo fato de na minha prática docente o jogo ser tratado como uma forma de mediação para ensinar o esporte, isto é, como estratégias de ensino para chegar em determinada modalidade. Não vamos nos referir aos JDCs ou JECs em geral, mas ao recorte que engloba os jogos e/ou os esportes de invasão.

Claude Bayer²³. Tal abordagem considera as semelhanças estruturais (princípios operacionais comuns) entre as várias modalidades esportivas e descreve, a partir de uma estrutura pendular, a localização do que denomina de princípios operacionais, regras de ação e gestos técnicos. De acordo com as ideias de Bayer apresentadas em Daolio (2002), são seis os princípios operacionais comuns aos jogos esportivos coletivos²⁴, sendo divididos em dois grupos (ataque e defesa), a saber:

- Princípios operacionais ofensivos (de ataque): conservação individual/coletiva da posse de bola; progressão da equipe e da bola em direção ao alvo adversário e finalização da jogada/ponto.
- Princípios operacionais defensivos (de defesa): recuperação da posse de bola; impedimento da progressão da equipe adversária em direção ao próprio alvo e da finalização adversária.

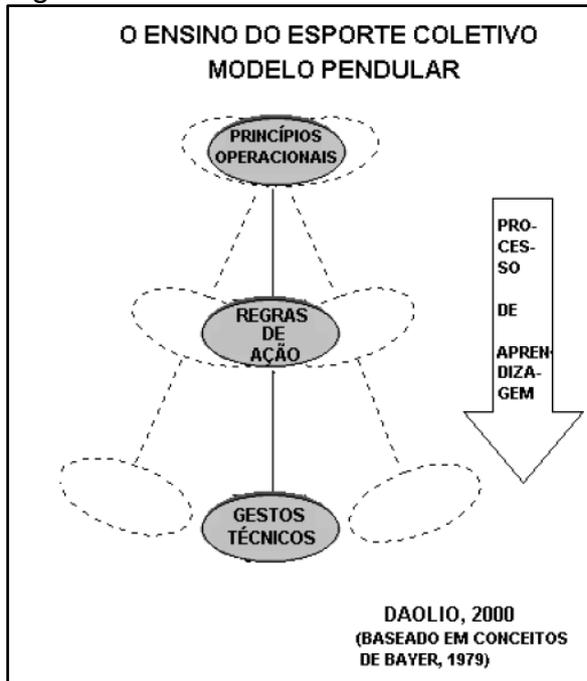
As regras de ação “[...] se constituem em recursos necessários para operacionalização destes princípios descritos” (DAOLIO, 2002, p. 102), ou seja, são ações táticas de resoluções de problemas para alcançar o êxito dos princípios operacionais, por exemplo, quando o/a jogador/a cria linhas de passe, coloca-se individualmente em espaços onde a bola poderá chegar, desmarca-se em relação aos jogadores/as adversários/as, estamos nos referindo às regras de ação. Por fim, os gestos técnicos (ações motoras específicas) apresentam maior diversificação devido às variações existentes entre as modalidades e os significados culturais atribuídos a cada gesto por cada grupo e modalidade.

A partir desse modelo (figura 1), considera-se que os princípios operacionais dos esportes (de ataque e defesa) encontram-se no topo do pêndulo, na medida em que essencialmente não apresentam significativa variação/diferenciação (entre as modalidades esportivas de invasão). As regras de ação estão na região intermediária, apresentando um pouco mais de variação do que os princípios operacionais, porém, não mais do que os gestos técnicos específicos de cada modalidade, localizados nas extremidades do pêndulo, cujas variações ocorrem de maneira mais acentuada.

²³ Principal obra: “O Ensino dos Desportos Colectivos”, de Claude Bayer, publicado inicialmente na França, em 1979 (DAOLIO, 2002).

²⁴ Importante pontuar a possibilidade de o modelo ser transportado para diferentes categorias de modalidades esportivas coletivas, com a provável necessidade de ajustes. Notamos que os princípios operacionais propostos por Claude Bayer se mostram mais alinhados aos jogos esportivos coletivos de invasão. Se considerarmos o exemplo do voleibol, apesar de ser um jogo esportivo coletivo, iremos identificar uma incongruência com os referidos princípios.

Figura 1 - Modelo Pendular



FONTE: (DAOLIO, 2002)

Daolio (2002) defende que, nessa abordagem, a técnica (modo de fazer) está alinhada à discussão da tática (razões para fazer) e, a partir do momento em que os/as alunos/as se transformarem em conhecedores dos princípios operacionais do Esporte Coletivo, estes/as terão mais condições de participar ativamente de várias modalidades da cultura esportiva.

3.3 O ensino dos Jogos Esportivos de Invasão: saberes corporais, conceituais e atitudinais

As aulas da unidade didática desta pesquisa se apoiaram em modelos ativos de ensino, principalmente quanto à forma de desenvolver as intervenções numa perspectiva da conscientização tática dos/as participantes.

Dentre esses modelos, destaca-se o modelo de ensino dos jogos para a compreensão, formalizado por Bunker e Thorpe em 1982, definido como *Teaching Games for Understanding* (TGfU). O TGfU tem as suas raízes num movimento reformador do ensino dos jogos iniciado nos fins dos anos 1960 e anos 1970 do século XX, na universidade inglesa de Loughborough (GRAÇA; MESQUITA, 2007).

Segundo Teoldo *et al.* (2010, p. 69), o modelo indica que os temas de ensino sejam “[...] baseados em pressupostos táticos do jogo e que sejam realizados em formas de jogos reduzidos de modo a maximizar e motivar a participação”. Para os autores, o TGfU acolhe as ideias construtivistas sobre o papel ativo do/a aluno/a no processo de aprendizagem e adota um estilo de ensino em que o/a praticante é exposto/a a uma situação problema (situações táticas do jogo) e é incitado/a a buscar soluções, a verbalizá-las, a discuti-las, a explicá-las, ajudado/a pelos questionamentos e estratégias propostas pelo/pela professor/a.

Monjas (2006) considera o ‘modelo compreensivo’, que foi desenvolvido pelos espanhóis Devis y Peiró (1992), baseado nas ideias procedentes do contexto britânico na Universidade de Loughborough (Inglaterra), um dos que mais se ajusta aos interesses formativos da escola e mostra uma clara inclinação para os esportes de cooperação e oposição, ainda que possam ser aplicados em outras categorias de esporte. Ainda de acordo com o mesmo autor, o modelo com enfoque compreensivo tem como base os jogos modificados (com os mesmos objetivos dos jogos oficiais, mas com regras diferentes, mais acessíveis e possíveis); enfatiza a cooperação; tem caráter inclusivo; foca em experiências esportivas variadas e globais centradas no pensamento tático (integrado à técnica); desenvolve situações de jogo adaptadas ao contexto, de modo que o/a aluno/a consiga desenvolver consciência tática para transferir para outros contextos fora da escola; além de abranger os níveis conceituais (por exemplo, propiciando aos/as alunos/as compreensões de conceitos como desmarcar-se, aproveitar os espaços, organizar-se defensivamente/ofensivamente), procedimentais (diálogos sobre os possíveis conflitos que emergem da partida, participação em eleições para formação de equipes, acordos de regras) e atitudinais (respeito às regras do jogo, aos/às companheiros/as, aos/às adversários/as, etc.).

Ao apresentar uma sequência de uma unidade didática sobre a iniciação esportiva na escola, Monjas (2006) indica algumas ideias. De forma geral, as sessões²⁵ se iniciam com conversas sobre: regras básicas; os agrupamentos mistos; as explicações do conteúdo e das atividades; as recordações de comportamentos e atitudes dos/as jogadores/as; os conceitos e ações a serem realizadas nos jogos; os possíveis problemas a serem encontrados; com a utilização

²⁵ O autor se refere ao termo “sesión”, sobre o qual fazemos uma aproximação com a “aula”.

de vídeos, dentre outras ações. No seu desenvolvimento, a quantidade de atividades desportivas (jogos com regras acessíveis e possíveis) varia de acordo com aquilo que foi planejado para a unidade. As sessões apresentadas contêm em torno de três a seis atividades, por exemplo, jogos como “bola ao cesto”, “dez passes”, “derrubar o cone”, “1 contra 2”, dentre outros. A finalização da aula, na maioria das vezes, consiste em realizar reflexões sobre as maiores dificuldades encontradas, opinar sobre a participação e inclusão de todos/as, falar sobre a motivação e o entusiasmo causados pelas atividades e as adaptações; conversar sobre o trabalho coletivo da turma, avaliar a aplicação das regras, esclarecer possíveis críticas com relação aos/às colegas etc.

Se a aprendizagem compreensiva está atrelada aos níveis conceituais, procedimentais e atitudinais, podemos abordar o ensino dos jogos esportivos de invasão, conforme González e Bracht (2012, p. 49), organizando os saberes específicos a respeito do esporte, isto é, a partir dos eixos: a) Saberes Corporais (saber fazer), eixo que reúne conhecimentos com base na experiência/ação corporal; b) Saberes Conceituais (saber sobre) que englobam os “[...] saberes relativos aos conjuntos de dados e conceitos que escrevem e explicam diferentes aspectos relativos a essa prática corporal sistematizada”; e, finalmente, c) Saberes Atitudinais, correspondentes aos valores e normas fundamentados em princípios éticos que perpassam por qualquer processo de ensino.

De acordo com os autores, os saberes corporais, para fins didáticos, podem ser organizados em quatro categorias: a) Tática Individual (adaptações conscientes diante das funções dos/as adversários/as); b) Habilidades Técnicas (competências motoras que solucionam os problemas para atingir os objetivos); c) Combinações Táticas (ações individuais coordenadas e entrosadas com dois/duas ou mais jogadores/as); d) Sistemas de jogo (organização e coordenação dos/as jogadores/as de uma equipe).

Com relação aos saberes conceituais dos esportes de invasão, González e Bracht (2012) os definem como informações, ideias e teorias que permitem conhecer melhor o fenômeno em estudo. Nesta dimensão, os autores identificam dois tipos de conhecimentos: os conceituais técnicos e os conceituais críticos. Os saberes conceituais técnicos estão articulados aos elementos necessários para a compreensão das características e do funcionamento da prática corporal sistematizada. Já os conhecimentos conceituais críticos, por sua vez,

baseiam-se em saberes que tematizam e contextualizam o lugar ocupado pelo esporte/prática corporal em cenários socioculturais específicos. Contudo, González e Bracht (2012) enfatizam que a Educação Física Escolar não deve se limitar a ensinar os saberes conceituais e corporais específicos dos esportes, mas, também, contribuir com saberes que possibilitem a (re)construção de atitudes, valores, normas, comportamentos éticos que sejam condizentes com o sistema político democrático e republicano.

Partimos da perspectiva de uma sociedade democrática e republicana, conceituada por Fensterseifer e González (2013, p. 1), que “[...] consiste basicamente em tornar pública a responsabilidade pela condução das questões que dizem respeito a todos” e todas. Os autores destacam a complexidade desta forma de sociabilidade humana (democracia), pois nela é preciso, além de considerar as diferentes posições das pessoas que convivem numa sociedade, possibilitar a todos e todas a capacidade de dar uma opinião concreta. E sobre os valores republicanos, os autores citados entendem que são fundados:

[...] 1. Na igualdade de direitos (isonomia); 2. No princípio de que o bem privado não pode dirigir o bem comum; 3. No governo das leis que são comuns aos cidadãos e por eles forjadas e revistas; 4. Na existência da esfera pública como lugar de manifestação da pluralidade de opiniões e demandas da cidadania (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013, p. 3).

Portanto, os saberes atitudinais estão atrelados à formação cidadã dos/as alunos/as, sendo assim, valores como solidariedade, igualdade, respeito, liberdade surgem na perspectiva de questionar atitudes pautadas pelo preconceito, injustiça e intolerância. Tanto no tratamento didático dos saberes conceituais críticos como dos saberes atitudinais, a lógica externa exerce um importante papel como fonte desses dois tipos de conhecimento.

Partimos dessas referências para a Educação Física e compreendemos que, a partir delas, conseguimos (re)construir uma metodologia ativa de ensino, autoral, na perspectiva de fomentar tanto a participação mais igualitária de meninas e meninos nos JEI como nos debates e nas problematizações sobre as desigualdades de gênero circunscritos nos cenários esportivos e sociais.

Em termos gerais, é preciso considerar que na educação surgiram as metodologias ativas e houve um movimento semelhante em outros campos, como

no ensino do esporte, que avançou para além das metodologias tradicionais²⁶. O intuito aqui não é o de aprofundar sobre cada uma das metodologias, mas, como afirma Moran (2015), enfatizar que elas incentivam a habilidade de o/a aluno/a investigar, refletir e criar mediante a uma situação específica, propondo que o/a aluno/a seja o centro do processo de aprendizagem e se torne o/a responsável pela construção de conhecimento. A proposta é que haja a utilização de recursos variados, como vídeos, imagens e textos em diversos formatos. O/A professor/a é compreendido como um/a mediador/a que estimula a crítica, as discussões e a reflexão dos/as estudantes/as.

No mesmo sentido, Monjas (2006) defende que as metodologias ativas são muito mais apropriadas ao contexto das aulas de Educação Física escolar, pois tratam de implicar ativamente o sujeito na sua aprendizagem ao levar em conta seus interesses. O autor enfatiza ainda que a atenção não está na atividade, mas, sim, no sujeito que aprende em consonância com os interesses e finalidades educativos.

Pautados/as pelas referências utilizadas que nos proporcionaram um embasamento teórico, decidimos nomear de 'Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva' o conjunto de estratégias de metodologias ativas aqui utilizadas durante a implementação da unidade didática. Essas formas de metodologias ativas nos serviram de pilares para as aulas de Educação Física que buscaram oportunizar a superação de desigualdade de oportunidade que meninos e meninas vivenciam no cotidiano escolar, especialmente, nos espaços e tempos destinados às práticas esportivas.

Importante aqui destacar que, por não termos identificado, em outras metodologias ativas, algumas particularidades do que foi realizado na pesquisa, escolhemos um nome que acreditamos representar a forma como trabalhamos em uma nova proposta de ensino.

Nomeamos como "experiência" por considerarmos a experiência como algo que contamina, "[...] é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 21), pois afeta e gera algum tipo de afeto no sujeito; e, nomeamos como "crítico" porque além de os/as alunos/as terem participado e

²⁶ Com base em Monjas (2006), consideramos aqui os métodos tradicionais como aqueles que seguem uma progressão de ensino da técnica para a tática, enquanto que os métodos ativos são os que partem do jogo global e da aprendizagem que o sujeito tem por ele mesmo, seguindo consequentemente uma orientação diferente que vai mais pela tática do que pela técnica.

usufruído das ações dos jogos esportivos de invasão, eles/elas refletiram sobre essas ações e trouxeram para a consciência elementos atitudinais circunscritos nas práticas esportivas e sociais, em especial assentados nas questões sobre gênero.

De acordo com Larrosa-Bondía (2002), a experiência (palavra que vem do latim *experiri*, provar; experimentar) não se configura como informação. Aliás, a informação é tida quase como uma antiexperiência, justamente por não deixar espaço para a experiência acontecer. Um sujeito pode estar com muitas informações, porém, se nada lhe toca, nada lhe acontece. O autor salienta o quanto, no mundo moderno, as experiências têm se tornado cada vez mais raras às pessoas, pela obsessão às opiniões (que também anulam as possibilidades de experiência), pela falta de tempo (os estímulos são fulgazes e instantâneos) e pelo excesso de trabalho (experiência não é conversão de créditos, mercadorias ou valor de troca). É o fato de a pessoa precisar sempre estar em atividade que não lhe é “permitido” parar e, não podendo parar, nada lhe acontece.

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 [...] cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA-BONDÍA, 2002, p. 24).

Como o autor nos sugere, se há experiência é porque houve abertura (para o desconhecido), exposição, receptividade, formação, transformação e paixão do sujeito. E para cada sujeito ela acontece de forma singular, de uma maneira única e impossível de ser repetida.

Nomeamos, portanto, de Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva uma proposta que engloba as ideias de uma experiência genuinamente pautada pelos saberes corporais, que valoriza os saberes conceituais técnicos e críticos e seja mediada pelos afetos, atitudes e valores.

Nossa intenção não se reduz a inventar ou inaugurar uma nova proposta metodológica, mas definir uma proposição conceitual que represente o que foi realizado durante a pesquisa, principalmente pelo fato de perceber nas diversas facetas da Pedagogia do Esporte e/ou dos modelos de ensino do esporte a ausência de um “olhar” voltado para questões sociais emergentes (racismo, gênero, violência

etc.) de um modo geral e, especificamente neste estudo, para as questões do gênero na Educação Física escolar.

No próximo capítulo, apresentaremos o caminho percorrido para a implementação da unidade didática orientada pela Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva e a investigação e análise correspondentes a todo o processo.

4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A seguir, apresentaremos o percurso investigativo assumido pela pesquisa-ação, o contexto da pesquisa, as características dos/as participantes, os instrumentos de produção de dados, que foram os diários de aula, as narrativas individuais e em pequenos grupos e a observação das gravações em vídeo dos JEI e a maneira como analisamos os dados.

4.1 Abordagem qualitativa

A utilização da abordagem qualitativa para a fundamentação do acesso e da análise dos dados se apresentou condizente com a realização desta pesquisa, pois, assim como destacam Minayo, Deslandes e Gomes (2000), e Mayan (2001), trata-se de uma perspectiva sobre a qual aspectos da vida cotidiana são evidenciados e destacados, principalmente no que tange ao cenário educacional.

Este tipo de análise permite, segundo Del-Masso, Cotta e Santos (2018, p. 3), “[...] a interação com as pessoas, os fatos, os locais e o objeto que está sendo pesquisado, extraindo significados visíveis e alguns invisíveis, que são perceptíveis somente quando têm uma atenção sensível do pesquisador”. Para as autoras, no universo escolar, a abordagem qualitativa permite descrever a complexidade de determinado problema, além de compreender e classificar esses processos que são dinâmicos, podendo conter variáveis e particularidades dos sujeitos que estão incluídos nesse contexto.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui na sua estrutura cinco características:

- a) o ambiente natural é a fonte direta dos dados e o/a investigador/a é o/a principal agente no recolhimento desses dados;
- b) os dados recolhidos são essencialmente de natureza descritiva;
- c) para o/a investigador/a, nas metodologias qualitativas, o processo investigativo em si é mais interessante do que propriamente os resultados;
- d) a análise dos dados é realizada de forma indutiva, e;

- e) o/a investigador/a interessa-se por tentar compreender o significado e o modo de pensar que os/as participantes atribuem às suas experiências.

4.1.1 Pesquisa-ação

Com relação aos tipos de pesquisa assentadas na abordagem qualitativa, optamos pela pesquisa-ação. Thiollent (1985, p. 14) a define como:

[...] um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os/as pesquisadores/as e os/as participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

O autor compreende a pesquisa-ação como forma de engajamento sócio-político a serviço das causas populares e que agrega vários métodos ou técnicas, com os quais se estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação.

Segundo Fonseca (2002), a pesquisa-ação implica uma participação planejada do/a pesquisador/a na situação problemática a ser investigada e recorre “[...] a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa” (FONSECA, 2002, p. 34). Além disto, indica que quando o/a professor/a participa efetivamente da ação, os conhecimentos trazidos por ele/a serão substrato para a construção da análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram.

Na mesma perspectiva, para Morin (2004), o/a pesquisador/a realiza as intervenções em campo e tem por objetivo transformar a realidade vivenciada com a ajuda de todos/as os/as participantes envolvidos/as.

Portanto, realizamos uma pesquisa qualitativa balizada pela pesquisa-ação que envolveu a investigação (pesquisa) da implementação (ação) de uma unidade didática sobre o ensino dos jogos esportivos de invasão, pautada na coeducação e em interface com as relações de gênero.

A implementação da unidade didática teve seu início no dia 03 de abril de 2019 e término em 07 de junho de 2019²⁷, totalizando uma somatória de 11 encontros (17 aulas). Em muitos momentos, os papéis de pesquisadora e professora se confundiram durante o percurso da pesquisa. Identificar essa separação não se tornou tarefa simples, mesmo porque a própria função de professora se consolida como uma prática pedagógica de cunho investigativo e separá-las, enquanto recurso didático, configurou-se em mais um desafio.

4.2 Universo da pesquisa

O universo da pesquisa, como referido na introdução do estudo, são as aulas de Educação Física dos/as alunos/as do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal periférica da cidade de Ribeirão Preto - SP.

A escola na qual a pesquisa foi realizada pertence à Secretaria Municipal de Educação da mesma cidade. Atende cerca de 850 alunos/as distribuídos/as no Ensino Fundamental em três períodos de atendimento, sendo 17 turmas no período matutino, oito turmas dos anos iniciais e nove dos anos finais, e 12 turmas no período vespertino, oito salas dos anos iniciais e quatro dos anos finais. No período noturno acontecem as aulas na Educação de Jovens e Adultas, sendo uma sala presencial e uma multisseriada *online*.

Na totalidade dos recursos humanos, a escola envolve 57 professores/as no seu corpo docente, três mulheres na equipe gestora (diretora, vice-diretora, coordenadora pedagógica) e 19 funcionários/as. Atualmente, há cinco professores/as de Educação Física, sendo que eu, professora-pesquisadora, ministro aulas apenas para uma turma de 6º ano, no período matutino, dividindo os espaços com outros três professores. Isto é, nesta unidade escolar, ministro apenas 3 horas/aulas semanais²⁸.

Mediante o fato de a professora-pesquisadora estar cursando um mestrado profissional e ministrar aulas nesta unidade, reforçou-se a escolha deste local para a realização da pesquisa no intuito de contribuir para a melhoria dos

²⁷ A unidade didática sofreu uma pausa de quatro semanas devido à greve dos/as servidores municipais (do dia 10 de abril a 03 de maio de 2019).

²⁸ O restante das 30 horas/aulas semanais ministradas por mim ocorria em outros espaços educacionais (em mais uma unidade escolar e em um espaço não escolar, da Secretaria Municipal de Educação de Ribeirão Preto).

processos educativos dentro e fora das aulas de Educação Física, porque apesar de os alunos e alunas da turma do 6º ano revelarem em suas narrativas uma participação igualitária nos JEI nas aulas de Educação Física, na prática a desigualdade com relação à participação efetiva recaía sobre grande parte das meninas.

A partir de observações e conversas com as alunas, notamos que o acesso e participação delas apresentavam-se ainda mais restritos, pois elas, geralmente, não participavam das brincadeiras de rua no entorno da escola, diferentemente dos meninos que soltavam pipas, andavam de bicicleta, jogavam futebol, bets, dentre outras atividades corporais. Assim, nos momentos destinados ao lazer, aos jogos e às brincadeiras dentro e fora da escola, a ocupação desses espaços se tornava desigual.

Desse modo, a unidade escolar deste estudo passa a ser o único local onde a maior parte da comunidade pode participar, ativamente, das práticas da cultura corporal de movimento, e no qual as meninas poderiam estabelecer uma ruptura com sua menor representatividade e protagonismo no cenário das práticas corporais.

4.2.1 Sobre o cenário da pesquisa

Conversas informais com a diretora, vice-diretora e a leitura dos registros da secretaria da escola, em junho de 2019, permitiram-me saber que o último Projeto Político Pedagógico (PPP) foi elaborado pela antiga gestão escolar, no ano de 2013. O novo documento deveria ter sido reconstruído em 2018, porém este permanece atrasado no âmbito das etapas do replanejamento coletivo (junto à comunidade escolar), estando atualizado apenas na parte referente aos anexos, elaborados pela atual gestão.

Outro ponto identificado nessas conversas trata da realidade psicossocial dos/as alunos/as. Elas afirmam que a escola recebe alunos/as em condição de alta vulnerabilidade social, sendo necessário contar constantemente com a colaboração do Conselho Tutelar, Centro de Referência da Assistência Social (CRAS) e Supervisão de Ensino.

Sobre a estrutura física da escola, é interessante apontar que, antes de sua inauguração no ano de 1991, neste mesmo local funcionava o clube municipal

do bairro. Por essa razão, a escola possuía uma ampla estrutura de 250.000 m² (figura 2).

Figura 2 - Área esportiva (antes de chegar às quadras)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Porém, esse cenário se encontra degradado em muitos lugares, em especial, na área externa em relação à conservação e à segurança para uso das estruturas físicas, demonstrando, portanto, a necessidade de reformas, manutenções e melhorias significativas nesses espaços. As estruturas presentes nesse local consistem em:

- a) área da piscina desativada e abandonada;
- b) dois amplos vestiários e um galpão (antigamente, funcionava como um salão de ginástica, mas, à época deste estudo, ambos sucateados e sem uso);
- c) uma quadra poliesportiva coberta, cujas pinturas das linhas esportivas não apareciam, devido à falta de manutenção desde a inauguração da escola (figura 3);
- d) uma quadra poliesportiva descoberta, uma miniquadra, que se apresentava sem os dois aros das tabelas e mais outras duas quadras sem nenhuma estrutura esportiva, apenas com o piso retangular de cimento (figura 4);
- e) um vasto gramado atrás das quadras maiores (figura 5),
- f) dois espaços de areia à frente da quadra coberta (um deles contendo um círculo para arremesso de peso); e
- g) uma caixa de areia para saltos em distância, construída no ano de 2015.

Figura 3 - Quadra coberta



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 4 - Quadra descoberta



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 5 - Gramado



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Nenhuma das quadras possuía demarcações específicas, estando com as sinalizações desgastadas ou mesmo sem elas. Parte do piso de cimento da área estava com diversas irregularidades e deformações em sua superfície.

A área esportiva, portanto, ainda que dentro do terreno no qual a escola foi construída, encontrava-se mais afastada do “prédio escolar” - onde se localizavam as salas de aula, a sala da diretoria, da secretaria, dos/as professores/as, da informática, o laboratório de ciências, a sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), a biblioteca, o anfiteatro/auditório, o refeitório, a cantina, os banheiros, os bebedouros e os almoçarifados - e em tais locais ocorriam constantes invasões, depredações, furtos e vandalismos que se mostravam recorrentes na rotina dessa unidade escolar.

Há muitos anos, não havia instalações elétricas, como iluminação, tomadas e bebedouros nesse espaço. Por conta das recorrentes invasões e furtos, os materiais de Educação Física eram guardados em um depósito localizado na frente das salas de aula do prédio escolar, no extremo oposto em comparação às quadras.

Figura 6 - Espaço adaptado para mini vôlei



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 7 - Degradação de bancos entre as quadras



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Figura 8 - Muro da escola



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

As imagens apresentadas (figuras 6, 7 e 8) registram um panorama dos espaços destinados às práticas corporais nas aulas de Educação Física, além dos vestígios de abandono, depredação e vandalismo que se faziam presentes na escola.

A degradação presente em vários locais da área esportiva convergia com as características de abandono observadas também ao redor da unidade escolar. A impressão de abandono, portanto, levava-nos a refletir sobre a operacionalização de práticas de gestão para a qualidade do serviço público e a relação disso com a comunidade na qual a escola estava inserida. Tais informações vão além da análise da nossa pesquisa, mas mereceram visibilidade aqui para problematizações em novos estudos.

Outro achado importante sobre o cenário da pesquisa referiu-se às políticas públicas para o lazer, o esporte e a cultura no âmbito da gestão da cidade. Como antes descrito, foi visível nas proximidades da escola o escasso acesso às manifestações da cultura corporal de movimento na perspectiva do Esporte e lazer (oferecidos de maneira sistematizada e gratuita).

4.2.2 Participantes

Os/As participantes integrantes da pesquisa foram estudantes de uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental, matriculados no período matutino, cujas idades variavam entre 11 e 13 anos. A turma possuía 22 meninas e 14 meninos²⁹.

A escolha dos participantes de 6º ano decorreu do fato de referir-se ao ano de transição dos anos iniciais para os anos finais do Ensino Fundamental, período no qual se inicia o processo mais visível de separação de meninos e meninas nas práticas corporais e/ou nos espaços destinados às mesmas, conforme sinaliza Souza Júnior (2018), além de se referir à única turma de 6º ano do período matutino, à época do estudo, e para a qual eu lecionava.

Entendemos que a separação ou a ruptura entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física, em especial a partir dos anos finais, acontece principalmente pela tradição dos/as professores/as em ministrar as aulas em separado, pois, como afirma Altmann (2009), mesmo com a promulgação da LDB de 1996 (BRASIL, 1996) na qual a Educação Física não era mais legalmente separada por gênero, fazer com que os/as alunos/as interajam durante a aula ou separá-los/as tornou-se uma opção do/a docente ou da escola. Um dos grandes desafios enfrentados pelos/as professores/as de Educação Física, como reforça Souza Júnior (2018, p. 6), “[...] refere-se à adoção de uma postura adequada para o trabalho com turmas mistas” e assim muitos/as docentes optam por separar meninos e meninas durante as atividades e/ou ofertam atividades diferentes de acordo com o sexo.

Na premissa de atender aos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, submetemos esta pesquisa para avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos (CEP-UFSCar)³⁰.

Portanto, a seleção dos/as participantes se deu a partir do interesse e da disponibilidade dos/as mesmos/as em participar. A autorização, assinada pelos/as responsáveis legais pelos/as estudantes (maiores de idade), fez-se através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Apêndice A) - para que

²⁹ O fato de a turma possuir maior número de meninas do que de meninos não foi uma questão para definir a escolha dos/as participantes. Pela primeira vez, nesta unidade escolar, uma classe de 6º ano foi remanejada para o turno da manhã, tornando-se a única turma de 6º ano do período no qual eu lecionava.

³⁰ Parecer Consubstanciado número 3.374.012 (Anexo A).

houvesse o consentimento da participação dos/as alunos/as na pesquisa e, da mesma maneira, os/as próprios/as participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - (Apêndice B).

Esses termos apresentaram uma explicação clara e completa, em linguagem simples e acessível, de tal maneira que tornou compreensível aos/às responsáveis e às pessoas pesquisadas a concepção da pesquisa, os possíveis riscos que estariam vinculados a ela e as escolhas dos/as participantes em permanecer ou se retirar no momento em que julgassem necessário.

No momento de apresentação do TALE, foi feita a leitura do mesmo em voz alta, na sala de aula, de modo a explicar cada parágrafo do documento e solucionar possíveis dúvidas advindas dos/as participantes, ainda que estas não tenham ocorrido. Outro ponto destacado foi a garantia de que os vídeos/filmagens não seriam expostos, mas, sim, utilizados, apenas, para fins da elaboração dos textos das transcrições, garantindo a não identificação dos/as alunos/as participantes.

Em seguida, entreguei o TLCE para cada aluno/a levar para casa, já que não foi possível concretizar uma reunião com os/as responsáveis antes do início da pesquisa, sobretudo pelas modificações que aconteceram no calendário escolar pós-período de greve.

É importante ressaltar que os nomes dos/as participantes não foram mencionados neste estudo, sendo substituídos pelas palavras “aluno” e “aluna” com os números correspondentes à ordenação alfabética, como, por exemplo, “Aluna 1” e “Aluno 5”.

4.3 Técnicas de produção de dados

É importante compreender que os papéis sociais de pesquisadora e professora são coextensivos e interligados à posição que ocupam dialeticamente como educadora-reflexiva no presente processo. Na posição de pesquisadora, a pesquisa-ação exigiu um rigor metodológico diferente do utilizado no dia a dia da professora, mas que se fez perfeitamente conciliável.

Portanto, utilizamos como instrumentos de produção de dados os Diários de Aulas, as Narrativas Individuais e em pequenos grupos e a Observação das gravações em vídeo dos JEI (análise das filmagens).

Os JEI (conteúdo) e as rodas de conversa (estratégia de ensino), do ponto de vista dos recursos didáticos e da pesquisa, constituíram elementos que complementaram os Diários de Aula, que foram registradas por meio de filmagens e gravação de áudios³¹ no celular, de modo a ampliar as possibilidades de identificar as várias perspectivas das aulas, tanto da minha posição como professora-pesquisadora como das ações dos/as estudantes no decorrer das aulas. As filmagens dos JEI e a gravação dos áudios eram realizadas pela professora-pesquisadora, entretanto, nas rodas de conversa, os registros foram compartilhados com alguns/as, que se voluntariaram para auxiliar neste processo, ao perceberem a dificuldade da professora-pesquisadora em acumular as funções de ministrar a aula e registrar a intervenção.

As observações, registradas em filmagens e em áudios, foram utilizadas para ampliar a captação dos diálogos, das ações dos/as estudantes, das intervenções da professora-pesquisadora sobre as relações de gênero que emergiram durante as aulas e das rodas de conversa para reflexão do vivido, a fim da posterior análise das informações coletadas sobre as categorias investigadas.

Essas técnicas de produção de dados foram empregadas durante as aulas de Educação Física. As aulas foram desenvolvidas em dois dias da semana, sendo as aulas duplas às quartas-feiras (7h50 às 9h30) e as simples às sextas (8h40 às 9h30).

4.3.1 Diários de aula

Os diários de aula são documentos que permitem o registro das impressões do/a professor/a sobre o que vai acontecendo na aula. Fundamentam-se num conjunto de narrações que refletem as perspectivas do/a professor/a, nas dimensões objetiva e subjetiva, sobre os processos mais significativos da sua ação, isto é, os diários constituem-se em recursos relevantes da pesquisa-ação, “[...] capazes de instaurar o círculo de melhoria de nossa atividade como professores” (ZABALZA, 2004, p. 27).

³¹ Os áudios gravados com o celular foram utilizados, eventualmente, para facilitar o registro de situações que pareciam ser relevantes à pesquisa, mas que, no momento, faltava-me uma caneta/lápis e/ou papel para anotar (por exemplo, um relato de uma participante declarado após o término da aula, durante o deslocamento da quadra para a sala).

Para o autor, esse instrumento aproxima o/a pesquisador/a “[...] dos fatos com espírito de busca, com hipóteses a comprovar, com um esquema conceitual e operativo que lhe permite ler, analisar, avaliar e melhorar as ações narradas” (ZABALZA, 2004, p. 26). Além disto, promove a ideia de desvendamento da própria prática.

A documentação (sendo gravada em áudio ou em vídeo, seja escrita, seja colocada em algum tipo de produto finalizado) fixa a um suporte a atividade analisada, conferindo objetividade e permanência. O que antes eram ideias, experiências, atividades, impressões, etc. (quer dizer, realidades nem sempre visíveis e de fácil acesso) se transformam, por meio da documentação, em realidades visíveis, acessíveis e que suportam a análise. (ZABALZA, 2004, p. 141).

A reflexão torna-se um dos componentes fundamentais no diário do/a professor/a e destaca que, ao narrar a sua experiência recente, ele/a:

[...] não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional (a descrição se vê continuamente ultrapassada por proposições reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os fatos narrados, quer dizer, a narração se transforma em reflexão). (ZABALZA, 2004, p. 44).

Os Diários de Aula nos permitem investigar e refletir sobre os planos de aula, as estratégias pedagógicas e a prática educativa, tornando-se uma espécie de guia no qual relatamos as possibilidades e potencialidades, assim como revemos e refletimos sobre as dificuldades encontradas ao longo da unidade didática e dos processos educativos (ZABALZA, 2004).

Esses Diários de Aula tornaram-se um documento, fonte para produção de informações. Os registros foram testemunhas do vivido e nos permitiram realizar a investigação proposta a partir da leitura com a identificação dos objetivos estabelecidos.

Para auxiliar na construção dos Diários de Aula, fizemos o uso de gravações de áudios e filmagens pelo celular. Tanto a filmagem como os áudios de todas as aulas tinham por finalidade a cooperação na captura de cenas e diálogos que a observação não fosse suficiente para acessar. Nesse sentido, a transcrição dos vídeos e áudios complementou os Diários de Aulas.

Segundo Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005), a utilização simultânea de áudio e de vídeo por meio de filmagem em pesquisas qualitativas compõe a

escolha metodológica, no sentido de apreender o fenômeno complexo em que os discursos e as imagens são suas partes inerentes. O vídeo (filmagem):

[...] é indicado para estudo de ações humanas complexas difíceis de serem integralmente captadas e descritas por um único observador, minimizando a questão da seletividade do pesquisador, uma vez que a possibilidade de rever várias vezes as imagens gravadas direciona a atenção do observador para aspectos que teriam passado despercebidos, podendo imprimir maior credibilidade ao estudo (PINHEIRO; KAKEHASHI; ANGELO, 2005, p. 718).

Ainda de acordo com as autoras, o recomendável é que o/a pesquisador/a reveja o filme algumas vezes, na sua totalidade, para depois transcrevê-lo, e extrair as unidades de análise. Estas, em conjunto com as que foram obtidas por outros meios de coleta de dados, constituirão as categorias.

Nesse sentido, ao assistir aos vídeos de cada aula desta pesquisa, eles eram constantemente pausados e os trechos eram assistidos repetidas vezes, uma vez que, a cada nova observação, um novo aspecto, não percebido e notado antes, complementava minhas anotações.

Sobre as filmagens, faz-se importante salientar que apenas na primeira aula (sala de informática), na sétima (sala de anfiteatro) e na oitava (sala de aula) foi possível estabilizar o celular em um apoio fixo e capturar o contexto da aula e os/as alunos/as de maneira completa e inteira. Nas outras aulas, as filmagens eram realizadas, a princípio, por mim, principalmente para registrar os momentos de jogos, e, conforme a unidade didática foi evoluindo, alguns/as alunos/as também começaram a auxiliar com os registros, principalmente nos momentos em que eu estava orientando os/as estudantes durante as atividades/jogos e/ou nas rodas de conversa.

Os registros dos vídeos (filmagens), ainda que não perfeitos, no sentido da qualidade da captação, permitiram uma descrição mais detalhada da realidade e do ambiente das rodas de conversa. Da mesma maneira, a percepção e a análise de alguns elementos, como os sinais corporais, as expressões faciais, as ações e/ou atitudes demonstradas (ou não) pelos/as alunos/as nos momentos de diálogo, foram ampliadas e melhor percebidas através dos vídeos, já que, eventualmente, estas (ausências de) ações passavam despercebidas durante a aula devido ao próprio dinamismo inerente à roda, e somente puderam ser notadas a partir da análise dos vídeos.

Além das filmagens, outro recurso de registro utilizado foi a gravação de áudios no celular. Todos os áudios e vídeos utilizados para as transcrições das aulas e rodas de conversa foram arquivados em um acervo pessoal e revisitados para a identificação dos dados. Eles fizeram parte dos Diários de Aulas. Não houve uma transcrição na íntegra e literal de todos os áudios e vídeos, sendo que os excertos considerados pertinentes para compor os diários constavam nesses documentos. Já as narrativas individuais (do 12º encontro) foram transcritas integralmente.

