

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências da Unesp
Campus de Bauru – SP

FUTEBOL ESCOLAR: Herói ou vilão?

Perspectiva dos estudantes em relação ao ensino do futebol à luz da
teoria bioecológica do desenvolvimento humano

MATHEUS FERREIRA DE SOUZA

BAURU - SP

2025

MATHEUS FERREIRA DE SOUZA

FUTEBOL ESCOLAR: Herói ou vilão?

Perspectiva dos estudantes em relação ao ensino do futebol à luz da
teoria bioecológica do desenvolvimento humano

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Milton Vieira do Prado Junior

BAURU - SP

2025



S729f

Souza, Matheus Ferreira de
Futebol Escolar: Herói ou Vilão? : Perspectiva dos
estudantes em relação ao ensino do futebol à luz da teoria
bioecológica do desenvolvimento humano / Matheus
Ferreira de Souza. -- Bauru, 2025
127 p.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual
Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Milton Vieira do Prado Junior

1. Futebol. 2. Educação Física Escolar. 3. TBDH. I.
Título.

MATHEUS FERREIRA DE SOUZA

FUTEBOL ESCOLAR: Herói ou vilão?

Perspectiva dos estudantes em relação ao ensino do futebol à luz da
teoria bioecológica do desenvolvimento humano

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Milton Vieira do Prado Junior

Data da defesa: 25/04/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. Milton Vieira do Prado Jr.
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Membro Titular: Dr. Márcio Pereira da Silva
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Membro Titular: Dr. Carlos Rogério Thiengo
Ginga Futebol

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências
Unesp – Câmpus de Bauru - SP

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE MATHEUS FERREIRA DE SOUZA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 25 dias do mês de abril do ano de 2025, às 8h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de MATHEUS FERREIRA DE SOUZA, intitulada **FUTEBOL ESCOLAR: Herói ou vilão? Perspectiva dos estudantes em relação ao ensino do futebol à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano**, sob orientação do Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Prof. Dr. MARCIO PEREIRA DA SILVA (Participação Presencial) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru SP, - CARLOS ROGÉRIO THIENGO (Participação Virtual) do(a) -. Após a exposição pelo mestrando e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, o discente recebeu o conceito final: __ APROVADO __ __ __ __ . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

 Documento assinado digitalmente
MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR
Data: 23/06/2025 10:12:38-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR



*Dedico este trabalho à minha esposa
Simone, que há tanto tempo tem sido a
força motriz por trás das minhas
conquistas e realizações.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, que é a razão da minha existência e que, em sua infinita bondade, enviou seu único Filho para morrer por mim na cruz do calvário, concedendo-me vida abundante no tempo presente e, por fim, a vida eterna. Como Jesus disse: *"Sem mim, nada podeis fazer"*. Se não fosse por Ele, eu jamais teria alcançado esta conquista. Toda honra e glória sejam dadas ao Senhor.

Em segundo lugar, dedico meus sinceros agradecimentos à minha esposa, Simone, que me apoiou incondicionalmente ao longo de todo este processo. Ela esteve ao meu lado nos momentos mais desafiadores, aguentou minhas crises, me encorajou quando pensei em desistir e foi minha companheira em todas as viagens a Bauru. Jamais esquecerei de seu esforço e dedicação. Cheguei até aqui porque ela acreditou em mim e me impulsionou a continuar.

Agradeço também aos meus pais, pilares fundamentais da minha vida. Sem eles, eu não seria o homem que me tornei. Meu pai me ensinou o que é ser homem, com responsabilidade e integridade, e minha mãe me mostrou o que é o amor incondicional. Sou eternamente grato por tudo o que fizeram por mim.

Às professoras e professores da UNESP Bauru, quero expressar minha profunda gratidão por sua contribuição à minha formação acadêmica. Seu conhecimento, orientação e apoio foram essenciais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento como pesquisador e profissional. Cada aula, discussão e feedback foram fundamentais para que eu chegasse até aqui.

Aos meus colegas de mestrado, meu muito obrigado pela parceria, pelo apoio mútuo e por todos os bons momentos que compartilhamos juntos. A jornada foi desafiadora, mas vocês a tornaram mais leve e significativa. Cada conversa, café compartilhado e risada foram parte importante dessa experiência inesquecível.

Agradeço também ao professor Marco Pelandra, que prontamente se colocou a me ajudar na coleta dos dados da pesquisa. Por fim, quero agradecer aos meus amigos Daniel, Vitória, Helber, Thayza, Emersom, Lizi, Henrique, Rejane, Babi e Bruno, que estiveram ao meu lado nos momentos de maior estresse, trazendo leveza e alegria à minha jornada. Sua amizade e apoio foram essenciais para que eu superasse os desafios e concluísse este trabalho com êxito.