Para finalizar e complementar a captura audiovisual aos diários de aulas, a professora-pesquisadora registrou algumas das imagens fotográficas referentes às aulas realizadas. Os rostos dos/as participantes, que aparecem nas fotos, foram, cuidadosamente, desfocados com o auxílio de um editor *online*³² de imagens para garantir o anonimato dos/as alunos/as. Utilizei esse recurso para dar materialidade ao trabalho impresso.

Durante as aulas, eu utilizava um planejamento que contemplava algumas das estratégias pedagógicas, das questões orientadoras das rodas de conversa e das intenções de intervenções e indagações a serem feitas durante o ensino dos jogos esportivos. Eventualmente, realizava anotações pontuais nesse roteiro, sobre determinadas observações que fazia durante a aula, e somadas a estas, após as aulas (ao chegar em casa), eu assistia aos vídeos, a fim de auxiliar na confecção dos diários de aula, que eram redigidos ao final do mesmo dia, ou até o dia seguinte, da aula ministrada.

Vale destacar essa construção dos Diários de Aulas na interlocução da observação das gravações em vídeo das aulas, pois algumas cenas ou situações significativas foram notadas somente a partir da observação das filmagens, que, neste caso, serviram de recurso para auxiliar na complementação do texto dos Diários de Aulas. Para tanto, os vídeos eram pausados e revistos repetidas vezes no próprio celular, até esgotarem-se os detalhes capturados pela professora-pesquisadora para reconstruir determinada cena da maneira mais completa e fidedigna possível, pois a cada pausa ou nova observação um detalhe emergia em

³² O editor de fotos utilizado foi o Pixlr Editor, disponível em: <https://pixlr.com/editor/>. Trata-se de um programa que possui as principais funções necessárias em um editor de fotos. Com ele, é possível desfazer ou refazer alterações, cortar, copiar e colar imagens, além de salvá-las em diferentes formatos.

forma de dados. Portanto, os Diários de Aulas foram documentos nos quais busquei por informações e as analisei conforme as categorias que foram mapeadas entre os registros.

4.3.2 Narrativas individuais e em pequenos grupos

Essa técnica de produção de dados surgiu por conta da minha identificação de professora-pesquisadora diante da não participação de alguns/algumas alunos/as nas rodas de conversa. Considerei importante promover o que chamamos de narrativas individuais e em pequenos grupos com alguns alunos e algumas alunas da turma durante e após o término da unidade didática, devido a uma particular insatisfação mediante a não participação/verbalização destes(as) durante as rodas de conversa.

Por essa razão, lancei mão de uma estratégia particular e comecei a ouvir os/as alunos/as por meio dessas narrativas, que aconteceram de duas maneiras distintas: uma, de forma mais espontânea, principalmente quando as alunas me procuravam sozinhas ou em pequenos grupos para verbalizar sobre questões que não se sentiam à vontade para falar na presença dos/as colegas nas rodas de conversa. E a outra, realizada ao final da unidade didática, de uma maneira mais sistematizada (ainda que não previamente planejada), na qual os/as alunos/as³³ foram chamados para conversar comigo, professora-pesquisadora, para que eu pudesse compreender o que de mais significativo e relevante tinha sido despertado neles/as sobre a participação de meninos e meninas nos JEl e na sociedade.

Reconhecemos que a compreensão dos mundos e das realidades particulares dos/as participantes da pesquisa, acessada por meio das narrativas

³³ Neste dia, enquanto os/as alunos/as participavam da aula de Educação Física, com os esportes de sua preferência, eu chamava (por ordem de lista de presença) aqueles/as que não haviam participado ativamente das rodas de conversa (em especial da última, DA XI), a fim de escutá-los/as sobre os impactos sentidos por eles/as após a implementação da unidade didática. No total, durante uma aula de 50 minutos, consegui conversar com 22 participantes. Já havíamos combinado a dinâmica: por exemplo, enquanto o/a Aluno/a “A” conversava comigo, o/a Aluno/a “B” ficava na espera (e o restante da turma participava, normalmente, das atividades da aula). Finalizada a conversa com o/a Aluno/a “A”, este/a tinha a função de chamar o/a próximo/a Aluno/a, neste caso, o/a Aluno/a “C” que se colocava à espera da conversa com o/a Aluno/a “B”. E assim a ordem seguia. O restante dos/as alunos/as não foi chamado, pois já havia participado efetivamente das rodas de conversa.

individuais, realizadas ao final da pesquisa após a implementação da unidade didática (no 12º encontro), ajudou-nos a melhorar a qualidade do delineamento, do levantamento e da interpretação das informações contextuais que foram valiosas para explicar os achados específicos deste momento (GASKELL, 2002).

Baseada nas ideias de Gaskell (2002), a proposta não foi fazer um conjunto de perguntas padronizadas para esperar que o/a estudante traduzisse seus pensamentos em categorias específicas de respostas. Tal como sugere o autor, as perguntas foram quase um convite para os/as alunos/as falarem com suas próprias palavras e com tempo para refletir sobre os esclarecimentos e acréscimos importantes do ponto de vista da pesquisa (não verbalizados nas rodas de conversas).

Para tanto, a professora-pesquisadora buscava deixar os/as estudantes à vontade e estabelecer uma relação de confiança e segurança. Sobre a potência do momento de diálogo entre professora-pesquisadora e alunos/as, achamos “[...] fascinante ouvir a narrativa em construção: [...] detalhes e interpretações falados podem até mesmo surpreender [...]. Talvez seja apenas falando que nós podemos saber o que pensamos” (GASKELL, 2002, p. 73).

Para justificar a gravação das narrativas individuais e em pequenos grupos, foi explicado que essas serviriam de suporte à memória ou como um registro útil de conversação para uma análise posterior.

4.3.3 Observação das gravações em vídeo dos JEI

A técnica de Observação ganhou relevo especialmente para a análise dos processos de empoderamento tático-técnico das meninas nos JEI. Conforme dito, os JEI foram registrados por meio de filmagens e depois houve um distanciamento da professora-pesquisadora para analisar esses elementos correspondentes às dinâmicas que foram sendo construídas no decorrer dos JEI. Explicaremos melhor. A princípio, não existia um roteiro sistematizado e específico para analisar os JEI, mas, em determinado momento da análise dos resultados (cerca de seis meses após a implementação da unidade didática), a observação das gravações em vídeo dos JEI proporcionou à professora-pesquisadora algumas percepções mais concretas sobre a participação efetiva das meninas em

determinadas situações dos JEI, mas que não estavam representadas nos Diários de Aulas.

A identificação de todos os aspectos táticos presentes nos JEI, naquele momento da análise, não era algo viável devido às variadas dinâmicas construídas no decorrer dos próprios JEI e ao tempo insuficiente para tais análises. Então, tomamos a decisão de observar e focar em alguns elementos que pudessem nos proporcionar análises mais objetivas e concretas sobre uma participação mais ativa das meninas.

Alguns critérios estabelecidos orientaram as nossas observações. Assim, a análise sobre o empoderamento tático-técnico das meninas nos JEI ocorreu de maneira mais precisa através da análise de números de passes realizados entre os/as jogadores/as da equipe, das pessoas que recebiam esses passes, das que faziam ponto ou tinham a oportunidade de finalizar no alvo e do posicionamento dos/as jogadores/as tanto para a recepção/recuperação de passes como para a marcação/desmarcação do/a adversário/a.

De forma simples, eu assistia aos vídeos no próprio celular, pausava e voltava a observar uma determinada cena, quantas vezes fossem necessárias para compreender o que estava sendo analisado. A cada criação de linha de passe, por exemplo, eu registrava em uma tabela (feita à mão, em uma folha de papel) para quem o passe havia sido realizado (neste caso, o número de vezes direcionado às meninas e aos meninos nos importava) e quem tinha efetivado uma finalização, independentemente do acerto. E, numa perspectiva qualitativa (sem marcações numéricas), observava de que maneira as jogadoras se comportavam e se posicionavam para recebimento e/ou recuperação de passes de bola (por exemplo, se mais afastadas das ações motrizes do jogo, muito próximas ao/à jogador/a com a posse de bola, ou procurando posicionamentos adequados).

Vale aqui destacar que valorizamos esse recurso da articulação de “análises quantitativas” (em alguns casos), como uma estratégia para o contexto da Educação Física escolar, por encontrarmos dificuldades de analisar, por exemplo, se de fato as meninas conseguiram empoderar-se do ponto de vista tático-técnico do jogo, ou seja, se participavam efetivamente dos JEI. Por meio desta terceira técnica de acesso aos dados, foi possível assistir aos vídeos e anotar as informações decorrentes dos critérios escolhidos.

Portanto, a observação das gravações em vídeo dos JEI se mostrou importante para analisar tanto as interações entre os/as jogadores/as das equipes como os processos de empoderamento tático-técnico das meninas nos JEI.

No caso das 16 filmagens dos JEI utilizadas, especificamente, para observar esses critérios anunciados, todas foram registradas pela professora-pesquisadora no celular, pois assim era possível mediar com mais propriedade as conscientizações dos/as estudantes/as tanto na perspectiva tática como dos aspectos socioculturais circunscritos no contexto dos JEI.

A quantidade de filmagens produzida em cada aula variava de acordo com o tempo disponível (aulas simples ou duplas) e o dinamismo das mesmas. A duração das filmagens analisadas também variou, conforme nos mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 - Características das filmagens dos JEI

Diário de Aula/JEI	Duração da filmagem
DA II - Futebol reduzido	4 min 44
DA III - Caça à pantera (I; II; III); Polícia e ladrão (IV; V)	2 min 41
	2 min 44
	2 min 05
	2 min 44
	1 min 58
DA IV - Futebol “Pegou-atacou; Largou-defendeu”	11 min 46
DA V - <i>Frisbee</i> (I; II); Mini-hand com vantagem e desvantagem numérica (III; IV)	4 min 01
	3 min 45
	4 min 13
	5 min 07
DA VIII - Futebol de rua	10 min 32
D IX - <i>Frisbee Callejero</i>	3 min 21
	4 min 03
	4 min 03
	2 min 52

Fonte: Elaborada pela professora-pesquisadora

4.4 Procedimentos para a análise de dados

Segundo Minayo, Deslandes e Gomes (2000, p. 70), um dos obstáculos para se construir uma análise eficiente relaciona-se “[...] à dificuldade que o pesquisador pode ter em articular as conclusões que surgem dos dados concretos com conhecimentos mais amplos ou mais abstratos”. As autoras e o autor ainda

afirmam que nessa fase de análise, muitas vezes, o/a pesquisador/a precisa voltar à fase exploratória para redefinir alguns aspectos do estudo e/ou retomar a fase de coleta de dados para complementar as informações que ocasionalmente podem lhe faltar.

Foi essa necessidade que sentimos, sendo fundamental realizar esse retorno antes da elaboração da análise de dados que, segundo Minayo (2012), tem por finalidade estabelecer uma compreensão dos dados coletados, confirmar ou não os pressupostos da pesquisa e/ou responder às questões formuladas, e ampliar o conhecimento sobre o assunto pesquisado, articulando-o ao contexto cultural do qual faz parte.

Assim, foi a partir da reaproximação com o embasamento teórico da pesquisa, dos dados coletados e das leituras sobre as análises em pesquisas qualitativas que tivemos uma maior proximidade com a análise por meio de categorias (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2000).

Todos os instrumentos de coleta de dados permitiram o acesso aos dados. Em contato com essas informações, nesse momento, fez-se necessário realizar uma leitura do material para nos orientarmos e registrarmos as sínteses sobre as mensagens inscritas nos registros dos dados. Certamente, entendemos que se trata de uma fase complexa, uma vez que exige a releitura do material repetidas vezes para desvendar mensagens, ideias e percepções dos/as participantes da pesquisa.

Assim, a leitura e releitura nos levaram a analisar o texto no sentido de agrupar aquilo que se repetia e sem deixar de indicar o que não se repetia também, de modo a possibilitar a classificação dos dados encontrados.

Essas classificações tornaram-se categorias para análise, com a finalidade de investigar as principais características dos processos e fenômenos analisados. Categoria é o conceito que abrange elementos comuns ou que se relacionam entre si. Nela se estabelece a ideia de classe/série, isto é, de uma classificação definida através dos agrupamentos de “[...] elementos, ideias ou expressões em torno de um contexto capaz de abranger tudo isso” (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2000, p. 70).

Minayo, Deslandes e Gomes (2000) afirmam que é preciso atender a três princípios de classificação para se estabelecer os conjuntos de categorias de análise, quais sejam:

[...] o conjunto de categorias deve ser estabelecido a partir de único princípio de classificação. [...] conjunto de categorias deve ser exaustivo, ou seja, deve permitir a inclusão de qualquer resposta numa das categorias do conjunto. [...] as categorias do conjunto devem ser mutuamente exclusivas, ou seja, uma resposta não pode ser incluída em mais de duas categorias. (MINAYO; DESLANDES; GOMES, 2000, p. 72-73).

Dessa forma, o primeiro passo consistiu na identificação e classificação de informações que eram recorrentes ao longo do texto, e foram agrupadas em unidades temáticas. O agrupamento dessas pequenas unidades temáticas gerou temas comuns referentes às subcategorias, que receberam um título alegórico representado pela fala dos/as participantes da pesquisa. Por fim, a organização das subcategorias permitiu a visualização e a origem das duas grandes categorias gerais às quais estas estavam vinculadas.

Antes, vale ressaltar que o caminho de análise de dados nos exigiu certo distanciamento do papel de professora. Agora, dá-se lugar ao papel de pesquisadora, que busca a produção de novos conhecimentos social e academicamente significativos, mesmo sabendo que a posição de pesquisadora não se conquistou sem a presença da professora.

No capítulo seguinte, apresentaremos os resultados e as discussões e análises das categorias emergentes da implementação de uma unidade didática orientada pela Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva.

5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

A construção deste capítulo se deu a partir da organização e análise dos resultados, o que nos possibilitou a discussão dos mesmos, considerando o referencial teórico adotado e os objetivos que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa-ação.

Antes de adentrarmos às análises, retomando os objetivos propostos e respondendo à questão anunciada no início do estudo, daremos visibilidade à intervenção docente da professora-pesquisadora (ação), para, em seguida, tecermos a sua articulação com o universo da investigação (pesquisa), e assim apresentar as categorias gerais e subcategorias que emergiram da implementação de uma unidade didática orientada pela Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva.

Posto isso, neste momento, apresentaremos a maneira pela qual uma nova proposta de ensino dos JEI foi implementada com os/as alunos/as do 6º ano de uma escola pública municipal, pois acreditamos que, demonstrando detalhadamente a estrutura da unidade didática e as características das estratégias de ensino e metodologias ativas aqui utilizadas, a compreensão do caminho traçado para as análises dos resultados ocorrerá de uma maneira mais viva e próxima da realidade crítico-afetiva experimentada pelos/as participantes desta pesquisa nas aulas de Educação Física escolar.

5.1 A intervenção

Para sinalizarmos a ação docente e a fim de apresentar como a sistematização da unidade didática foi planejada e executada, apresentamos o quadro 2 para facilitar a compreensão do/a leitor/a.

Iniciamos a implementação da unidade didática junto aos diálogos em rodas de conversa com os alunos e alunas do 6º ano do Ensino Fundamental. No decorrer da unidade didática implementada sobre a participação de meninos e meninas nos JEI, as rodas de conversa foram algumas das estratégias metodológicas ativas de ensino ofertadas aos/as alunos/as para debatermos o Esporte, bem como foram o palco para acesso às informações pertinentes ao foco do estudo.

A unidade didática, organizada de uma maneira na qual os saberes corporais, conceituais e atitudinais se entrelaçavam durante as aulas, oportunizava tanto experiências que eram corporais/motrizes, afetivas, do ponto de vista da participação nos JEl, quanto experiências que demarcavam a criticidade, as tomadas de consciência, o enfrentamento sobre desigualdades de gênero, as problematizações sobre a lógica do “natural” e “normal” na perspectiva social, as rupturas com os estereótipos e paradigmas sociais, dentre outras questões que atravessam as relações de gênero.

Para oportunizar as nossas intenções educativas, estabelecemos uma espécie de “rotina” (estrutura e/ou plano de aula), em parte das ações desenvolvidas nas aulas, com os JEl, tais como:

- a) rodas de conversa iniciais, para introduzir o tema, os objetivos da aula e estimular os relatos de aprendizagens e as experiências prévias trazidas pelos/as alunos/as;
- b) mediações, orientações e indagações durante os jogos e nas rodas, a fim de promover reflexões sobre as leituras táticas dos esportes de invasão (lógica interna); e
- c) as rodas finais de conversa, como momentos de diálogo tanto para refletir a respeito da participação de todos/as nas atividades, como sobre as questões culturais de gênero, expressas no mundo social e esportivo. Além disso, as rodas finais possibilitaram a criação de debates a partir de temas geradores apresentados em aula.

Quadro 2 - Unidade didática: ‘A participação de meninas e meninos nos jogos esportivos de invasão’

DATA	TEMA	OBJETIVO	ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES
03/04/2019 (Aula 1 - aula dupla)	Esportes de invasão e a participação feminina e masculina nos jogos	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a pesquisa e a estrutura da unidade didática; - Motivar e estimular a participação de alunos/as introduzindo o tema através de um quiz; - Sensibilizar todos/as a sugerirem temas geradores pertinentes ao assunto para as próximas aulas; - Estimular a produção de relatos sobre o significado e a representatividade do esporte na vida pessoal de cada aluno/a, através de cartas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explanação sobre a pesquisa e os temas a serem desenvolvidos ao longo da unidade didática; - Separação de grupos para a utilização da plataforma <i>Kahoot</i>³⁴, através da participação de um “<i>gameshow</i>” (quiz) a fim de promover a aproximação de todos/as com o tema. - Distribuição de envelopes e encaminhamento de uma tarefa para casa: produzir uma carta relatando o significado e a representatividade do esporte na própria vida. - Roda de conversa para a construção coletiva de temas geradores relevantes à unidade didática. (Duração: 11 minutos. Local: sala de aula. Colaboração de filmagem: Aluna 17).
05/04/2019 (Aula 2- aula simples)	Identificação e vivência dos esportes socialmente reconhecidos como de homens e mulheres	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar o que socialmente alunos/as reconhecem como esportes de homens e mulheres; - Elaborar jogos reduzidos a partir dos esportes identificados; - Problematizar (desnaturalizar) a classificação de esportes femininos e masculinos a partir das características e particularidades dos mesmos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa inicial para identificar quais os esportes que alunos/as reconhecem como sendo de meninos e meninas (na perspectiva social e cultural). - Vivenciar e jogar dois dos esportes elencados por eles/as; de maneira coeducativa, em campos reduzidos. - Roda de conversa final para a reflexão e problematização dos possíveis motivos existentes para a classificação sexista dos esportes - futebol³⁵ e vôlei. (Duração: 8 minutos. Local: embaixo da árvore ao lado da quadra descoberta. Colaboração de filmagem: Aluna 17).

³⁴ Distribuição da turma em grupos (aproximadamente 2 a 3 pessoas) que deverão nomear seus “apelidos” na plataforma. Cada grupo utiliza um computador e tem acesso a um “PIN” (senha) para iniciar o jogo. Após a explicação de como funciona o *quiz*, os grupos leem ao mesmo tempo as perguntas projetadas na parede pelo datashow e respondem nos seus respectivos computadores as 10 questões de múltiplas escolhas (representadas por cores) sobre os esportes de invasão, a lógica interna dos mesmos e a participação de meninas/mulheres e meninos/homens nos esportes. Cada pergunta possui um tempo limite para ser respondida (de 30 seg. a 1 min.). A pontuação ocorre através das respostas corretas e do tempo em que os/as participantes gastam para responder cada uma (existe um *ranking* dos/as 5 melhores). Estratégia para inserir o tema da pesquisa com motivação, através da diversão da competição e da “gameificação”.

³⁵ A palavra ‘Futebol’ aqui representa um “futsal de quadra” com regras adaptadas, como tamanho reduzido do campo, delimitação de área, distância, entre outros elementos adaptados.

GREVE			
<p>08/05/19 (Aula 3 - aula dupla)</p>	<p>Demandas táticas de jogo: princípios da lógica interna dos jogos esportivos de invasão</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Relembrar os princípios operacionais da lógica interna dos esportes de invasão; - Desenvolver jogos reduzidos que demarquem situações que envolvam intenções táticas (ou regras de ação) relacionadas aos princípios operacionais: criar linhas de passes, conservar a posse de bola, movimentar-se sem a bola para receber o passe, deslocar-se em direção ao alvo e finalizar (regras de ação ataque), além de recuperar a posse de bola, manter a marcação com certo distanciamento, e impedir a finalização do adversário contra a própria meta (defesa); observar antes de agir e jogar coletivamente. - Investigar a compreensão dos/as estudantes com relação aos princípios operacionais e às regras de ação dos jogos esportivos coletivos de invasão, além de observar se houve a participação efetiva de todos/as na aula. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda inicial para a apresentação e problematização da lógica interna (princípios operacionais) e reflexões sobre as demandas táticas dos jogos esportivos coletivos de invasão realizados em aula. (Duração: 5 minutos. Local: quadra coberta. Colaboração de filmagem: Aluna 17). - Discussão sobre a organização de grupos heterogêneos; - Divisão da quadra e da turma em quadrantes e/ou meia quadra (campos reduzidos); a) <u>caça à pantera</u>: os/as jogadores/as passam a bola (com a mão) entre si de modo que o receptor esteja o mais próximo possível ao alvo “pantera” - (criar linhas de passes e deslocar-se com a bola em direção ao objetivo; reconhecer espaços, “apresentar-se e orientar-se”, criar vantagens táticas do jogo); b) <u>Polícia e ladrão (hand)</u>: Para cada policial existem 3 ladrões fugitivos e uma bola. Estes ficam imunes quando detêm a posse de bola. Caso o ladrão seja pego, ele irá para uma área delimitada, de onde só se salvará caso consiga realizar uma tabela completa (troca de passe) com outro ladrão. (Criar linha de passe, observar antes de agir; comunicar-se na ação; deslocar-se e apresentar-se para receber a bola). - Roda de conversa final: Analisar a compreensão dos princípios da lógica interna e externa dos jogos esportivos de invasão e refletir sobre o aumento/diminuição da participação efetiva de meninas e meninos a partir dessa compreensão. (Duração: 9 minutos. Local: quadra descoberta. Colaboração de filmagem: Aluna 17).
<p>10/05/2019 (Aula 4 - aula simples)</p>	<p>Princípios operacionais e demandas táticas do jogo esportivo de invasão: transição ofensiva-defensiva</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recordar os princípios operacionais da lógica interna dos esportes de invasão; - Desenvolver jogos reduzidos que demarquem claramente estratégias de 	<p>a) <u>Pegou- defendeu; largou - atacou</u>: jogo de golzinho 3 x 3 (quem estiver defendendo - sem a posse de bola - tem que segurar um colete na mão); e a equipe que conquistar a posse de bola (situação de ataque) deve</p>

		<p>situações de ataque e defesa (conservar a posse de bola; invadir o campo do adversário, finalizar na meta/alvo adversário; recuperar a posse de bola; impedir a progressão da equipe adversária; impedir a finalização na própria meta).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover jogos para os/as alunos/as identificarem as fases ofensivas e defensivas do jogo e aproveitarem a transição defensivo-ofensiva para tirarem vantagens da superioridade numérica. - Estimular os/as alunos/as: criar linhas de passes e fintas, proteger a bola, procurar finalizar no alvo quando for conveniente; jogar com os/as companheiros/as; não se aglomerar; movimentar-se para receber um passe; orientar o corpo em direção ao alvo; responsabilizar-se pelo adversário mais próximo. - Investigar a compreensão dos/as estudantes com relação aos princípios operacionais e às regras de ação dos jogos esportivos coletivos de invasão, além de refletir sobre a participação efetiva de todos/as na aula. 	<p>soltar o objeto. A equipe que estiver defendendo só pode realizar a marcação quando pegar o colete na mão. (identificar os diferentes papéis de ataque e defesa, mediante a demanda do jogo; tirar vantagem da transição defensiva-ofensiva; reorganizar defensivamente na transição ofensiva-defensiva)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa final: reflexão sobre os motivos pelos quais alguns/algumas recebem mais a bola no jogo, quem consegue resolver tomar as melhores decisões? Quem possui mais facilidade tática? (aqueles/as que possuem mais experiências). Analisar a relação do jogo orientado pelas demandas táticas com a participação efetiva de todos/as. (Duração: 8 minutos. Local: quadra coberta. Colaboração de filmagem: Aluna 17).
<p>15/05/19</p> <p>(Aula 5 - aula dupla)</p>	<p><i>Frisbee</i> e a lógica interna do esporte de invasão.</p> <p>Mini Hand com vantagem / desvantagem numérica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir um jogo ainda não vivenciado pelos alunos a fim de que apliquem os conhecimentos das aulas anteriores a partir das demandas táticas dos esportes de invasão. - Analisar se houve uma participação colaborativa entre os integrantes da mesma equipe e se conseguiram reconhecer claramente as ações de ataque e defesa, tomando as mudanças do jogo. - Verificar se ocorreu a participação efetiva de todos/as durante os jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda inicial para a introdução das regras básicas e retomada das demandas táticas e regras de ação referentes aos princípios operacionais do esporte. (Duração: 16 minutos. Local: gramado. Colaboração de filmagem: Aluna 17). - <i>Frisbee</i>: divisão da turma em 6 equipes (3 de cada lado da quadra/campo, sendo que uma fica na espera do jogo terminar - 4 minutos); - Realização de rodízio entre os times; - <u>Mini jogos de handebol com superioridade numérica</u> (2 campos - 4 equipes em cada: 2 jogam e 2 ficam de fora esperando por 4 minutos). Os jogos serão de 4 x 4, nos quais a equipe em situação de ataque sempre estará em superioridade

			<p>numérica, pois, no ataque, o/a goleiro/a se transforma em jogador/a linha. Não será validado o gol de contra-ataque sem goleiro. (Tirar vantagem tática da superioridade numérica; jogar com os companheiros, proteger e criar linhas de passes; progredir em direção ao alvo, finalizar quando for conveniente; recuperar a posse de bola; marcar o/a adversário/a estabelecendo uma distância adequada; impedir a progressão e a finalização adversária em direção ao próprio alvo posicionando-se entre ele/a e o alvo).</p> <p>- Roda de conversa: Analisar as vantagens e desvantagens da prática orientada pelas demandas táticas. Refletir sobre a aplicação das regras e participação efetiva de todos e todas durante o jogo. (Duração: 10 minutos. Local: gramado. Colaboração de filmagem: Professora-Pesquisadora).</p>
<p>17/05/19 (Aula 6 - aula simples)</p>	<p>Planejamento do Júri Simulado: explicação da dinâmica e divisão de grupos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar os objetivos do Júri Simulado. - Separar dois grupos (um contrário e outro favorável à situação-problema colocada): "Homens e mulheres deveriam participar de esportes coletivos juntos?". - Estimular a realização de pesquisas, entrevistas para a construção de argumentos para o dia do Júri. - Compartilhar com os/as alunos/as, via aplicativo de celular, <i>links</i> de notícias sobre a temática "esporte e gênero". 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação sobre: a dinâmica do Júri, os conceitos e significados de argumentos e contra-argumentos; distribuição de funções e papéis no grupo (oradores/as ou advogados/as, escreventes, entrevistadores/as). - Exposição da situação-problema na lousa. - Divisão de grupos de maneira genuína, isto é, a escolha sobre qual grupo irá pertencer partirá da vontade de cada aluno/a. Caso não haja um equilíbrio numérico, uma intervenção pedagógica para tal equilíbrio será realizada. - Anotar o número de celular de alguns/algumas alunos/as da turma e compartilhar notícias e matérias sobre a temática "esporte e gênero", para que estes/as compartilhem com mais pessoas da turma. - Estimular a construção de argumentos, para o dia do Júri, a partir de coletas de dados: entrevistas com familiares, funcionários/as da escola, colegas, pesquisas da internet sobre o assunto, etc.

<p>22/05/19</p> <p>(Aula 7 - aula dupla)</p>	<p>Júri simulado: “Homens e mulheres deveriam participar de esportes coletivos juntos?”.</p> <p>Vídeos de comerciais e publicidades: (des)construção de estereótipos e preconceitos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar a discussão de um “tema polêmico” com base em uma dinâmica de grupo; - Apresentar os possíveis julgamentos com expressões carregadas de contradições e/ou preconceitos; - Estimular a aprendizagem de argumentar e contra-argumentar. - Apresentar comerciais e publicidades relacionadas a construções de estereótipos e preconceitos relacionados às questões de gênero; - Analisar as percepções dos/as alunos/as a partir das imagens mostradas; - Problematicar e identificar as condutas preconceituosas compreendidas como atitudes “naturais” da nossa sociedade. - Analisar a dinâmica do júri e os pontos abordados no decorrer da atividade. - Avaliar a participação 	<ul style="list-style-type: none"> - Organização da sala e a divisão dos grupos posicionados frente a frente: grupo de acusação e de defesa. - Organização dos papéis e/ou funções de cada integrante do grupo (escrevente, orador, entrevistadores, etc.). - Apresentação dos argumentos e dos 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; 3º momento: roda de conversa - considerações finais). <p>Exibição dos 3 vídeos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1- Desigualdade de gênero no olhar das crianças³⁶. 2- O que significa fazer coisas tipo meninas? (Campanha Always)³⁷ 3 - <i>Invisible Players</i> (comercial da ESPN)³⁸; <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa final: análise da dinâmica e os principais pontos abordados.
--	--	---	---

³⁶ No vídeo, as crianças (um menino e uma menina) ficam diante de bolinhas azuis e rosas espalhadas pelo chão e são instruídas a colocarem todas elas dentro de dois vidros grandes (azuis em um vidro e rosas no outro). Ao concluírem a tarefa, recebem uma recompensa. Mas, antes disso, a pessoa que orienta a atividade pede para que o menino e a menina fechem os olhos. Então vem a surpresa: para os garotos, o vidro estava cheio de doces interessantes, e, para as garotas, a metade. As crianças se espantam, e o adulto explica para elas que o motivo pelo qual a garota está recebendo a metade é por ser uma menina. Porém, os garotos decidem dividir a recompensa com as garotas, deixando o volume dos dois vidros por igual. Ao final do vídeo, aparece a frase: “pagamento desigual é inaceitável aos olhos de uma criança. Por que aceitar isso quando somos adultos?”. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vblc4GDplkQ>. Acesso em: 20 maio 2019.

³⁷ A campanha publicitária “*Like a Girl*” (“Como uma garota”, em português) é realizada por uma marca de absorvente com o objetivo de pôr fim em alguns estereótipos. Garotos e garotas de variadas idades são convidados a encenarem situações como: correr, lutar e jogar bola como uma menina. As imitações representam cenas exageradas, que ficam ainda mais estereotipadas quando são interpretadas por adolescentes, principalmente, os meninos. Em contrapartida, ao encenarem a mesma situação, as meninas mais jovens demonstram um comportamento totalmente confiante e expressam a força e a determinação feminina em suas movimentações. O vídeo mostra que a conotação “tipo uma menina” soa como algo ofensivo, humilhante e menor, enfatizando principalmente a fase em que a menina está na puberdade (entre 10 e 12 anos). Ao final do vídeo, os adultos que participaram da audição são incentivados a refletirem sobre a atuação que fizeram, e tentam mostrar como seria ‘agir como uma garota sem pensar em estereótipos. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mOdALoB7Q-0>. Acesso em: 20 maio 2019.

³⁸ Uma produção realizada pela ESPNW Brasil evidenciou a invisibilidade das mulheres atletas para a sociedade. Em um teste feito com expectadores/as do esporte, os/as convocados/as foram colocados para testar seus conhecimentos e analisar lances do futebol, basquete e do surf (através de imagens de “sombras” de um telão). Todos os palpites lançados referiam-se a atletas homens e nenhuma mulher foi mencionada. O resultado foi surpreendente e despertador, pois todas as cenas tinham sido executadas por mulheres. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>. Acesso em: 20 maio 2019.

		dos/as alunos/as e os argumentos apresentados pela turma.	
24/05/19 (Aula 8 - aula simples)	Construção de regras e arbitragem em jogos reduzidos (futebol de rua)	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar uma roda de conversa inicial para o fechamento sobre as impressões dos vídeos com relação à (des)igualdade de gênero, às mudanças de paradigmas e (re)construção de estereótipos proporcionadas. - Vivenciar uma modalidade esportiva de invasão, escolhida pela turma, de modo que a construção de regras e a arbitragem ocorram, tal como na rua, através da mediação dos/as próprios/as jogadores/as. - Estimular a construção de regras que oportunizem o aumento de participação de meninos e meninas no jogo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa inicial: Levantamento sobre as impressões dos/as alunos/as a respeito da participação no júri e das questões levantadas e problematizações a partir das percepções dos vídeos da aula anterior. (Duração: 22 minutos. Local: sala de aula. Colaboração de filmagem: câmera fixada). - Realização da votação para a escolha da modalidade dos jogos coletivos de invasão (futebol), - Demarcação da quadra (divisão em 3 campos reduzidos), - Divisão de 6 grupos heterogêneos em 3 campos de jogos; - Criação e adaptações de regras por parte dos/as alunos/as; - Realização dos jogos em campos reduzidos (5x5). - Indagações sobre as regras criadas e a análise do aumento (ou não) da participação de todos/as os/as alunos/as no jogo.
31/05/19 (Aula 9 - aula dupla*)	<i>Frisbee Callejero</i> ³⁹	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar a Metodologia <i>Callejera</i> fazendo uma breve contextualização histórica; - Conceituar os 3 pilares que embasam a metodologia: respeito, cooperação e solidariedade. - Construir as regras (1º tempo). - Anotar os combinados em um papel para fazer a mediação durante a roda final. - Proporcionar a vivência dos 	<ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa inicial: apresentação da Metodologia <i>Callejera</i> (Duração: 16 minutos. Local: gramado. Colaboração de filmagem: Aluna 17). Construção de dois campos de jogo retangulares feitos, com ajuda dos próprios alunos, com elásticos e estacas de madeira; - Formação de quatro grupos/times mistos e heterogêneos divididos pelos/as alunos/as; - Explicação e contextualização

³⁹ A ideia do *Frisbee Callejero* parte da perspectiva do *Fútbol Callejero*, projeto de Educação Popular que surgiu em meados de 2001 na Argentina, com o intuito de proporcionar a mobilização social para enfrentar as dificuldades sociais do país (ROSSINI *et al.*, 2012). A metodologia é sustentada pelos princípios de cooperação, respeito e solidariedade. Segundo os autores, a solidariedade diz respeito às ações generosas (cortesia) dos/as jogadores/as para com os/as adversários/as, o respeito está vinculado ao cumprimento das regras combinadas no primeiro tempo do jogo e as relações pacíficas entre companheiros/as e adversários/as. A cooperação é observada mediante a participação no jogo, avaliando se todos/as os/as jogadores/as da mesma equipe participaram da partida efetivamente (participação igualitária). Belmonte, Souza Júnior e Martins (2015) explicam que as equipes devem ser necessariamente mistas e as partidas são realizadas em três tempos e sem a presença de um/a árbitro/a: no primeiro tempo ocorre a definição das regras; no segundo, a realização da partida (jogo jogado) e no terceiro a mediação e análise da pontuação final. As decisões que acercam a partida, como as regras, o tempo e as dinâmicas de jogo, são definidas pelos/as jogadores/as e supervisionadas por um/a mediador/a que anotará os acordos estabelecidos.

		<p>jogos (2º tempo).</p> <p>- Realizar a roda de conversa para análise do jogo pelos 4 times (3º tempo).</p>	<p>do Futebol <i>Callejero</i> sob perspectiva dos 3 pilares: respeito, solidariedade e cooperação (companheirismo);</p> <p>- Realização do Primeiro tempo: construção das regras (combinados). Segundo tempo em 2 campos: participação dos/as jogadores/as no jogo de <i>frisbee</i> propriamente dito (jogo jogado).</p> <p>- Terceiro tempo - roda de conversa final: discussão e análise da pontuação das equipes, a partir do placar e dos 3 pilares que embasam a metodologia. (Duração: 21 minutos. Local: gramado. Colaboração de filmagem: Aluna do 7º ano⁴⁰).</p>
<p>05/06/19</p> <p>(Aula 10 - aula dupla)</p>	<p>Futebol Generificado⁴¹</p>	<p>- Apresentar um futsal adaptado, sendo o jogo considerado “pano de fundo” para o debate em roda de conversa;</p> <p>- Mediar a roda de conversa na qual os/as alunos/as apresentarão suas percepções gerais sobre o jogo;</p> <p>- Relacionar questionamentos vinculados às regras do jogo à participação de homens e mulheres na sociedade em geral.</p>	<p>- Jogo de futsal com regras adaptadas:</p> <p><u>1º momento</u>: (a) os 3 meninos de cada time ficam impedidos de entrar na área das goleiras, podendo circular por todo o restante da quadra; (b) 2 meninas de cada time ficam somente dentro das áreas da goleira e defendem, com os pés, os minicones e/ou garrafas pets (organizados como pinos de boliche); (c) cada pino derrubado vale 1 ponto; (d) as meninas devem repor a bola em jogo com os pés, e organizar os pinos após esta ação; (e) caso os meninos do time adversário consigam derrubar mais pinos, antes de as meninas reorganizá-los, estes serão validados com o dobro da pontuação. <u>2º momento</u>: a mesma organização, mas fica facultativo às meninas saírem da área para participarem do ataque. Caso derrubem pinos, estes valerão metade da pontuação por serem meninas. <u>3º momento</u>: as meninas são obrigadas a saírem da área para</p>

⁴⁰ A aluna 17, desde o início da unidade didática, colaborou com as filmagens, pois demonstrava interesse em participar dos registros mediante a percepção da dificuldade encontrada por mim, com relação à gravação dos vídeos. Quando a mesma sentia necessidade de verbalizar algo na roda e expor sua opinião, a aluna virava a câmera para ela mesma e registrava a sua própria fala. Porém, nas últimas aulas, a aluna não sentiu vontade de participar da gravação das filmagens, então outros/as estudantes auxiliaram nos registros.