“Se todas as batalhas dos homens se dessem apenas nos campos de futebol, quão belas seriam as guerras”. (Augusto Branco)

SOUZA, Matheus Ferreira de. **Futebol escolar: Herói ou Vilão?** Perspectiva dos estudantes em relação ao ensino do futebol à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Orientador: Milton Vieira do Prado Junior. 2025. 128 páginas. Dissertação do Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2025.

RESUMO

Este estudo de natureza qualitativa teve origem a partir de inquietações relacionadas ao tratamento do futebol nas aulas de Educação Física escolar. A análise da literatura evidenciou problemáticas associadas a essa prática, como a exclusão de alunos menos habilidosos, conflitos de gênero e a supervalorização do futebol em detrimento de outras manifestações da cultura corporal. Por outro lado, destacaram-se aspectos positivos, como a validação da cultura popular brasileira, a forte identificação dos alunos com o esporte e a valorização de seus anseios. O objetivo central da pesquisa foi analisar a perspectiva dos alunos em relação ao futebol, questionando se o esporte é visto como um "herói" ou um "vilão" no contexto escolar. Para isso, foi desenvolvida uma unidade temática de 10 aulas sobre futebol, com a participação de 20 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola no município de Santo André, SP (12 meninos e 8 meninas). A coleta de dados incluiu observações durante as aulas, entrevistas com os alunos e discussões em grupo. Os dados foram posteriormente organizados e categorizados, permitindo uma análise à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano. Os resultados demonstraram que o futebol, inserido no microssistema escolar, desempenha um papel significativo na construção de significados duradouros para os alunos. As experiências vivenciadas no contexto das aulas não apenas moldaram a relação dos estudantes com o esporte, mas também influenciaram aspectos mais amplos de seu desenvolvimento, como a capacidade de lidar com desafios e a formação de uma identidade coletiva. O estudo concluiu que o futebol transcende sua dimensão esportiva, tornando-se uma ferramenta de aprendizado e transformação social no ambiente escolar.

Palavras - chave: Educação Física Escolar; Futebol; Teoria bioecológica do desenvolvimento humano.

SOUZA, Matheus Ferreira de. **Futebol escolar: Herói ou Vilão?** Perspectiva dos estudantes em relação ao ensino do futebol à luz da teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Orientador: Milton Vieira do Prado Junior. 2025. 128 páginas. Dissertação do Mestrado Profissional PROEF - Educação Física em Rede Nacional – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2025.

ABSTRACT

This qualitative study originated from concerns regarding the treatment of soccer in school Physical Education classes. The literature review highlighted issues associated with this practice, such as the exclusion of less skilled students, gender conflicts, and the overvaluation of soccer to the detriment of other manifestations of body culture. On the other hand, positive aspects were also identified, including the validation of Brazilian popular culture, the strong identification of students with the sport, and the appreciation of their aspirations. The central objective of the research was to analyze students' perspectives on soccer, questioning whether the sport is seen as a "hero" or a "villain" in the school context. To achieve this, a thematic unit of 10 soccer lessons was developed, involving 20 students from the 4th grade of elementary school in a school in the municipality of Santo André, SP (12 boys and 8 girls). Data collection included observations during classes, interviews with students, and group discussions. The data were subsequently organized and categorized, enabling an analysis based on the Bioecological Theory of Human Development. The results demonstrated that soccer, integrated into the school microsystem, plays a significant role in constructing lasting meanings for students. The experiences lived in the context of the classes not only shaped the students' relationship with the sport but also influenced broader aspects of their development, such as the ability to face challenges and the formation of a collective identity. The study concluded that soccer transcends its sporting dimension, becoming a tool for learning and social transformation in the school environment.

Keywords: School Physical Education; Soccer; Bioecological Theory of Human development.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Teoria bioecológica do desenvolvimento humano.....	50
FIGURA 2: Nuvem de Palavras questão 8.....	78
FIGURA 3: Nuvem de palavras sobre a aula diagnóstica.....	86
FIGURA 4: Nuvem de palavras das Interações dos estudantes durante a aula diagnóstica.....	87
FIGURA 5: Nuvem de Palavras das respostas dos alunos ao vídeo Invisible Players.....	101

LISTA DE TABELAS

Quadro 1: Respostas dos estudantes para as questões 5 e 6.....	68
Quadro 2: Sentimentos dos alunos ao assistirem futebol.....	75
Quadro 3: Respostas dos estudantes para as questões 9 e 10.....	81
Quadro 4: Falas dos estudantes na roda de conversa da aula diagnóstica.....	90
Quadro 5: Desafios e Superações Motoras, Técnicas e Táticas; Conquistas, Superações e Significados Atribuídos pelos Estudantes.....	94
Quadro 6: Conquistas e significados atribuídos pelas meninas após a vivência do futebol.....	105
Quadro 7: Respostas dos alunos na roda de conversa aula 10.....	110

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: O esporte preferido dos estudantes.....	64
Gráfico 2: Percepção dos estudantes sobre a preferência esportiva de seus colegas de turma (Perguntas 2 e 3 do questionário).....	66
Gráfico 3: Esporte que os alunos escolheriam para excluir das aulas de EF.....	67
Gráfico 4: O esporte que os estudantes mais assistem na TV.....	74

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEP Comitê Ético de Pesquisa

DIEESE Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

EF Educação Física

FIFA Federação Internacional de Futebol Associado

IBOPE Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

PPP Projeto Político Pedagógico

ProEF Programa de Pós-graduação em Educação Física

TALE Termo de Assentimento Livre Esclarecido

TBDH Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

TCLE Termo de Consentimento Livre Esclarecido

TV Televisão

UNESP Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	17
1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Objetivo.....	22
1.2 Objetivos específicos.....	22
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	23
2.1 A educação física e o esporte.....	23
2.2 O futebol na educação física escolar.....	33
2.3 Aspectos positivos do ensino do futebol nas aulas de educação física escolar.....	39
2.4 Problemáticas do ensino do futebol nas aulas de educação física escolar.....	42
2.5 A teoria bioecológica do desenvolvimento humano.....	49
2.5.1 Microssistema.....	51
2.5.2 Mesossistema.....	51
2.5.3 Exossistema.....	52
2.5.4 Macrossistema.....	53
2.5.5 Cronossistema.....	54
3 PERCURSO INVESTIGATIVO.....	55
3.1 Universo da Pesquisa.....	55
3.2 Participantes.....	57
3.3 Materiais e Métodos.....	57
3.4 Procedimentos para a Coleta de Dados.....	58
3.4.1 Unidade temática.....	59
3.5 Procedimentos para a Análise de Dados.....	62
3.6 Aspectos Éticos.....	63
3.7 Recurso Educacional.....	63
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	63
4.1 Primeiras impressões: a percepção inicial dos alunos.....	64
4.2 “Salve-se quem puder” – O Primeiro contato dos alunos com o futebol.....	85
4.3 Ao infinito e além – Os desafios e as superações dos alunos nos aspectos técnico, tático e motor do futebol.....	93

4.4 “As meninas superpoderosas” – o futebol não tem gênero.....	101
4.5 “Com grandes poderes vem grandes responsabilidades” – as impressões finais dos estudantes.....	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE I.....	125
APÊNDICE II.....	127
APÊNDICE III.....	129



APRESENTAÇÃO

Minha trajetória no mundo da educação física teve início ainda na infância, e não diferente de outros profissionais sofri grande influência do esporte sendo atleta de futebol não profissional por quase toda a vida. Posteriormente tive a oportunidade de atuar com outros esportes e criei uma forte identificação com a natação, mas não demorou para que eu entendesse que o mundo da educação é muito mais amplo do que unicamente a reprodução de gestos motores e alta performance.

Em 2013 ingressei em uma escola pública para cumprir meu estágio supervisionado e, como num filme de romance foi amor à primeira vista e eu sabia que a partir dali a educação física escolar seria o caminho que iria seguir.

Às vezes a vida nos prega algumas peças e eu ainda não tinha ideia dos desafios que estariam por vir. Em 2014 finalizei o estágio e concluí a graduação, mas os meus problemas estavam apenas começando, iniciou-se então um hiato em minha vida profissional, fiquei quatro anos longe da profissão o que desencadeou em mim uma depressão profunda.

Esse foi o período mais sombrio da minha história, e por vezes acreditei que esse momento jamais passaria, mas ainda bem que eu estava errado, o momento não só passou como me ensinou muitas lições preciosas. Destaco a mais importante delas, o amor pela educação física, passar tanto tempo longe apenas reforçou o que eu já sabia, a educação física fazia parte de mim, eu não poderia mais me desconectar dela, e naquele momento eu tive a certeza que havia escolhido a carreira certa e que isso era o que eu queria fazer pelo resto da vida.

Em 2018 retornei para a faculdade, para fazer o bacharelado em educação física o que levou cerca de 18 meses, e concomitante a isto retornei para o mundo da educação física, passando a atuar com musculação, natação e hidroginástica. Esse período de atuação na área do bacharelado me deu uma nova perspectiva da área, pois passei a enxergar muito mais amplamente a nossa atuação, sem contar que aprofundei meus conhecimentos sobre fisiologia do exercício, anatomia e biomecânica, o que tornou minha experiência futura na escola em algo mais completo.



Permaneci na área do bacharelado até maio de 2022 atuando prioritariamente com natação infantil. Até este momento da minha carreira eu estava contente, porém ainda não satisfeito, pois, apesar de ter sido um entusiasta do esporte por toda a vida meu estágio na área escolar me mudou por completo, sendo assim, eu só me sentiria pleno se voltasse ao “chão da escola” o que não acontecia desde 2014.

Em 2020 prestei concurso público para a prefeitura de Santo André, município localizado na região do grande ABC em São Paulo, e fui aprovado. Minha classifica o foi a de 26  na lista geral o que gerou em mim uma forte expectativa quanto a assumir o tão sonhado cargo de professor. Porém, mais uma vez a vida me pregaria uma peça, o mundo inteiro   tragado a contragosto a uma pandemia, o que acabou por adiar meu sonho mais uma vez, e, nesse período onde tudo ficou fechado tive que recorrer a outras formas de trabalho, atuei como motorista de aplicativo, aparentemente eu viveria novamente um hiato em minha carreira profissional.