⁴¹ Jogo elaborado pelo orientador da pesquisa, o professor Osmar Moreira de Souza Júnior, cuja descrição está em Souza Júnior; Milani e Darido (2016).

			<p>atacar. Caso façam pontos, estes continuam valendo a metade; caso os meninos derrubem as garrafas antes de as meninas reorganizarem as caídas, também, terão o dobro da pontuação;</p> <p>- Rodas de conversa para as intervenções docentes entre as partidas: (I - Duração: 7 min. Colaboração de filmagem: Aluna 23); (II - 5 min. Colaboração de filmagem: Aluna 23); (III - 6 min. Colaboração de filmagem: Aluna 18)].</p> <p>- Roda de conversa final: interpretações sobre relações de gênero a partir das regras pré-estabelecidas. Comparações com as funções do jogo x a (des)valorização do trabalho homem/mulher na sociedade; reconhecimento das duplas/triplas jornadas de trabalho da mulher; dificuldades impostas às meninas no jogo e na sociedade; reflexões sobre as diferenças entre gênero em relação aos aspectos sociais. (Duração: 25 minutos. Local: quadra descoberta. Colaboração de filmagem: Aluno 24).</p>
<p>07/06/19 (Aula 11 - aula simples)</p>	<p>Roda de conversa final de toda a Unidade Didática</p>	<p>- Apresentar um resumo sobre a unidade didática; - Realizar uma roda de conversa a respeito dos processos educativos emergentes do ensino dos JEI e dos debates sobre as questões de gênero.</p>	<p>- Realização de um resumo na lousa sobre os principais aspectos tematizados e problematizados nas aulas. - Investigação das principais impressões e tomadas de consciências apresentadas pelos/as alunos/as mediante a sequência didática e os temas abordados. - Roda de conversa final: análise da participação de meninas e meninos e dos processos coeducativos emergentes do ensino dos jogos esportivos e dos diálogos sobre gênero. (Duração: 30 minutos. Local: sala de aula. Colaboração de filmagem: Aluno 6).</p>

Fonte: Elaborada pela professora-pesquisadora

5.1.1 Rodas de Conversa

As rodas de conversa mereceram uma descrição particular e pormenorizada devido ao protagonismo que assumiram na pesquisa do ponto de

vista pedagógico, como estratégia de ensino. Apesar de estarem articuladas aos Diários de Aula, ou seja, inseridas neles, descrevemos no quadro 2, da unidade didática, detalhes a respeito da duração de cada roda, do local onde eram realizadas e do/a aluno/a que colaborava com as suas filmagens, pois, eventualmente, eram momentos delicados para a professora-pesquisadora se concentrar em todas as ações e demandas exigidas por uma pesquisa-ação (em consonância com a docência simultânea). No entanto, podemos afirmar que a colaboração dos/as alunos/as nas filmagens das rodas de conversa foi determinante (e motivadora) para que continuássemos seguindo com os registros sem que estes atrapalhassem e/ou rompessem com as ações planejadas.

As rodas de conversa já faziam parte de uma estratégia metodológica da minha prática pedagógica. Porém, as rodas iniciais e finais, formadas no decorrer da unidade didática, ganharam destaque para o acesso aos dados da pesquisa, pois, do ponto de vista de informações, sentimentos declarados, relatos e experiências anunciadas a partir da própria realidade dos/as alunos/as, as rodas se transformaram em plataformas tanto para lugares de fala como de escuta.

Segundo Francisco (2018), as rodas de conversa oportunizam um espaço para diálogos e interações entre os/as seus/suas participantes e o formato em círculo ou semicírculo permite que todos/as se enxerguem durante os momentos de diálogo: “[...] ela [roda de conversa] se constitui como espaço em que as ideias, concepções, percepções sobre si e o outro ou determinadas temáticas podem ser expostas” (FRANCISCO, 2018, p. 94).

A roda de conversa como estratégia pedagógica proporcionou ao/à participante a possibilidade de se expressar no mesmo momento que os/as colegas, expor suas impressões, conceitos, opiniões e reflexões sobre o tema abordado e as revelações compartilhadas pelo grupo.

Roteiros semiestruturados foram elaborados para as rodas de conversa, no sentido de despertar o interesse da participação de todos/as e instigar a fala dos/as alunos/as sobre os temas contextualizados e problematizados nas aulas.

Os locais das rodas de conversa e os tempos destinados a elas variaram de acordo com as adversidades encontradas ao longo da trajetória da unidade didática e da rotina da escola. A primeira e a última roda de conversa aconteceram no período entre 03 de abril e 07 de junho de 2019. No total, foram

realizadas nove rodas de conversa cujos formatos variavam de acordo com as características do ambiente.

Desta forma, situações tais como ruídos excessivos⁴², proximidade de outras turmas nas aulas de Educação Física ou períodos de recreio concomitantes aos momentos da realização das rodas, fizeram com que os formatos das rodas fossem modificados em busca da criação de ambientes mais acolhedores (menos constrangedores) e que favorecessem a captação de áudio e vídeo para posterior análise.

Sobre esse último aspecto, o fato de os/as alunos/as terem apresentado significativa timidez e vergonha ao se exporem a todos/as os/as colegas implicou, muitas vezes durante as rodas, em falas em um volume mais baixo de voz. Tal circunstância me levou a formatar o desenho da roda em semicírculos duplos, pois assim era possível ficar mais próximos/as uns/umas aos/as outros/as e entender com mais clareza sobre o que o/a participante estava discorrendo.

Podemos observar que as significativas adversidades encontradas no cenário desta escola e no transcorrer da unidade didática, como a vasta e precária estrutura física do espaço esportivo e a distância existente entre os espaços esportivos e o prédio escolar, foram fatores que dificultaram os registros das filmagens, principalmente, no correspondente à padronização do processo destes registros e à qualidade de captura do som/áudio.

Além destas, outra dificuldade encontrada foi com relação ao fato de ter que revezar com os/as alunos/as os registros das imagens das aulas. Por isso, grande parte dos registros das rodas de conversa acontecia nos mesmos locais onde as aulas eram realizadas, a fim de otimizar o tempo para os diálogos. Sendo assim, apenas as rodas de conversa referentes às aulas 01, 08 e 11 foram registradas dentro da sala de aula.

A partir das intervenções aqui realizadas nas aulas de Educação Física e das experiências cotidianas vividas pelos/as alunos/as, os temas geradores nas rodas de conversa contribuíram para o levantamento dos conhecimentos advindos dos/as próprios/as estudantes, realçando o que eles e elas pensavam a respeito dos temas. Enquanto ação pedagógica, fizemos o uso de temas geradores, inspirados

⁴² O horário das aulas de Educação Física do 6º ano coincidia com o barulhento recreio dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que ocorria no pátio da escola, ao lado da sala de aula desta turma.

no conceito de Paulo Freire que os define como “[...] unidades significativas da realidade vivenciada pelos seres humanos, em certo contexto histórico social, que ao serem analisados podem possibilitar-lhes uma compreensão mais crítica da totalidade em questão” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 122).

Para Freire (1987), o compromisso com a transformação leva à organização da atividade pedagógica a partir das “aspirações do povo” (da situação presente, concreta). Essa investigação das “aspirações do povo” (que antecede a realização do próprio ato pedagógico) deve se dar no contato próximo com a comunidade, identificando seus principais problemas para, a partir daí, extrair os “temas geradores”. Esse termo é constatado como uma “[...] concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homem-mundo e homens-homens, implícitas na primeira” (FREIRE, 1987, p. 55).

De acordo com o autor, sob a perspectiva da prática educativa dialógica, os/as participantes da pesquisa são sujeitos/as capazes de produzir cultura e conhecimento através das suas relações com os/as outros/as do mundo. Os temas geradores são, portanto, estratégias metodológicas de um processo de conscientização da realidade opressora vivida nas sociedades desiguais. Surgem do saber popular e são ponto de partida para o processo de construção da descoberta, pois são extraídos da prática de vida dos educandos/as (FREIRE, 1987).

Aqui, entendemos como pertinente destacar a força das rodas de conversa também nas articulações com os debates sobre os elementos relacionados aos aspectos tático-técnicos dos JEI, com base nas reflexões indicadas pelo TGfU (BUNKER; THORP, 1982) e também utilizadas por González e Bracht (2012). Embora reconheçamos que não são temas de relevância social no sentido trabalhado por Paulo Freire, podemos dizer que essas reflexões não deixam de ser inspiradas nos temas geradores por serem temas que emergem do campo de conhecimento e da realidade sociocultural dos alunos e das alunas. Pois, muitos deles/as desejam aprender os esportes e/ou sentem falta de jogá-los e, nesse sentido, levantamos uma questão problematizadora: até que ponto as reflexões tático-técnicas, que corroboram com entendimento do jogo, não são temas de relevância social para uma criança que de repente é discriminada e excluída por não saber jogar? Se ela aprender a jogar e se sentir incluída pelos/as colegas,

entendemos que esse aspecto também pode ser visto do ponto de vista de uma relevância social.

Assim, defendemos essa articulação nas rodas de conversa entre os temas geradores numa perspectiva freiriana e as reflexões tático-técnicas, indicadas por modelos de ensino do esporte como o TGfU. Ao evidenciarmos esta interlocução fortalecida por meio de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva, propomos que a complexidade do ensino, em especial da Educação Física escolar, evidencia a necessidade de um diálogo diverso tanto com os elementos gerais da Educação (FREIRE, 1987) como com a especificidade da Educação Física (BUNKER; THORPE, 1982), afinal estamos falando da Educação Física escolar, ou seja, estamos inseridos no campo da Educação e “bebemos na fonte” da Pedagogia do Esporte.

Aliás, os próprios jogos esportivos (no nosso caso, de invasão), com as suas particularidades quanto às características e estruturas específicas, desencadeiam situações que irão acionar os temas geradores. O que estamos destacando é que não assumimos aqui uma perspectiva vinculada exclusivamente aos saberes de determinada matriz da Educação ou da Pedagogia do Esporte. Do ponto de vista docente, não possuímos uma “filiação” com um único referencial epistemológico, pois a proposta de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva dialoga e transita por outras perspectivas, sendo que, de uma forma responsável, tentamos nos apropriar dessas fontes para construir uma espécie de bricolagem.

Nesse sentido, se as ideias de Paulo Freire estão essencialmente atreladas à alfabetização, ainda que atualmente tratadas de forma mais ampliada, o/a aluno/a nas aulas de Educação Física aprenderá a “ler” o jogo, a se deslocar de maneira mais adequada na quadra, a realizar e receber mais passes, a participar de forma mais ativa e, especialmente, a ter voz, realizando perguntas, escutando os/as colegas e refletindo sobre as problematizações que emergem daquela realidade. Por esta razão, os temas geradores e as reflexões tático-técnicas estavam tão integrados nas rodas de conversa.

Desta maneira, utilizamos os temas geradores para aproximar, refletir, (des)construir e problematizar questões apresentadas pelos/as alunos/as no âmbito da participação de meninos/homens e meninas/mulheres nos JEI, assim como em diversos outros contextos sociais e culturais, por exemplo, vinculados à (des)valorização do trabalho, aos serviços domésticos, ao (não) acesso da mulher

aos espaços destinados ao lazer, à mídia, dentre outras questões que foram abordadas no percurso da unidade didática.

Freire (1987) ressalta a importância de se investigar o “pensamento linguagem” apresentado a partir da percepção da realidade e da visão de mundo dos/as envolvidos/as no processo da pesquisa e acrescenta que estes/as devem ser percebidos/as como colaboradores/as da investigação realizada e não como objetos do estudo.

Na primeira roda de conversa, para identificar os temas geradores, exemplifiquei aos/às alunos/alunas um dos temas que, a mim, causava intriga e indignação: a desigualdade de salário de homens e mulheres no âmbito dos esportes profissionais. O início das perguntas nessa roda foi voltado para a explanação dos temas mais significativos, segundo a opinião deles/as e, assim, trouxeram para a roda o que lhes causava maior incômodo nesse universo.

Já nesse início, os relatos compartilhados pelos/as alunos/as convergiram para as seguintes questões:

- a) divisão/separação de gênero em alguns JEI, diante da justificativa de superioridade de força e velocidade dos homens/meninos (preconceito);
- b) violência física proposital de alguns meninos nos JEI;
- c) discurso dos meninos legitimando a fraqueza das meninas quando elas jogavam (junto a eles) nos JEI.
- d) monopólio da bola e do jogo somente entre meninos quando pertenciam às equipes mistas e consequente exclusão das meninas (segundo elas, semelhante ao que ocorria na sociedade);
- e) aceitação da participação mista pelos meninos sob a condição das meninas ficarem no gol (para não atrapalharem o jogo), e, por fim,
- f) proibição imposta pelos meninos quanto à participação das meninas nos JEI e nos diversos espaços relacionados ao esporte/lazer dentro e fora do contexto escolar.

Na perspectiva dos/as alunos/as, estes foram os principais temas tocados como problemáticos a respeito dos JEI e da participação conjunta de meninas e meninos nas aulas.

A princípio, logo na primeira roda de conversa (final) percebi a dificuldade de alguns/algumas alunos/as em verbalizarem os temas que seriam, na opinião deles/as, os mais interessantes e elementares no âmbito dos Esportes de Invasão e das diferenças sociais atribuídas às questões de gênero.

Na verdade, as questões semiestruturadas se transformaram em verdadeiros gatilhos para estimular as opiniões e os relatos de meninos e meninas nas rodas, principalmente, porque parte considerável da turma apresentou muita timidez e vergonha no momento de iniciar uma discussão e falar na presença de todos/as.

Nas primeiras rodas de conversa, já pude notar um bom envolvimento, por parte de alguns/algumas alunos/as da turma, no sentido de demonstrar vontade e segurança de opinar sobre os assuntos abordados. Mas, por outro lado, ficaram bastante evidentes as dificuldades de boa parte dos/as alunos/as em conseguir se expressar diante das reflexões relativas à aula e da presença dos/as próprios/as colegas da sala.

Então, no início e no decorrer da unidade didática, ao perceber a pouca participação desses/as alunos/as, eu procurava declarar e enfatizar a importância de entendermos e compartilharmos os pontos de vista e as concepções de cada um/a, pois todos/as eram considerados/as corresponsáveis pela (re)construção dos saberes, do conhecimento e das atitudes referentes às temáticas abordadas.

Ainda assim, não foram raras as vezes em que determinados alunos/as manifestaram suas opiniões somente após o final da aula, quando todos/as já haviam se retirado da sala/quadra e/ou somente permaneciam os/as amigos/as mais próximos/as. De modo geral, quando perguntava o motivo pelo qual não haviam falado durante a roda, as meninas, especialmente, declaravam sentir medo e/ou vergonha.

Identificamos uma limitação da roda de conversa, especialmente, se ela também for pensada como instrumento de coleta de dados. Falar na frente de todos/as tendo estes/as como testemunhas daquilo que será declarado enquanto vivência, denúncia e/ou enfrentamento se transformou em uma situação expositiva da qual muitos/as preferiram não participar. Em busca de um momento acolhedor e

sem exposição, algumas meninas verbalizavam seus conflitos apenas nas situações individualizadas ou em pequenos grupos.

Até aqui, o percurso apresentado evidenciou a trajetória percorrida para a implementação da unidade didática sobre os JEl e as relações de gênero, orientada pela Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva. Nas seções seguintes, a discussão se direciona para as análises construídas por meio das categorias gerais e subcategorias que emergiram desta pesquisa-ação.

5.2 A investigação

No caminho escolhido e seguido, por meio dos Diários de Aula, das Narrativas individuais e em pequenos grupos e da Observação das gravações em vídeo dos JEl, pudemos construir categorias que emergiram durante as aulas dos JEl, na perspectiva da coeducação. Assim, as informações categorizadas cooperaram na compreensão da leitura de meninas e meninos sobre as questões de gênero e dos JEl abordados na pesquisa.

Conseguimos construir dois trajetos de análise que correspondem aos objetivos estabelecidos. Optamos por apresentar os resultados e sua análise conjuntamente para promover uma cadência no texto, de modo fluido por categorias gerais que se desdobraram em subcategorias.

A primeira categoria geral trata, portanto, das “Relações de gênero no contexto coeducativo dos jogos esportivos de invasão”. Os títulos atribuídos às subcategorias foram definidos por conta da fala dos/as participantes que evocam o significado dessa categoria geral. Assim, “As pessoas vão muito na cabeça da sociedade, então os meninos só dividem bolas entre eles” representa a dominação masculina nos JEl e na sociedade. Já a subcategoria “Não é que a mulher queira ter mais que os homens, elas só querem ter os mesmos direitos” remete às produções de diferenças e desigualdades de gênero.

O quadro 3, a seguir, evidencia a categoria geral e as subcategorias anunciadas.

Quadro 3 - Primeira categoria e subcategorias

Categoria Geral	Subcategorias
Relações de gênero no contexto coeducativo dos jogos esportivos de invasão	“As pessoas vão muito na cabeça da sociedade, então os meninos só dividem bolas entre eles”.
	“Não é que a mulher queira ter mais que os homens, elas só querem ter os mesmos direitos”.

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora

A segunda categoria geral trata dos “Impactos da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva”, aplicada no decorrer da pesquisa (quadro 4). A subcategoria “Você ter confiança em você, é saber que você pode” remete aos processos de empoderamento discursivo das meninas. Na seguinte: “Me empenhei mais, sabe? [...] aprendi a jogar e a conversar mais com o time”, foram abordados os processos de empoderamento tático-técnico das meninas. A última subcategoria, “Os meninos foram chamando as meninas e aí mudou, todo mundo começou a jogar igual”, trata dos processos coeducativos para a superação sexista.

Quadro 4 - Segunda categoria e subcategorias

Categoria Geral	Subcategorias
Impactos da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva	“Você ter confiança em você, é você saber que você pode”.
	“Me empenhei mais, sabe? [...] aprendi a jogar e a conversar mais com o time”.
	“Os meninos foram chamando as meninas e aí mudou, todo mundo começou a jogar igual”.

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora

Neste momento, trataremos das duas categorias gerais como dois capítulos independentes, a fim de colocá-los em evidência dada a importância deles para a nossa pesquisa.

6 RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO COEDUCATIVO DOS JOGOS ESPORTIVOS DE INVASÃO

Essa categoria geral evidenciou as principais experiências, reflexões, denúncias, problematizações, diálogos e conscientizações críticas sobre as relações de gênero nos jogos esportivos de invasão que emergiram das aulas coeducativas de Educação Física, especialmente, em decorrência das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora-pesquisadora.

Os/As estudantes sinalizaram as temáticas circunscritas nesse contexto, a partir da realidade em que estavam (estávamos) inseridos/as. Apesar de muitas denúncias e contestações terem sido verbalizadas, principalmente, nas rodas de conversa e nas narrativas individuais e em pequenos grupos, consideramos que as metodologias ativas crítico-afetivas utilizadas, tais como o *Kahoot*, o Júri simulado, a exibição de vídeos publicitários, o *Frisbee Callejero* e o Futebol Generificado, tornaram-se estratégias pedagógicas potentes para mediar as conscientizações dos/as estudantes a respeito das questões de injustiça, discriminação e desigualdade de gênero que transcendiam os limites da quadra e/ou das aulas de Educação Física.

A seguir, adentraremos as análises e discussões sobre cada uma das subcategorias, através das quais os elementos discursivos apresentados pelos/as alunos/as, com base em suas experiências de vida, sinalizaram para situações que denotavam práticas e discursos sociais estruturados nas relações hegemônicas de poder. A compreensão sobre a subalternidade das meninas/mulheres em detrimento da primazia de privilégios dos meninos/homens foi evidenciada ao longo desta primeira categoria geral.

O quadro 5 evidencia o tema geral e os principais elementos discursivos, apresentados pelos/as alunos/as e pela professora-pesquisadora, que foram abordados em cada uma das subcategorias.

Quadro 5 - Primeira categoria, subcategorias, temas gerais e unidades temáticas

Primeira Categoria: Relações de gênero no contexto coeducativo dos JEI		
Subcategorias	Temas gerais	Unidades temáticas
“As pessoas vão muito na cabeça da sociedade, então os meninos só dividem bolas entre eles”	Dominação masculina nos jogos esportivos e na sociedade	Violência física
		Violência simbólica
		Imposição de critérios pelos meninos para a participação das meninas nos jogos mistos
		Monopólio masculino nos jogos esportivos como reflexo social
“Não é que a mulher queira ter mais do que o homem, elas só querem os mesmos direitos”	Produção de diferenças e desigualdades de gênero	Invisibilidade midiática das mulheres
		A exclusão de jogos esportivos femininos nas transmissões midiáticas
		Escassa oportunidade de escolha às meninas/mulheres
		Diferença salarial entre homens e mulheres
		Qualificação dos esportistas conforme gênero
		Distribuição de gêneros entre esportes coletivos e papéis sociais
		Construção cultural diferenciada de corpos femininos e masculinos

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora

O quadro 5 sintetiza a estrutura de agrupamento das informações e experiências apresentadas pelos/as participantes desta pesquisa que se configuraram nas duas subcategorias decorrentes dessa primeira categoria geral. No decorrer do texto, identificaremos as narrativas discursivas se articulando às análises na perspectiva da “dominação masculina nos jogos esportivos e na sociedade” (mais próximo ao contexto social vivenciado pelos/as alunos/as) e das “produções de diferenças e desigualdades de gênero” (relacionadas aos efeitos decorrentes das condicionantes imersas nas relações sociais).

6.1 “As pessoas vão muito na cabeça da sociedade, então os meninos só dividem bolas entre eles”

Se considerarmos a ideia de que as manifestações corporais em torno da cultura dos esportes na escola são espelhos da sociedade e compreendermos que o muro que a circunda não estabelece uma separação com o bairro, a questão da **dominação masculina nos jogos esportivos e na sociedade**⁴³ começou a emergir logo nas primeiras aulas da unidade didática, tanto na dimensão da participação nos JEI como nos depoimentos das rodas de conversa e das narrativas individuais, como podemos notar na fala da Aluna 37:

[...] as pessoas vão muito na cabeça da sociedade, então os meninos só dividem bolas entre eles, não dividem com todo mundo. Tipo assim, tem um jogo de meninos e meninas misturados, então ficam só entre eles, eles não compartilham entre as meninas [...] (Roda de conversa - DA I - *Kahoot*)⁴⁴.

A violência masculina nos JEI foi uma das problemáticas significativas recorrentes identificadas pelos/as participantes da pesquisa. A partir dos relatos nas rodas de conversa nas aulas, pudemos notar que a violência física (definida como agressões, empurrões e/ou pancadas que acontecem no âmbito corporal com intencionalidade) foi reconhecida tanto nos espaços fora das aulas de Educação Física como nos JEI da própria aula.

No primeiro encontro (2ª aula), a violência física dos meninos surgiu como um tema gerador (FREIRE, 1987), a partir de uma das problemáticas levantadas pelas meninas relacionada aos diversos espaços em que ela ocorria (na

⁴³ Colocamos em negrito essa sentença, pois ela materializa o tema geral que está em relevo nessa subcategoria, que traz no título a fala de uma das alunas como representação alegórica da temática. Nas subcategorias seguintes, utilizaremos do mesmo expediente.

⁴⁴ Nas transcrições das narrativas individuais e em pequenos grupos e dos diários de aula, optamos por preservar a fala dos sujeitos em sua estrutura original (mantendo as expressões como “tipo assim”, “né”), mas promovendo algumas adequações, no intuito de ajustar a fala à ortografia, quando avaliamos que tal artifício não causaria comprometimento ao sentido geral da sentença (como nos casos em que o/a aluno/a dizia “nóis foi”, “futebol”, “tocá”, por exemplo, e que adequamos para “nós fomos”, “futebol”, “tocar”). Utilizamos a sigla ‘DA’, seguida de algarismo romano, para representar a palavra “Diário de Aula” e o número da aula (do encontro) da unidade didática. Assim, ‘DA I’ indica o Diário de Aula elaborado a partir do primeiro encontro. Como às quartas-feiras as aulas eram duplas (1h40min) e às sextas-feiras simples (50 min), o número do Diário de Aula não correspondia ao número da aula, por exemplo: o Diário de Aula IV não correspondia à 4ª aula da unidade didática, mas, sim, ao 4º encontro e à 6ª aula (do total de 17). Por essa razão, os Diários de Aulas foram enumerados entre o I e o XI.

escola, no recreio, nos projetos esportivos, na rua, nas quadras do bairro etc.). A Aluna 18 enfatizou o quanto a violência física era algo muito arraigado na maioria dos meninos (ainda que não em todos) e complementou: “Ah, nos esportes de invasão os meninos empurram muito, fazem muitas faltas, têm muito impacto os meninos com as meninas [...] lá no BB⁴⁵, [...] quando passavam a bola pra mim, os meninos com toda violência me jogavam no chão [...]” (Roda de conversa - DA I - *Kahoot*).

No entanto, na 7ª aula (Diário de Aula V), no momento em que a Aluna 01 detinha a presença de todos/as os/as alunos/as na roda de conversa, ela quis ressaltar que, mesmo diante das sensibilizações e dos debates sobre as desigualdades de gênero nas aulas anteriores, a violência física ainda era sentida pelas meninas (principalmente até a primeira metade desta pesquisa-ação): “Professora, quando a gente estava jogando *Frisbee* [...] o Aluno 36 ia lá e me empurrava, eu caía no chão e não conseguia pegar a bola, todas as vezes, e o Aluno 28, também [...]” (Roda de conversa final - DA. V - *Frisbee* e mini-hand) (figura 9).

Figura 9 - Roda de conversa (DA II)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Neste momento, sentimos a necessidade de trazer uma ponderação sobre os resultados apresentados, no sentido de olhar para a própria estrutura e características dos JEI. A dinâmica simultânea de interação entre participantes se

⁴⁵ Abreviatura do nome do projeto esportivo social desenvolvido na escola realizado pelos/as alunos/as no contra turno do horário das aulas regulares, às quartas e sextas-feiras do ano de 2019.

estabelece por meio da cooperação entre os/as companheiros/as da equipe e da oposição aos/às adversários/as (PARLEBAS, 2008), bem como através da disputa pela bola ou implemento similar que exige, muitas das vezes, contato corporal mais brusco. Para muitas meninas (e alguns meninos), essa situação de oposição e as ações por ela demandadas estão associadas à violência (independentemente se estão jogando com meninos e/ou meninas).

Dessa maneira, compreendemos que, em algumas situações, o que as meninas chamavam de violência física da parte dos meninos pode ser compreendido como uma ação motriz construída pela demanda criada pela estrutura e dinâmica peculiar do jogo. Ou seja, ao jogar um jogo de futebol ou handebol que tem oposição e disputa pela bola simultâneas, na oposição com o/a adversário/a, o/a jogador/a manifesta um comportamento mais agressivo, não porque tem a intencionalidade de machucá-lo/a, mas por desejar pegar a bola para efetuar o gol. Por essa razão, sinalizamos essa ponderação, pois não teríamos elementos suficientes para analisar a verdadeira intenção dos alunos nas cenas denunciadas pelas alunas, se estaria ligada à intenção de machucar ou recuperar a bola do/a adversário/a.

Durante a pesquisa, constatamos que as situações de violência física envolvendo meninos e meninas puderam ser atenuadas com a discussão aberta e direta, com minha orientação docente, favorecendo os princípios de cooperação, respeito e solidariedade.

O excerto a seguir evidencia os argumentos declarados no Júri Simulado⁴⁶ sobre a fragilidade física atribuída às meninas e a superioridade da força física dos meninos (figura 10).

⁴⁶ Nesta dinâmica, os dois grupos - um contrário e outro favorável à situação-problema colocada "Homens e mulheres deveriam participar de esportes coletivos juntos?" - apresentavam seus argumentos e contra-argumentos. Ambos tinham três minutos para desenvolver a tese de defesa/contrária à situação; um minuto para a réplica e mais um minuto para a tréplica).

Figura 10 - Júri simulado (argumentação equipe defesa)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

A justificativa, baseada num viés físico/corporal, era pautada na menor chance de as meninas se machucarem, sendo esse um dos principais argumentos de quem defende a separação de meninos e meninas conforme o Esporte.

[...] (Aluna 18): [...] os homens também jogam, mas faz diferença, pois os homens praticam mais brusco, entre aspas, porque eles têm mais impacto, as mulheres são mais leves. [...] no esporte de invasão, pode ter impacto e machucar uma mulher [de maneira] bem mais forte [...] porque eles são mais violentos. [...] Eu, nós mulheres, temos partes mais sensíveis como os seios e a parte de baixo [risos], mas é diferente o jeito que os homens jogam, porque eles são bruscos [...] (Contra argumentação do grupo contrário à situação-problema- júri simulado - DA VII).

Decorrida mais da metade das aulas da unidade didática aqui implementada, percebemos momentos em que algumas alunas confrontavam e contestavam essa lógica naturalizada de que meninos são sempre os mais fortes e meninas as mais fracas e frágeis. Para elas, os argumentos biológicos e físicos, utilizados para barrar a participação das meninas/mulheres nos jogos esportivos mistos, deveriam ser os mesmos utilizados para impedir (ou não) meninos/homens de participarem de determinado jogo ou esporte.

Se a lógica da argumentação pautava-se nas diferenças físicas e biológicas evidenciadas entre meninos e meninas pela sociedade, essa mesma lógica começou a ser usada pelas alunas, mas na perspectiva de destacarem não as diferenças físicas e biológicas entre meninos e meninas, mas as semelhanças:

[...] (Aluna 37): Homem tem rosto, mulher tem rosto. Homem tem umbigo, mulher tem umbigo, nós somos todos iguais e não é porque você vai me dar

uma bolada que eu vou quebrar alguma coisa. [...] Então tem essa questão também de algumas meninas serem mais fortes do que alguns meninos. [...] [...] (Aluna 23): Bom, o Aluno 5 fala que as mulheres são piores do que os homens para praticar esporte, mas no 4º ano, no teste de atletismo, eu corri mais do que o Aluno 25, isto mostra que as mulheres podem ser sim melhores do que os homens[...] (contra-argumentação de defesa - júri simulado - DA VII).

As tradicionais afirmações hegemônicas sobre a superioridade masculina começavam a ser confrontadas no decorrer das aulas de Educação Física, dentre elas a noção de que homens/meninos e mulheres/meninas não podiam participar de jogos mistos devido ao alto risco de (somente) as meninas se machucarem.

Já a violência simbólica é aqui abordada como uma forma de violência exercida pelo corpo sem coação física, causando danos morais e psicológicos. Segundo Bourdieu (2012), ela é cometida com a cumplicidade entre quem sofre e quem a pratica, sem que, necessariamente, os/as envolvidos/as tenham consciência do que estão sofrendo ou exercendo.

Por mais evidente que a violência física possa ser mostrada e/ou sentida pelos/as alunos/as, notamos que a violência simbólica foi algo mais frequentemente verbalizado e denunciado por eles/as durante a pesquisa, mas, principalmente, pelas meninas. Ainda que reproduzida de maneira mais “sutil”, Scott (1998) garante que a violência simbólica pode ser entendida como aquela que fundamenta as faces mais visíveis da violência de gênero. Assim, notamos o quanto a violência simbólica estava presente no discurso delas.

As meninas demonstraram sentimento de frustração em relação às poucas possibilidades de participação em JEI (dentro e fora da escola) e aos discursos de dominação masculina, que surgem nos momentos em que elas desejam participar desses jogos com os meninos ou simplesmente compartilhar os mesmos espaços, contudo não conseguiam.

A conotação estereotipada de que as meninas são pessoas fracas, choram e quando se machucam reclamam para suas mães, apareceu com destaque nos relatos delas ao reproduzirem as expressões que escutam por parte dos meninos, de modo geral, dentro do contexto escolar e fora dele:

[...] (Aluna 17): [lá no meu condomínio] eu peço para jogar futebol com eles, eles dizem não, porque sou muito fraca, não vou conseguir. [...] Aí meu irmão diz para eles me deixarem ficar no gol ou qualquer coisa, só pra eu

participar, mas os meninos não aceitam, pois falam que se eu levar uma bolada, eu vou chorar pra minha mãe. [...].
 [...] (Aluna 20): [...] tem menino que fala que vai chutar para machucar [...].
 (Roda de conversa - DA. I - *Kahoot*).

Além das alunas, os alunos também reconheceram a presença de discursos excludentes e machistas por parte de meninos, que anulam a possibilidade de meninas participarem de JEI com eles, não somente na escola, mas nos diversos contextos sociais nos quais estão inseridos/as: “Por exemplo, quando está jogando meninos contra meninas, os meninos falam: ‘ah, essa menina é fraquinha, é só dar um chute que ela já pede para parar’, e os outros que são machistas falam assim [...]” (Aluno 5 - Roda de conversa - DA I - *Kahoot*).

Verificamos que para participarem de jogos mistos, as meninas precisam se submeter às imposições de critérios estabelecidos pelos meninos, em especial, no futebol no qual elas ficam restritas “à área do gol” (para não atrapalharem e/ou tornarem as finalizações mais fáceis).

Nesse sentido, Sousa e Altmann (1999) enfocam que as meninas são excluídas não apenas pela questão de gênero, pois o critério de exclusão não está no fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas.

Essa determinação dos critérios impostos para participação das meninas em jogos mistos pode ser observada através da fala do Aluno 5: “Se a gente está jogando na linha, no jogo misto, os meninos mandam as meninas para o gol, e falam, ‘você não sabe jogar’ [...]” (Roda de conversa - DA I - *kahoot*).

Notamos aqui sinais de incorporação das relações de poder expressas nas imposições estruturantes de ordem simbólica (BOURDIEU, 2012). Como afirmam Sousa e Altmann (1999), na aparência das diferenças biológicas entre os sexos ocultaram-se as relações de poder marcadas pela dominação masculina. Relações essas que mantêm a separação e a hierarquização entre os meninos e meninas, por exemplo, estabelecidas na área de jogo do futebol (restringindo às meninas a liberdade de movimentação no espaço delimitado e proporcionando aos meninos).

É como se, na fala dos alunos, o futebol fosse considerado uma modalidade esportiva de domínio masculino e a autorização de quem pode ou não praticá-lo parte dos meninos (GOELLNER, 2000).

Ao longo da pesquisa, essas percepções foram se transformando ou sendo olhadas de outras maneiras, mas, até a metade de sua implementação, os aspectos físicos e biológicos ainda apareciam como os principais motivos/argumentos para a separação de meninos e meninas, principalmente nos JEI.

Outra questão denunciada pelas alunas sobre as relações de gênero em seu cotidiano foi o monopólio masculino nos jogos esportivos e na sociedade. A relação existente entre esse monopólio no jogo e a reprodução social foi estabelecida por uma aluna. Para ela, o não compartilhamento do jogo pelos meninos com as meninas refletia as normativas sociais e culturais, galgadas na soberania masculina e na exclusão feminina: “[...] no esporte é muito machismo [...] as meninas são excluídas [...]. Por exemplo: futebol, mesmo, menino joga para menino e menina, por mais que esteja uma menina perto, ele olha, vira a cara, como se ela não estivesse ali, como se fosse invisível” (Aluna 2 - DA I - *Kahoot*).

Na aula de *Frisbee*, o monopólio dos meninos foi denunciado por uma das alunas participantes ao sinalizar na roda de conversa que apenas três deles participavam efetivamente das principais jogadas (principalmente criando as linhas de passes e finalizando no alvo/zona). Nesse mesmo instante, o aluno - considerado como um dos mais “fominhas” pela turma - demonstrou irritação e começou a coagir os/as participantes de sua equipe na tentativa de “provar” para todos/as que a denúncia levantada pela adversária não condizia com a realidade vivenciada.

Diante dessa acusação, refletimos a respeito da aprendizagem de competências tático-técnicas dos JEI, vinculando estas às experiências corporais vivenciadas pelo/a jogador/a. Assim, tornou-se mais evidente o fato de as aulas de Educação Física representarem uma das únicas oportunidades (quando não a única) de muitos/as alunos/as participarem de JEI, na perspectiva da coeducação, isto é, além da prática mista, problematizar as relações que a atravessam.

Para Saraiva-Kunz (1993), o trabalho com o esporte em aulas mistas torna-se difícil devido a este configurar-se em uma área de domínio masculino. No entanto, acreditamos que se existem diferenças de competências táticas e técnicas entre meninos e meninas, assim como entre meninos e meninos ou meninas e meninas, é necessário que nós docentes busquemos equacionar essa situação nas aulas de Educação Física, problematizando as relações de poder estabelecidas na

sociedade/escola entre meninos/homens e meninas/mulheres e favorecendo a igualdade de oportunidades a todos/as em relação à prática esportiva.

No decorrer da pesquisa, percebemos que o Esporte, reconhecido como um espaço de reserva masculina (HAGREAVES, 1993; GOELLNER, 2013b; DUNNING, 1992), passou a ser questionado e problematizado pelos/as alunos/as, principalmente após a participação no Júri Simulado, a exibição dos vídeos sobre relações de gênero, a vivência do Futebol Generificado e as rodas de conversa referentes a essas estratégias pedagógicas. Isto nos denota o impacto do plano de intervenção adotado.

Para além das aulas de Educação Física e do espaço da rua, o pátio no recreio também foi identificado pelos alunos como um espaço onde os meninos reproduzem esse tipo de dominação, monopolizando os locais destinados a qualquer prática esportiva, como relataram os participantes: “Um dia a gente estava ali no recreio e estávamos jogando bola, e aí os meninos falaram que as meninas não podiam jogar” (Aluno 19 - narrativa individual - 12º encontro); “Ah, porque quando nós jogamos, como que fala, no vôlei no recreio, nós falamos entra uma menina aqui e uma menina no outro time para ficar equilibrado. Aí eles falam: ‘ah não, deixa só os meninos, porque os meninos são mais fortes’” (Aluno 32 - narrativa individual - 12º encontro).

Para problematizar a dominação e o monopólio masculino nos jogos esportivos e na sociedade, entendemos que as ações coeducativas devem estabelecer questionamentos sobre as justificativas que historicamente foram construídas para preservar a condição desigual entre homens/meninos e mulheres/meninas, ou ainda entre feminilidades e masculinidades no entorno das práticas corporais e esportivas (GOELLNER, 2013b).

Assim, por meio de reflexões e posicionamentos críticos durante as aulas, o que antes era apenas identificado como monopólio masculino nos jogos esportivos, após a pesquisa, passou a ser comparado com as relações de dominação (poder) estabelecidas entre os homens/meninos e mulheres/meninas nos diversos contextos sociais.