Em 2021 voltei a atuar com educa o física escolar, no formato de categoria O (professor com contrato temporário) na secretaria do estado de São Paulo, o que ainda não era o que buscava, mas com certeza fazia parte do caminho que me levaria até lá.

Finalmente em maio de 2022 saiu a convoca o e assumi o cargo de professor de educa o física em Santo André e em julho do mesmo ano fui empossado. Era oficial, eu estava literalmente em posse do meu sonho, tendo demorado 10 anos desde meu ingresso na faculdade até alcançar este objetivo, foram muitas lágrimas, noites mal dormidas, renúncia, mas enfim todo esforço valeria a pena.

As realiza es não pararam por aí, pois ainda em 2022 prestei concurso para pleitear uma vaga no programa de mestrado profissional em rede nacional, PROEF, e fui contemplado ocupando a 15  vaga no polo de Bauru. O que me levou a fazer o mestrado foi o interesse em aprofundar meus conhecimentos, e fiquei muito feliz em conseguir a vaga, pois eu não imaginava que tinha a capacidade de chegar tão longe em minha vida acadêmica.

Hoje, ao olhar para trás, vejo o quanto essa jornada foi desafiadora e transformadora. Todos os obstáculos, as renúncias e os momentos de dúvida valeram a pena. Meu compromisso com a educação física segue mais forte do que nunca, e sigo motivado a continuar aprendendo e contribuindo para o crescimento dessa área tão essencial para a formação humana e social. O futuro reserva novos desafios, e estou pronto para enfrentá-los com a mesma paixão e dedicação que me trouxeram até aqui.



1 INTRODUÇÃO

“O Brasil é o país do futebol.” Todos já ouviram essa expressão, e é evidente que não faltam motivos para tal afirmação. O histórico de conquistas brasileiras no futebol impressiona o mundo todo, com cinco títulos da Copa do Mundo (FIFA, 2022) e nove títulos da Copa América (CONMEBOL, 2023). Esses feitos consolidam o Brasil como uma potência no desporto.

O fato é que o Brasil possui uma forte identificação cultural com o futebol. Craques históricos como Pelé, Garrincha e Zico, assim como os grandes astros do século XXI, como Neymar, Marta e Cristiane, são exemplos de como o futebol está enraizado na cultura nacional. Essa conexão é tão forte que, embora o Brasil também seja reconhecido por outros esportes, como vôlei e natação, o futebol permanece predominante. Os números expressivos de audiência de eventos futebolísticos e o crescente público nos estádios refletem essa paixão (IBOPE, 2021).

É inegável que o Brasil está intrinsecamente ligado ao futebol, afetando todas as camadas da sociedade. No comércio, por exemplo, muitos fazem fortuna vendendo artigos esportivos, como fardamentos e acessórios (DIEESE, 2020). Essa conexão também impacta a realidade das escolas, especialmente nas aulas de educação física, onde o futebol é frequentemente a prática mais solicitada.

Enquanto docente de educação física, percebo que o futebol pode gerar inquietações. As dificuldades enfrentadas são comuns entre os professores; se não abordado adequadamente, o futebol na escola pode se tornar um obstáculo no processo educacional, resultando em sentimentos de fracasso e desistência da prática esportiva (BRASIL, 2018). Portanto, é crucial abordar o futebol de maneira pedagógica, valorizando sua historicidade e a riqueza cultural que a modalidade oferece.

Os benefícios de incluir o futebol na educação física vão além da identificação cultural. O esporte possui características que permitem exploração, criação e desenvolvimento, tornando-se uma ferramenta educacional eficaz (FREIRE, 2000). O futebol é repleto de valores morais e sociais, mas, se tratado de forma descomprometida, pode gerar problemas, como a segregação de alunos menos



habilidosos e a exclusão das meninas, que ainda enfrentam um estigma de gênero no esporte (DARIDO, 2002).

Ao abordar o futebol na escola, podemos fazer uma leitura crítica de problemas sociais, transformando as aulas de educação física em um ensaio para a vida.

A pergunta “O futebol é herói ou vilão?” é extremamente pertinente. Ao longo dos anos, o futebol foi tratado na escola de maneira descomprometida, tornando-se sinônimo do fenômeno do "rola-bola". Além disso, foi muitas vezes ligado ao processo de esportivização, ou seja, a supervalorização do conteúdo esportivo nas aulas de educação física, suprimindo outras manifestações culturais. Diante desse cenário, algumas pessoas acreditam que abolir o futebol das aulas seria uma solução para tais problemas, o que, a meu ver, é um exagero. Essa visão vai de um extremo ao outro. Assim, o futebol na escola é um conteúdo ambíguo, que gera defensores apaixonados, mas também críticos fervorosos.