6.2 “Não é que a mulher queira ter mais do que o homem, elas só querem os mesmos direitos”

A respeito das relações de poder, **as produções das diferenças e desigualdades de gênero** emergiram como uma subcategoria sobre as relações de gênero no contexto coeducativo das aulas de Educação Física. Nesta, abordamos as questões sobre a invisibilidade midiática das mulheres; exclusão de jogos esportivos femininos nas transmissões midiáticas; a escassa oportunidade de escolha (das) às meninas/mulheres; a diferença salarial entre homens e mulheres; a qualificação dos/as sportistas conforme gênero; a distribuição de gêneros entre os esportes coletivos e papéis sociais e a construção cultural diferenciada de corpos femininos e masculinos.

Trata-se de uma subcategoria extensa, na qual os efeitos decorrentes dessas produções de diferenças e desigualdades vão surgindo no decorrer do texto, de modo imbricado e articulado, pois nenhum dos elementos que emergiram dessa categoria é realmente isolado.

Podemos olhar para as questões sobre invisibilidade midiática da mulher e as disparidades de salário articuladas à indústria da cultura e ao mercado de entretenimento, e as divisões e classificações sexistas às condicionantes imersas nas relações sociais. Nesse sentido, as tomadas de consciência sobre os/as aspectos de desigualdades e diferenças no cenário dos JEI passaram também a ser analisadas para além do cenário das aulas de Educação Física e reconhecidas enquanto acontecimentos sociais que não se encontravam em separado destas (aulas).

Os debates durante as aulas levantavam as seguintes questões: por que os atletas homens apareciam nas mídias, mas as mulheres não, ainda que elas tivessem conquistado títulos tão importantes quanto eles? Por quais motivos as diferenças salariais eram naturalizadas entre as pessoas adultas? Por que as mulheres atletas não eram reconhecidas tal como eram os homens atletas?

O vídeo III, “*Invisible Players*”⁴⁷, utilizado como estratégia didática na aula após o Júri Simulado, propiciou aos/às alunos/as o reconhecimento da

⁴⁷ O vídeo realizado pela ESPNW Brasil evidencia a invisibilidade das mulheres atletas para a sociedade. Em um teste feito com expectadores/as do esporte, os/as convocados/as são convidados/as a testarem seus conhecimentos analisando lances do futebol, basquete e do surf (através de imagens de “sombras” de um telão). Ao serem questionados/as sobre os/as

invisibilidade midiática da mulher e o prestígio atribuído exclusivamente aos atletas homens, bem como podemos observar na fala do Aluno 24: “Posso falar do outro vídeo, professora? [...] nenhuma mulher foi citada lá. Todo mundo só fala de homem, os homens passam na tv, no futebol e não passa o de mulher. Todo mundo só sabe prestigiar os homens passando só aquilo [...]” (Roda de conversa final - DA XI).

Nem mesmo menção à jogadora Marta foi feita pelos/as participantes do vídeo (teste), considerada a maior representante do cenário feminino do futebol mundial. Dentre as mulheres, foi a única jogadora eleita seis vezes a melhor do mundo, número esse que só foi igualado depois, por Lionel Messi (entre os homens).

Por meio do vídeo, a concepção de invisibilidade midiática das mulheres foi notada de maneira mais profunda pelos/as alunos/as, pois, no início da pesquisa, eles/as identificavam que o futebol feminino não era transmitido na televisão⁴⁸, ou raramente alguns canais o exibiam. O avanço observado durante as aulas é que, mais do que identificar a invisibilidade das mulheres nos esportes, os/as alunos/as começaram a perceber a mulher como “não referência”, tanto no esporte, como nessa sociedade androcêntrica que estabelece como a referência central o homem (BOURDIEU, 2012).

Dessa maneira, o vídeo conseguiu mostrar como a lógica normativa hegemônica vigente na nossa sociedade patriarcal “[...] associa ao homem o fazer esportivo de excelência e, como dois lados de uma mesma moeda, inferiorizam os fazeres corporais esportivos das mulheres” (FERNANDES, 2016, p. 77).

De acordo com Louro (2014), a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas teve como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito. O masculino sempre era (ainda é) reconhecido como o universal e o feminino, quando considerado, constituía-se (constitui-se) como desviante, considerando a inferioridade e subordinação do sexo feminino.

A exclusão de jogos esportivos femininos nas transmissões midiáticas, especialmente, o futebol, também foi identificada pelos/as alunos/as como problemática de gênero. De acordo com eles/as, apenas o futebol masculino é

protagonistas correspondentes àquelas ações (quem seria?), todos os palpites lançados referiam-se a atletas homens e nenhuma atleta mulher foi mencionada.

⁴⁸ A implementação desta pesquisa ocorreu antes da realização da Copa do Mundo Feminina de Futebol (em julho de 2019).

transmitido pelas mídias, sendo o vôlei a única modalidade na qual as atletas mulheres são incluídas nas transmissões televisivas.

As alunas “enxergaram” a exclusão dos jogos femininos nas transmissões midiáticas, mais especificamente quando se tratava do futebol que, segundo Souza Júnior (2013, p. 209), seja ele feminino ou masculino, é “[...] um produto ‘vendido’ numa ‘embalagem masculina’”. Nesse sentido, o autor considera que os meios de comunicação ainda não oferecem o devido espaço para a divulgação do futebol feminino, pelo contrário, ainda é um espaço que reforça preconceitos e estereótipos existentes. O autor problematiza a necessidade de uma imprensa que seja menos suscetível à ideologia dos valores do patriarcado e apresente um discurso midiático isento de clichês preconceituosos e estereotipados.

De acordo com Furlan e Santos (2009), a baixa visibilidade das mulheres colabora com a falta ou escassa memória social no que tange à presença das mulheres nos campos de futebol, de modo a representar o esporte como modalidade naturalizada como masculina.

Esse tipo de representação veiculada pela mídia (como um recente espaço de socialização) pode promover a construção social desta realidade anunciada pelos/as alunos/as e favorecer o modo como definimos os trajetos pela vida.

A escassa oportunidade de escolha às mulheres também foi sinalizada como um dos efeitos das produções de diferenças e desigualdades de gênero. A primeira questão surgiu com relação à possibilidade de os meninos (não) compartilharem o mesmo jogo e/ou espaço esportivo com as meninas.

Para além do direito de participação nos jogos/espacos esportivos, os/as alunos/as sinalizaram para o direito de a mulher poder escolher o que ela deseja fazer, compartilhar os afazeres domésticos com os homens, usufruir o direito de sair do espaço doméstico quando e da maneira que ela quiser e possuir os mesmos direitos sociais dos homens. Os excertos a seguir remetem às questões anunciadas.

[...] (Aluno 24): Não existem coisas de meninas, elas podem fazer o que querem como elas quiserem. [...] (Roda de conversa - DA VIII - Construção de regras e arbitragem em jogos reduzidos - futebol de rua).

[...] (Aluno 5): Nós não podemos crescer sendo machistas, nós temos que mudar este jeito de que as mulheres não servem para nada, só servem para

ficar em casa tem que mudar, nós [homens e mulheres] temos os mesmos direitos. [...] (Roda de conversa final - DA XI).

No início da pesquisa, percebemos que os/as alunos/as identificavam a existência de desigualdades de direitos entre homens e mulheres, mas a questão ainda era levantada de maneira “crua”, não avançava, pois eles/as não diziam quais eram esses direitos. Ainda não conseguiam compreender com clareza. Mas, no decorrer do processo investigativo, após o 6º encontro (9 aulas), conseguimos observar um avanço entre o que os/as participantes identificavam e a compreensão mais concreta e madura deles/as que sinalizavam o que, de fato, representava essas desigualdades (conforme mostram os relatos anteriores).

Para os/as alunos/as, oportunizar momentos de escolha às mulheres perpassa pela necessidade de os homens (e meninos) participarem das obrigações sociais ditas “femininas”. Para eles/as, o compartilhamento de tarefas domésticas poderia fomentar (ainda que não completamente) a oportunidade de as meninas/mulheres poderem usufruir do que genuinamente desejam fazer.

A diferença salarial entre homens e mulheres foi trazida pelos/as participantes através de relatos sobre as histórias de vida de seus familiares e das problematizações e intervenções reflexivas da professora-pesquisadora.

Nos excertos a seguir, podemos notar que, inicialmente, os argumentos dos/as alunos/as sobre as desigualdades salariais pautavam-se em aspectos físicos e biológicos, a partir do prisma da “superioridade corporal” masculina. O fato de os homens terem “mais músculos”, serem mais “ágeis” e “fortes”, justificava a legitimidade do direito de eles possuírem um salário ou uma premiação mais alto/a do que as mulheres.

(Aluno 5): [...] Os homens ganham muito mais do que as mulheres, porque os homens trabalham muito mais músculos, são mais ágeis e as mulheres trabalham só de ficar sentada [...]

(Aluna 18):[...] o homem tem mais facilidade para trabalhar, ele é mais forte, a mulher mesmo ela jogando igual ao homem, qualquer homem sempre vai estar um nível a mais do que ela a mulher. Ele joga melhor, tem que ganhar mais. [...] (contra-argumentação do grupo contrário na situação problema - Júri Simulado - DA VII).

O apoio à desigualdade de remuneração entre eles e elas estava assentado na relação estabelecida entre músculo, força física e recompensa laboral,

isto é, a lógica de que os homens são “*mais fortes*”, jogam melhor e estão “*um nível acima*” das mulheres.

De acordo com o jornalista Nielmar de Oliveira, em matéria sobre o Dia Internacional da Mulher, para a Agência Brasil (2019), um “jornal” virtual que publica as notícias da Empresa Brasileira de Comunicação (EBC)⁴⁹, a diferença salarial entre homens e mulheres no Brasil é confirmada por um estudo feito pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Segundo o jornalista, as mulheres ganham menos do que os homens em todas as ocupações pesquisadas, em todos os grupos etários (aumentando a diferença salarial entre homens e mulheres conforme as mulheres vão envelhecendo). Quando consideradas a raça e cor de pele (comparado aos homens da mesma raça e cor de pele), a razão da diferença entre rendimentos de homens e mulheres de cor branca (76, 2%) é menor do que essa razão entre homem e mulher de cor preta ou parda (80,1%). “A desagregação simultânea do rendimento médio, por cor/raça e sexo, permaneceu mostrando que as mulheres, sejam elas brancas, pretas ou pardas, têm rendimento inferior ao dos homens da mesma cor” (OLIVEIRA, 2019, p. 1)⁵⁰.

Segundo a divulgação da lista dos 100 atletas mais bem pagos/as do mundo, pela revista Forbes, em 2019, a tenista americana Serena Williams aparece como a única mulher naquele rol e a ocupar a 63ª posição (SOUZA, MAIA, GOMES, 2019)⁵¹.

Durante a pesquisa, percebemos que os questionamentos das alunas e dos alunos em relação à lógica de desigualdade na remuneração entre homens e mulheres se avolumaram a partir da dinâmica do Júri Simulado. As meninas mostravam discordar da justificativa de que sendo os homens constituídos de mais massa magra (músculos) e considerados “mais brutos” pela sociedade, eles merecem receber maiores salários.

[...] (Aluna 18): O problema é as pessoas, por exemplo, os homens trabalham e as mulheres também, aí os homens são considerados mais ‘grosseiros’, trabalho mais bruto [faz com os dedos o sinal de aspas], aí o

⁴⁹ A EBC é uma empresa pública federal que possui um conglomerado de mídia no Brasil que foi criada em 2007 para prestar serviços de radiodifusão pública e gerenciar as emissoras de rádio e televisão públicas federais.

⁵⁰ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-03/mulheres-brasileiras-ainda-ganham-menos-que-os-homens-diz-ibge>. Acesso em: 08 jan. 2020.

⁵¹ Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2019/10/22/G%C3%AAnero-pa%C3%ADs-e-esporte-dos-atletas-mais-bem-pagos-do-mundo>. Acesso em: 08 jan. 2020.

dinheiro menor é da mulher e o maior é do homem e a mulher trabalha mais e o homem menos. Este é o problema da sociedade. Tem que dividir igualmente. [...] (Roda de conversa - Construção de regras e arbitragem em jogos reduzidos - futebol de rua - DA VIII).

Segundo o levantamento IBGE referente aos anos de 2015 e 2016, as mulheres estudavam mais tempo que os homens, trabalhavam mais horas nos afazeres domésticos, mas recebiam salários menores. Elas trabalhavam, em geral, 18,1 horas semanais em afazeres domésticos enquanto eles, 10,5 e, no mercado de trabalho, a média salarial dos homens era de 2.306 reais enquanto a das mulheres de 1.764 reais (CALEGARI, 2018).

A desvalorização da mulher no mercado de trabalho foi percebida pelos/as alunos/as a partir do próprio contexto social em que estavam inseridos/as:

[...] (Aluna 17): A minha madrasta trabalha no Hospital das Clínicas, não no hospital, aí a minha madrasta ela ganha 3 mil, sendo que um homem, que trabalha lá também ganha 5 mil, nesta mesma função e faz menos do que ela. Porque ela trabalha das 6h da manhã até 8 h da noite, e ele trabalha das 6h da manhã até às 2h da tarde. [...] (Narrativas individuais - DA VIII).

Ainda na categoria das desigualdades entre homens e mulheres, na perspectiva da diferença salarial entre eles, porém relativo à questão da divisão sexual do trabalho, comentaram sobre o tempo gasto com os afazeres domésticos e a invisibilidade destes no âmbito do trabalho valorizado (remunerado).

A comparação entre o papel social do “homem provedor” (valorizado pelo trabalho assalariado), a invisibilidade do trabalho doméstico e do cuidado com os/as filhos/as, além da desvalorização da dupla/tripla jornada de trabalho da mulher foram debates contextualizados a partir dos argumentos elaborados no Júri Simulado e nas reflexões sobre as regras do Futebol Generificado.

O primeiro passo consistiu em entender que o trabalho doméstico configurava-se como uma atividade do espaço privado atribuído historicamente às mulheres. Desde a Grécia e Roma antigas, existia a representação pelos homens de que esse universo era menor e, portanto, designado às pessoas menores. A eles, cabiam ocupar o espaço público e exercer a política.

Também, compreendemos que, ao pontuarmos sobre o trabalho doméstico, vinculamos este à reprodução social. A reprodução social⁵² compreende

⁵² Conceito das teóricas da economia política feminista Barbara Laslett e Johanna Brender (1989).

o contexto de atividades, comportamentos, emoções e responsabilidades que são necessários para se manter a vida. Se compreendermos que para “manter a vida” e uma pessoa poder trabalhar, ela necessita de algumas condições essenciais, como se alimentar bem, estar saudável e vestindo roupas limpas, concluímos que isso exige que alguém (mulher) cuide da família, dos/as filhos/as, prepare a alimentação e fique responsável pela limpeza da casa e da higiene de forma geral.

Isso significa que a reprodução social ocorre no espaço doméstico (espaço privado), logo se torna invisível para a sociedade. Se não existe remuneração vinculada ao trabalho, este não é considerado no momento de determinar os custos da força de trabalho ou as contribuições para a economia. De acordo com Fernandez (2016, p. 570), como “[...] a economia não ‘enxerga’ o trabalho doméstico, diz-se que ele é ‘invisível’. Essa metáfora é bastante significativa, levando-se em consideração que aquilo que não se vê parece de fato não existir [...]”.

Se o trabalho doméstico é identificado tradicionalmente como atribuição das mulheres (na sociedade patriarcal), o machismo, portanto, não é um conceito abstrato. Ele possui embasamento na organização social do trabalho doméstico, que coloca esse encargo majoritariamente em cima das mulheres. E, caso uma mulher opte ou precise ter uma vida profissional (trabalho remunerado), é necessário reduzir o seu tempo de lazer (se o tiver), uma vez que as tarefas domésticas continuam sendo de sua responsabilidade (FERNANDEZ, 2016).

A relação com a realidade social foi estabelecida a partir do exemplo encenado pelas crianças do vídeo, no qual as meninas recebiam uma recompensa menor do que a dos meninos, após terem realizado (juntos) a mesma tarefa. A justificativa para a recompensa menor estava pautada no fato de serem meninas. O impacto nas alunas, por meio das cenas visuais, pode ser observado através do relato abaixo:

[...] (Aluna 8): Como no vídeo, que a gente viu da menina que ela fez o mesmo trabalho que o menino e ganhou menos. Que a mulher disse: ‘Sabe por que você ganhou pouco? Porque você é mulher’.
(PP) E o que você achou disso?
(Aluna 8): Ah, isso dói bastante, porque nós também somos mulheres e isso incomoda a gente bastante. Então eu achei isso muito errado [...] (Narrativa individual - 12º encontro).

A percepção sobre o impacto que as cenas causaram em algumas meninas foi observada pela professora-pesquisadora durante a aula, diante de comentários em voz alta de algumas participantes, das expressões faciais, corporais e gestos - como, por exemplo, abrir a boca como se tivesse levado um susto, franzir a testa, contrair as sobrancelhas, olhar para as amigas que sentavam ao lado.

A partir da cena em que a menina do vídeo obtinha a justificativa sobre o porquê recebia a metade da recompensa pelo mesmo trabalho realizado junto ao menino, foi possível perceber a reação chocante de algumas alunas, como podemos notar através do trecho extraído do Diário de Aula VII:

[...] Foi possível perceber meninas arregalando os olhos, abrindo a boca e expressando uma surpresa 'negativa' ao observarem a cena do vídeo. A Aluna 18 verbalizou: 'Nossa, que forte! Essa foi forte!'. Na cena, os meninos do vídeo não se conformaram com o ocorrido, acharam injusto e repartiram igualmente a recompensa (doces) com a sua parceira de tarefa. Mediante esta cena, muitos/as alunos/as esboçaram sorrisos e encenaram algumas palmas. Ao final do vídeo, a mensagem transmitida era: 'Pagamentos desiguais são inaceitáveis, por que aceitar isso no mundo dos adultos?' [...] (DA VII - Júri Simulado).

Percebe-se que se, por um lado, a recompensa desigual entre meninos e meninas pelo mesmo trabalho realizado soou como impactante, "*forte*" e dolorido para as alunas, por outro, a atitude dos meninos no vídeo para com suas parceiras de tarefa, ao dividir igualmente a recompensa com elas, foi recebida com aplausos pelas mesmas meninas que se sentiram diretamente afetadas pela desigualdade entre gêneros assistida.

Quando o assunto é machismo, há muito para ser feito para transformar a sociedade. Acreditamos que um dos passos principais para essa transformação é escutar o que as meninas/mulheres têm a dizer, e, dessa forma, conseguirmos compreender o quão importante são as aulas coeducativas de Educação Física, que representam um espaço no qual é possível reconstruir hábitos, conceitos, concepções e valores que convergem para o companheirismo, o respeito, a solidariedade e a tolerância.

Estabelecer esses tempos e espaços para expressão e escuta de todos e todas pode promover o reconhecimento da importância de se afastar do discurso tomado como universal. Nesse sentido, concordamos com Djamila Ribeiro (2019) ao afirmar que os saberes produzidos por sujeitos de grupos historicamente discriminados oferecem-se como contradiscursos importantes e "[...] lugares de

potência e configuração do mundo por novos olhares e geografias” (RIBEIRO, 2019, p. 75).

De acordo com Marques (2019), as problemáticas de ordem social, histórica e cultural relacionadas à lógica externa dos esportes precisam ser problematizadas no âmbito escolar, tanto nas aulas de Educação Física como nas de todos os componentes curriculares.

Assim, o autor sugere que estratégias como a exibição de vídeos, debates, narrativas, diálogos, leituras de quadrinhos e reflexões sobre os temas, enquanto acontecimentos sociais que não são isolados das aulas de Educação Física, representam alternativas importantes para tratar pedagogicamente questões, por exemplo, como o machismo e o preconceito entre os/as alunos/as, de uma maneira que seja abrangente sem repreender o indivíduo ou grupo que causa conflitos dessa natureza. Assim, novas construções valorativas podem ser estabelecidas.

Então, bem como fizemos nas aulas, foi preciso debater, discordar, provocar os/as alunos/as para pensarem criticamente sobre as relações de poder entre dominados/as e dominantes. A mulher concebida como um sujeito menor, mais frágil, delicado, e com menos referências de espaços de práticas esportivas e/ou de profissões foi sinalizada pelos/as alunos/as. A partir dessas sinalizações, problematizamos a naturalização das desigualdades sociais entre gêneros, os rótulos e os estereótipos sexistas.

(PP): no vídeo, as crianças acharam aquela desigualdade de recompensa injusta, mas os adultos acabam naturalizando e achando ‘normal’ algo que não é natural, mas sim construído; é cultural. Ou seja, as mulheres vão receber menos, porque são mulheres, e isto não deveria ser um critério para a desvalorização e a desigualdade. Tal como vocês falaram no júri simulado e nas rodas de conversa, as diferenças físicas ou o gênero não devem ser considerados motivos que justifiquem a discriminação da mulher em espaços sociais ou em determinados esportes, por exemplo. Porque se continuarmos fazendo um discurso de que a mulher é mais fraca, então não pode jogar junto aos meninos senão machuca, estaremos reproduzindo algo que precisa mudar. Acho que o objetivo aqui é tentar quebrar alguns paradigmas. Para tentar explicar o que são paradigmas, seriam maneiras de pensar dentro de normas estipuladas, e que a maioria das pessoas é educada para pensar e agir igual. Temos que romper com estes estereótipos construídos tal como apareceu no vídeo. [...] (Roda de conversa - DA VIII).

Notamos a necessidade de reforçar, durante as aulas, a importância de romper as relações de poder entre gêneros que se construíram no decorrer da

história e, usualmente, implicam em “[...] hierarquias, subordinações, distinções” (LOURO, 2011, p. 64), portanto, em noção de diferença⁵³.

Por meio das regras do Futebol Generificado (figura 11), pudemos estabelecer analogias entre as funções do jogo e as normativas da sociedade. Na primeira etapa desse jogo, as meninas ficavam responsáveis exclusivamente pela função de defesa, delimitadas na área do gol. Os alvos (cones/garrafas) estavam organizados como pinos de boliche e espalhados dentro da área. A área representava o espaço da casa (privado) e a organização dos pinos estava associada aos serviços domésticos atribuídos socialmente à mulher, e, por isso, a defesa era responsabilidade exclusiva das meninas (assim como o trabalho doméstico e cuidado com os/as filhos/as).

Figura 11 - Futebol Generificado (DA X)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Na segunda etapa do jogo, a saída das meninas da área de defesa para participar do ataque era facultativa, mas, caso derrubassem algum pino, a pontuação delas valia a metade da dos meninos. Logo após a introdução da regra do ataque, ao ser anunciada a desigualdade na pontuação, o descontentamento sobre a regra desigual foi pronunciado imediatamente por um dos alunos participantes: “Professora, não vai ser justo valer a metade, tem que ser justo para os 2, tipo, tem que ser igual, não pode valer menos o das meninas” (Aluno 13).

Com a pontuação das meninas valendo a metade (desvalorização salarial entre homens e mulheres na sociedade) e, apesar de os meninos

⁵³ “[...] a diferença é sempre constituída a partir de um dado lugar que se toma como centro e como referência” (LOURO, 2011, p. 65).

declararem como injusta a diferença na pontuação, elas pouco saíram da área de defesa para ajudar no ataque. E, quando a terceira regra foi introduzida, a qual obrigava as meninas a saírem para o ataque, além de “darem conta” da defesa, as meninas não receberam passes de bola por parte dos colegas.

O único momento em que a bola foi passada para uma menina, no decorrer das quatro partidas realizadas na aula, foi na última partida, na qual a Aluna 18 marcou o único ponto de uma garota. Apesar da vibração pela queda dos pinos (minicones), ao conseguir derrubar dois dos 16 alvos/pinos da área do time adversário, a comemoração da aluna foi contida e discreta, uma vez que ela se lembrou de que os dois pinos caídos representavam apenas um ponto. Ao observarem essa cena, algumas alunas, que estavam fora da partida, começaram a tecer questionamentos frente à regra imposta, alegando que a pontuação dobrada para os meninos se tratava de uma injustiça:

Acontece isso na sociedade, sim! A injustiça que as pessoas da sociedade fazem, de o homem ganhar mais. Igual aqui, a gente [meninas] ganha menos ponto se a gente fizer, e eles ganham 1 inteiro. Isso é o que as pessoas falam: dar mais dinheiro pro homem do que pra mulher. [...] é injustiça. (Aluna 18 - Roda de conversa - DA X - Futebol Generificado).

Nesse sentido, o Futebol Generificado se transformou em uma potente estratégia pedagógica para despertar tomadas de consciência sobre os papéis e os espaços delimitados à mulher, assim como a sua desvalorização na perspectiva do trabalho (doméstico e profissional). Através desse jogo, as participantes questionaram a lógica de sua presença na aula, afinal, se estávamos refletindo sobre equidade de gênero, como participar de um jogo no qual as meninas foram colocadas em condições desiguais em um contexto coeducativo?

O Futebol Generificado, portanto, contribuiu para uma manifestação imperativa das alunas, que se opuseram aos privilégios dos meninos estabelecidos pelo jogo. Notamos o quanto esse sentir corporal, proporcionado pelas regras “arbitrárias”, fomentou uma criticidade combativa através da qual as alunas começaram a contrapor essas regras e as condições diferenciadas que lhes foram (são) determinadas, não só no jogo, mas nos diversos contextos sociais. As sensações de injustiça e desigualdade foram compreendidas pelos/as jogadores/as de forma mais “concreta”, através da sensação corpórea e afetiva.

Outras narrativas específicas que emergiram sobre as relações de gênero no contexto coeducativo, sobretudo no âmbito das produções de diferenças e desigualdades, foram sobre a classificação sexista dos esportes e dos papéis na sociedade. Essas classificações, recomendadas aos gêneros, foram problematizadas com base nos comportamentos, nas práticas e nos discursos que limitavam a participação de meninos/homens e meninas/mulheres em atividades que os/as mesmos/as gostariam de experimentar, vivenciar e, por que não, fazer parte.

As falas e os temas trazidos pelos/as alunos/as revelaram questões que denotavam a qualificação dos/as estudantes/esportistas conforme gênero, a distribuição dos gêneros entre os esportes coletivos e no mercado de trabalho e a construção cultural diferenciada dos corpos masculinos e femininos.

No primeiro momento da pesquisa, os/as alunos/as verbalizavam que as pessoas na sociedade “falam que [no esporte] os homens são melhores do que as mulheres” (Aluna 1).

Os argumentos e relatos dos alunos e das alunas participantes para qualificação do/a esportista/estudante, conforme o gênero, sinalizavam na direção de indicar as meninas/mulheres como pessoas menos hábeis para os esportes e os meninos/homens como “melhores” do ponto de vista físico/corporal, logo, melhores no jeito de jogar, tal como podemos observar no relato do Aluno 25: “Os homens, eles fazem machismo com as mulheres; as mulheres são mais desvalorizadas e os homens não dão valor nelas, porque tipo assim, eles falam que elas são fracas, que é frágil”.

Tanto que Uchoga e Altmann (2016), ao analisarem a participação de meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental em diversas práticas corporais no ambiente escolar, concluíram que a desigualdade de participação dos alunos e das alunas ainda não está superada e as concepções generalizadas de corpo e habilidades físicas colocam e consideram discursivamente as meninas como menos hábeis quando comparadas aos meninos.

No entanto, durante a participação no *Kahoot*, a ideia de superioridade física masculina foi problematizada por uma das participantes. A Aluna 27 discordou do posicionamento generalizado, reforçando que as meninas também podiam ser consideradas melhores do que os meninos e estes não serem necessariamente “tão bons”: “Esta história de falar que a mulher é mais fraca do que o homem, não é verdade, pois têm mulheres mais resistentes e habilidosas” (Aluna 27).

A problematização trazida pela aluna converge com a afirmação de Devide (2005) quando afirma que os homens tendem a ser mais altos, mais fortes, mais velozes, mais pesados; contudo, considerando ambos os sexos como grupos heterogêneos, também encontramos mulheres mais velozes, mais fortes, e mais altas do que alguns homens. (DEVIDE, 2005).

Portanto, além de começarmos a desconstruir a ideia naturalizada de que todos os meninos são hábeis e as meninas inábeis, a questão sobre a enorme graduação existente entre o/a menos hábil e o/a mais hábil, seja entre as meninas ou os meninos (DAOLIO, 2003), também foi debatida.

Aliás, através de um relato do Aluno 10, a relação entre a qualificação de uma garota esportista e as suas experiências corporais vivenciadas ao longo da vida foi destacada na roda de conversa. A partir desse ponto, começamos a (re)construir a ideia de que a qualidade tática-técnica de um/a jogador/a está diretamente relacionada às experiências corporais/esportivas e não à condição de gênero do/a praticante, pois, bem como afirma Fernandes (2016, p. 71), os seres humanos “[...] são heterogêneos em suas composições corpóreas e seus saberes corporais são variáveis dependendo das experiências de movimentos das pessoas”. Sendo assim, entre meninos e meninos e entre meninas e meninas existe muita heterogeneidade. No trecho a seguir, podemos observar as conscientizações anunciadas:

[...] (PP): Quem joga melhor nos jogos esportivos de invasão?
 (Aluno 23): Aqueles que têm mais prática, independente de ser forte ou fraco, meninas ou menino.
 (PP): E se as meninas tiverem mais vivências e experiências com esporte ao longo da vida, desde o começo?
 (Aluna 23): Não terão tanta dificuldade. É que a maioria das mães das meninas fala que brincadeira de bola, elas se machucam mais, então a facilidade fica com os meninos.
 (PP): Se todo mundo tivesse as mesmas oportunidades de jogar mais e ter mais experiências desenvolvendo mais estratégias táticas, o que aconteceria com os nossos jogos?
 (Aluno 36): Os jogos ficariam mais iguais.
 (Aluna 27): Os jogos melhorariam [...]. (Roda de conversa - DA IV -jogo “pegou-defendeu; largou-atacou”).

Com isso, chamamos a atenção para a noção de 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 dos “nem tanto”.

Importante destacar que as experiências não são aqui compreendidas como algo simples, mas como algo que marca e afeta a história de vida das pessoas, bem como nos mostra Larrosa-Bondía (2002). Concordamos com o autor quando afirma que para ter experiência é preciso ter tempo, porque a vivência instantânea e pontual é efêmera, apenas atravessa o sujeito e, assim, nada lhe acontece.

Pensando assim, a experiência da maior parte dos meninos, por exemplo, de jogar futebol é genuína e isso marca a vida deles, pois há um investimento afetivo tanto deles como da família (e da sociedade como um todo) para que joguem Futebol. Não estamos nos referindo a aulas de escolinhas particulares ou o jogar futebol durante um dia, mas as experiências corporais pelas quais os meninos passam se tornam muito mais significativas na perspectiva do saber jogar. Diferentemente da maioria das meninas, que quando entram em contato com o futebol, geralmente, é através de uma aula ou outra de Educação Física ou de um jogo que conseguiram assistir eventualmente na televisão.

Portanto, durante as aulas, fomos (re)construindo a ideia de que o saber jogar de um/a jogador/a está mais vinculado às competências táticas-técnicas, para resolver situações problemas apresentadas de maneira constante e imprevisível durante os jogos, do que à sua estrutura física/corporal e/ou seu gênero.

Entendemos por qualidade tática as tomadas de decisões com relação ao adversário, a criação de linhas de passes entre os/as parceiros/as da mesma equipe, a movimentação adequada em busca de espaços livres para receber a posse de bola ou finalizar no alvo, a realização de marcações antecipadas no/a adversário/a, ou seja, o ato de saber ler taticamente⁵⁴ as situações problemas impostas pelas demandas do jogo (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012).

Posto isso, ressaltamos que a maioria dos meninos tende a ser mais valorizado esportivamente do que as meninas devido às oportunidades desiguais e às possibilidades de movimentação que lhes são oferecidas. A elas são direcionadas atividades de aventura, potência, desafio, força e a elas restam a

⁵⁴ Podemos definir a tática aqui como a ação motriz circunstanciada pela situação motriz, isto é, como os/as jogadores/as tomam decisões em decorrência do que está acontecendo no jogo.

aventura comedida, a potência controlada, a força mensurada, o desafio ameno (SILVA, BOTELHO-GOMES; GOELLNER, 2008).

E, desta maneira, quando não promovemos situações nas quais possibilidades de movimentações possam ser desenvolvidas (por exemplo, com potência e força para as meninas e desafios amenos e força controlada para meninos), concordamos com Goellner (2009) que estamos privando os sujeitos de experimentarem diferentes possibilidades de uso de corpos.

Para a reflexão a respeito desta (não) relação dos atributos físicos com a qualidade tática-técnica de um/a esportista, um exemplo foi utilizado no 3º encontro (5ª aula): o jogador de futebol da seleção da Croácia, Luka Modric, considerado o melhor jogador da Copa do Mundo de 2018 (MAGRI, 2018), é, visualmente, um jogador com um padrão magro (sem músculos hipertrofiados), com estatura média (1,72 m) e que não apresenta atributos físicos “avantajados”. A partir dessa reflexão, trouxemos a ideia de que a força pode ajudar no desempenho tático esportivo de um/a jogador/a, porém ela não é determinante para tal. Ou seja, mais do que a força física e a composição muscular de um/a jogador/a, é a sua leitura tática que se faz fundamental para determinar a qualidade de seu jogo.

Ademais, o “saber jogar” de um/a jogador/a não se reduz, exclusivamente, à condução e/ou à posse de bola ou ainda a marcar gols. Muitas vezes, os/as jogadores/as nos jogos esportivos de invasão, por exemplo, no futebol de campo, permanecem mais tempo sem a posse de bola do que propriamente com ela⁵⁵. Portanto, o “saber jogar” também demanda puxar a marcação, encontrar os espaços vazios, antecipar a ação dos/as adversários/as, dentre outras regras de ação que requerem o pensar e o agir do ponto de vista tático (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014) sem a posse de bola.

Pensando no jogo como um espaço repleto de desafios - no qual os/as praticantes são colocados/as no campo da resolução de problemas táticos, tanto pela percepção do jogo como pelas sucessivas tomadas de decisão que lhes são exigidas (GRAÇA; MESQUITA, 2007) -, assumimos de maneira coeducativa nas aulas da unidade didática que o gênero não se configurava em condição determinante para o “não saber jogar”. Mas, bem como afirma Hargreaves (1993),

⁵⁵ De acordo com Garganta e Pinto (1998), nos 90 minutos de uma partida de futebol os jogadores que permanecem mais tempo com a posse de bola não ultrapassam 3 minutos com o seu controle, no restante do tempo todos selecionam e organizam informações e tomam decisões.

apesar de as mulheres participarem muito mais dos esportes do que há algumas décadas, ainda percebemos reflexos dos constructos e perpetuação das crenças da superioridade masculina e inferioridade feminina nas práticas esportivas atuais.

Essa hierarquização é efeito das relações de poder impressas na visibilidade dos corpos em movimento. Portanto, no contexto escolar, a fim de romper com as lógicas discriminatórias, é preciso que aproximemos a ideia de experiências corporais ao saber jogar esportivo e, para isso, é necessário afastar-nos da visão naturalista que associa os ótimos desempenhos esportivos aos meninos, independentemente de sua história de vida, e exclui as meninas dessa noção de excelência. (FERNANDES, 2016).

Assim, a ideia de qualificação de meninos em detrimento de meninas está diretamente vinculada às estereotipias sexistas. Os três vídeos de publicidade exibidos após a dinâmica do Júri Simulado foram utilizados como tática de professora-pesquisadora para mediar a conscientização sobre a (des)construção de estereótipos preconceituosos relacionados às mulheres/meninas e rupturas com alguns paradigmas sociais que “naturalizam” as relações de poder.

Com base em Goellner (2013b), os estereótipos e papéis sociais são definidos como padrões ou regras arbitrários estabelecidos por uma sociedade para seus membros e que, em última instância, definem seus comportamentos, suas práticas, suas maneiras de ser e de se movimentar. Para Scott (2005), o estereótipo é utilizado como objeto de discriminação.

Assim, para compreender como os/as participantes significavam as maneiras de ser e de se movimentar de meninas, antes de exibir o vídeo II, “Fazer coisas tipo menina”, foi-lhes pedido para que imitassem corporalmente com gestos o que compreendiam como o “jeito de menina”. As cenas reproduzidas denotaram gestos de “ridicularização” e “descoordenação”, associados a ruídos reproduzidos com a boca, que pareciam lamentações. Após as respectivas imitações “descoordenadas”, o vídeo foi exibido para a turma. Ao final da transmissão, os/as estudantes foram questionados/as sobre a maneira pela qual eles/as tinham percebido a representação social das mulheres através daquelas imitações realizadas no vídeo.

A desqualificação da mulher foi notada por eles/as e o “tipo menina” foi traduzido como: “Fazendo gracinhas” (Aluna 21); “Mostrando que as mulheres são fracas” (Aluno 06); “Parece que a menina é fraca e não pode fazer nada” (Aluna 01).

As imitações estereotipadas trazidas pelo vídeo estavam associadas a tipos de movimentos que depreciavam e debochavam da imagem das mulheres. Assim, as/os alunas/os sinalizaram que o “tipo menina” estava associado aos conceitos de “feio” (Aluno 26); “chato” (Aluna 34) e “ruim” (Aluna 01); além do que “[...] as pessoas falam de tipo mulher como se fosse uma ofensa, que nem quando eles falam assim ‘ah, esse menino parece uma menininha’, ‘ai você é uma mulher’, é uma ofensa aí no vídeo mostraram que mulher é um jeito bobo, vamos dizer assim” (Aluna 18).

Ao ser utilizado o termo “menininha”, percebemos a noção de condição para desqualificar o gênero feminino, bem como afirma Goellner (2013a, p. 33) ao dizer que as diferenças entre homens e mulheres (meninos e meninas) no cenário das práticas corporais e esportivas “[...] se dá em razão de aspectos relacionados a estereótipos de feminilidade e masculinidade, assim como pelos papéis sociais que culturalmente são relacionados a homens e mulheres”.

Por essa razão, de acordo com Saraiva (2005, p. 176), torna-se importante trazer para o campo das discussões na escola questões como

[...] os papéis sexuais estereotipados, os anseios irracionais de dominação dos homens, a opressão tradicional da mulher e, principalmente, a ameaça ao direito de melhores condições e igualdade dos seres humanos no esporte e na Educação Física.

Nesse sentido, para além da percepção sobre os estereótipos pejorativos, os vídeos proporcionaram às alunas um despertar de consciência no sentido de identificar e reconhecer que as cenas representadas no vídeo, na verdade, faziam parte do cotidiano escolar delas, pois, da mesma forma que as imitações foram realizadas pelas pessoas, tais cenas também eram reproduzidas pelos meninos da própria turma, bem como sinalizou a Aluna 26:

E, também, quando a gente viu aqueles vídeos, eu achei que tipo assim, a maioria dos meninos [da nossa turma] fica falando: ‘ah, tipo você dá tapinha e bate igual uma menininha’, fazendo gracinha, achando que tipo quando uma menina faz alguma coisa é motivo de piada [...] (Narrativas individuais - 12º encontro).

Da mesma maneira, fizemos a relação de que a mulher/menina não deve ser considerada (in)adequada/(in)apta e rotulada a participar de determinado tipo de esporte por ter um corpo diferente dos meninos, pois as diferenças corporais

não devem justificar e legitimar as diferenças sociais e as desigualdades de acesso às práticas corporais, mesmo porque, como evidenciado na frase final do vídeo, “Por que correr como menina não significa ganhar a corrida?”.

Nesse sentido, Salvini, Souza, Marchi Junior (2012, p. 405) afirmam que o paradoxo entre homens e mulheres não está nas “[...] diferenças visíveis do corpo feminino ou masculino e sim na instituição de características biológicas como sendo duas essências sociais hierarquizadas, que se legitimam e se naturalizam frente aos dominados (mulheres)”. Desse modo, os autores evidenciam que as diferenças biológicas acabam evocando e fundamentando as diferenças sociais e, por conta disso, a distinção entre o masculino e o feminino é enaltecida e as semelhanças obscurecidas.

Assim, no decorrer das aulas, refletimos sobre a existência das diferenças corporais entre meninos e meninas, entendendo que elas não são negadas ou desconsideradas por nós, no entanto não deveriam determinar o espaço e/ou o esporte, por exemplo, a ser ocupado e praticado por meninos e outro por meninas e/ou meninos que desviam das normas de masculinidade hegemônicas estabelecidas pela sociedade. Isso nos mostra que mais do que as diferenças biológicas entre meninos e meninas, “[...] são as diferenças culturais e sociais que incidem, fortemente, na orientação do que é mais ou menos adequado para um e outro sexo” (GOELNNER, 2009, p. 79).

Ainda com relação aos estereótipos atribuídos às meninas, os/as alunos/as declararam que aquelas garotas que desejavam jogar ou participar de JEI-considerados como esportes de mais contato, com mais velocidade, mais força e em que elementos de virilidade frequentemente são trazidos à tona e reafirmados (SAVIANI; SOUZA; MARCHI JUNIOR, 2012)-, são garotas chamadas pela sociedade (pelos familiares, colegas, vizinhos/as etc.) como “*meninas que parecem homens*” (Aluna 18), “*machonas que vão virar meninos*” (Aluna 01), e “*machos*” (Aluna 09); “*macho-fêmea*” (Aluno 5).

Da mesma forma, na pesquisa realizada por Furlan e Santos (2009), com meninas de 11 a 17 anos de uma escola pública estadual do Paraná, sobre a participação feminina no futebol (futsal), as respostas das garotas também foram bem enfáticas quanto ao tema do preconceito e da discriminação por jogarem futsal. Segundo as meninas, as declarações dos meninos estão sempre associadas aos

discursos de que elas não sabem jogar, parecem com moleques, são lésbicas e participam de um esporte que não é de menina.

De acordo com Hargreaves (1993), no esporte, algumas representações convencionais e estereotipadas de feminilidade configuram uma estrutura ideológica de poder que limita rigorosamente a autonomia feminina. Assim, quando as meninas/mulheres apresentam um perfil de habilidades e comportamentos mais agressivos para o jogo ou participam de tipos de esportes identificados como práticas viris, sua feminilidade é colocada em suspeição, bem como acontece com a masculinidade dos meninos que não se adaptam a esses esportes (GOELLNER, 2009).

A discriminação das meninas também foi verbalizada com relação às brincadeiras presentes na nossa cultura corporal de movimento, como o “soltar pipa”:

[...] (Aluno 5): tem muitas diferenças, por exemplo, as meninas vão soltar uma pipa, aí os meninos começam a falar ‘macho-fêmea, vocês tinham que brincar de boneca’ [nesta hora, as meninas concordam mexendo a cabeça]. Existe uma diferença sim, os homens zombam muito da mulher, quando ela vai jogar a bola ou fazer isto, os meninos vão falar ‘sai daqui macho-fêmea, vai!’ [...] (Roda de conversa final - DA XI).

É preciso romper com o pensamento hegemônico legitimado na sociedade por meio da apropriação de novos valores sociais na perspectiva dos movimentos corporais. Defendemos a necessidade de se construir uma ressignificação dos movimentos realizados nas práticas corporais (no nosso caso, nos JEl), uma vez que o ato de agir contra esse pensamento vigente (das práticas “autorizadas”/indicadas) pode levar tanto meninos como meninas a serem discriminados/as e rotulados/as sexualmente.

Para Silva, Botelho-Gomes e Goellner (2008), quando alguém pratica determinado esporte e não se encaixa na esfera da masculinidade hegemônica, essa pessoa será imediatamente situada na categoria “outro”, sendo essa categoria “plural”, formada tanto por homens (desviantes dessa masculinidade) quanto por mulheres esportistas.

Para falar do “outro”, Louro (2011) relembra que o “normal” - sempre atribuído e nomeado no interior de uma determinada cultura -, na sociedade brasileira, é o homem, branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, considerado a nossa “identidade referência”. A autora afirma ainda que esse

“normal” constitui a identidade que não precisa ser mencionada, pois se encontra subentendida/suposta. Logo, os “outros” sujeitos que se tornam os “[...] diferentes e os problemáticos são as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou as não-cristãs” (LOURO, 2011, p. 65).

Para ilustrar tal perspectiva podemos tomar como exemplo a discriminação e rotulação de cunho sexual sofrida por um garoto, que escolhe participar de uma prática corporal que rompe com uma masculinidade hegemônica, que foi compreendida e anunciada por uma das alunas na roda de conversa, após o jogo do Futebol Generificado:

[...] (Aluna 20): O meu amigo tem 5 anos, eu fazia balé, aí ele quis fazer, aí quando minha madrasta foi levar ele porque ele queria fazer, os outros começaram a zoar ele na escola e falar ‘ei menininha’, ele começou a falar isso pra mãe dele, e assim, ele não quis mais fazer, porque os outros começaram a zoar ele. [...] (Roda de conversa - DA X - Futebol Generificado).

Assim, quando alguém consegue transgredir os limites das barreiras culturais e sociais (igualmente presentes nos esportes), “[...] vem a ser parte integrante de um processo de transformação social que delimita um novo ‘eu’, mas também, um novo ‘outro’” (SILVA; BOTELHO-GOMES; GOELLNER, 2008, p. 224).

No entanto, é preciso considerar que enfrentar e resistir ao normativo nem sempre é possível no instante em que se apresenta. No caso, a identificação da aluna sobre uma cena vivida na infância e trazida à tona durante as discussões nos leva a pensar no alcance significativo da intervenção realizada.

A distribuição dos gêneros entre os esportes coletivos e papéis sociais emergiu como uma temática dessa subcategoria e foi justificada pelos/as participantes como uma divisão binária que se estabelece a partir do preconceito das pessoas em nossa sociedade.

A delimitação e demarcação do vôlei como um “esporte conveniente” ao universo feminino, e do futebol como adequado ao masculino, foi anunciada por uma das participantes como um tipo de imposição estabelecida pelo seu pai: “Meu pai tem preconceito porque eu posso jogar vôlei e ele diz que meu irmão não pode, porque é esporte de menina, e eu não posso jogar futebol com meu irmão porque é um esporte de menino; mas eu ensino vôlei para todos os meus irmãos. [...]” (Aluna 23 - DA II).

A preocupação do pai em não a deixar jogar futebol revela uma expectativa em garantir que a menina tenha uma “criação de menina”, por meio de práticas sociais e esportivas feminilizantes (como o vôlei), e que os meninos também participem de práticas que fomentem os indícios de uma masculinidade hegemônica (heteronormativa).

Esse tipo de discurso converge com as afirmações de Faria e Nobre (2003) de que as pessoas são educadas conforme o que a sociedade define como próprio de homem e de mulher. As crianças são educadas pelos adultos de modo que as diferenças entre meninos e meninas ficam evidentes (por exemplo, com os tipos diferentes de presentes, as vestimentas, e as brincadeiras). Na mesma direção, com relação aos/às adolescentes, Duarte e Mourão (2007) afirmam que no processo de construção de identidade, a influência da família, da escola e dos/as amigos/as são responsáveis por liberar e restringir as vivências do/a adolescente.

Sobre a falta de acesso às brincadeiras/jogos em espaços públicos (rua), as alunas sinalizaram a proibição das famílias em decorrência de dois motivos: a falta de segurança, mas, sobretudo, pela presença volumosa dos meninos nesses espaços, tal como evidencia o relato a seguir: “Na rua, se os meninos tiverem ocupando tudo, aí falam ‘ah, você é mulher, não pode ficar no meio dos homens, você é menina, tem que ficar com menina” (Aluna 23).

Para além dos jogos esportivos coletivos, os papéis e espaços sociais demarcados como de mulheres e de homens também foram sinalizados pelos/as alunos/as, que emitiram opiniões contrárias a essas divisões sexistas:

[...] (Aluna 23): Ele (Aluno 05) fala que mulheres servem só para arrumar a casa, fazer comida e tudo mais. Bom, só vou dar um exemplo, a mãe da nossa amiga faz uma comida que é uma delícia, mas o pai dela supera, ele limpa a casa melhor do que 2 mulheres juntas. [...] (contra-argumentação grupo da defesa - júri simulado - DA VII).

[...] (Aluno 24): Professora, a gente vê que as meninas não são tiradas somente do esporte, elas são tiradas também do trabalho, porque na presidência, quando teve o debate, as meninas, as mulheres não conseguiram ir muito para presidente, vereador, então são mais os homens que assumem essa posição [...] (Roda de conversa final - DA XI).

Os fragmentos acima denotam a dificuldade para compreendermos que a competência na realização de qualquer atividade envolve o corpo disciplinado para tal prática. No entanto, o marcador social de gênero é utilizado como determinante,

ao invés de determinado, quando se trata da realidade objetiva e o modo como os corpos terminam por ocupar um lugar no mundo.

Assim, em se tratando de marcadores sociais na produção das diferenças, as práticas educativas a modularem os corpos ocorrem em processos sociais distintos e permanentes.

Quando o patriarcado se configura na estrutura de poder de gênero da sociedade, a menina é educada, ou, como utiliza Bourdieu (2003), “socializada” para vestir rosa, dançar, cuidar de casa, se comportar, ser delicada e se valorizar, de modo que consiga casar e constituir uma família. Já os meninos são socializados para vestir azul, jogar futebol, brincar de luta, trabalhar fora de casa, serem fortes e corajosos, não podem chorar e têm que se impor. Isto é, a sociedade machista impõe e valoriza uma forma de ser feminino e ser masculino de acordo com o patriarcado. E, de uma maneira simples, podemos ousar a dizer que o patriarcado representa uma estrutura de benefícios e privilégios a homens e de opressão às mulheres. Ou de armadilhas para as meninas/mulheres, na medida em que comportamentos que são valorizados, enfatizados e reforçados ao longo da infância e adolescência, tais como a docilidade e submissão passiva à autoridade dos familiares e professores, por exemplo, passam a ser ferramentas de dominação na vida adulta.

Como defende Louro (2004), essa tendência binária entre o que deve ser considerado masculino e feminino precisa ser desconstruída a partir de uma abordagem coeducativa para que possamos problematizar as discontinuidades nas representações do feminino e do masculino, presentes nos novos espaços ocupados por homens (espaço privado/cuidado dos filhos/as) e mulheres (espaço público/trabalho profissional) na sociedade.

A problematização da temática caminhou em direção à desconstrução da concepção de que todos os homens se comportam de maneira machista. Enquanto professora-pesquisadora, tive o cuidado de não estabelecer essa generalização, no entanto, consideramos que os elementos estruturais e culturais da nossa sociedade patriarcal convergem para essa generalização (ainda que existam exceções).

Através do Futebol Generificado, debatemos a respeito da possibilidade de modificarmos nossos discursos sobre as classificações atribuídas aos espaços e afazeres “demarcados” como de homens ou de mulheres.

Assumimos a importância de existir a parceria entre os homens e as mulheres para realizarem juntos os trabalhos domésticos, o cuidado com os/as filhos/as, o trabalho fora de casa, e usufruírem igualmente do tempo destinado ao lazer.

Olhamos para as questões das gerações antigas, no sentido de compreender que o processo de educação vai se modificando conforme o tempo, a história e cultura de cada sociedade. Compreendemos, portanto, que olhar para essas questões é ter a oportunidade de modificar algumas das nossas atitudes a partir de condutas pessoais na vida.

Ao destacar a diferença dos comportamentos de meninos e meninas dentro de casa, Bourdieu (2003) entende a família como a primeira instituição socializadora e responsável pela estruturação do *habitus* primário⁵⁶. Isto é, ela define os papéis que cada um/a terá no ambiente doméstico, além do que, estabelece, por um aspecto sexual, quais são as funções/papéis do menino/homem e da menina/mulher diante das obrigações do dia a dia (imposição de padrões sociais à conduta individual). Dessa maneira, a família é uma das primeiras instituições a estimular as práticas e os comportamentos considerados “convenientes” ao sexo masculino e ao feminino, proibindo e desencorajando as condutas contrárias a esses paradigmas.

Outras questões problematizadas na roda de conversa do Futebol Generificado foram: a) a comparação do espaço do pátio da escola com o espaço público, no qual, muitas vezes, os meninos jogam e as meninas não conseguem participar; b) a parceria na divisão das tarefas domésticas, fator que corroboraria com o aumento do tempo de lazer tanto para homens como para as mulheres, e c) a desvalorização do trabalho doméstico, por não estar vinculado ao “valor remunerado”. O trecho extraído do Diário de Aula X nos mostra a finalização do debate.

[...] (PP): A maioria das pessoas acha normal ou errado o homem chegar em casa, depois de um dia inteiro de trabalho, tomar uma cervejinha e descansar?

⁵⁶ O *habitus* se apresenta como “[...] sistemas de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente ‘reguladas e regulares’ sem ser o produto de obediência a regras objetivamente adaptadas a seu fim, sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente” (BOURDIEU, 2003, p. 53).

(Aluno 23): Ah, depende.
 (PP) A sociedade acha normal?
 (Aluna 7): Ah, acha!
 (Aluna 23): Eu não acho!
 (PP): A sociedade acha 'normal' [sinais de aspas]. Mas se o homem sair, trabalhar, ajudar no trabalho doméstico, ajudar na criação dos filhos?
 (Aluno 28): Nossa, aí está perfeito!
 (Aluna 7): Aí sim, o meu pai é assim!
 (PP): E se o homem sair, trabalhar, chegar a casa, cuidar da casa, dos filhos, cozinhar, passar, e a mulher tomar uma cervejinha e não ajudar em casa? A sociedade vai achar normal?
 (Aluna 23): Aí não!
 (Aluno 24): Não.
 (Aluno 5): O louco. Lógico que não!
 (Aluna 7): Aí é sacanagem.
 (PP): Por que pra mulher não é normal e para o homem é normalizado?
 Nesse momento, todos/as que estavam falando se calaram e ficaram alguns segundos em silêncio, sem saber o que responder [...] (Roda de conversa - DA X - Futebol Generificado).

Através das experiências vivenciadas por meio do Futebol Generificado, os/as alunos/as perceberam que os serviços domésticos são realizados quase que exclusivamente pela maioria das mulheres, sendo estes desvalorizados pelo pensamento social e econômico vigente. Sobre esse aspecto, Sorj, Fontes e Machado (2007, p. 574) admitem que:

Nas últimas décadas podemos observar, em nível global, uma ampla transformação na composição sexual do mercado de trabalho e nas práticas de conciliação entre trabalho e responsabilidades familiares. Em muitos países, o modelo 'tradicional' do homem provedor e da mulher dedicada aos cuidados da família foi sendo substituído por um modelo no qual mulheres e homens se inserem no mercado de trabalho, mas os cuidados com a família permanecem, em grande medida, uma tarefa realizada apenas pelas primeiras.

Notamos que o Futebol Generificado, utilizado como uma metodologia ativa da Experiência Crítico-Afetiva, auxiliou-nos na abordagem dos saberes conceituais críticos e atitudinais dos esportes (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), ao colocar os/as alunos/as como sujeitos ativos do processo coeducativo, especialmente proporcionando-lhes (a partir do jogo em si) uma experiência (LARROSA-BONDÍA, 2002) genuína e reflexões sociais que atravessam as práticas esportivas.

Em concordância com Kunz (2005, p. 31), mais do que a aquisição de uma capacidade de ação funcional, os/as alunos/as devem ser capazes “[...] de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica”.

Portanto, os debates e reflexões estabelecidos a partir das características do jogo foram construídos no sentido de fomentar valores de respeito, união, parceria entre meninos e meninas e de enaltecer a igualdade de direitos entre homens/meninos e mulheres/meninas na sociedade.

Ao refletirmos sobre as oportunidades diferenciadas de acesso aos conhecimentos e experiências que historicamente vêm sendo compartilhadas e ensinadas para meninos e meninas e que, na maioria das vezes, são marcadas por concepções estereotipadas e sexistas, estamos nos referindo a dispositivos potentes de construção cultural diferenciada dos corpos femininos e masculinos.

Conforme afirma Fernandes (2016, p. 83), muitas dessas diferenciações,

[...] apesar de serem justificadas por meio da biologia dos corpos, vista como binária, são produzidas por relações sócio-culturais. Essa transformação do arbitrário cultural em natural obscurece a educação esportiva que produz corpos, a qual tem diferenciado, em grande medida, os fazeres esportivos de meninos e meninas.

As diferentes formas de educar os corpos de meninas e de meninos desde a infância representaram questões importantes. Os efeitos sobre as habilidades esportivas e o envolvimento de meninos e meninas com as práticas corporais (culturais) foram tratados como construções históricas e sociais, e não decorrentes de razões biológicas. Mesmo porque não entendemos aqui o corpo como um dado natural e biológico, como um conjunto de músculos, ossos, vísceras “[...] mas, sobretudo, como produto de um intrínseco inter-relacionamento entre natureza e cultura” (GOELLNER, 2009, p. 75).

Ao falar sobre a cultura escolar, as participantes desta pesquisa denunciaram atitudes machistas por parte de algumas professoras da escola, que direcionavam exclusivamente aos meninos as tarefas associadas à força física. Essa constatação pode ser observada a partir do trecho extraído do Diário de Aula I:

[...] Ao sair da sala, percebi o descontentamento de um grupo de meninas acerca da constatação vivenciada pelas mesmas, das formas machistas com que as professoras lidavam com as alunas, escolhendo exclusivamente os meninos em momentos que envolviam força, como no caso do carregamento de livros, apesar dos esforços inúteis em explicar que elas conseguiriam também cumprir com a tarefa. Após a reflexão sobre o desabafo, pude esclarecer que a forma de argumentar e se posicionar nesses momentos é que fará toda a diferença. Constatação essa completada pela aluna 1 ‘a gente falou [para a professora] que isso não é

coisa de homem nem de mulher, que qualquer um pode levar' [...] (Narrativas individuais - DA I).

Notamos, através do posicionamento crítico das meninas, a percepção delas com relação ao machismo impregnado nas condutas de muitas professoras da escola que direcionam determinados pedidos exclusivamente aos meninos, em especial, aqueles relacionados às tarefas que implicam em força física.

Para Souza Júnior (2007), as atitudes dos/as professores/as são dotadas de alta eficácia simbólica e contribuem em grande parte na construção cultural dos corpos de seus/suas alunos/as. Logo, se os/as professores/as reproduzirem discursos impregnados de preconceito e adotarem atitudes discriminatórias em suas aulas, provavelmente, estarão favorecendo a adoção de conceitos e atitudes sexistas por parte de seus alunos/as, pois, como afirma Altmann (1998, p. 101), a “[...] postura docente é uma referência que define como meninas e meninos agem e se relacionam entre si”.

Em contrapartida, é importante ressaltar que o fato de se tratar de mulheres e de professoras não confere a essas pessoas um “foro privilegiado para o mal ou para o bem”, que atribuiria a elas a responsabilidade por reforçar preconceitos ou por iluminar o debate sobre o feminismo. Explicaremos melhor. A máxima de assumir que “as próprias mulheres são machistas” não pode ser tomada como argumento para legitimar o machismo. Concordamos com Ribeiro (2019), quando a autora admite que a opinião pessoal dos sujeitos importa, sem dúvida, e deve ser considerada no debate, mas o foco nunca pode perder de vista a busca por entender as condições sociais que constituem o grupo social do qual esse sujeito faz parte e as experiências que ele(a) compartilha enquanto grupo. Assim sendo, “[...] reduzir a teoria do ponto de vista feminista e lugar de fala somente às vivências seria um grande erro, pois aqui existe um estudo sobre as opressões estruturais que impedem que indivíduos de certos grupos tenham direito à fala, à humanidade” (RIBEIRO, 2019, p. 67). A autora complementa esclarecendo que “[...] o fato de uma pessoa ser negra não significa que ela saberá refletir crítica e filosoficamente sobre as consequências do racismo” (RIBEIRO, 2019, p. 67). Ou seja, da mesma forma, o fato da professora ser mulher não lhe confere de maneira automática a consciência crítica feminista. Estamos, portanto, tratando aqui de machismo estrutural.

As reflexões sobre a construção cultural diferenciada dos corpos femininos e masculinos também foram abordadas a partir das próprias

características das ações motrizes realizadas no futebol/futsal (considerado jogo esportivo coletivo para meninos/homens) e no vôlei (meninas/mulheres), na 3ª aula da unidade didática.

Os/As participantes da pesquisa estabeleceram a relação entre a facilidade dos meninos com o futebol e os estímulos corporais que recebiam desde pequenos e, em contrapartida, as dificuldades das meninas, por serem estimuladas, apenas, com brincadeiras passivas dentro de casa: “É que um menino já nasce com a bola de futebol, e as meninas já nascem com uma bonequinha, aí eles já são desde pequenininhos treinados para ser jogador [...]” (Aluna 1 - DA II); “Os meninos chutam bola dentro da barriga da mãe [...]” (Aluno 5 - DA V); “[...] as mulheres têm mais dificuldade, porque elas não crescem jogando e *brincando na rua*” (Aluna 18 - DA VII).

Percebemos um avanço com relação à primeira roda de conversa da unidade didática, pois os/as alunos/as não mais relacionavam a facilidade esportiva dos meninos às características físicas ditas masculinas, como a força, a velocidade e a resistência, mas, sim, à compreensão sobre a construção cultural diferenciada que esses corpos recebem.

No entanto, bem como afirmam Duarte e Mourão (2007, p. 38), o que devemos estimular é a concepção ciente de que “[...] as diferenças de habilidades entre os sexos não significam desigualdade de condições para a construção das corporeidades entre alunos”. A diferenciação entre meninos e meninas não é determinada por matrizes biológicas, pois, como afirma Souza Júnior (2007), desde o nascimento predominam expectativas em torno do ser humano de que o mesmo obedeça a certos papéis e adote determinadas posturas. E, por falar em adotar posturas e a separação de corpos femininos, uma cena se fez marcante nesta pesquisa-ação, durante uma reunião trimestral de pais e mestres.

A reunião ocorreu após o 8º encontro da unidade didática (12 aulas). Ao final dela, o pai de um aluno quis conversar em particular comigo, pois desejava saber o que estava sendo realizado nas aulas de Educação Física. Expliquei que se tratava de uma unidade didática dos JEI, baseada nas lógicas internas e externas, com ênfase nas relações de gênero e no respeito às diferenças. Mas, para garantir a compreensão do pai, “traduzi”, em linguagem mais acessível, dizendo que a lógica interna vinculava-se ao jeito de jogar, a compreensão das regras e das competências táticas e técnicas utilizadas pelos/as companheiros/as e

adversários/as de um time para “atacar e defender” a/o meta/alvo no JEl. Já sobre a lógica externa, relatei que os temas debatidos objetivavam desenvolver atitudes e comportamentos respeitosos, cooperativos, tolerantes e igualitários entre meninos e meninas, de modo a diminuir as brincadeiras ofensivas e/ou discriminatórias entre eles e elas, nas (além das) aulas de Educação Física. Contudo, as perguntas sobre a temática foram se avolumando, especialmente, com relação à participação conjunta de meninos e meninas nos momentos dos jogos esportivos.

O pai do aluno demonstrava discordar da estrutura coeducativa de aula, e, aderindo às falas do filho, defendeu que os meninos e meninas não deviam jogar juntos nas aulas de Educação Física. Ambos (pai e filho) referiam-se às diferenças corporais/físicas e sexuais entre meninos e meninas como as razões que justificassem essa separação de corpos.

A conversa foi longa. Durou mais de 30 minutos. As tentativas enquanto professora-pesquisadora eram mostrar ao pai que os debates e as conscientizações das aulas desenvolviam reflexões no sentido contrário ao exposto por ele. As diferenças corporais/físicas entre meninos e meninas não deveriam justificar e determinar a separação de corpos, mas, sim, ajudá-los/as a se formarem para participarem juntos de jogos esportivos em diversos espaços, bem como conviverem (tolerarem a diferença) harmoniosamente entre os pares.

Argumentei ainda que, caso contrário, se não houvesse a oportunidade de jogarem juntos, trombarem os corpos, pedirem desculpas, dialogarem⁵⁷ sobre o ocorrido, refletirem sobre as intencionalidades corporais, como conseguiriam solucionar de maneira respeitosa os conflitos futuros que pudessem emergir das relações de namoros, casamentos, de amizade entre homens e mulheres?

Quando questionado, o pai se referiu a mim como “uma pessoa de cabeça muito aberta”, mas quis enfatizar sobre alguns pontos negativos e “delicados” pelos quais havia passado em suas experiências de vida e, portanto, não desejava o mesmo para o filho. O “relaxar a mão nas partes íntimas das meninas” e as “tombadas violentas dos meninos” foram questões centrais nos questionamentos dele. Alguns dos contra-argumentos utilizados pela professora-pesquisadora para defender os JEl na perspectiva da coeducação podem ser notados a seguir, a partir dos trechos do Diário de Aula da reunião de pais e mestres:

⁵⁷ Baseado em Louro (2011), que define a tolerância associada ao diálogo e ao respeito.

[...] Na hora, respondi que os homens também possuem partes íntimas, inclusive, que durante um jogo, receber uma bolada, uma pancada na parte íntima do homem também não é uma situação tranquila, pois é igualmente dolorosa. Não era tranquilo para meninas nem para os meninos. Ou seja, machucados, tropeções, esbarrões podem acontecer em jogo só de meninas, no jogo só de meninos e em jogos mistos, com possibilidades de riscos semelhantes. [...] Ele deu a opinião de que essa questão das partes íntimas e do corpo feminino ele achava controverso, e questionou ‘como fazer a partir de trombadas violentas com meninas?’ Respondi ao pai que trombadas e conflitos podem existir, [...] e, caso acontecesse no futebol misto, o que o jogador deve fazer é estender a mão, ajudar a colega se preciso for, pedir desculpas e saber que se trata de uma trombada natural da situação do jogo. [...] Ou seja, é a partir das diferenças que vamos aprendendo a respeitar o outro corpo, a pedir desculpas ou até jogar a bola de uma maneira diferente, por exemplo, para um/a menino/a que apresenta mais dificuldade, pois se isto é sabido, por que não jogar a bola para ele/a de uma maneira mais cuidadosa, mostrando mais o companheirismo? [...] Perguntei ao pai por qual motivo eu deveria separar os meninos e as meninas na Educação Física, se os/as mesmos/as faziam juntos/as as aulas dos outros componentes curriculares e também convivem juntos na sociedade? O pai fez uma expressão de arregalar os olhos e não conseguiu responder, então, complementei que ‘o jogar junto’ não deveria ser um problema, mas, sim, a solução dos problemas. [...]. (Trecho do Diário de Aula de Reunião de Pais e Mestres).

No entanto, após essas colocações, as questões sobre “assédio sexual” e “regime carcerário” foram levantadas com destaque pelo pai, numa estratégia de defender de maneira objetiva a separação de corpos entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Todavia,

[...] destaquei a nossa luta, nosso discurso e comprometimento com a questão de respeito e de igualdade de oportunidades nas aulas. O pai voltou a reforçar que hoje em dia tudo é muito delicado, porque tudo pode se configurar num assédio, pois o ‘encostar no corpo do outro é muito perigoso’, e assim ele presenciou muitas questões na cadeia. [Pontuou que] não gostaria que o filho passasse pelas mesmas situações. Novamente destaquei as diferenças nas intenções do ‘encostar’, pois o ‘esbarrar’ em si não determina um ato de assédio e, durante o jogo, temos a oportunidade de compreender as diferenças nas intenções e na gravidade dos toques. No entanto, [...] apesar de o pai demonstrar não estar muito satisfeito com as minhas justificativas, tive que lhe pedir licença, porque precisava também dar atenção a uma mãe e uma avó que me esperavam há mais de 30 minutos. Percebi que se eu não pedisse a licença, o pai continuaria a pontuar as suas colocações contrárias à participação de meninos e meninas juntos nas aulas [...] (Diário de Aula da Reunião de Pais e Mestres).

Conforme nos mostram os excertos supracitados, acreditamos que as (contra) argumentações entre professora-pesquisadora e pai continuariam por mais tempo se uma mãe e uma avó não esperassem há muito para conversar comigo. Aliás, diferentemente do posicionamento do pai, ambas concordaram com as

propostas de aulas coeducativas e disseram que precisávamos mesmo falar sobre essas questões de gênero com os/as alunos/as.

As “tombadas” violentas dos meninos contra as meninas e os possíveis casos de toques de meninos nas partes íntimas delas continuavam a configurar as razões (do pai) pelas quais a separação de corpos se fazia mais “adequada”. Mas, mais adequado a quem? Por que não podemos formar meninos e meninas para controlarem seus corpos em meio a jogos mistos para evitarem tombadas “violentas” ou, caso aconteçam, se desculparem pelo ocorrido? Por que o “assédio sexual” pode acontecer a partir do momento em que as meninas compartilham os mesmos espaços que os meninos? Por que não debater sobre os “diferentes sentidos de toques corporais”, inclusive nomeando o que é “toque” e o que é “assédio”? Por qual motivo não temos que tentar romper com as normas e condutas da hegemonia masculina, mostrando aos/as alunos/as que homens e mulheres podem, devem e têm o direito de estarem, jogarem e existirem onde quiserem? Por que o desejo de um homem é mais legítimo do que o direito de uma mulher?

Sabemos que não conseguimos responder essas questões tão complexas, profundas e vigentes de maneira reducionista e simplista. Muito menos em uma conversa de 30 minutos entre professora-pesquisadora e um pai de aluno. No entanto, esse diálogo foi importante para nos mostrar o quanto os processos coeducativos extrapolam o cenário das aulas de Educação Física. Muitas vezes, são pontos de vista, como esse do pai, que nos proporcionam uma tomada de consciência sobre o impacto de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva.

Nesse sentido, vale ressaltar que foi a primeira vez em que tive contato com o pai desse aluno, para o qual eu ministrava aulas de Educação Física desde o 2º ano do Ensino Fundamental. Na aula do Futebol Generificado (Diário de aula X), os desdobramentos dessa conversa serviram para mais uma mediação na roda de conversa. Na perspectiva da conscientização a respeito do quanto a produção de desigualdades e diferenças entre gêneros se faz presente, eu trouxe de forma genérica a problemática da reunião e o posicionamento contrário de um pai com relação à participação de meninos e meninas juntos nas aulas de Educação Física, principalmente pelo quesito físico e de fragilidade das meninas. Nesse exato momento, a Aluna 23 disparou: “Nossa, quem disse isso? Este daí não teve infância?”.

Diante dessa fala, compreendi que a questão não era evidenciar a postura do pai, muito menos expor o aluno (filho) envolvido, naquela roda. Assim, na tentativa de preservá-lo, direcionamos o debate para a necessidade de refletirmos a respeito das desigualdades estabelecidas na sociedade para, a partir da conscientização sobre os diferentes tempos, espaços de educação (formação) e da história de vida das pessoas da própria família (pai/mãe, avós, tios/as, etc.), entender que temos a oportunidade de falar e agir de maneira diferente da reproduzida por eles/as. Diferente no sentido de romper com os preconceitos, superar os estereótipos e paradigmas sexistas e de (re)significar as histórias com base na construção de relações respeitadas, horizontalizadas e mais igualitárias.

Situações como essas nos mostram que as relações de gênero nas aulas de Educação Física, assim como nos diversos contextos sociais, são temáticas que “mexem”, que “afetam” e que impactam a vida das pessoas. Elas causam embates, enfrentamentos e resistência, principalmente, se existem tentativas de romper com a estrutura hegemônica de dominação masculina vigente na nossa sociedade (nas aulas de Educação Física).

Como afirma Louro (2011, p. 63), os debates sobre a existência de aproximações e distinções nas experiências e na vida dos sujeitos masculinos e femininos geralmente provocam discussões acaloradas, mas “[...] quando temos que encarar esses temas em posição de educadoras e educadores, as coisas parecem se complicar”.

Fazendo uma síntese dessa primeira categoria, “Relações de gênero no contexto coeducativo dos JEI”, compreendemos que ela apontou para as questões de gênero que emergiram do contexto coeducativo da unidade didática dos JEI entre os/as estudantes, na perspectiva da dominação masculina na sociedade e nos jogos esportivos e da produção de diferenças e desigualdades entre homens/meninos e mulheres/meninas.

Os resultados, que permitiram a análise dos processos coeducativos decorrentes do desenvolvimento de uma intervenção com a Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva, apontaram para a conscientização crítica dos/as estudantes sobre as desigualdades de gênero para além das linhas da quadra e dos muros da escola, do ponto de vista da reprodução da ordem social e da hierarquização de poder entre homens/meninos e mulheres/meninas presentes tanto

no contexto privado (da casa) como no espaço público (especialmente, nas esferas do mercado de trabalho, lazer e esporte).

Notamos que o movimento contínuo de reflexões críticas sobre as relações hegemônicas de poder, estruturadas em uma sociedade androcêntrica e patriarcal, e a criação de lugares e tempos de fala e escuta entre estudantes, utilizados para problematizar a lógica universal do “normal” e “natural” e romper com estereótipos e paradigmas sociais, configuraram-se em um movimento significativo para o processo de conscientização e transformação dos/as alunos/as, correspondente aos seus aspectos atitudinais e relacionais. Entendemos que estamos longe do que parece ideal, mas consideramos perceptível o quanto os/as estudantes do 6º ano avançaram, nesse sentido.

Em consonância com as ideias de Freire (1987), acreditamos que a emancipação de um grupo de indivíduos oprimidos está articulada ao processo de conscientização crítica da realidade social da qual esses indivíduos fazem parte. Para o autor, é somente assim, resultado de um processo de conscientização, que as pessoas se comprometeriam a lutar pela sua liberdade.

Ainda que as tomadas de consciência dos indivíduos não bastem como condição única e isolada para um processo de superação de opressões (mesmo porque, no nosso caso, em uma unidade didática não daríamos conta de romper com as estruturas de poder), verificamos que o estabelecimento de diálogos críticos e mediações para tomadas de consciência dos/as estudantes culminou de forma positiva na transformação das interações entre alunos e alunas nas (e para além das) aulas de Educação Física, bem como nos processos de empoderamento das meninas, sobre os quais analisaremos no próximo capítulo.

Desta maneira, sinalizamos a razão pela qual apresentamos as duas grandes categorias nesta ordem. Pois, com base nos nossos referenciais, consideramos que o processo de conscientização dos sujeitos antecede o seu processo de emancipação (de empoderamento) (FREIRE, 1987). Assim, defendemos que os questionamentos, as problematizações, os diálogos críticos e as tomadas de consciência dos/as estudantes puderam contribuir com a minimização das desigualdades entre gênero nos JEl das aulas de Educação Física.

7 IMPACTOS DA METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA CRÍTICO-AFETIVA

Analizamos, nesta categoria, o impacto de uma unidade didática orientada pela Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA) na perspectiva dos processos coeducativos empoderadores que se fizeram presentes nesta pesquisa-ação.

A partir deste momento, começaremos a utilizar a abreviatura MECA⁵⁸, para nos referir à nova proposta implementada. Apresentamos nesta categoria as experiências e situações que denotaram as transformações mais significativas das alunas, conforme o desenvolvimento da unidade didática orientada pela MECA, principalmente, no âmbito do protagonismo das meninas e da interação entre elas e os meninos da turma. Assim, a participação ativa e o envolvimento efetivo (e afetivo) das alunas, tanto nas demandas táticas dos JEI como nos diálogos e nas conscientizações reflexivas nas aulas de Educação Física, de forma geral, permitiu-nos analisar processos de empoderamento discursivo e tático-técnico das meninas nos JEI e processos coeducativos para superação do sexismo. O quadro 6, a seguir, demonstra os processos anunciados e os impactos da MECA apresentados em cada subcategoria:

⁵⁸ A título de curiosidade, realizando uma pesquisa rápida na internet sobre o significado dessa palavra, o professor Doutor Glauco Nunes Ramos compartilhou, no parecer da defesa dessa dissertação, as definições de MECA sobre as quais a articulação com a metodologia desenvolvida fez todo sentido. A primeira delas é “substantivo feminino”, a qual ecoa com força, e em seguida o sentido de “centro das atividades ou ponto de convergência das atenções, interesses ou aspirações de um grupo de pessoas ligadas por algum elemento comum” nos faz acreditar que a abreviação entrelaça aos nossos objetivos.