O motivo que me levou a estudar o futebol no mestrado está diretamente ligado à minha história de vida. Desde pequeno, sempre tive uma forte conexão com a modalidade. Fiz aulas de futebol, joguei no esporte amador e, por muito tempo, nutri o sonho de ser jogador profissional. Mais tarde, tornei-me um entusiasta desse conteúdo e passei a enxergar não apenas sua dimensão competitiva, mas também seu valor formativo e educacional. Com isso, decidi me aprofundar no conhecimento sobre o futebol na educação física escolar, a fim de contribuir para uma abordagem mais inclusiva e pedagógica dessa paixão nacional.



1.1 Objetivo

Analisar a perspectiva dos alunos sobre o conteúdo futebol a partir da sua vivência nas aulas de educação física, no ensino fundamental.

1.2 Objetivos específicos

Investigar o conteúdo futebol como fenômeno esportivo presente em ambiente escolar, se identificado pelos alunos como herói ou vilão, para adequar a metodologia desse conteúdo nas aulas de educação física.

Compreender as problemáticas que surgem em torno do tema, buscando encontrar possíveis respostas ou soluções no contexto escolar.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 A educação física e o esporte

A educação física, de acordo com a lei nº 9.394/96 da Lei de diretrizes e bases (LDB), é um componente curricular obrigatório que deve estar presente em todas as instituições de ensino básico no Brasil, sendo facultada a sua prática em casos específicos previstos na legislação.

Ao longo de sua história, essa área de ensino sofreu diversas alterações, Bracht (1999) observa que, no início do século XX, as aulas de educação física buscavam a promoção da saúde e a formação de um corpo forte, caracterizando-se por um enfoque higienista e por modelos ginásticos europeus. Essa abordagem, no entanto, passou por transformações significativas, especialmente após a ascensão dos militares ao poder em 1964, quando a educação física começou a sofrer forte influência militarista, promovendo o patriotismo e um nacionalismo exacerbado.

Com a ascensão ao poder dos militares, o esporte começou a ocupar um papel central na educação física, substituindo os modelos de aptidão física pelos de aptidão técnico-esportiva ou tecnicista. O objetivo passou a ser a formação de atletas para a representação do Brasil em competições internacionais. Nesse contexto, o foco no desempenho tornou-se o cerne desse modelo de educação física, que ficou historicamente conhecido como educação física "esportivista" ou como a "esportivização" da educação física (BRACHT, 2010).

Gonzalez et al. (2014) destacam que, entre os anos 40 e 50 no Brasil, o esporte começou a ser amplamente divulgado e promovido pelos meios de comunicação, impactando diretamente as práticas corporais populares. Isso conferiu uma certa hegemonia a esse conteúdo da cultura corporal do movimento (conceito que, na época, ainda não havia sido formulado) em relação aos demais. Os autores ressaltam ainda que os esportes, de modo geral, tornaram-se as atividades práticas mais presentes na vida das pessoas.

O papel das mídias foi determinante para a popularização do esporte como o vemos hoje em dia. Sobre isso, Betti diz:



“O esporte não teria alcançado a importância política, econômica e cultural de que desfruta hoje não fosse sua associação com a televisão”. (BETTI, 2002 p.1)

Darido (2012) destaca o papel influente que a mídia representa. Segundo a autora, em 1994, o futebol feminino começou a ganhar espaço nas redes de televisão, o que gerou um impacto positivo no número de meninas que aderiram ao futebol como prática cotidiana. Para a autora, se bem utilizada, a mídia tem o poder de contribuir para a disseminação de propostas mais adequadas à educação física escolar, por outro lado, se mal utilizada, pode causar sérios problemas. Nesse sentido, concordo com a autora, pois é comum observar alunos reproduzindo comportamentos nocivos inspirados em espetáculos midiáticos durante as aulas de educação física.

Com base nas afirmações dos autores mencionados, não é difícil concluir porque os esportes ainda predominam nas aulas de educação física escolar: há um forte clamor midiático e popular em torno das práticas esportivas.

Concordo com o pensamento de Gonzalez et al. (2014) ao afirmar que não é surpresa o crescimento do desejo pela prática esportiva nas aulas de educação física, considerando o aumento exponencial desse conteúdo na sociedade. O autor também aponta que, no imaginário dos estudantes, há um aumento gradual do interesse pelo esporte, o que se confirmaria nas aulas de educação física, especialmente nas décadas de 60 e 70, quando o esporte se tornaria quase o único conteúdo praticado nessas aulas.

Essa relação entre educação física e esporte se tornou tão profunda que Bracht (2010) aponta que, nesse período histórico, foi o esporte quem conferiu importância à educação física, e não o contrário. Concordo com o autor, pois, até hoje, décadas depois, ainda existem instituições de ensino que substituem a educação física pelo ensino esportivo. A meu ver, isso atribui maior valor ao esporte do que à educação física enquanto disciplina.