Quadro 6 - Segunda categoria, subcategorias, temas gerais e unidades temáticas

Segunda categoria: Impactos da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva		
Subcategoria	Temas gerais	Unidades temáticas
“Você ter confiança é saber que você pode”	Processos de empoderamento discursivo das meninas	Autoconfiança/Imagem positiva
		Direito de poder escolher
		Enfrentamento frente às questões relacionadas à discriminação, exclusão, preconceito, à subalternidade.
“Me empenhei mais sabe? [...] Aprendi a jogar e conversar mais com o time”	Processos de empoderamento tático-técnico das meninas	Mudanças de comportamento do ponto de vista tático
		Atitudes de liderança
		Motivação para superar dificuldades e resolver desafios impostos pelo jogo
“Os meninos foram chamando as meninas e aí mudou, todo mundo começou a jogar igual”	Processos coeducativos para superação de sexismo	Contribuição com a formação de meninos/as em agentes de transformação social
		Mudanças nos discursos declarativos sobre as interações entre meninos e meninas
		Diminuição dos discursos ofensivos
		Desconstrução de concepções estereotipadas direcionadas às meninas

Fonte: elaborado pela professora-pesquisadora

Conforme o quadro 6 evidencia, apresentaremos por meio das subcategorias seguintes como os enfrentamentos e as conscientizações críticas e tático-técnicas das meninas nos JEl potencializaram algumas mudanças de atitude que denotaram em processos de empoderamento delas tanto na perspectiva do jogo como do discurso. A seguir, vamos compreender as transformações e os impactos positivos sentidos e declarados pelos/as participantes, ao longo da implementação da unidade didática orientada pela MECA.

7.1 “Você ter confiança em você, é você saber que você pode”

Ao longo desta pesquisa-ação, fomos percebendo o surgimento de **processos de empoderamento discursivo** das meninas acontecendo na perspectiva do que era sentido, declarado e anunciado por elas. Estes foram analisados tanto no âmbito da autoconfiança, da imagem positiva de si mesma e do poder de escolha das alunas como no do enfrentamento, frente a questões relacionadas à discriminação, exclusão, preconceito, à subalternidade. Estamos falando em capacidade de pensar criticamente.

De acordo com Moraes (2018), o termo empoderamento (que, enquanto conceito, não é linear) emprega questões sobre relações de poder, justiça social, propostas de práticas políticas, movimentos contra opressões, representando, portanto, um termo que se opõe às formas de autoridades hierárquicas impostas verticalmente e reconhece os/as marginalizados/as e subalternos/as.

Conforme Moraes (2018, p. 6), pensamos no empoderamento das meninas/mulheres como um processo pelo qual elas adquirem autonomia e autodeterminação e cujo maior objetivo caminha na direção do “[...] questionar, desestabilizar e, eventualmente, transformar a ordem patriarcal de dominação de gênero”.

Joice Berth (2018), em seu livro “O que é empoderamento?”, conceitua este como um instrumento de luta social para que as minorias sociais consigam sair do lugar de subalternidade (emancipação). É romper com os processos de opressão. A autora refere-se a Paulo Freire como precursor da categoria de análise empoderamento, que parte da questão de conscientização do indivíduo dentro de uma sociedade em que vive e de todas as condicionantes que vão pautar sua vida. Na medida em que, para o autor, “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 26), na mesma premissa, Berth (2018) afirma que ninguém se empodera sozinho/a, sendo esse um processo simbiótico, entre o individual e o coletivo (empodera-se a partir do momento em que a comunidade está empoderada, sendo que esta, para se empoderar, precisa de indivíduos empoderados). Por essa razão, é processual.

O acesso à informação e a transposição dessa informação para conhecimento mediado pela experiência (LARROSA-BONDÍA, 2002) é fundamental para o processo de empoderamento, pois, se não existe questionamento, não se pensa na maneira de romper com as estruturas de opressão e segregação. Na arquitetura da tríade informação-conhecimento-experiência, formação (informação) é poder que, no conceito freiriano, segundo Berth (2018), é dar possibilidade (capacidade). A autora fala das dimensões do empoderamento, sendo elas: cognitiva (ter consciência; visão crítica da realidade); política (ciência da desigualdade para mobilizar lutas); econômica (fortalecimento financeiro/possibilidade de gerar renda) e psicológica (sentimento de autoestima, autovalorização e confiança).

Através da fala da Aluna 7, podemos observar seu processo de autoconfiança sendo verbalizado após a aula do Futebol de rua (Diário de Aula VIII), quando disse: “Eu me senti confiante com o que eu estava fazendo, tipo você ter confiança em você, é você saber que você pode”.

Para além do sentimento de confiança, conseguimos perceber nas meninas confrontos discursivos a respeito da não aceitação de determinadas práticas sociais hegemônicas e dominantes, tais como: o monopólio e a dominação dos meninos nos jogos esportivos de invasão, a reprodução de discursos machistas pelos/as professores/as e familiares e a desvalorização do trabalho das mulheres tanto nos espaços domésticos como nos públicos.

Na primeira aula da unidade didática, por intermédio de uma alternativa da questão do *Kahoot* (nº 7)⁵⁹, a Aluna 17 chamou a atenção para a possibilidade de assinalar no quiz uma sentença diferente da sinalizada por toda a turma, dizendo: “Professora, a resposta também poderia ser a alternativa ‘participarem como quiserem?’. Se eu quiser jogar futebol igual da tv, por exemplo, vou jogar como e se eu quiser”.

Com base no nosso referencial, defendemos que o poder da escolha deve ser igualitário entre meninos e meninas, e, a partir do momento em que surge uma reflexão como essa, identificamos um despertar de uma garota que começa a atrelar o verdadeiro direito da pessoa ao seu poder de escolha. Assim, mais do que

⁵⁹ A questão perguntava sobre como meninas e meninos deveriam participar de jogos esportivos de invasão: a) juntos; b) separados; c) como quiserem; d) como o professor/a determinar. A maioria respondeu “juntos”.

participar (ou não) de uma modalidade esportiva coletiva conjunta ou separadamente dos meninos, o verdadeiro significado de direito das meninas foi atribuído à legitimidade de escolher como se deseja jogar.

Essa questão de poder escolher o que se deseja fazer também foi anunciada pela Aluna 26 como uma mudança na sua forma de pensar, pois, após a implementação desta pesquisa-ação, a participante passou a confrontar as temáticas problematizadas em aula, por exemplo, com os discursos usualmente reproduzidos por sua mãe: “Eu sempre achava, também, que menina não podia jogar futebol, porque minha mãe sempre falava que menina tem que ficar brincando de boneca. Aí quando a gente começou a falar isso, aí que eu percebi que não é assim, que menina pode fazer o que ela quiser [...]” (Narrativa individual - 12º encontro).

De acordo com Anjos *et al.* (2018), a ideia de empoderamento⁶⁰ no contexto esportivo está diretamente relacionada à desnaturalização da hegemonia masculina, à ocupação e à apropriação do Esporte pelas mulheres. Segundo as autoras, o empoderamento “[...] não é algo que é passivamente adquirido; é uma ‘conquista’ constante e necessariamente autogestionada” (ANJOS *et al.*; 2018, p. 3).

Como dito, associamos o conceito de empoderamento também à ideia de enfrentamento. Através de narrativas individuais, na terceira aula da unidade didática, algumas alunas quiseram verbalizar sobre as atitudes machistas apresentadas pelas próprias professoras da escola que, por exemplo, escolhiam exclusivamente os meninos em momentos que envolviam força, como no carregamento de materiais. A fala da Aluna 1, “[...] a gente disse pra ela [professora] que isso não é coisa de homem nem de mulher, que qualquer um pode levar”, já demonstra uma tomada de consciência, que remete ao empoderamento contra argumentações de cunho machistas.

Sobre os processos de anulação pelos quais as meninas passavam (ou aderiam), a narrativa de uma aluna destaca a sua tentativa de romper com as hierarquias de gênero ao indicar o seu processo de enfrentamento dessas situações com as quais as meninas se acostumavam:

⁶⁰ Empoderar entendido como “o processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades angariam recursos que lhes permitam ter voz, visibilidade, influência e capacidade de ação e decisão” (ANJOS *et al.*; 2018, p. 3).

[...] Outro ponto relevante destacado por ela foi que, muitas vezes, nas rodas de conversa, as pessoas que sofrem com essa anulação, como muitas meninas, acabam se acostumando com essa situação de nunca passarem as bolas para elas nos jogos. Então, segundo ela, na sala de aula, quem não fala é porque tem medo de se expor e acaba se acostumando, achando normal esse tipo ocorrência e destaca que ela mesma era uma menina assim que não falava e só se retirava, mas hoje em dia não faz isso, pois ela tem se posicionado para questionar que o espaço é público e é direito de todos/as poderem jogar. As meninas que estavam ao redor, e não participaram da roda de conversa, também concordaram com o discurso da Aluna 17. [...] (Diário de aula II).

Compreendemos que a conscientização pensada na perspectiva Freireana como prática de libertação demarcada pela sua condição de prática social ou coletiva antecede ao processo de empoderamento, portanto, refletir sobre a condição de inferioridade das mulheres numa perspectiva cultural e social e sobre as desigualdades de gênero construídas para homens e mulheres se faz processo fundamental.

O vídeo II, “Fazer coisas tipo menina”, proporcionou às alunas a percepção sobre as “brincadeiras” ofensivas e machistas reproduzidas pelos meninos da turma. As “brincadeiras” passaram a ser percebidas como comportamentos discriminatórios, ofensivos, que implicavam na hierarquização entre gêneros que considerava a menina como “sujeito menor”. Essa conscientização emergiu em decorrência da estratégia metodológica utilizada pela professora-pesquisadora. No excerto a seguir, podemos notar que o conceito “tipo menina” começava a representar uma nova conotação:

[...] (Aluna 23): Este negócio também só nos fortaleceu, não sei para elas, porque eu já acreditava nisto, que eu sou a favor das mulheres e dos homens e aí vendo, também, aqueles vídeos no dia do júri, aí eu não enxergava muitas vezes assim. Eu sei o que as mulheres passam, mas eu não enxergava que era tão assim mesmo. E aí depois daqueles vídeos...

(PP): Você disse que reconheceu, nos vídeos, ‘coisas como esta que acontecem’. Quais coisas são essas?

(Aluna 23): Tipo, o Aluno 5, fala ‘bate igual mulher’, a gente não enxerga que ele está falando assim. Às vezes pode até ser uma brincadeira, só que aí muda tudo, eles falam bate igual mulher, corre igual mulher, nada a ver, cada um corre do jeito que quiser [...] (Roda de conversa final - DA XI).

Podemos afirmar que o vídeo impactou as meninas no sentido de dar visibilidade concreta aos estereótipos pejorativos vinculados à imagem da mulher e de compreender como estes são reproduzidos de maneira “invisível”, discreta e sutil pelos meninos, tal como se configura a violência simbólica (BOURDIEU, 2012).

Durante um bate papo mais reservado entre professora-pesquisadora e algumas alunas mais tímidas, perguntei a elas como pensavam o conceito “fazer coisa tipo menina” após as reflexões e a roda de conversa sobre os vídeos e os diálogos realizados naquela aula. Caso alguém falasse para elas que estavam lutando/jogando como “uma menininha”, de que maneira elas reagiriam? “Eu respondo, ‘estou mesmo, jogo assim e aprendi assim, eu sei jogar assim’” (Aluna 27); “Eles devem ter outro jeito de pensar, mas quem vai pensar que a gente pode é a gente, porque a gente que vai jogar.” (Aluna 7); “Ah, posso falar, eu sou uma menina, mas jogo do jeito que eu consigo, do meu jeito, não esse jeito ‘tipo menina’ [e gesticulava descoordenadamente os braços]. Pra mim não existe mais isso como se fosse uma ofensa” (Aluna 18).

Através das narrativas das alunas, notamos posturas positivas e confiantes. O sentimento de orgulho das meninas começou a emergir com mais concretude e ser verbalizado por elas de maneira diferente daqueles estereótipos elencados no início desta pesquisa, com denotações ofensivas de fragilidade, fraqueza e inaptidão esportiva.

Entendemos que o processo de conscientização pode fomentar uma mudança de postura das meninas e ampliar as possibilidades de elas começarem a enfrentar atitudes cotidianas de cunho machista e discriminatório. O sentimento de se assumirem fortalecidas e inspiradas foi sinalizado pelas alunas como algo que a Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva possibilitou que emergisse entre elas.

A respeito do direito de as meninas participarem dos JEI, observamos processos de conscientização de uma aluna ao perceber sobre a necessidade de desvincular do próprio discurso o direito de as meninas participarem de jogos esportivos, a partir da autorização ou permissão dos meninos:

[...] (Aluna 7): Algumas pessoas continuam pensando que as meninas não podem jogar com os meninos. Mas têm vários meninos que deixam as meninas jogarem, mas não é deixar, né?

(PP) Não é deixar?

(Aluna 7): Não, não é deixar, eles têm que querer, porque não é o direito só deles jogar. [...] (Narrativas individuais - 12º encontro).

Notamos, por meio dos relatos apresentados, que os sentimentos das alunas foram se transformando em prol de uma concepção positiva ao que tange à representatividade de uma menina/mulher. Como dito, a noção de ser uma

menina/mulher, para algumas alunas, não representava mais uma ofensa; as “brincadeiras” provocadas pelos meninos passaram a ser reconhecidas como atos de discriminação e/ou exclusão de gênero, e a noção sobre o direito de elas participarem de jogos esportivos não estava mais submetido (ao menos discursivamente) às autorizações e permissões masculinas.

Conquistar o mundo, poder jogar o que e como quiser, ter os mesmos direitos dos meninos, sentir-se confiante, inspirada e fortalecida, nas (e a partir das) aulas de Educação Física, foram algumas das ações e sentimentos apresentados pelas alunas que deram sentido ao processo de empoderamento discursivo delas.

7.2 “Me empenhei mais, sabe? [...] aprendi a jogar e a conversar mais com o time”

Aqui, destacamos que os **processos de empoderamento tático-técnico nos JEI** por parte das meninas evidenciaram um empoderamento que foi além do discursivo. A questão que orientou essa categoria específica foi: de que maneira as meninas se envolveram taticamente nestes jogos esportivos de invasão, em decorrência da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva utilizada?

Por meio das filmagens das aulas, foi possível perceber o aumento da participação das meninas nos jogos, embora não tenhamos indicadores claros, pois esta pesquisa-ação não teve instrumentos para esse acompanhamento. Mas, na nossa percepção, olhando e revendo algumas filmagens, identificamos uma mudança no comportamento das meninas do ponto de vista tático.

Aliás, de acordo com Graça e Mesquita (2007, p. 411), a eficácia da aplicação de modelos (compreensivos) de educação desportiva “[...] tem mostrado resultados consistentes na participação entusiástica dos alunos”. Dessa forma, nesta pesquisa-ação, a motivação e o entusiasmo das participantes (prazer, percepção de esforço, competência percebida e percepção do envolvimento) foram elementos levados em consideração, por entendermos que estes contribuem com experiências positivas e fomentam a vontade e a iniciativa delas participarem.

Nesse sentido, faz-se importante compreendermos a trajetória pela qual as meninas foram passando no decorrer da implementação da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva. A anulação de parte das meninas da turma foi

observada, logo no início da pesquisa, através da vivência dos jogos reduzidos de futebol (figura 12) e vôlei.

Figura 12 - Jogos reduzidos de futebol (DA II)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Quanto mais próximo ao início da pesquisa, maior era a quantidade de meninas que apresentava certo distanciamento e passividade nas interações motrizes entre jogadores/as. As cenas notadas a respeito da discreta participação de algumas alunas nas principais ações tático-técnicas do futebol foram: afastamento lateral no espaço de jogo (ficavam de canto), escassa realização de trocas de passes para elas, dificuldades delas no controle da bola (recepção, domínio, condução, passe, finalização, drible) e aglomerações de jogadoras ao redor da bola.

Outra observação foi com relação à motivação. Em um primeiro momento, a participação das meninas, e também de alguns meninos, acontecia de modo mais tímido, sem muita “empolgação” e/ou vibração. A movimentação de alguns/algumas jogadores/as parecia ficar mais restrita e delimitada. Durante a realização dos jogos reduzidos de futebol, em um dos grupos a criação de linhas de passe estava concentrada apenas com os meninos. As meninas ficavam “em segundo plano” e o monopólio do jogo era dos alunos.

Nos jogos do “caça à pantera” e “polícia e ladrão” (Diário de Aula III), que traziam elementos das regras de ação dos JEI (como observar antes de criar uma linha de passe, deslocar-se para oportunizar o recebimento da bola; aproximar-se do alvo/meta), a participação passiva de algumas alunas (Alunas 2; 7; 8; 22; 26; 31; 34 e 35) também foi identificada principalmente no momento inicial da aula, no

qual a turma estava dividida em apenas duas equipes (cada uma em uma metade da quadra).

Notamos o quanto determinadas “falhas” de atenção da professora-pesquisadora sobre os formatos de jogos (eventualmente, realizados com um número maior de participantes do que planejado) corroborou com a anulação de parte das/os alunas/os participantes. No jogo “caça à pantera”, por exemplo, foi realizado, no primeiro momento, com a turma dividida em dois grandes grupos, alguns/algumas alunos/as (em especial as meninas) ficaram sem participar efetivamente das principais jogadas que aconteciam durante as situações de jogo.

Com o auxílio das filmagens, conseguimos perceber de maneira mais evidente o quanto no primeiro jogo do “caça à pantera” - com a quadra dividida em duas metades - (figura 13), o monopólio masculino com relação à criação de linhas de passes estava presente. Um exemplo desse monopólio pode ser evidenciado pela quantidade de passes realizados para meninos e para meninas. Ainda que não tenhamos um intuito “estatístico” de demarcar as competências tático-técnicas realizadas nessa atividade, observamos que dentre as 24 trocas de passes realizadas para acertar o alvo (pantera) em um dos grupos, 16 foram feitas para meninos e oito para meninas. Lembrando ainda que a quantidade de meninas na turma era maior do que a dos meninos (22 meninas e 14 meninos), e mesmo assim elas participaram de um terço dos passes realizados no jogo, o que acentuava ainda mais o cenário de exclusão e/ou anulação das meninas.

Figura 13 - Vivência do jogo ‘caça à pantera’ (DA III)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Na mesma direção, na pesquisa de Uchoga e Altmann (2016), através da observação de uma aula com uma turma de 6^o ano, o professor de Educação Física fez o jogo de “bola-pegadora” (semelhante ao caça à pantera), cujo objetivo era trabalhar a movimentação da bola em direção ao alvo/pantera. A maior parte das meninas não atingiu o objetivo. Segundo as autoras, durante o jogo, aqueles/as que se movimentavam recebiam a bola, porém a maior parte das meninas ficava parada, e, ainda que pedissem a posse de bola, essa posição não fazia com que a recebessem. Já os meninos movimentavam-se mais no jogo, por essa razão recebiam a bola com mais frequência, e participavam de forma mais efetiva, desenvolvendo habilidades e competências relacionadas ao controle da bola, ocupação dos espaços e comunicação com os companheiros no campo de jogo.

Contudo, quando o mesmo jogo do “caça à pantera” foi realizado com o número reduzido de participantes (4 x 1 ou 5 x 1), com a quadra dividida em quatro partes, e com a utilização da estratégia de rodízio entre os grupos (com aqueles que esperavam ao lado de fora da quadra), além das reflexões sobre as principais regras de ação dos/as jogadores/as, essa adaptação propiciou uma participação das alunas de forma mais ativa/efetiva. A maioria conseguiu participar das linhas de passes, distribuir pelos espaços vazios, deslocar-se em direção à pantera/alvo; aproximar a bola do alvo com mais frequência e até finalizar, encostando a bola na pantera. Vale ressaltar que a formação das equipes mistas era estabelecida de maneira autônoma pelos/as alunos/as, de forma a buscar um equilíbrio entre os grupos, e a estratégia de rodízios estimulava os/as alunos/as “de fora” a instruírem taticamente os/as companheiros/as em ação, configurando, assim, em mais um fator de motivação.

Da mesma maneira, ao realizarmos o jogo de “polícia e ladrão” (3 x 1), no qual os times também revezavam a cada ciclo finalizado⁶¹, a participação efetiva das jogadoras ficou mais evidente. O ato de observar os/as companheiros/as (ladrões/ladras) antes de realizar um passe (de forma mais consciente) e de se comunicar com os/as companheiros/as do grupo (de forma verbal) foram pontos positivos observados durante esse jogo (figura 14).

⁶¹ Nos jogos realizados no formato de 3 x 1, de forma geral, o tempo de duração variava entre 3 e 4 minutos.

Figura 14 - Polícia e Ladrão (DA III)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Nos trechos extraídos do Diário de Aula III, podemos identificar essas situações:

[...] nesta atividade [polícia e ladrão], os/as alunos/as participaram ativamente e tiveram mais facilidade para tomar decisões. Pelo fato de estarem reduzidos os espaços de jogo e a quantidade de alunos/as por quadrante, notei que eles/as conseguiram perceber com mais rapidez o que deveriam fazer, tal como observar para quem jogariam a bola, comunicar-se para criarem linhas de passes (receber a bola) e passar a bola para quem estava sob ameaça (marcação do/a policial). Apesar de os/as policiais, na maioria das vezes, terem conseguido o maior êxito (pegar os/as fugitivos), de maneira geral, eles/as observaram antes de agir e realizaram passes para as pessoas que estavam ameaçadas. [...] (DA III - polícia e ladrão).

Tais estratégias evidenciaram o alinhamento com distintas propostas oriundas da Pedagogia do Esporte. Segundo Garganta (1995), as estratégias mais adequadas para ensinar os jogos esportivos coletivos incluem engajar os/as praticantes por meio de formas motivantes de jogo. Tal expediente exige, dentre outros aspectos, que os jogos tenham estrutura acessível ao/à praticante, ou seja, regras pouco complexas, menor número de jogadores/as e espaço reduzido, possibilitando a fluência das ações e número elevado de finalizações.

Quanto aos momentos de reflexão sobre as regras de ação que foram realizados no decorrer dos jogos, tanto com os/as alunos/as que estavam na espera durante o rodízio das equipes quanto em rodas de conversa que aconteciam nas interrupções das partidas, foi possível verificar similaridades com as pausas de conscientização tática propostas no modelo de ensino *Teaching Games for Understanding* (TGfU) (BUNKER; THORPE, 1982) ou com as orientações que permearam os diferentes momentos do modelo compreensivo de ensino dos jogos

de Devis y Peiró (1992). São aproximações dessa natureza, tanto com modelos de ensino da Pedagogia do Esporte como das metodologias ativas da Educação na interface com os Estudos de Gênero, que constituem a condição híbrida, genuína e original da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva.

Em concordância com Marques (2019, p. 95), notamos ainda que adaptações como a redução do espaço⁶², dos/as jogadores/as e as “[...] mudanças nas regras para favorecer a democratização e a inclusão de todos/as nas experiências do jogo” melhoraram os conflitos entre alunos/as na aula, principalmente, na perspectiva da realização da movimentação das ações motrizes dos/as jogadores/as.

Vale lembrar que as rodas de conversa iniciais das aulas com os JEI sempre se iniciavam com reflexões sobre as demandas táticas desses jogos. As perguntas eram realizadas para proporcionar conscientizações táticas que passavam por questões como: quando sabemos que um time está no ataque ou na defesa? O que é preciso fazer quando um atacante está com a posse de bola/disco antes de criar uma linha de passe? Para quem é mais adequado criar uma linha de passe? Como utilizar estratégias para sair da marcação? Qual jogador/a está mais adequado para receber a bola/disco e finalizar o alvo? Como chamar atenção e se comunicar com o/a companheiro/a sem se fazer entendido pelo/a adversário/a? Quais ações um/a jogador/a de defesa deve realizar para recuperar a posse de bola? (GONZÁLEZ; DARIDO; OLIVEIRA, 2014). Dentre outros questionamentos.

De forma geral, os conhecimentos declarativos dos/as alunos/as sobre o ataque eram apresentados sem grandes dificuldades: “Temos que invadir o campo do adversário” (Aluno 36); “Tem que finalizar no alvo” (Aluno 5); “Ter a posse de bola” (Aluno 10); “Meu time tem que se apresentar para ficar mais perto do alvo” (Aluno 32); “[...] puxar a marcação para dar vantagem para quem está com a bola” (Aluna 23). Sobre as regras de ação de defesa, também, respondiam com facilidade: “Precisamos marcar” (Aluna 27); “Marcar quem está mais próximo” (Aluna 23); “Quando você está sem a bola, você tem que recuar e proteger o alvo” (Aluna 18); “Na defesa tem que recuperar a posse de bola” (Aluno 36).

⁶² Em termos de organização de espaço, o local disponível (quadra ou gramado) era dividido de modo que dois, três ou quatro JEI acontecessem simultaneamente. A quadra inteira, no sentido longitudinal, foi usada somente no jogo ‘Futebol Generificado’, utilizado para dialogar com a lógica externa.

Dessa maneira, podemos notar que a compreensão da lógica interna dos JEI era estimulada de modo que os/as próprios/as alunos/as produzissem conhecimentos e saberes sobre as melhores decisões e ações táticas dessa categoria de jogos. Logo, as perguntas sobre as possibilidades de ações dos/as jogadores/as eram frequentemente realizadas pela professora-pesquisadora para instigar os/as alunos/as a buscarem as soluções mais adequadas a determinadas situações táticas supostas. Além de participarem, eles/as refletiam sobre elas, decidiam e resolviam (verbalizavam) problemas do ponto de vista tático.

Destacamos essas reflexões táticas, pois observamos que estas, realizadas constantemente, fortaleceram o processo de compreensão dos/as jogadores, por exemplo, da Aluna 31, que, ao responder sobre o porquê acreditava ter sentido dificuldade nos jogos do “caça à pantera”, argumentou que era devido a uma “falha tática” com relação aos seus próprios posicionamentos estratégicos que não garantiam o recebimento da bola.

Podemos notar uma associação entre a resposta elaborada por ela e as conscientizações táticas realizadas no decorrer da segunda e terceira aula da unidade didática.

[...] (PP): Vocês acham que conseguiram participar do jogo efetivamente, pegar a bola, se deslocar, criar linhas de passes...?

(Aluna 31): No último jogo do ‘caça à pantera’ eu acho que não consegui ir muito bem não. [...] E no polícia e ladrão eu não consegui correr muito bem não, então fui eu fui pega.

(Aluna 35): Eu tive bastante dificuldade no polícia e ladrão.

(PP): Vocês acham que sentiram mais dificuldade pela questão de correr, ou pela estrutura tática do jogo?

(Aluna 31): Acho que pela estrutura do jogo, sabe, é que ninguém queria tacar a bola pra mim e eu não conseguia nem saber.

(PP): E por que você acha que ninguém jogou a bola para você?

(Aluna 31): Porque eu não me apresentava, porque eu não corria atrás da bola e não olhava para ela, e isto me fez ter um pouco de dificuldade.

(PP): O que seria ‘se apresentar’?

(Aluna 31): Se apresentar é chamar, gritar para pegar a bola.

(PP): Além de gritar, o que mais podemos fazer para se apresentar? Porque, às vezes, gritar, o/a adversário/a também pode escutar e te marcar. O que fazer antes para conseguir receber a bola?

(Aluna 31): Acho que é bom ficar mais perto da pessoa que estiver com a bola.

(PP): Basta só ficar perto da pessoa que está com a bola? E se você tiver alguém te marcando?

(Aluna 31): Aí eu tenho que me deslocar e fugir para um lugar que não estão os marcadores.

(PP): [...] Vocês conseguiram entender quando um time está no ataque e o outro na defesa?

(Aluna 31): Pra mim é quando ele está no campo do adversário [...]. E na defesa quando eles estão se defendendo do adversário e procurar onde não está o adversário.

Neste momento elas se calaram, ficaram mais silenciosas, com dificuldade de responder e pouca clareza. Relembrei com elas que uma situação básica para saber se a equipe está em ataque ou defesa é a posse de bola. Estar com a bola indica que o time está no ataque e recuperar a posse de bola é função primordial de quem está na defesa. Então pontuei que os papéis de defesa e ataque vão mudando o tempo todo nas situações de jogo, e, caso o time esteja na defesa, os/as jogadores terão tipos de ações diferentes daquelas que terão quando estiverem no ataque.

Foram 5 minutos finais através de uma conversa mais reservada com essas meninas mais acanhadas e tímidas, mas senti que foi uma intervenção importante para ajudá-las a compreender aspectos que não, necessariamente, conseguiram compreender nas situações de jogo [...] (DA III - jogo caça pantera e polícia e ladrão).

Por meio do excerto acima, notamos o quão importante se faz o papel do/a professor/a com relação às suas intervenções pedagógicas na perspectiva de não deixar passar despercebidas as dificuldades daqueles/as alunos/as que, além de terem demonstrado características mais passivas em situações de JEI, demarcaram a sua ausência nas participações em rodas de conversa. Por essa razão, algumas reflexões e conscientizações táticas eram estabelecidas através de narrativas individuais, estimuladas pela professora-pesquisadora que aproveitava esses momentos de maior proximidade com as alunas para reforçar a compreensão sobre as estruturas e a lógica interna dos jogos esportivos de invasão.

Democratizar o acesso aos saberes corporais e saberes conceituais técnicos dos JEI a todos/as os/as alunos/as exige uma elevada atenção do/a professor/a. A falta de atenção tende a propiciar situações excludentes ou de anulação para com alguns/algumas alunos/as, em contrapartida, notamos que com essa atenção podemos proporcionar o sentimento de prazer, confiança e autoestima positiva em muitos/as alunos/as.

Além do número reduzido de jogadores/as nas equipes e das conscientizações táticas realizadas em aula, a estratégia pedagógica de rodízio entre os times, como já referido anteriormente, garantia com mais veemência a participação de todos/as durante os JEI, de uma maneira democrática e igualitária. Nos jogos de futsal “pegou-defendeu; largou-atacou” (Diário de Aula IV), por exemplo, a quadra foi dividida em três campos/partes (no sentido transversal) e para cada uma dessas partes (campos), três equipes usufruíam do mesmo espaço, de modo que enquanto duas jogavam uma partida, a terceira esperava ao lado de fora

(totalizando seis equipes jogando ao mesmo tempo e três esperando a próxima rodada) (figura 15).

Figura 15 - Futebol “Pegou-defendeu; Largou-atacou” (DA IV)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Percebemos que tais adaptações e modificações, além de facilitarem a participação mais ativa, proporcionavam cenas nas quais o processo de empoderamento das meninas era percebido nas ações tático-técnicas do jogo. Esses processos começaram a ser mais notados a partir do 4º encontro (6ª aula) da pesquisa. Revendo as filmagens para analisar as cenas desse jogo de futebol “pegou-defendeu; largou-atacou”, deparamo-nos com sorrisos, comemorações empolgadas e vibrações coletivas entre as meninas (e os meninos). A maneira de interagir das meninas com as principais ações táticas dos jogos e de mostrar empolgação começou a ser percebida de maneira diferente daquela observada no 2º encontro da unidade didática (nos jogos reduzidos de futebol e vôlei).

Com relação à motivação, Graça e Mesquita (2007, p. 408) mostram como os estudos indicam experiências positivas e gratificantes aos/as alunos/as, por meio dos modelos de ensino desportivo, como o TGfU, pela “[...] aquisição de competência tática e intrinsecamente motivante pelo prazer proporcionado pelas atividades de jogo”.

Nesse sentido, concordamos com o autor e a autora que indicam a importância do entusiasmo e dos níveis de motivação das crianças/adolescentes na prática esportiva, pois esta pode ser melhorada quando os componentes afetivos e sociais são considerados também enquanto conteúdo do currículo da Educação Física escolar.

Outra cena que identificamos como um processo de empoderamento tático-técnico das meninas nos JEI foi a de uma jogadora que quis evidenciar seu sucesso em meio a uma jogada:

[...] No campo do meio, um fato positivo aconteceu com a Aluna 18. Quando ela recebeu a bola, fez algumas embaixadinhas e, sem deixar a bola cair no chão, chutou em direção ao gol fazendo um 'golaço' (como ela mesma nomeou). Esse gol foi comemorado pelo time, mas principalmente pela própria aluna que logo em seguida realizou alguns gestos imitando com empolgação a cena que tinha acabado de realizar. O time todo foi cumprimentá-la comemorando com muita vibração [...] (DA IV – 'pegou-defendeu; largou-atacou' - transição ofensiva-defensiva).

O protagonismo das jogadoras começava a ter visibilidade no âmbito das competências tático-técnicas, ainda que não com todas as alunas da turma.

Não era somente sobre o conhecimento declarativo dos princípios operacionais, das regras de ação e das demandas táticas dos JEI que algumas alunas estavam se apropriando. Para as meninas, esses saberes estavam mais claros de serem compreendidos. Mas, a liberdade de poder desenhar a sua maneira de conduzir a bola e executar aquelas competências que exigiam percepção, tomada de decisão e execução de gestos técnicos associados às leituras táticas do jogo (saber corporal), parecia legitimar entre os/as parceiros/as da turma que futebol também era um esporte para as meninas e com as meninas.

O que parecia se fazer presente era que a partir do seu "saber jogar" ocorria uma ampliação das formas de adquirir *status* entre os/as alunos/as, pois, como afirma Fernandes (2016, p. 49), "[...] um fazer esportivo eficaz ocasiona também *status* às meninas, um lugar de destaque nas relações sociais escolares. A aquisição de um saber corporal esportivo possibilita converter este capital físico em capital social nas relações entre escolares", ou, como afirma Bourdieu (2012, p. 83-84):

[...] a prática intensiva de um determinado esporte determina nas mulheres uma profunda transformação da experiência subjetiva e objetiva do corpo:

deixando de existir apenas para o outro ou, o que dá no mesmo, para o espelho [...] ele se converte de corpo-para-o-outro em corpo-para-si-mesma, de corpo passivo e agido em corpo ativo e agente.

Nessa aula do “pegou-defendeu; largou-atacou”, começamos a notar as atitudes de liderança de algumas meninas com relação às próprias equipes. Elas se comunicavam frequentemente com os/as seus/suas companheiros/as de time, contra-argumentavam e discordavam dos/as adversários/as (caso o fosse necessário), sinalizavam a marcação e a falha de seus/suas parceiros/as na defesa, indicavam gestualmente que estavam livres para receber um passe e executavam suas ações motrizes como se tivessem segurança daquilo que estavam realizando. Ações desse tipo é que demarcaram e afirmaram o empoderamento tático-técnico das meninas, ampliando e potencializando o alcance do empoderamento discursivo.

O monopólio dos meninos durante os JEl começava a perder espaço na medida em que o processo de empoderamento das meninas ia surgindo. Por essa razão, defendemos que, ao aprenderem esportes nas aulas de Educação Física, meninos e meninas conseguem romper com essa relação de dominação masculina e o ensino desse conteúdo pode ser capaz de “[...] desestabilizar entendimentos hierárquicos entre gênero e de práticas esportivas associadas às expectativas de estilos esportivos binários” (FERNANDES, 2016, p. 81).

Apesar de Bourdieu (2012) afirmar que a relação de dominação não é algo que se pode dissipar pela simples tomada de consciência libertadora, pois a consciência e a vontade não conseguem extinguir a violência simbólica, tão intrinsecamente inscrita nos corpos, notamos que, no decorrer das aulas, o monopólio masculino foi perdendo espaço e a cooperação entre meninos e meninas foi se avolumando dentro e fora do contexto dos jogos.

As “chamadas de atenção” durante o *frisbee* de algumas jogadoras para com seus/suas companheiros/as de equipe também foram compreendidas do ponto de vista do processo de empoderamento tático-técnico delas. A presença de expressões verbais e gestuais para chamar as jogadas para si e as orientações aos/às companheiros/as de time (associadas ao ato de observar o jogo antes de tomar as decisões) foram notadas com mais recorrência.

Se, por um lado, nos foi possível perceber a atenção e liderança de meninas que apresentavam facilidades do ponto de vista tático no *frisbee*, do outro, a motivação para superar as dificuldades e resolver os desafios impostos pelo jogo

contribuiu de maneira significativa para o empoderamento de outras meninas (com menos facilidades do ponto de vista tático-técnico).

De acordo com Brasil (2016), a aprendizagem dos saberes corporais também é influenciada por fatores que estão diretamente relacionados à personalidade de cada aluno/a (como o medo, a vergonha e a baixa autoestima, por exemplo, relacionada à falta de habilidade). Nesse sentido, notamos que a motivação para superar as dificuldades do jogo se tornou uma influência positiva na participação das meninas no *frisbee* e no mini-hand com superioridade numérica no ataque.

Apesar da participação de algumas alunas no jogo de *frisbee* ter se dado ainda de forma discreta sob o ponto de vista da professora-pesquisadora, a melhora tática delas foi reconhecida por colegas que apresentavam mais facilidade. De acordo com as alunas participantes, as meninas cuja participação era passiva nas aulas anteriores começaram a receber mais passes de bola, progredir em direção ao alvo adversário e até mesmo pontuar, como aconteceu nos jogos de “mini-hand com superioridade numérica no ataque” (4 x 3). Essas percepções foram anunciadas a partir do testemunho das outras colegas sobre as mudanças de atitudes táticas dessas jogadoras, bem como podemos observar na fala da Aluna 23: “Professora, eu queria falar que alunas como a Aluna 31, Aluna 17, elas estavam participando mais do que no primeiro jogo [*Frisbee*]”.

Além do aumento na criação de linhas de passes e das tentativas de arremesso ou finalizações, o ato de observar antes de realizar um passe e o posicionamento corporal das jogadoras em situação de defesa também começaram a ser notados como elementos mais concretos e conscientes. Os braços eram imediatamente estendidos caso a marcação estivesse sendo realizada com o/a atacante direto com a bola; cada jogador/a marcava o/a seu/sua adversário/a sem ficar correndo “pra lá e pra cá” atrás da bola. Da mesma maneira, os deslocamentos para encontrar os espaços vazios e se posicionar de uma maneira a garantir a linha de passe também eram realizados com mais eficácia.

De acordo com Isabella Brasil (2016, p. 98), quando os jogos garantem a lógica interna do jogo formal e são realizados em contextos mais simplificados (jogos reelaborados, regras menos complexas, diminuição de número de jogadores/as e/ou em espaço reduzido), eles facilitam e aumentam a boa participação do/a aluno/a.

Em termos de criação de linhas de passe, especialmente, no mini-hand, do total de 66 passes entre os/as jogadores/as, a maioria foi realizada por meninas (35 pelas meninas e 21 pelos meninos). De forma geral, percebemos que meninos e meninas participavam de maneira equilibrada das diferentes funções e ações, sendo goleiros/as, criando linhas de passes, finalizando aos gols, posicionando-se em espaços vazios e realizando uma marcação mais por zona do que individualmente. E, além de mais ativas, as comemorações manifestadas em forma de sorrisos, vibrações e comentários denotavam a satisfação e o prazer de saber jogar das meninas.

Já no “Futebol de rua” (Diário de Aula VIII) e no “*Frisbee Callejero*” (Diário de Aula IX), apesar de algumas meninas demonstrarem mais interesse e vontade de participar dos jogos, por exemplo, emitindo sinais gestuais e verbais para receber a posse de bola, ocasionalmente, elas ficavam paradas no mesmo local da área de jogo, sofrendo assim marcações do/a adversário/a e/ou não sendo notadas, por exemplo, pelo/a goleiro/a ou jogadores/as do próprio time (figura 16).

Figura 16 - Futebol de rua (DA VIII)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Nesse sentido, as intervenções e orientações pedagógicas pela professora-pesquisadora aconteciam direcionadas para essas alunas⁶³ que apresentavam uma participação mais passiva. As reflexões sobre os princípios operacionais e as regras de ação, nas rodas de conversa, transformaram-se em

⁶³ As minhas orientações enquanto professora-pesquisadora eram direcionadas tanto às meninas como aos meninos. No texto, as meninas apareceram em evidência por analisarmos os dados frente ao empoderamento delas na perspectiva dos JEI.

estratégias pedagógicas constantes nas aulas, mas as orientações táticas lançadas pela professora no momento das ações do jogo também se fizeram fundamentais. A hipótese que levantamos é a de que essas orientações tenderiam a transcender a dimensão tático-técnica. A impressão a este respeito era de que as meninas se sentiam “notadas”, “olhadas” e “acolhidas”, pois, após cada orientação docente, um sorriso, um piscar de olhos ou um gesto positivo com as mãos ou com a cabeça surgiam acompanhados de uma nova atitude das alunas (vontade de participar) frente à passividade identificada na partida.

Percebemos efeitos positivos no encorajamento e na iniciativa de participação das meninas quando acompanhadas das orientações e intervenções docentes. Por essa razão, Goellner (2009) destaca a necessidade de incentivarmos as meninas a participarem dos esportes por meio da oferta de atividades, da valorização quanto à sua participação, do reforço positivo às suas performances e de estratégias para que elas se sentissem desafiadas a permanecerem nesses espaços e a desenvolverem as suas potencialidades neles.

Os excertos abaixo evidenciam o anunciado:

[...] Fiz orientações a duas alunas que estavam mais paradas no jogo. Para a Aluna 4 (sem colete), falei sobre se apresentar mais para o/a companheiro/a de equipe com a posse de bola. Ela sorriu e imediatamente se aproximou mais das jogadas. Ao final da aula, ela veio agradecer a dica dada, pois disse que se sentiu mais participante do jogo. Já para a Aluna 35, uma garota mais introspectiva, eu disse para ela encontrar os espaços vazios, sair da marcação e, também, ficar mais próxima aos/às companheiros/as, pois ela é uma jogadora que apresenta algumas dificuldades quando recebe passes longos e com mais velocidade. A aluna fez sinal de positivo, abriu um sorriso, e iniciou uma movimentação de forma mais atenta [...]. (DA - IX - *Frisbee Callejero*).

[...] (Aluna 34): Professora, quando estávamos jogando aquele do *frisbee* com a bola, toda hora eu não pegava a bola, e você falou assim, se apresenta mais, aí eu fui me apresentar mais e todo mundo começou a jogar mais a bola pra mim. [...] (Roda de conversa final - DA XI).

O encorajamento de meninas proporcionado por “posicionamentos positivos” docentes diante do “fazer esportivo” de alunas também foi uma questão observada por Fernandes (2016) em sua pesquisa de mestrado, com relação à participação de meninas nas aulas de Educação Física de uma escola pública. A autora destaca o quanto a prática esportiva, ou melhor, o saber fazer esportivo de uma aluna atribui a ela novas redes de pertencimento na escola, a começar pela

legitimidade de participar de tipos de jogos esportivos, não “autorizados a ela” no contexto escolar.

Os gols protagonizados pelas meninas no Futebol de rua (Diário de Aula VIII) se transformaram em motivos de admiração de meninos e meninas, tanto da própria equipe como da equipe adversária. A vibração e empolgação das meninas “goleadoras” reverberavam mesmo após o término da partida. A possibilidade de serem as protagonistas de jogos de Futebol as empoderava enquanto jogadoras e a necessidade de falar sobre a autoria do gol era marcada por sinais de alegria e satisfação.

Já para as alunas com menos facilidade, para compreender a leitura tática do jogo, tomar decisões e executar ações rápidas, através da narrativa individual de outras alunas, percebemos que a motivação delas não se relacionava apenas ao momento auge do jogo (marcar o gol), mas, sim, à sensação de se divertirem e se sentirem participantes daquela equipe. Isso era observado quando algumas perguntas eram realizadas a elas durante o trajeto de volta da quadra, no sentido de, enquanto professora-pesquisadora, compreender o que elas (garotas mais tímidas) tinham para expressar sobre o vivido.

As atitudes das alunas no que tange aos sinais verbais e gestuais, indicando estratégias táticas para com a equipe, ganharam relevo no *Frisbee Callejero* (figura 17): “Não, não vem agora, espera, estou marcada!” (Aluna 21); “Gente, estou sem marcação aqui!” (Aluna 17); “Poxa, Aluno 32, estou livre, atrás de você!” (Aluna 21); “Aqui, aqui, Aluno 5! Nossa, estou atrás da Aluna 16, livre!” (Aluna35); “Joga para a Aluna 20, ela está livre!”.

Figura 17 - *Frisbee Callejero*



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

No entanto, podemos notar que a liderança e as orientações incorporadas por algumas alunas nem sempre eram fundamentadas em reforços positivos e incentivos umas para com as outras. Ainda que a cooperação entre os/as companheiros/as (princípio de sustentação da Metodologia *Callejera*⁶⁴) representasse uma pontuação ao final do 2º tempo (jogo jogado), vimos que muitas orientações entre as jogadoras da mesma equipe (comunicação intraequipe) começaram a ser verbalizadas e reclamadas conforme as demandas táticas e os erros nas regras de ação do jogo.

[...] Reclamações entre as parceiras de time também aconteciam, como na equipe verde, na qual a Aluna 21 (verde) reclamou com a Aluna 9 (verde) o fato de a mesma não passar a bola para ela, já que estava livre da marcação e ao lado da companheira. Além de não fazer o passe para quem estava livre, a Aluna 9 o fez para outra jogadora do time, sobre a qual a marcação do adversário (azul) chegou junto e recuperou a posse de bola. A Aluna 21 (verde) reclamou muito com a Aluna 9 (verde) e desabafou o ocorrido com a Aluna 23 (verde), considerada a 'líder' esportiva por toda a sala. No contra-ataque do seu time, a Aluna 23 (verde) fez o passe para a Aluna 15 (verde) que, imediatamente, sem pensar ou observar, devolveu a bola para Aluna 23 que a deixou cair no chão. No mesmo momento, a Aluna 23 chamou a atenção da Aluna 15, pois um jogador da mesma equipe, mais bem posicionado, estava ao lado dela [...]. (DA IX - *Frisbee Callejero*).

Entendemos que esses pequenos conflitos também parecem anunciar uma experiência empoderadora de algumas alunas, pois tanto a cobrança de uma melhor atuação, como a aceitação desta cobrança e/ou a sua retrucada, são indicativos de um empoderamento tático-técnico dos JEI e, também, discursivo. A cobrança se estabelecia na noção de melhor entendimento, ou seja, para a jogadora, “[...] se eu cobro é porque entendo melhor do jogo”.

Nesse sentido, vale reconhecer que o conflito deve ser tomado como ponto de reorganização do conhecimento nos processos educativos, ou nesse caso coeducativos, e não ser considerado algo a ser evitado nas aulas. As sinalizações táticas e cobranças exigidas pelas (e para as) alunas se tornaram pontos

⁶⁴ De acordo com Castro (2018), a nomenclatura “Metodologia *Callejera*” designa o método de ensino dos esportes oriundo do *Fútbol Callejero*, mas que extrapola sua caracterização a outras manifestações esportivas (como o handebol, basquete e voleibol). O conceito vincula-se à concepção do *Fútbol Callejero*, que foi idealizado por Fabían Ferrado na década de 1990, na Argentina. De acordo com a autora, essa metodologia busca dar visibilidade a valores como: solidariedade, respeito e cooperação. Além desses valores que sustentam a metodologia, a participação de times mistos e a ausência de árbitros materializa uma maneira peculiar de pensar o esporte (CASTRO, 2018).

fundamentais para as reflexões tanto na perspectiva tático-técnica como atitudinal de um/a jogador/a.

Se, na minha percepção, algumas meninas se mantiveram numa condição de jogo mais passiva, na percepção delas houve um avanço significativo sentido do ponto de vista das atitudes conquistadas. A possibilidade de contribuir com os/as companheiros/as de equipe, de participar efetivamente das jogadas frente à superação de sentimentos de vergonha e a melhora na comunicação entre a equipe foram questões evidenciadas por algumas dessas alunas, como podemos observar nos excertos a seguir:

[...] (Aluna 31): Bom, no meu caso melhorou. Mesmo que não peguei a bola algumas vezes, eu ficava na marcação e isto também melhora o time, e eu melhorei bastante nisso [sorriu] [...] (Roda de conversa final - DA XI).

[...] (Aluna 2): Não! Me achei bem melhor. [...] Ai, professora, uma coisa que achei que me empenhei mais em jogar, sabe? Porque eu assim, eu tinha mais vergonha, de me apresentar de chamar as pessoas para passarem a bola pra mim, eu acho que, tipo, esses esportes que você passou eu aprendi mais a jogar, aprendi mais a conversar com o time [...] (Narrativas individuais - 12º encontro).

[...] (Aluna 21) aumentou [a participação], porque tinha umas meninas lá que não se apresentavam, com medo de não conseguirem e os meninos ficarem falando, mas agora, elas se apresentam tipo, a Aluna 35 ela não se apresentava e agora ela se apresenta [...] (Narrativas individuais - 12º encontro).

Além de perceber a melhora na qualidade de jogo das colegas, uma aluna, considerada referência de bom desempenho esportivo entre os/as colegas, assumiu-se como uma garota que, antes de iniciarmos a pesquisa, também excluía as próprias meninas da turma por não confiar nas competências tático-técnicas delas. Podemos observar a seguir a sua percepção com relação ao próprio comportamento de exclusão para aquelas que considerava menos aptas:

[...] (Aluna 23): Professora, eu posso falar? No futebol, na linha de passe, eu né, não jogava para as meninas muitas vezes não, aí quando começaram esses negócios de passe, igual você falou, aí eu vi a Aluna 35 se apresentando mais, então comecei a jogar para ela. Aí eu vi que o passe dela é bom, e ficava com medo porque achava que ela iria deixar a bola cair e não jogava para ela. Mas, agora eu tenho certeza que posso jogar pra ela [a Aluna 23 olhou para a Aluna 35 e deu um sorriso e uma piscadinha com o olho]. [...] (Roda de conversa final- DA XI).

Por meio da Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva, muitas meninas começaram a se encorajar mais para as situações de jogo. Defendemos que essa melhora e encorajamento estão relacionados às ações de mediação realizadas em prol de conscientizações táticas dos/as alunos/as, como demonstrou a fala de uma aluna ao dizer que a participação de todos/as havia melhorado, pois “[...] a gente foi explicando os jogos” (Aluna 14).

No entanto, temos consciência de que uma unidade didática com poucas aulas não daria conta de superar e resolver todos os problemas e dificuldades do ponto de vista tático-técnico. Sabemos da necessidade de um tempo maior de observação no quesito número de aulas associadas à lógica interna, para contribuir com a melhora e avaliar a real melhora na condição de jogo dos/as participantes.

Portanto, foram poucas as aulas de modo que as competências tático-técnicas ainda podiam estar precárias, mas a vontade das meninas de participarem dos jogos mudou. E isso é processo. Em outras experiências que elas terão como essas, a expectativa de aprendizagem e desse empoderamento tático-técnico podem levá-las a conseguir executar aquilo que realmente pensam e querem fazer. A iniciativa e a vontade de participar tem a ver com o processo de empoderar-se.

7.3 “Os meninos foram chamando as meninas e aí mudou, todo mundo começou a jogar igual”

A terceira subcategoria trata dos **processos coeducativos para a superação do sexismo**. Às vezes, na sala de aula, como professores/as, não nos damos conta da influência que exercemos na transformação das pessoas, e, muitas vezes, é um espaço de abertura para fala e escuta de alunos/as que vai dar visibilidade, numa situação fora da escola, para o impacto da ação docente.

Por mais que nem sempre se mostre alinhada a relação entre a realidade vivida pelos alunos e pelas alunas em seus contextos sociais e as problematizações realizadas pela professora-pesquisadora, ao longo da pesquisa, identificamos que algumas “sementes foram plantadas” na perspectiva de contribuir com a formação de meninos e meninas em agentes de transformação social. Essa situação de transformação social para além dos muros da escola pode ser observada a partir do excerto abaixo, no qual uma aluna sinalizou que as mudanças

nas relações familiares, entre a sua mãe e o seu padrasto, foram a maior transformação que ocorreu após a implementação desta pesquisa-ação:

[...] (PP) Sobre as discussões que tivemos de homens e mulheres na vida, você acha que alguma coisa te despertou de diferente? Você teve alguma tomada de consciência? Ou o que pensava antes, você continua pensando?
 (Aluna 20) Não, eu acho que mudou! Eu pensava que tipo o homem só ficava mais aberto e a mulher mais fechada, dentro de casa. Ficava assim, a minha mãe também ficava assim. Aí, agora o meu padrasto veio e deixou ela ficar mais aberta com as amigas, aí agora está sendo mais fácil.
 (PP) Mas você discutiu isso em casa? As discussões que tivemos aqui, você levou para casa, por isso você acha que mudou? Ou não?
 (Aluna 20): Sim.
 (PP) O que você falou na sua casa?
 (Aluna 20) É, eu falei assim para o meu padrasto, eu falei para ele parar de ser rude com a minha mãe, não ter ciúmes dela, que ela o ama do mesmo jeito.
 (PP) Sim e ela ficava só dentro de casa?
 (Aluna 20) Só.
 (PP) E ele?
 (Aluna 20) Ele saía, porque ele trabalha de montador de stands, aí ele fica viajando muito.
 (PP) Aí ela tinha que ficar só dentro de casa?
 (Aluna 20) Sim.
 (PP) Então, você encorajou a sua mãe e o seu padrasto a quê? O que você acha que mudou?
 (Aluna 20) Tipo os dois terem a mesma liberdade, terem os mesmos direitos. [...] (Narrativa individual - 12º encontro).

O discurso da aluna nos remete ao conceito de ‘palavra verdadeira’, de Paulo Freire (1987). Para o autor, a palavra no discurso é entendida como mais do que um meio para que ele se faça, pois ela compreende duas dimensões: ação e reflexão. Logo, a palavra verdadeira só existe na práxis e é somente através dela que se pode transformar o mundo.

Através de sua reflexão e ação (palavra verdadeira), a aluna sentiu potencializar uma mudança de comportamento nas relações familiares, principalmente com relação ao padrasto. De acordo com ela, os seus questionamentos sobre o direito de lazer da mãe, representado pela “saída com as amigas”, impactaram na liberdade da mãe (direitos iguais), conquistada a partir das reflexões levadas por ela para dentro do contexto familiar.

Sabemos o quanto o desafio é grande, pois há, ainda, muita discriminação e opressão⁶⁵ que inviabilizam a verdadeira liberdade das mulheres

⁶⁵ Opressão é definida por Toledo (2008, p. 15) como “[...] a atitude de se aproveitar das diferenças que existem entre os seres humanos para colocar uns em desvantagem em relação aos outros, gera uma situação de desigualdade de direitos, de discriminação social, cultural e econômica”.

(FURLAN; SANTOS, 2009). Ao mesmo tempo, não podemos esquecer que a escola e as aulas de Educação Física também constroem cultura, apesar de ser complexo conseguir afetar valores e comportamentos enraizados nos diversos grupos sociais.

Apesar das dificuldades de modificar concepções e comportamentos sexistas na escola, notamos mudanças nos discursos declarativos sobre as interações entre meninos e meninas nas (e a partir das) aulas de Educação Física. Os alunos e as alunas apresentaram relatos que denotaram essa melhora na interação. Observamos, por exemplo, que a Metodologia *Callejera* propiciou atitudes de aproximação e comportamentos respeitosos e solidários entre os meninos e as meninas da equipe adversária (figura 18).

Figura 18 - Comemoração da equipe no *Frisbee Callejero* (DA IX)



Fonte: arquivo pessoal da professora-pesquisadora

Durante o terceiro tempo das partidas (no momento da mediação e análise da pontuação), a solidariedade entre jogadores e jogadoras adversários/as foi percebida e anunciada por dois alunos. As cenas lembradas por eles evidenciavam que o princípio “solidariedade” havia sido colocado em prática pelas duas equipes. O trecho extraído do Diário de Aula IX salienta a consciência dos alunos a respeito das atitudes respeitadas dos jogadores para com as meninas do time adversário:

[...] O Aluno 5 (laranja) lembrou os lances antes citados pelos colegas: o respeito demonstrado pelo Aluno 10 (equipe adversária - sem colete) para com a colega (equipe laranja), ao parar o jogo na hora da falta, mesmo sem ninguém ter percebido, nem mesmo a própria jogadora. Neste momento, o Aluno 25 (sem colete) também quis dar a sua contribuição destacando a solidariedade da equipe laranja:

(Aluno 25): Teve aquela hora que o Aluno 5 (laranja) falou assim da Aluna 8 (sem colete) e da Aluna 4 (sem colete), 'Por que as duas não estavam recebendo muita bola?'. Aí, ele veio e disse pra mim 'Vai lá e passa a bola para as duas' [...]. (Roda de conversa - DA IX - *Frisbee Callejero*).

Da mesma maneira, com relação ao princípio de cooperação (relação de companheirismo entre os/as jogadores/as da mesma equipe), os/as alunos/as acenavam o direito (ou não) de receberem os pontos, diante da participação efetiva de todos/as do time nas principais jogadas. Em uma das autoavaliações elaborada por um dos times (equipe laranja), um participante disse que todos/as os/as jogadores/as tinham cooperado entre si, com exceção de uma menina. Diante dessa fala, quando questionado pela professora-pesquisadora se mereciam o ponto de cooperação, a resposta do aluno foi negativa assentada na justificativa de que não jogavam para a aluna, pois a mesma não se movimentava adequadamente para espaços livres de marcação para criar linhas de passes. O outro motivo declarado por ele foi o distanciamento dela para com a equipe no momento das comemorações dos pontos da equipe, devido à regra combinada no primeiro tempo da partida.

Notamos aqui a percepção dos/as alunos/as a respeito da falta de colaboração para com todos/as da equipe. Mas a pouca interação com duas jogadoras da equipe azul também foi percebida pela professora-pesquisadora. Então, a fim de compararmos as percepções entre professora-pesquisadora e alunos/as participantes, após a afirmação de serem “merecedores/as” do ponto de cooperação, a pergunta foi direcionada às próprias alunas, afinal, de que maneira elas tinham se percebido durante o jogo? No sentido contrário à percepção da professora-pesquisadora e de maneira tímida, as alunas ratificaram a afirmação dos/as colegas e disseram que se sentiram incluídas no jogo, como podemos observar no excerto a seguir:

[...] (Aluna 35- equipe verde): Eu acho que eu recebi bastante.

(Aluno 23 - equipe verde): Ela e a Aluna 22 que não é de receber bola, se apresentaram, bastante, chamava bastante. E a Aluna 15 também [...] ela estava fazendo passe de bola bom.

Enquanto isso, a Aluna 15 balançava a cabeça fazendo o sinal de positivo concordando com aquela que considera 'líder' [...]. A equipe Verde concluiu que mereciam o ponto de companheirismo e a equipe Azul também declarou o merecimento do ponto de companheirismo. A Aluna 17 levantou o braço e disse: 'A Aluna 7 derrubava muito a bola, e mesmo assim a gente continuou jogando para ela'. Direcionei a pergunta à Aluna 26 (Azul), que possui uma movimentação mais tímida e restrita no jogo. Nas minhas

observações, é a aluna menos requisitada pelos/as colegas, mas, ao responder as perguntas, a aluna sorriu e disse que a Aluna 18 (Azul) havia jogado a bola para ela. Indaguei se mais alguém da equipe havia feito passes para ela, se havia participado bastante do jogo, se havia sido incluída. Ela respondeu que sim, acenando com a cabeça, e sorrindo discretamente. [...] (Roda de conversa - DA IX - *Frisbee Callejero*).

Observamos que a declaração das meninas foi positiva sobre a participação no *Frisbee Callejero*. O sentimento de se perceberem importantes para a equipe propiciou às meninas uma atitude de autoafirmação com relação ao empenho e à comunicação entre companheiros/as no jogo. De maneira geral, as alunas sinalizaram que os meninos começaram a realizar passes de bola para elas com mais frequência.

Acreditamos que, assim como salientam Varotto *et al.* (2017), a partir da Metodologia *Callejera* é possível imprimir olhares para a igualdade de gênero, pois meninas e meninos jogam juntos e em condições iguais. Os autores, por meio de uma pesquisa com o *Fútbol Callejero* em uma turma de 4º ano de uma escola pública da Rede Estadual da Educação do Estado de São Paulo, afirmaram que, com o passar dos encontros, a relação de desigualdade entre os gêneros foi sendo superada e a igualdade de oportunidades ficou nítida entre meninos e meninas.

Belmonte (2019) também evidencia que o corolário da metodologia do *Fútbol Callejero* apresenta-se como uma potente ferramenta de Educação Popular, na medida em que carrega o germe de uma epistemologia engendrada naquilo que o autor classifica como a emergência de uma *Motricidade Callejera*, que se constitui como uma plataforma para superar as três cabeças da opressão apontadas por Martins e Santos (2017 citados por BELMONTE, 2019), quais sejam, ‘capitalismo’, ‘colonialismo’ e ‘patriarcado’.

Segundo Belmonte (2019), o *Fútbol Callejero* é Anticapitalista, pois emerge originalmente de um projeto de Educação Popular promovendo uma educação emancipadora para jovens. Em seu processo histórico, o *Fútbol Callejero* também evidenciou essa ‘vocação Anticapitalista’ ao organizar no Brasil o “1º Mundial de *Fútbol Callejero*”, no ano de 2014, rompendo com a lógica neoliberal da FIFA (*Fédération Internationale de Football Association*)⁶⁶ e estruturando arenas/canchas populares montadas em espaços públicos intencionalmente concebidos para que o povo pudesse assistir gratuitamente ao evento.

⁶⁶ Federação Internacional de Futebol.

O *Fútbol Callejero* é Antipatriarcal, pois enquanto uma normativa de sua metodologia possui a prerrogativa de formação de equipes compostas por homens/meninos e mulheres/meninas. Dentre as categorias de análise emergentes do estudo de Belmonte (2019), destaca-se a que o autor intitulou de “Cuidado Callejero”, que esteve imersa em processos educativos, tais como empatia; horizontalidade das relações; autoestima; acolhimento; o olhar-para-si e a equidade promovida pela alteração das regras para possibilitar a inclusão de pessoas com diferentes habilidades e competências tático-técnicas para jogar futebol, todos atributos que atuam contra os imperativos do patriarcado.

E, por fim, o *Fútbol Callejero* é Anticolonialista, pois, segundo Belmonte (2019), ao estabelecer interfaces entre Educação Popular com um “localismo globalizado”, desde uma relação de alteridade e não de subalternidade, estabeleceram-se os alicerces para a emergência de uma nova prática, transformada a cada ocasião dada a sua premissa de autorregulação a cada partida. Outro indicativo da ‘natureza’ Anticolonialista *Callejera* consiste na ausência de um/a ‘agente externo/a de poder’, pois no *Fútbol Callejero* não existe a figura de um/a árbitro/a que delibera sobre as decisões. O Mediador ou Mediadora não substitui um/a árbitro/a, este/a tem o papel de apenas facilitar o diálogo, fazer a Mediação entre as situações problematizadas e encaminhamentos coletivamente deliberados.

É preciso ressaltar que temos a consciência de que a Metodologia *Callejera* experimentada em um único encontro (duas aulas) dessa unidade didática não conseguiria chegar a esse nível de condições de igualdade entre meninos e meninas e de superação das três cabeças da opressão. No entanto, é preciso também colocar em relevo e valorizar o conjunto de ações desenvolvidas ao longo da unidade didática que acabaram, de alguma forma, tangenciando e atravessando essas perspectivas de enfrentamento das opressões e busca de igualdade.

Nesse sentido, consideramos válido, mesmo que de forma pontual, apresentar-lhes uma proposta de jogar de maneira diferente, na qual a quantidade de gols ou pontos não são condições únicas para a vitória de um time, uma vez que o respeito, a solidariedade e a cooperação são os princípios que sustentam (e pontuam) o jogo em si (VAROTTO, *et al.*, 2017).

A interação entre meninos e meninas foi percebida como algo que evoluiu durante as aulas. As falas das alunas remeteram às mudanças sentidas e verbalizadas pelas meninas: “Mudou, porque agora as meninas estão relando mais

na bola, antes os meninos não jogavam muito para as meninas, mas agora eles jogam bastante. [...] e agora está sendo bom [...]" (Aluna 15 - Narrativas individuais - 12º encontro); "[...] agora as pessoas ficam mais assim 'ah, vamos jogar', tipo dar mais a bola para elas, depois que a gente conversou sobre aquilo [...] Os meninos foram chamando as meninas, aí mudou, aí todo mundo começou a jogar igual". (Aluna 21 - Narrativas individuais - 12º encontro).

De acordo com as alunas, o motivo da transformação das atitudes dos meninos partiu das conversas, reflexões, conscientizações e (des)construções sobre as relações de gênero que fundamentavam o cenário das aulas. Compreendemos que a maior cumplicidade entre os jogadores e as jogadoras promoveu mais entrosamento e interações durante os JEI nas aulas de Educação Física.

Embora o machismo tenha sido anunciado como um comportamento modificado no decorrer das aulas, não somos ingênuos a ponto de imaginar que todo um histórico de socialização em uma perspectiva androcêntrica iria se dissipar em uma unidade didática. Conforme já anunciamos, é preciso assumir as transformações na conscientização dos/as alunos/as como processos e não como ponto de chegada.

Nesse sentido, podemos destacar, por parte de alguns alunos, concepções ainda ancoradas em postulados de uma sociedade patriarcal que toma o masculino como visão universal. Tais concepções puderam ser observadas, por exemplo, quando um aluno, imaginando que estava sendo igualitário, expressou sua suposta "benevolência". Nesse cenário, a liberdade das meninas jogarem e sua aproximação com os meninos era enredada pela ilusão de que estariam assentadas mais na permissão deles do que numa conquista desbravada por elas.

[...] (Aluno 33): Não, assim, as aulas que eu estou fazendo aqui agora, contribuíram muito, porque eu acho que antes eu era muito machismo [machista], aí, agora, eu estou virando mais amigo das meninas, estou brincando mais com elas, estou deixando elas brincarem mais comigo, entendeu? Aí acho que a sociedade vai mudar com o que nós estamos fazendo. (Narrativas individuais - 12º encontro)

A percepção positiva sobre a mudança de atitudes com relação à interação entre jogadores e jogadoras foi identificada não somente com relação às meninas, mas com alguns meninos que também eram menosprezados em jogos pelos colegas. Essa mudança de atitude pode ser observada a partir da fala do

Aluno 12: “Mudou, porque você ficou falando do assunto das meninas e eles começaram a passar mais para as meninas, ou para alguns garotos que ficavam, os melhores não passavam para alguns garotos também, isso melhorou [...]”. (Narrativas individuais - 12º encontro).

Embora, durante o processo educativo, a questão dos meninos considerados dissidentes da masculinidade hegemônica e menosprezados pelos colegas nas práticas esportivas também tenha sido outro achado no percurso dessa pesquisa, a despeito da sua importância para análise da construção da masculinidade, ele não foi objeto de análise e foco dos nossos objetivos.

A relação de cooperação entre companheiros/as de equipe é evidenciada por alguns autores como Parlebas (2008), Ribas (2005), González e Bracht (2012), Daólio (2002), dentre outros, como uma das características elementares da lógica interna e consequentemente do saber jogar. Entendemos que a melhora na qualidade de jogo de alunos/as nos JEI perpassa pela interação de cooperação entre jogadores/as da mesma equipe e, se esta foi avolumada durante as aulas de Educação Física, a condição de jogo das meninas também ganhou sua visibilidade.

Como posto anteriormente, na pesquisa de mestrado de Marques (2019), os dados também revelaram que as adaptações das regras, a redução do número de jogadores/as e as mediações dialógicas contribuíram de maneira significativa para a redução de conflitos relacionados à falta de cooperação entre alunos e alunas do 6º ano. Falta de cooperação essa compreendida como o “ser fominha” e o não passar a bola para as meninas nos jogos de handebol e futebol.

De acordo com os/as participantes da nossa pesquisa, a interação dos meninos com as meninas também teve seus efeitos para além dos limites das aulas de Educação Física. Nas atividades esportivas praticadas no recreio, por exemplo, a permanência das meninas passou a ser defendida pelos meninos da turma como “direitos iguais”:

[...] (PP) O que você acha que mudou?

(Aluno 32): Ah, porque quando nós jogamos, como que fala, no vôlei, no recreio, nós falamos entra uma menina aqui e uma menina no outro time para ficar equilibrado. Aí eles falam: ‘ah não, deixa só os meninos, porque os meninos são mais fortes’. Aí a gente fala ‘não, não tem nada a ver, o mesmo direito que os meninos têm as mulheres deveriam ter’, porque a menina tem que aprender a jogar para depois ela começar a treinar, começar a jogar em outros lugares. [...] (Narrativa individual - 12º encontro).

A outra influência declarada como positiva, a partir da implementação da pesquisa, foi a diminuição de discursos ofensivos por parte dos meninos e a desconstrução de concepções estereotipadas direcionadas às meninas.

Ao final da unidade didática, durante as narrativas individuais do 12º encontro, as declarações de que as meninas não sabiam jogar, eram fracas e frágeis (anunciadas no início da pesquisa) foram perdendo força no discurso dos/as participantes. As falas a seguir comprovam a percepção sobre a mudança anunciada: “Eles falam que elas são fracas e frágeis [...] mas não são, porque, tipo assim, elas são fortes, elas trabalham, [...] e outra, tem uma menina aqui na escola que é um destaque [sorriso], ela bateu a minha meta, sendo que ninguém tinha batido a minha meta e fazia tempo.” (Aluno 25); “Não acho elas mais fracas, não! Acho elas boas.” (Aluno 19); “Mudou, porque agora os meninos estão tacando mais para as meninas, [...] e agora os meninos pararam de falar assim que as meninas não jogam bem”. (Aluna 20).

Diante desses relatos, conseguimos identificar tanto a percepção das alunas sobre o abandono dos discursos ofensivos direcionados às meninas por parte dos meninos como a declaração dos alunos com relação às mudanças de concepções estereotipadas referentes às meninas. Neste caso, a noção de que as relações entre gêneros podem ser transformadas a partir de questionamentos, reflexões, problematizações no âmbito coeducativo contribuiu para que as meninas se sentissem mais potentes, confiantes e encorajadas a ocuparem alguns dos espaços/lugares e direitos que são legítimos a elas.

Em se tratando de ocupação de espaços, lugares e territórios, é preciso colocar em relevo, ainda que para além da ocupação geográfica, outro ponto de destaque na pesquisa que diz respeito à ocupação do território discursivo, ou seja, a instituição do Lugar de fala das meninas.

De acordo com Ribeiro (2019, p. 69), “[...] o lugar social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. Porém, o lugar que ocupamos socialmente nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas”. Portanto, é preciso reconhecer que meninos e meninas tendem sim a ter experiências distintas, e a garantia do reconhecimento da necessidade de estabelecer o Lugar de fala das meninas não significa que os meninos não têm direito à fala, muito pelo contrário. De acordo com a autora, a teoria do ponto de vista feminista e Lugar de fala nos leva a

refutar a concepção universal sobre o que é ser mulher, assim como estabelece que o ponto de vista do homem que se pensa universal deve ser revisto, reconhecendo-se como privilegiado nessa relação de poder e problematizando essa assimetria das relações de gênero.

Enfim, o fato de serem meninos não lhes cerceia o Lugar de fala para tratar de pautas que dizem respeito às mazelas enfrentadas pelas meninas, contudo, esses meninos precisarão refutar uma pretensa universalidade de seus discursos, exercendo a empatia de se colocar no lugar daquelas que têm sido alijadas de experiências de fruição autênticas nas aulas de Educação Física. Como afirma Ribeiro (2019, p. 69), “[...] busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva”.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, vamos retomar o objetivo da pesquisa fazendo articulações com os resultados que encontramos. O objetivo geral deste estudo foi analisar os processos coeducativos emergentes de uma intervenção com a Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA) com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física de uma escola pública municipal.

Os objetivos específicos, por sua vez, foram subdivididos em quatro:

1. Investigar as questões relacionadas à dominação masculina nos jogos esportivos e na sociedade e às produções das diferenças e desigualdades de gênero;
2. Analisar os processos de empoderamento discursivo das meninas;
3. Analisar os processos de empoderamento tático-técnico das meninas nos JEI;
4. Analisar os processos coeducativos para a superação do sexismo.

Os resultados foram organizados em duas grandes categorias de análise. A primeira categoria, “Relações de gênero no contexto coeducativo dos jogos esportivos de invasão”, tratou das principais experiências, problematizações, denúncias, conscientizações críticas sobre as relações de gênero nos JEI que emergiram das aulas coeducativas de Educação Física, analisadas na perspectiva da dominação masculina na sociedade e nos jogos esportivos e das produções de diferenças e desigualdades entre homens/meninos e mulheres/meninas.

Partindo de temas geradores que foram extraídos do campo de conhecimento de vida e da realidade social dos/as educandos/as (FREIRE, 1987) e das estratégias pedagógicas utilizadas pela professora-pesquisadora, os/as estudantes compreenderam as desigualdades entre gênero como efeitos da realidade opressora da sociedade androcêntrica e patriarcal, da qual fazemos parte, e do caráter arbitrário das regras sociais impostas a determinado gênero.

Os elementos discursivos apresentados pelos/as alunos/as sinalizaram para situações que denotavam práticas e discursos sociais estruturados nas relações hegemônicas de poder. A compreensão sobre a segregação e

subalternidade das meninas/mulheres em detrimento da primazia de privilégios dos meninos/homens foi evidenciada ao longo desta primeira categoria geral.

A dominação masculina nos jogos esportivos foi analisada como um espelhamento da sociedade e significada pelos/as participantes a partir da violência física dos meninos contra as meninas (empurrões, trombadas, pancadas corporais com intencionalidade) durante os jogos esportivos, dentro e fora do contexto escolar, mas, sobretudo, associada a um tipo de violência simbólica (ameaças, ofensas e imposições por parte dos meninos) da qual a maioria das alunas disseram sofrer tanto no âmbito dos JEI como da realidade social.

As “produções de diferenças e desigualdades de gênero” remeteram aos efeitos ou resultados das opressões estruturais que pautam as normativas da sociedade para além das aulas de Educação Física. Essa subcategoria de análise apontou para a emergência do processo coeducativo de conscientização dos/as estudantes sobre as relações de poder e o (não) acesso a benefícios e/ou direitos a determinados grupos minoritários e subalternizados, como as meninas/mulheres e/ou pessoas que desviam das referências de masculinidade hegemônica.

Na segunda categoria, “Impactos de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva”, evidenciamos os efeitos de uma unidade didática orientada por essa metodologia na perspectiva dos processos coeducativos empoderadores que se fizeram presentes nesta pesquisa-ação. Os resultados apresentados denotaram transformações significativas das alunas, principalmente, no âmbito do protagonismo delas, tanto em termos discursivos como na participação autêntica nos JEI. Assim, a participação ativa e o envolvimento efetivo (e afetivo) das meninas nas aulas de Educação Física, em decorrência da MECA, permitiu-nos analisar a emergência de processos de empoderamento discursivo das meninas (autoconfiança, criticidade, enfrentamento, encorajamento etc.), processos de empoderamento tático-técnico das meninas nos JEI (motivação, consciência tática, liderança, superação de desafios, comunicação na ação etc.) e processos coeducativos para superação do sexismo (harmonização das interações, desconstrução de estereótipos, democratização das ocupações geográficas etc.).

Notamos que as estratégias de ensino empreendidas na unidade didática, organizada de uma maneira na qual os saberes corporais, conceituais e atitudinais se entrelaçavam durante as aulas, oportunizaram tanto experiências corporais/motrizas e afetivas, do ponto de vista da participação nos JEI, quanto

experiências que demarcavam a criticidade, as tomadas de consciência e o enfrentamento sobre desigualdades de gênero.

Apesar de buscarmos inspirações na área de Educação (FREIRE, 1987), no campo de conhecimento da Praxiologia Motriz (PARLEBAS, 2008) e em modelos de ensino de compreensão dos jogos e desportos (GRAÇA; MESQUITA, 2007; BUNKER; THORPE, 1982; DEVIS; PEIRÓ; 1992; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012), a metodologia aqui implementada não seguiu fielmente uma única diretriz dessas proposições teóricas. A MECA dialoga e transita por outras perspectivas e tais aproximações constituíram a condição híbrida, genuína e original de uma proposta de ensino que emergiu da realidade específica das aulas coeducativas de Educação Física deste universo escolar e com esses/as participantes.

Na perspectiva da lógica interna, as estratégias pedagógicas utilizadas caminharam por meio de vivência de jogos reduzidos, adaptações de espaços e regras, times mistos, rodízios entre equipes e paradas para conscientizações reflexivas e táticas, em rodas de conversa e no decorrer das partidas. Tais estratégias pedagógicas garantiram a participação dos/as alunos/as durante os JEI, de uma maneira mais engajada, motivante, democrática e igualitária.

As metodologias ativas crítico-afetivas, tais como o *Kahoot*, o Júri simulado, a exibição de vídeos publicitários, o *Frisbee Callejero* e o Futebol Generificado tornaram-se estratégias pedagógicas potentes para mediar as conscientizações dos/as estudantes a respeito das questões de injustiça, discriminação e desigualdade de gênero que transcendiam aos limites da quadra e/ou das aulas de Educação Física. Estas dialogavam com os elementos mais próximos à lógica externa, ou seja, aos aspectos socioculturais que atravessam o esporte.