Bracht (2000) mostra que a hegemonia do esporte era tão intensa que se tornou o conteúdo dominante em toda a educação física. Essa supremacia do esporte nas aulas descaracterizou a área, desprivilegiando alguns conteúdos enquanto supervalorizava o esporte.



Assim, houve uma hegemonia esportiva, especificamente de quatro modalidades: futebol/futsal, voleibol, basquetebol e handebol. Isso conferiu, de certa forma, uma maior importância e relevância a esses esportes em relação tanto aos demais esportes quanto aos outros conteúdos da educação física, visão esta a qual me oponho, uma vez que todo conteúdo tem sua relevância no processo de desenvolvimento da disciplina.

Bracht (2010) aponta que o “quarteto fantástico” ou “quarteto mágico” (como ficou conhecida a união dos quatro esportes mencionados) foram as modalidades que mais se fizeram presentes no ambiente escolar durante o período da esportivização da educação física, e essa realidade perdura até os dias de hoje.

Foi necessário um movimento reformador para resgatar a educação física, que estava sequestrada por um caráter esportivista, e colocá-la finalmente nos trilhos.

Nesse contexto, é importante destacar a afirmação de Bracht (2010) sobre a permanência da hegemonia do “quarteto mágico”, que nos leva a repensar o quanto ainda precisamos avançar nas discussões pedagógicas que envolvem a educação física.

Sobre a supervalorização do esporte nas aulas de educação física Ilha e Hypolito dizem:

“Os esportes são conteúdos previstos no currículo do componente e não se nega sua importância, porém, algumas modalidades têm ocupado espaço demasiado diante da gama dos saberes da Educação Física possíveis de serem trabalhados na escola” (ILHA; HYPOLITO, 2016 p. 176).

Para os autores, o esporte é o saber que tem ditado as regras na organização do currículo da educação física, e isso ocorre de forma específica por meio de algumas modalidades esportivas.

Os esportes coletivos, especialmente o futebol, que é meu objeto de estudo, são frequentemente praticados na escola como uma reprodução do esporte de alto rendimento, priorizando os alunos mais habilidosos e, ao mesmo tempo, excluindo aqueles que possuem menor habilidade técnica ou motora.

Os autores concluem seu raciocínio apontando que há uma constante tensão entre o esporte e os outros conteúdos na busca pela hegemonia do currículo da educação física.

A afirmação de Ilha e Hypolito (2016) apresenta um panorama da educação física atual e retoma uma discussão antiga sobre a predominância do conteúdo esportivo no currículo da educação física brasileira. Essa realidade persiste desde os primeiros anos dessa área do conhecimento até os dias de hoje, mesmo enfrentando forte oposição das correntes críticas da educação física que emergiram a partir da década de 1980.

Apesar da existência de documentos e legislações que definem os conteúdos da educação física a serem oferecidos, muitas vezes essas diretrizes são ignoradas. Os professores frequentemente optam por ofertar apenas os esportes ou as práticas corporais de sua preferência e domínio, prestando, assim, um desserviço ao trabalho realizado após o movimento reformador, que visava promover uma educação física crítica, pautada em ações didáticas e pedagógicas (BARROSO et al., 2020).

Muitos profissionais priorizam suas aptidões, experiências e preferências pessoais em detrimento das necessidades dos educandos, que deveriam ter acesso a um currículo mais amplo. Em consonância com essa afirmação, Darido diz:

Por que, então, outros conteúdos não comparecem no ensino escolar? Os professores experimentaram por mais tempo e, provavelmente com mais intensidade, as experiências esportivas. (DARIDO, 2012, p.57)

A fala da autora evidencia o valor que os professores atribuem a determinadas práticas em detrimento de outras. Embora essa perspectiva possa não apresentar problemas em sua subjetividade, quando aplicada na prática profissional, torna-se antiética. Isso ocorre porque os alunos devem aprender todo o currículo e não apenas uma parte dele.

Sou particularmente entusiasta do conteúdo esportivo nas aulas de educação física, tanto que optei por realizar minha pesquisa utilizando o futebol. Não tenho problemas em expressar minha preferência por esse conteúdo em relação aos demais que compõem o universo da educação física. No entanto, entendo que, como professor, minha prática deve priorizar o diálogo com o Projeto Político-

Pedagógico (PPP) e, acima de tudo, atender às necessidades dos alunos. Minhas preferências devem ser consideradas, mas não impostas.

Na década de 1980, a educação física passou por uma reforma estrutural impulsionada pelas amplas discussões das teorias críticas da educação que marcaram aquele período. Sobre isso, Gonzalez et al. afirmam:

“Na década de 1980, desenvolveu-se na Educação Física brasileira um movimento que questionou fortemente o papel e as características que esta vinha desempenhando no sistema educacional brasileiro. As fontes constitutivas dessa crítica foram, por um lado, o debate do campo pedagógico no Brasil, que, nas décadas de 1970 e 1980, estava sob a influência das teorias críticas da sociedade”. (GONZALEZ et al., 2014, p.10)

Esse movimento reformador teceu duras críticas ao modelo esportivista ao qual a educação física estava intrinsecamente vinculada nas décadas anteriores. Sobre esse vínculo excessivo, os autores supracitados apontam que, na verdade, houve uma subordinação da educação física em relação ao esporte. Bracht (2010) reforça e amplia esse argumento ao afirmar que a crítica se concentrou na finalidade da educação física na escola, uma vez que seus objetivos não eram educativos, mas sim a reprodução esportiva.