Assim, no decorrer da pesquisa-ação, caminhamos na direção de pensar criticamente as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres, romper com os paradigmas e estereótipos de gênero, transformar e (re)significar as práticas e os discursos machistas reproduzidos em nossa sociedade e legitimar a multiplicidade e a heterogeneidade nas maneiras de ser “menina” e “menino”, confrontando a perspectiva do universal. Nesse sentido, identificamos como um dos pontos de destaque da pesquisa a ocupação do território discursivo, ou seja, a instituição do Lugar de fala (RIBEIRO, 2019) das meninas.

As rodas de conversa configuraram em estratégias de ensino importantes para garantir o espaço e tempo de fala e de escuta de todos/as os/as alunos/as nas aulas de Educação Física. E, de fato, elas tiveram a importância legitimada pela sua riqueza e pelas experiências que os/as alunos/as disseram sentir. A riqueza se encontra justamente no repertório que o/a aluno/a participante nos traz.

Para superar as dificuldades de acesso aos/as alunos/as que não se sentiram à vontade para se expressar na dinâmica coletiva das rodas, lançamos mão das “narrativas individuais e em pequenos grupos”, que se configuraram em momentos acolhedores entre professora-pesquisadora e educandos/as, nos quais os diálogos ocorriam de forma mais espontânea e genuína.

Também, vale ressaltar as dificuldades com relação ao processo de implementação da pesquisa-ação e das estratégias de ensino utilizadas no decorrer da unidade didática. Organizar e operacionalizar os registros de observação ao mesmo tempo em que ministrava aulas configurou um grande desafio. Além do que, todos os JEI e as metodologias ativas aqui utilizadas foram experiências inéditas, tanto para a professora-pesquisadora como para os/as alunos/as participantes.

Compreendemos que a quantidade de aulas pode ser considerada fator limitante para o aprofundamento da temática. No entanto, observamos que a proposta de intervenção orientada pela MECA corroborou com sentimentos positivos e uma noção de pertencimento da maioria dos/as participantes no contexto das aulas de Educação Física.

Acreditamos que é somente através do olhar do/a professor/a para as questões de gênero no contexto dos jogos esportivos e das aulas de Educação Física que a estratégia da coeducação cumprirá a função de transformar a realidade social dos/as alunos/as. Por essa razão, destacamos a importância sobre a formação inicial e continuada de professores/as alicerçada em temáticas sobre as identidades marcadas não somente por gênero, mas por etnia, raça, classe, geração, religião, sexualidade, entre outras que são extremamente importantes para nos ensinar sobre a multiplicidade das formas de viver e ser, como nos orienta Louro (2011).

Verificamos o quão importante se faz o papel do/a professor/a com relação às suas intervenções pedagógicas no decorrer das aulas de Educação Física, porém observamos que democratizar o acesso aos saberes corporais e

saberes conceituais técnicos dos JEl a todos/as os/as alunos/as exige uma elevada atenção do/a professora/a. A falta de atenção tende a propiciar situações excludentes ou de anulação para com alguns/algumas alunos/as, em contrapartida, notamos que, com essa atenção, podemos proporcionar o sentimento de prazer, confiança e autoestima positiva em muitos/as alunos/as.

Para além da necessidade de utilizarmos recursos variados e metodologias ativas de ensino para mediar e estimular criticidade, debates e reflexões na Educação Física escolar, nós professores/as devemos abrir espaços para que os/as alunos/as se expressem, criando um ambiente democrático, solidário, respeitoso e dialógico nas aulas. A condução das aulas deve permitir esse espaço de fala para os/as alunos/as, consolidando-se, inclusive, como Lugar de fala deles/as no sentido de o/a professor/a também se colocar no lugar dos/as alunos/as em suas comunicações. É necessário valorizar os/as estudantes enquanto protagonistas na construção dos saberes e legitimar a Educação Física escolar como um espaço que valoriza esse Lugar de fala dos/as alunos/as.

Identificamos algumas limitações deste estudo. Um dos aspectos refere-se à importância de se estabelecer recortes de análise levando em consideração a premissa das interseccionalidades, que evocam o sentido da heterogeneidade e das encruzilhadas das opressões de gênero, sexualidade, classe e raça (BERTH, 2018). Entendemos que ao debatermos e refletirmos sobre relações de poder e processos de empoderamento (emancipação), se olharmos somente pelas lentes das questões de gênero, como afirma Berth (2018), podemos correr o risco de elaborar análises simplistas ou que não buscam romper com a noção excludente de universalidade. No entanto, diante da densidade e complexidade dos resultados aqui apresentados, o marcador social gênero se fez mais presente nas discussões e nos recortes de análise desta pesquisa-ação.

Outro achado desta investigação foi a questão dos meninos considerados dissidentes da masculinidade hegemônica, menosprezados pelos colegas nas práticas esportivas, mas que, a despeito da sua importância para análise da construção da masculinidade, não foi objeto de análise e foco dos nossos objetivos. Consideramos essa temática trazida pela nossa pesquisa significativa para novas investigações.

Mais uma demanda que entendemos como relevante a futuros estudos, especialmente, pela escassa atenção dada a essa questão, refere-se à necessidade

de identificarmos e valorizarmos a Educação Física escolar como um campo autônomo e independente. Entendemos que não podemos ficar reféns das Pedagogias do Esporte ou das Pedagogias da Educação, de forma geral, pois defendemos a Educação Física escolar como um campo de conhecimento próprio. Esperamos, portanto, que as reflexões aqui apresentadas tragam subsídios para referenciar e contribuir com outras propostas de intervenções na Educação Física escolar e inspirar novas pesquisas nessa área, uma vez que destacamos, por meio da MECA, o seu forte alcance com os vínculos que perpassam pelos modelos ativos de ensino dos jogos esportivos, mas sem deixar de explorar com mais rigor os elementos que emergem das situações das aulas de Educação Física no contexto escolar.

Apesar das dificuldades apresentadas ao longo da pesquisa-ação, os resultados demonstram que a coeducação aliada à prática docente crítica e reflexiva sobre as relações de gênero que permeiam as aulas de Educação Física pode contribuir com as reconfigurações em torno da generificação do corpo e com a atribuição de outros sentidos às práticas esportivas, que superam as estereotipias sexistas.

Notamos que a MECA pode proporcionar conscientizações sobre a hierarquização de poder nas relações de gênero, posturas de enfrentamento das meninas a respeito das injustiças sociais; a participação efetiva das alunas nos JEI; melhora na interação entre alunos e alunas nas (e para além) das aulas de Educação Física e um acesso mais democrático e igualitário entre meninos e meninas aos JEI propostos em aulas.

Para finalizar, quero enfatizar que o processo de investigar a própria postura docente configurou-se em um ato desafiador e, confesso, de muita coragem. Avaliar-me enquanto professora atuante das aulas de Educação Física não foi tarefa fácil, mas certamente um processo transformador. Avaliar a prática docente permitiu-me entrar em contato com alguns erros e limitações que só foram percebidos a partir da elaboração dos Diários de Aula, das Narrativas individuais e em pequenos grupos e da Observação das gravações em vídeo dos JEI. Lapsos com relação à organização das aulas, divisão de times, ausências de atenção para com alguns/algumas alunos/as em determinados momentos das aulas, interrupções de falas dos/as estudantes, dentre outras observações, só se tornaram concretas diante do processo de autoinvestigação. Ao mesmo tempo, viver a experiência desse

processo junto aos/às alunos/as e perceber o alcance da pesquisa por meio das falas dos/as estudantes foi algo muito valioso.

Dessa maneira, percebo o quanto a simbiose estabelecida entre intervenção (ação) e a investigação (pesquisa) proporcionou-me momentos intrínsecos de reflexão e de significativas aprendizagens (inclusive afetivas), que corroboram com a vontade de continuar a militância, a resistência, a resiliência e a luta por uma Educação Física escolar pública de qualidade, pautada em parâmetros de respeito, solidariedade, tolerância, equidade e igualdade nas relações.

Assim, essa experiência (re)define novos rumos da minha trajetória pessoal e profissional, pois, como nos ensina Larrosa-Bondia (2002), a experiência tem como componente fundamental a capacidade de formação ou de transformação do sujeito da experiência. Enquanto professora de Educação Física do chão da escola, posso afirmar que fui um desses sujeitos, pois senti-me profundamente afetada, tocada e transformada por essa pesquisa-ação, que deixa inscritas em mim algumas marcas, vestígios e efeitos positivos para a minha (contínua) formação e atuação docente.

As considerações aqui apresentadas são reflexões realizadas a partir das análises conduzidas a respeito da equidade nas relações de gênero e do processo de empoderamento das meninas na (e para além) das aulas de Educação Física. Esperamos que a MECA possa inspirar as práticas pedagógicas de professores/as e novas pesquisas que caminhem em direção ao rompimento com os pensamentos hegemônicos, dialogando com os grupos que são comumente excluídos e de pouca visibilidade; além de constituir espaços legítimos de fala a esses sujeitos no contexto da Educação Física escolar.

Por fim, ressaltamos ainda que, além desta dissertação, a pesquisa resultou também em um Produto Educacional no formato digital, sendo este um vídeo de animação no estilo "*Draw my life*", que pode ser acessado pela plataforma YouTube. A referência completa desse produto educacional encontra-se no Apêndice C.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Currículo, gênero e esportes. *In*: RIBEIRO, Paula Regina Costa; SILVA, Méri Rosane Santos da; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade**: composições e desafios para a formação docente. Rio Grande: FURG, 2009. p. 57-65.

ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2018.

ALTMANN, Helena. Gênero e esporte na escola: reflexões a partir da Declaração de Brighton sobre mulheres e esporte. **Revista do Observatório Brasil da Igualdade de Gênero**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 53-58, dez. 2014. Disponível em: http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/revista-anual-do-observatorio-brasil-da-igualdade-de-genero/at_download/file Acesso em: 10 jun. 2020.

ALTMANN, Helena. **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.

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na prática docente em Educação Física: meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 2, n. 19, p. 491-501, ago. 2011. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2011000200012>

ANJOS, Luiza Aguiar dos; RAMOS, Suellen dos Santos; JORAS, Pamela Siqueira; GOELLNER, Silvana Vilodre. Guerreiras Project: futebol e empoderamento de mulheres. **Rev. Estud. Fem.**, v. 26, n. 1, e44154, 2018. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1806-9584.2018v26n144154>

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relações de gênero na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

BAYER, Claude. **O ensino dos desportos colectivos**. Lisboa: Dinalivro, 1994.

BELMONTE, Maurício Mendes. **Futebol Callejero**: processos educativos de uma motricidade emergente. 2019. 513 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2019.

BELMONTE, Maurício Mendes; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; MARTINS, Mariana Zuaneti Martins. Futebol Callejero: o jogo como espaço de formação para o diálogo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DA CIÊNCIA: LUZ, CIÊNCIA E AÇÃO, 67., 2015. São Carlos-SP. **Anais [...]**. São Carlos-SP, 2015. Disponível em: <http://eventos.uem.br/index.php/def/cipe/paper/viewFile/2092/1379> Acesso em: 12 ago. 2019.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?**. Belo Horizonte, MG: Letramento, 2018.

BERTINI JÚNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira Cristina Martins. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 27, n. 3, p. 467-483, 2013. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092013000300013>

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto Editora, 1994. Disponível em: https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao?auto=download Acesso em: 27 jun. 2019.

BOURDIEU, Pierre (coord.). **A miséria do mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BRACHT, Valter. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? *In*: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2005. p. 97-106.

BRASIL, Isabella Blanche Gonçalves. **O saber para praticar do jogo de handebol na Educação Física escolar: recursos avaliativos para o ensino médio**. 2016. 234 f. Dissertação (Mestre em Docência na Educação Básica) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, Bauru, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/137831> Acesso em: 20 jan. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a Base. Educação Infantil e Ensino Fundamental**. 4. versão. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf Acesso em: 26 fev. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D69450.htm Acesso em: 20 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 20 set. 2018.

BUNKER, David; THORPE, Rod. A model for the Teaching of Game in second schools. **Bulleting of Physical education**, v. 18, n. 1, p. 5-8, 1982.

CALEGARI, Luiza. A desigualdade de gênero no Brasil em gráfico. **Exame**, 7 mar. 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/a-desigualdade-de-genero-no-brasil-em-um-grafico/> Acesso em: 8 jan. 2020.

CASTRO, Lígia Estronioli de. **A construção de valores orientada pela metodologia callejera na Educação Física escolar**. 2018. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual

Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/153734> Acesso em: 12 maio 2020.

DAOLIO, Jocimar. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar em meninas antas. *In*: ROMERO, Elaine (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-108.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: Educação Física e futebol**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 2003.

DAOLIO, Jocimar. Jogos esportivos coletivos: dos princípios operacionais aos gestos técnicos - modelo pendular a partir das ideias de Claude Bayer. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 10, n. 4, p. 99-103, 2002. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/478/503> Acesso em: 12 maio 2020.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Marisa Aparecida Pereira. **Análise Qualitativa em pesquisa científica**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018.

DEVIDE, Fabiano Pries. **Gênero e Mulheres no Esporte**: história das mulheres nos jogos olímpicos modernos. Ijuí: Unijuí, 2005.

DUARTE, Catia Pereira; MOURÃO, Ludmila. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 37-56, jan./abr. 2007. doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2924>

DUNNING, Eric. O desporto como uma área masculina reservada: notas sobre os fundamentos sociais na identidade masculina e suas transformações. *In*: ELIAS, Norbert. **A busca da excitação**. Lisboa: Difel, 1992. p. 389-412.

FARIA, Nalú; NOBRE, Miriam. 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.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas. São Paulo: AVA Moodle Unesp [EduTec], 2018.

FERNANDES, Simone Cecília. **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: 30 ago. 2019.

FERNANDEZ, Brena Paula Magno. Economia feminista: metodologias, problemas de pesquisa e propostas teóricas em prol da igualdade de gêneros. **Brazil. J. Polit.**

Econ., São Paulo, v. 38, n. 3, p. 559-583, set. 2018. doi:
<http://dx.doi.org/10.1590/0101-35172018-2815>

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORQUIN, Jean Claude. Currículo e cultura. *In*: FORQUIN, Jean Claude. **Escola e Cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCISCO, Cristiane Pereira de Souza. **O eu, o outro e o nós**: um caminho para compreender a Diversidade na Educação Física Escolar na perspectiva das crianças. 2018. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
Disponível em:
https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9938/FRANCISCO_Cristiane_2018.pdf?sequence=7&isAllowed=y Acesso em: 16 set. 2018.

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

FURLAN, Cássia Cristina; SANTOS, Patrícia Lessa dos. Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 30, p. 28-43, dez. 2009. doi: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2008n30p28>

GARGANTA, Júlio. 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.

GARGANTA, Júlio; PINTO, Jorge. 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.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 2, p. 71-83, mar. 2010. Disponível em:
<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/984> Acesso em: 27 jul. 2019.

GOELLNER, Silvana Vilodre. As práticas corporais e esportivas e a produção de corpos generificados. *In*: SOARES, Guiomar Freitas; SILVA, Méri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: problematizando práticas educativas e culturais. Rio Grande: Ed. da FURG, 2006. p. 32-38.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Contribuições dos estudos de gênero e feministas para o campo profissional da Educação Física. *In*: DORNELES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (org.). **Educação física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013a. p. 23-43.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: educando para a diversidade. *In*: OLIVEIRA, Amauri Bássoli de; PERIM, Gianna Lepre (org.). **Fundamentos pedagógicos do Programa Segundo Tempo: da reflexão à prática**. Maringá: Eduem, 2009. p. 73-88.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Tempo**, v. 17, n. 34, p. 45-52, jan./jun. 2013b. doi: <http://dx.doi.org/10.5533/tem-1980-542x-2013173405>

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero. *In*: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Unijuí, 2005. p. 207-209.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Pode a mulher praticar futebol? *In*: CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues (org.). **Futebol, paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 79-93.

GOMES, Carla; SORJ, Bila. Corpo, geração e identidade: a Marcha das Vadias no Brasil. **Soc. estado.**, Brasília, v. 29, n. 2, p. 433-447, maio/ago. 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922014000200007>

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Sistema de classificação de esportes com base nos critérios: cooperação, interação com o adversário, ambiente, desempenho comparado e objetivos táticos da ação. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 10, n. 71, 2004. Disponível em: www.efdeportes.com/efd71/esportes.htm Acesso em: 8 jan. 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. (org.). **Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos**. Vitória: Núcleo de Educação Aberta e à Distância, 2012.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; DARIDO, Suraya Cristina; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de (org.). **Esportes de Invasão: práticas corporais e a organização do conhecimento**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014.

GRAÇA, Amândio; MESQUITA, Isabel. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**, Porto, v. 7, n. 3, p. 401-421, dez. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpcd/v7n3/v7n3a14.pdf> Acesso em: 05 jan. 2020.

HARGREAVES, Jenniffer. Promesa y problemas em el ocio y los deportes femininos. *In*: BROHM, Jean-Marie *et al.* **Materiales de sociologia del deporte**. Madrid: La Piqueta, 1993. p. 109-132.

HEIDEGGER, Martin. La esencia del habla. *In*: HEIDEGGER, Martin. **De camino al habla**. Barcelona: Edicionaes del Serbal, 1987.

KUNZ, Eleonor (org.). **Didática da Educação Física 2**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2005.

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>

LASLETT, Barbara; BRENDER, Johanna. Gender and Social Reproduction: Historical Perspectives. **Annual Review of Sociology**, v. 15, p. 381-404, 1989. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev.so.15.080189.002121> Acesso em: 8 jun. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. **Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 4, p. 62-70, jan./jul. 2011. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/31/30> Acesso em: 02 jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, Rodrigo Gonçalves Vieira. **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: 2 jun. 2020.

MAYAN, Maria. J. **Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesionales**. Nota introductoria y traducción de César A. Cisneros Puebla. Cidade do México: Qual Institute Press, 2001. Disponível em: <https://sites.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf> Acesso em: 15 maio 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, mar. 2012. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MITCHELL, Stephen A.; OSLIN, Judith L.; GRIFFIN Linda L. **Teaching Sport Concepts and Skills: a tactical games approach for ages 7 to 18**. 3. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2013.

MONJAS, Roberto. **La iniciación desportiva en la escuela desde um enfoque comprensivo**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006.

MORAES, Livia de Cássia Godoi. 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. Disponível em: <http://www.sinteseeventos.com.br/site/iassc/GT6/GT6-07-Livia.pdf> Acesso em: 21 jan. 2020.

MORAN, José. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. *In*: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. UEPG, 2015. 2 v. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf Acesso em: 01 dez. 2019

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Maria Izabel; PESCE, Lucila. Emprego do modelo rotação por estação para o ensino de língua portuguesa. **Teccogs: Revista digital de Tecnologias Cognitivas**, São Paulo, n. 16, p. 103-118, jul-dez. 2018. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2017/edicao_16/teccogs16_artigo05.pdf Acesso em: 30 abr. 2020.

OLIVEIRA, Maria Waldenez de; RIBEIRO JUNIOR, Djalma; SILVA, Douglas Verrangia Corrêa da Silva; SOUSA, Fabiana Rodrigues de; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. 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.

OLIVEIRA, Nielmar de. Mulher ganha em média 79,5% do salário do homem, diz IBGE. **Agência Brasil**, 8 mar. 2019. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-03/mulheres-brasileiras-ainda-ganham-menos-que-os-homens-diz-ibge> Acesso em: 10 jan. 2020.

PARLEBAS, Pierre. **Juego deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2008.

PEREIRA, Sissi Aparecida Martins; MOURÃO, Ludmila. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p. 205-210, set./dez. 2005.

PINHEIRO, Eliana Moreira; KAKEHASHI, Tereza Yoshiko; ANGELO, Margareth. O uso de filmagem em pesquisas qualitativas. **Rev Latino-Am Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 5, p. 717-22, set./out. 2005. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692005000500016>

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do Esporte**. São Paulo: Phorte, 2009.

RIBAS, João Franciso Magno. Praxiologia Motriz: construção de um novo olhar dos jogos e esportes na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 2, p. 113-120, maio/ago.

2005. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n2/10MRJ.pdf>
Acesso em: 21 abr. 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
(Feminismos Plurais / coord. Djamila Ribeiro).

RODRIGUES, Heitor de; DARIDO, Suraya Cristina; PAES, Roberto Rodrigues. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, p. 323-339, abr./jun. 2013. doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16770>

ROSSINI, Luciano; SERRANI, Esteban; WEIBEL, Matías; WAINFELD, Manuel. **Fútbol Callejero**: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SALVINI, Leila; SOUZA, Juliano; MARCHI JUNIOR, Wanderley. A violência simbólica e a dominação masculina no campo esportivo: algumas notas e digressões teóricas. **Rev. bras. educ. fís. esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 401-410, set. 2012. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1807-55092012000300006>

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-Educação Física e esportes**: quando a diferença é mito. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Quando a diferença é mito**: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da Educação Física. 1993. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

SCOTT, Joan. **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: 1 jan. 2020.

SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2005. doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2005000100002>

SILVA, Paula; BOTELHO-GOMES, Paula; GOELLNER, Silvana Vilodre. Educação Física no sistema educativo português: um espaço de reafirmação da masculinidade hegemônica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, n. 3, p. 219-233, 1 set. 2008. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16697>
Acesso em: 20 Jan. 2020.

SORJ, Bila; FONTES, Adriana; MACHADO, Danielle Carusi. Políticas e práticas de conciliação entre família e trabalho no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 573-594, set./dez. 2007. doi: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300004>

SOUZA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. 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, Osmar Moreira de. **Educação Física escolar e a questão de gênero**. Rio Claro: Unesp, 2018. Disponível em: https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138423/mod_resource/content/2/index.html Acesso em: 10 jun. 2018.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Educação Física escolar, co-educação e questões de gênero. *In*: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edison Moraes (org.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação Educação Física**. 2. ed. Rio Claro: UNESP, 2007. p. 57-68.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Futebol como projeto profissional de mulheres: interpretações da busca pela legitimidade**. 2013. 329 p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/275104> Acesso em: 21 ago. 2018.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas coeducativas em aulas de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 9, n. 3, p. 143-151, 2003. Disponível em: <http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/09n3/09JOS.pdf> Acesso em: 20 out. 2018.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira; MILANI, Amanda Gabriele; DARIDO, Suraya Cristina. Problematizar la cuestión de género en la educación física. **Tándem - Didáctica de la Educación Física**, n. 54, p. 41-44, out. 2016.

SOUZA, Caroline; MAIA Gabriel; GOMES, Lucas. Gênero, país e esporte dos atletas mais bem pagos do mundo. **Nexo Jornal**, 22 out. 2019. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/grafico/2019/10/22/G%C3%AAnero-pa%C3%ADs-e-esporte-dos-atletas-mais-bem-pagos-do-mundo> Acesso em: 20 jan. 2020.

TEOLDO, Israel da Costa; GRECO, Pablo Juan; MESQUITA, Isabel; GRAÇA, Amândio; GARGANTA, Júlio. O Teaching Games for Understanding (TGfU) como modelo de ensino dos jogos desportivos coletivos. **Revista Palestra**, v. 10, p. 69-77, 2010. Disponível em: <http://www.nucleofutebol.ufv.br/artigos/29-Oteaching-games-for.pdf> Acesso em: 10 jul. 2019.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa Ação**. São Paulo: Cortez, 1985. Disponível em: https://pt.scribd.com/doc/183548385/Metodologia-Da-Pesquisa_Acao-Michel-Thiollent Acesso em: 27 jun. 2019.

TOLEDO, Cecília. **Mulheres: o gênero nos une, a classe nos divide**. 2. ed. São Paulo: Sundermann, 2008.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 163-170, abr./jun. 2016. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.006>

VAROTTO, Nathan Rafael; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; LEMOS, Fábio Ricardo Mizuno; MORAES, Fábio de. "Fútbol Callejero" na Educação Física Escolar:

processos educativos emergentes de uma intervenção. **Revista Brasileira de Iniciação Científica (RBIC)**, Itapetininga, v. 5, n. 5, p. 104-120, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/IC/article/view/1109/970> Acesso em: 10 jul. 2019.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)**

**PROCESSOS COEDUCATIVOS EMERGENTES DO ENSINO DOS JOGOS
ESPORTIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Eu, Ana Cristina Gabriel Pereira, 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 “Processos coeducativos emergentes do ensino dos jogos esportivos nas aulas de Educação Física” orientada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

A coeducação é entendida como aulas conjuntas entre meninos e meninas que realizam as mesmas atividades, com a efetiva participação de ambos e onde o respeito pelas diferenças é discutido e vivenciado. Por força do processo de transmissão cultural, os preconceitos são reforçados colaborando para que meninos e meninas tenham experiências corporais e esportivas diferentes, levando a exclusão e à falta de motivação por boa parte das meninas quanto à prática de jogos esportivos. No intuito de colaborar com a construção de valores de equidade nas relações, respeito às diferenças e estabelecer atitudes solidárias entre meninos e meninas, as aulas mistas e a pedagogia do esporte serão pilares fundamentais, neste estudo, para fomentar tanto a participação corporal igualitária como a sensibilização ao empoderamento de todos/todas alunos/as nas aulas de Educação Física, e por consequências, nos espaços escolares.

O estudo tem como objetivo analisar os processos educativos emergentes do ensino dos jogos esportivos por meio de aulas coeducativas de Educação Física.

O (a) estudante menor de idade sob sua responsabilidade foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. O(a) estudante é convidado(a) a participar de algumas rodas de conversa em grupo para que nos relate suas impressões sobre as atividades das quais irá participar envolvendo a coeducação e os jogos esportivos nas aulas de Educação Física. As rodas de conversa serão realizadas no local de desenvolvimento das aulas e serão registradas por meio de gravador de voz e/ou câmera de vídeo, visando a transcrição das falas para posterior análise.

As perguntas 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.

Mesmo com todos esses cuidados, caso o(a) estudante se sinta desconfortável com a situação, terá a liberdade de não participar das rodas de conversa quando a considerar

constrangedora, podendo interromper a participação a qualquer momento.

A participação do(a) estudante 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, da educação e das ciências humanas, 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.

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 rodas de conversa com a participação do(a) estudante. As gravações realizadas durante as rodas de conversa serão transcritas pela pesquisadora e/ou sua equipe de pesquisa, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

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.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora principal (prof.a Ana Cristina Gabriel Pereira) pelo telefone (16) 3351-8110 ou pelo e-mail tigabriel@hotmail.com.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. 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 Pós-Graduação e 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) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Contato da pesquisadora: _____ E-mail: tigabriel@hotmail.com

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: Ana Cristina Gabriel Pereira

Endereço: _____.

Contato telefônico: (_____) _____ e-mail: tigabriel@hotmail.com

Local e data: _____

Nome da Pesquisadora

Assinatura da Pesquisadora

Nome do(a) responsável
pelo(a) participante

Assinatura Responsável
pelo(a) participante

APENDICE B - Termo de Assentimento Livre Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E MOTRICIDADE HUMANA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Resolução 466/2012 do CNS)**

**PROCESSOS COEDUCATIVOS EMERGENTES DO ENSINO DOS JOGOS
ESPORTIVOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Eu, Ana Cristina Gabriel Pereira, 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 “Processos coeducativos emergentes do ensino de jogos esportivos nas aulas de Educação Física” orientada e coordenada pelo Prof. Dr. Osmar Moreira de Souza Júnior.

A coeducação é entendida como aulas conjuntas entre meninos e meninas que realizam as mesmas atividades, com a efetiva participação de ambos e onde o respeito pelas diferenças é discutido e vivenciado. Por força do processo de transmissão cultural, os preconceitos são reforçados colaborando para que meninos e meninas tenham experiências corporais e esportivas diferentes, levando a exclusão e à falta de motivação por boa parte das meninas quanto à prática de jogos esportivos. No intuito de colaborar com a construção de valores de equidade nas relações, respeito às diferenças e estabelecer atitudes solidárias entre meninos e meninas, as aulas mistas e a pedagogia do esporte serão pilares fundamentais, neste estudo, para fomentar tanto a participação corporal igualitária como a sensibilização ao empoderamento de todos/todas alunos/as nas aulas de Educação Física, e por consequências, nos espaços escolares.

O estudo tem como objetivo analisar os processos educativos emergentes do ensino dos jogos esportivos por meio de aulas coeducativas de Educação Física.

Você foi selecionado(a) por ser um(a) estudante do Ensino Fundamental, que é o público que oferece condições de contribuir para a pesquisa. Você está sendo convidado(a) a participar de algumas rodas de conversa em grupo para que nos relate suas impressões sobre as atividades das quais irá participar envolvendo a coeducação e o ensino dos jogos esportivos de invasão nas aulas de Educação Física. As rodas de conversa serão realizadas no local de desenvolvimento das aulas e serão registradas por meio de gravador de voz e/ou câmera de vídeo, ajudando na transcrição das falas para posterior análise.

As perguntas 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.

Mesmo com todos esses cuidados, caso se sinta desconfortável com a situação o(a) participante terá a liberdade de não participar das rodas de conversa 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, da educação e das ciências humanas, 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 pode 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.

A pesquisadora se compromete a manter 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 rodas de conversa. As gravações realizadas durante as rodas de conversa serão transcritas pela pesquisadora e/ou sua equipe de pesquisa, garantindo que se mantenha o mais fidedigna possível.

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.

Se você tiver qualquer problema ou dúvida durante a sua participação na pesquisa poderá comunicar-se com a pesquisadora principal (profa. Ana Cristina Gabriel Pereira) pelo telefone [REDACTED] ou pelo e-mail tigabriel@hotmail.com

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. 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 Pós-Graduação e 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) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Contato da pesquisadora: [REDACTED] E-mail: tigabriel@hotmail.com

Endereço para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisadora Responsável: Ana Cristina Gabriel Pereira

Endereço: [REDACTED]

Contato telefônico: [REDACTED] e-mail: tigabriel@hotmail.com

Local e data: _____

Nome da Pesquisadora

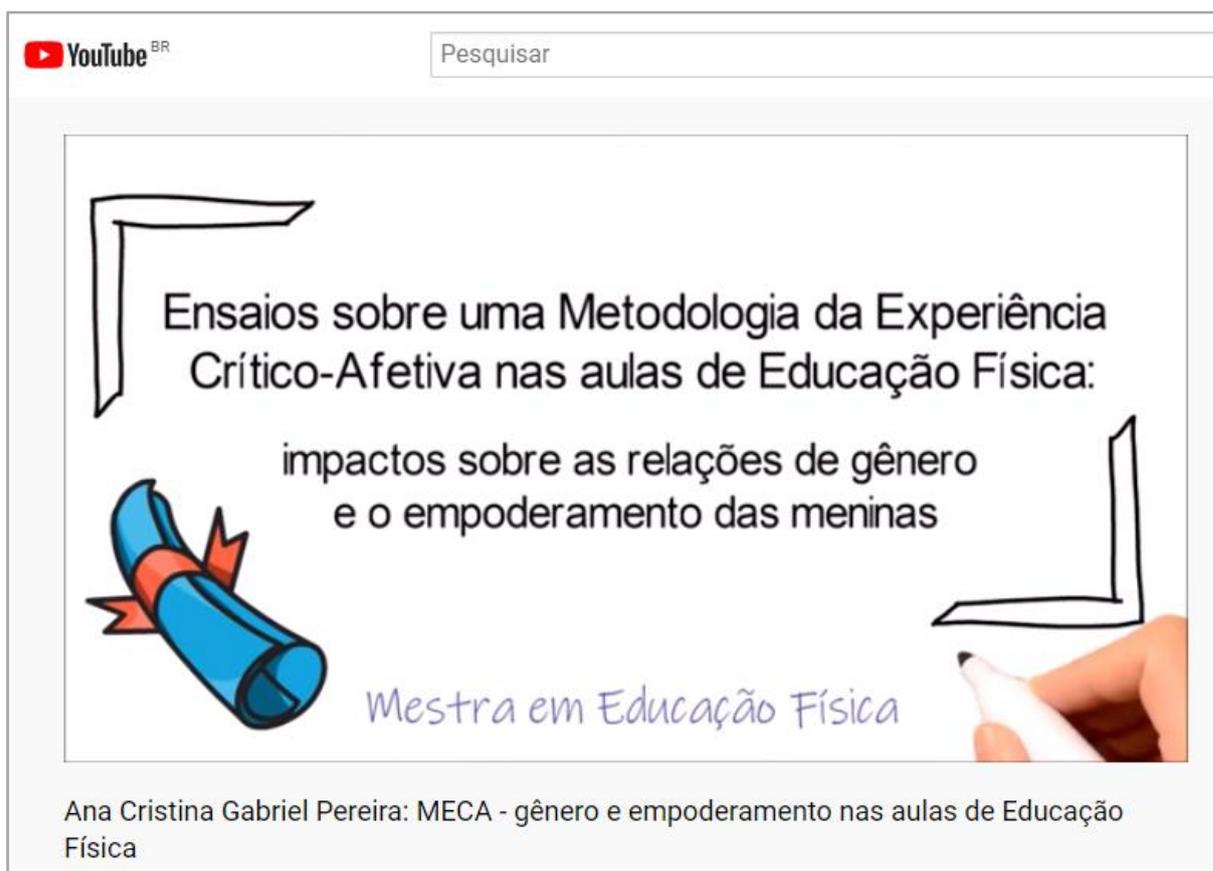
Assinatura da Pesquisadora

Nome do participante

Assinatura do participante

APÊNDICE C - Produto Educacional: animação no estilo “*Draw my life*”

O produto educacional derivado da pesquisa é uma animação no estilo “*Draw my life*” que resume em 10m40s o percurso investigativo e os resultados dessa pesquisa-ação. O vídeo pode ser acessado pela plataforma Youtube pelo link: <https://youtu.be/wAbO3MutBpc>. Acesso em: 29 de jun. 2020.



REFÊRÊNCIA

PEREIRA, Ana Cristina Gabriel; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **MECA** – gênero e empoderamento nas aulas de Educação Física. 2020. (10m40s). Disponível em: <https://youtu.be/wAbO3MutBpc>. Acesso em: 29 jun. 2020.

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: Processos coeducativos emergentes do ensino dos jogos esportivos nas aulas de Educação Física										
Pesquisador: Osmar Moreira de Souza Júnior										
Área Temática:										
Versão: 3										
CAAE: 09267219.2.0000.5504										
Instituição Proponente: Centro de Ciências Biológicas e da Saúde										
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio										
DADOS DO PARECER										
Número do Parecer: 3.374.012										
Apresentação do Projeto:										
Projeto com temática relevante sendo apresentado revisão da literatura, problema de pesquisa, hipóteses, objetivos, procedimentos metodológicos e possíveis resultados.										
O projeto consiste em desenvolver uma pesquisa em uma unidade escolar, nas aulas de Educação Física, a fim de analisar os processos educativos emergentes do ensino dos jogos esportivos por meio de aulas coeducativas. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com os procedimentos de pesquisa-ação, cujos instrumentos de pesquisa para coleta de dados serão pautadas na observação, nos registros em diário de aula e nas rodas de conversa.										
Objetivo da Pesquisa:										
Objetivo Primário:										
Analisar os processos educativos emergentes de ensino dos jogos esportivos por meio de aulas coeducativas.										
Objetivo Secundário:										
Investigar as possibilidades de empoderamento das meninas em outros campos de atuação social em decorrência dos processos educativos emergentes dos jogos esportivos.										
Avaliação dos Riscos e Benefícios:										
Riscos:										
<table border="0" 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										



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 3.374.012

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos. Há possibilidades de risco físico durante as realizações das atividades práticas, próprias das aulas de Educação Física como quedas, torções e lesões ou outras ocorrências que possam afetar (mesmo que minimamente) a integridade física. Para minimizar esses riscos, serão tomados todos os cuidados necessários para

evitar acidentes, como a realização das atividades em espaço livre de obstáculos, evitando piso escorregadio para diminuir o risco de quedas ou lesões, durante toda a aula o (a) aluno (a) será acompanhado pelo/a professor/a devidamente qualificado/a. Caso aconteça algum problema, imediatamente serão prestadas as providências necessárias, como o encaminhamento do (a) aluno (a) para o posto de Pronto Atendimento mais próximo e o contato com o responsável ou o representante legal. As perguntas (nas rodas de conversa) não serão invasivas à intimidade dos(as) participantes, entretanto, esclareço que a participação na pesquisa pode gerar estresse, constrangimento e desconforto como resultado da exposição de opiniões pessoais perante o grupo. Diante dessas situações, o(a) participante terá a liberdade de não responder as perguntas quando a considerar constrangedoras, podendo interromper a entrevista a qualquer momento. 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.

Benefícios:

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

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



UFSCAR - UNIVERSIDADE
FEDERAL DE SÃO CARLOS



Continuação do Parecer: 3.374.012

a área da

Educação Física, da educação e das ciências humanas, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades. O pesquisador e/ou sua equipe de pesquisa realizarão o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante a pesquisa

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foi incluído o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, sendo descrito de acordo com as normas previstas na Resolução 466/2012 do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi incluído o TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO, sendo descrito de acordo com as normas previstas na Resolução 466/2012 do CNS.

Recomendações:

Conforme consta no projeto:

"as pesquisas orientadas por esse projeto, que poderão ser desenvolvidas em contextos distintos tais como iniciação científica, trabalho de conclusão de curso de graduação e dissertação de mestrado profissional ou acadêmico, terão como objetivo comum, analisar os processos educativos emergentes de ensino dos jogos esportivos por meio de aulas coeducativas".

Cabe ressaltar que deverá ser submetido solicitação de emenda para incluir cada aluno que for entrar no projeto, assim como a cada novo local de coleta de dados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1291803.pdf	03/05/2019 21:22:38		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis_Jogos_esportivos_coeducacao.pdf	03/05/2019 16:06:37	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
Declaração de	CARTA_ANUENCIA_ESCOLA2.pdf	05/04/2019	Osmar Moreira de	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: 3.374.012

Instituição e Infraestrutura	CARTA_ANUENCIA_ESCOLA2.pdf	17:04:03	Souza Júnior	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	CARTA_ANUENCIA_ESCOLA1.pdf	05/04/2019 17:03:05	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto2.pdf	05/04/2019 16:50:48	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_Jogos_Esportivos.pdf	13/02/2019 09:15:06	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
Outros	CARTA_DE_APRESENTACAO_JOGOS ESPORTIVOS COEDUCACAO.pdf	13/02/2019 09:14:44	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_alunos_Jogos_esportivos_coeducacao.pdf	13/02/2019 09:14:21	Osmar Moreira de Souza Júnior	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO CARLOS, 06 de Junho de 2019

Assinado por:
Priscilla Hortense
(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: cephumanos@ufscar.br