Entendo que essa relação de subordinação e subserviência da educação física aos modelos de esporte de alto rendimento foi o estopim para a ocorrência dessa reforma. Afinal, os discursos críticos ganharam força na sociedade e, naturalmente, impactaram a educação física, que naquele momento precisava se afirmar como uma disciplina educacional legítima e relevante. Assim, não seria admissível que os objetivos da educação física na escola se restringissem à formação e preparação de alunos/atletas. Para que a educação física conquistasse seu devido lugar na educação brasileira, era necessário passar por uma reformulação e evidenciar seu potencial crítico, formativo, emancipador e didático-pedagógico.

Conforme Betti (2007), nas décadas de 80 e 90, a partir da formulação e discussão das teorias críticas, emerge no Brasil a educação na concepção de cultura, ou currículo cultural. Essa concepção surge como uma resposta ao que o autor chama de “crise de identidade” da educação física, dando origem ao conceito de cultura corporal do movimento.

Não mais perdida em si mesma quanto ao que é, a educação física passou a ter definidos os conteúdos da cultura corporal como saberes científicos a serem produzidos, reproduzidos e apropriados criticamente pelos alunos. Bracht (2010) aponta que esse momento histórico é marcado pelo que o autor chama de “culturalização” do objeto/conteúdo da educação física. Ou seja, a partir de então, a educação física na escola não teria mais a finalidade de formar corpos fortes ou aprimorar habilidades esportivas, mas sim de introduzir os alunos no universo da cultura corporal do movimento.

O coletivo de autores define Cultura corporal como:

“Temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem”.
(COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.41).

A partir desse momento de ruptura da educação física com o modelo “esportivista”, surge a concepção de cultura corporal de movimento, que, como já mencionado, visa tratar pedagogicamente a disciplina, valorizando sua ampla gama de possibilidades de conteúdo e não focando apenas em alguns em detrimento de outros.

Esse novo modelo possibilitou a inserção de atividades mais amplas e críticas. A partir desse momento, os alunos deixaram de ser apenas corpos em movimento desprovidos de qualquer sentido ou significado. Graças à concepção de cultura corporal de movimento, eles passaram a produzir e recriar suas culturas por meio do movimento, apropriando-se de significados enquanto exploravam os diversos conteúdos da educação física. Assim, reconheceram a historicidade de cada um deles, valorizando os sentidos historicamente construídos e atribuindo seus próprios significados a cada experiência vivida. (NASCIMENTO, 2018).

Esse momento histórico marcou a racionalização e a criticidade do movimento, ou seja, o fazer pensado, estruturado e com finalidade. Assim, o movimento renovador da educação e a implantação da concepção de cultura corporal de movimento não se destinam a criticar o movimento em si, mas sim a questionar o desinvestimento pedagógico, que representa um ato histórico de desvalorização docente no que diz respeito ao tratamento dos conteúdos, caracterizando o fazer pelo fazer, desprovido de intencionalidade pedagógica (MACHADO et AL., 2010).

Darido (2012) afirma que muitos professores optam por privilegiar uma certa dimensão do conteúdo enquanto desprezam as outras. Para a autora, as três dimensões do conteúdo, conceitual, procedimental e atitudinal, devem caminhar juntas e ser igualmente valorizadas. Assim, o objetivo da cultura corporal do movimento não é combater o movimento nas aulas de educação física, uma vez que seria impossível dissociá-lo da área, mas sim evitar que o movimento se torne um fim em si mesmo.

Concordo com a autora, é fundamental valorizar todas as dimensões do conteúdo, e a cultura corporal do movimento introduziu essa valorização na educação física, o que, a meu ver, conferiu legitimidade à área.

Para Maffei (2019), a educação física na escola precisa superar a antiga concepção do mero fazer corporal descontextualizado e acrítico, proporcionando aos alunos uma apropriação crítica dos acervos culturais aos quais têm acesso, com base em suas reflexões sobre as experiências corporais. No entanto, o autor continua afirmando que o objetivo da racionalização do movimento não é a sua abolição, o que reforça o que já mencionei anteriormente: é impossível dissociar a educação física do movimento, uma vez que a educação física, em sua essência, é movimento. Assim, é preciso ter cuidado com essa ambiguidade que caracteriza a área.

Concordo com o autor ao afirmar que não podemos abolir as experiências com movimento nas aulas, transformando-as em meros pensamentos ou fantasias sobre o movimento. Afinal, não podemos eliminar um aspecto para valorizar o outro; é possível e aconselhável a coexistência do pensamento crítico com o movimento intencional.

Betti (2007) afirma que na cultura corporal, o movimentar-se é entendido como uma forma de comunicação e produção de cultura. Assim, numa perspectiva de educação física cultural, é impossível abolir o movimento das aulas, pois, segundo o autor, a ação prática não apenas produz cultura, mas é também a própria cultura em modo dinâmico, ou seja, a cultura em movimento.

Em suma, graças ao movimento renovador impulsionado pelas correntes críticas de pensamento e ao surgimento da ideia de um currículo cultural, a educação física começou a trilhar novos caminhos, não mais pautados pelo fenômeno da “esportivização”, mas por finalidades pedagógicas e educativas.

O objetivo é formar um cidadão integral, crítico, capaz de agir autonomamente, criar, recriar e transformar a sociedade, além de refletir sobre esses processos de transformação. Assim, busca-se promover um indivíduo emancipado.

Essa visão de educação representa um grande avanço e é de grande relevância para o cenário atual da educação física, que não seria o que é hoje sem as correntes críticas que desencadearam a discussão em torno da área.

Passaremos a abordar agora o conteúdo esporte a partir da concepção de componente da cultura corporal, valorizando esse fenômeno social riquíssimo que possui um grande potencial emancipador, além de ser um espaço de criação e recriação cultural.

Ilha e Hypolito (2016) destacam que os esportes são conteúdos previstos no currículo da educação física; assim, é um direito dos alunos o acesso às diversas modalidades esportivas nas aulas. Por isso, é fundamental tomar cuidado para que o histórico de esportivização da educação física não resulte na exclusão do conteúdo esporte das aulas, uma vez que este faz parte do conjunto de saberes a ser ofertado na escola.

Sobre o esporte nas aulas de educação física Bracht e Almeida dizem:

“É preciso que nos projetos pedagógicos se preveja como o esporte vai ser integrado aos objetivos e funções da escola. Nesse sentido, a indicação é desenvolver um esporte cujos princípios, além de compatíveis com o mandato da instituição escolar, se relacionem com o sistema esportivo a partir da própria lógica da escola – negar-se a simplesmente submeter-se à lógica do sistema esportivo”. (BRACHT; ALMEIDA, 2013, p.137)

Com base no que os autores afirmam, podemos concluir que a exclusão não é a solução para os conflitos decorrentes do conteúdo esportivo nas aulas de educação física. Longe disso, a proposta é que se faça uma organização por meio do projeto político-pedagógico da escola, que contemple esse componente da educação física de maneira adequada, integrando-o aos objetivos da instituição e visando alcançar as finalidades educativas, em vez de simplesmente reproduzir os espetáculos esportivos, como ocorreu em tempos passados.

Os autores complementam que essa reformulação pedagógica do esporte na escola não implica evitá-lo ou excluí-lo, mas sim tematizá-lo com o intuito de promover o que chamam de “alfabetização esportiva”.

Sobre a importância do tratamento adequado do conteúdo esporte nas aulas, concordo com Smoute et al. (2017) ao afirmar que abordá-lo pedagogicamente na escola é mais eficaz do que negar sua existência. Não podemos demonizar o conteúdo, atribuindo a ele o fracasso pedagógico da educação física em décadas passadas. Pelo contrário, o esporte é uma excelente ferramenta de ensino, e o verdadeiro vilão é o desinvestimento pedagógico, ou seja, a maneira como foi ensinado ao longo do tempo.

Segundo os autores, não devemos combater o tecnicismo exacerbado negando a existência das técnicas inerentes ao esporte. Devemos, antes, refletir sobre a técnica presente nas modalidades, evitando tanto a estimulação excessiva quanto a negação de sua importância.

Segundo Kunz (2001) a escola é um ambiente fundamental para a vivência e organização das práticas esportivas, sendo papel do professor de Educação Física mediar esse processo de forma reflexiva. Por meio da abordagem temática do esporte, o docente deve incentivar uma compreensão crítica das atividades, permitindo que os alunos estabeleçam conexões significativas com o contexto sociocultural ao qual pertencem.

Em suma, não adianta negar a existência e a relevância do esporte, e tampouco acredito que devamos oscilar entre extremos neste momento. Se, em épocas anteriores, houve uma esportivização da educação física, não devemos, a meu ver, promover agora a abolição do esporte nas aulas.

Na minha perspectiva, é necessário propor o conteúdo de maneira pedagógica, contemplando as três dimensões do ensino, valorizando a historicidade e a riqueza cultural desse bloco, e alinhando-se aos parâmetros da cultura corporal do movimento, assim como aos objetivos de formação integral do indivíduo, e não mais do aluno/atleta.

Para além da obrigatoriedade do ensino do esporte existe um fator de desejo pessoal por parte dos alunos relacionada a prática deste conteúdo, o que lhe atribui relevância.

Ilha e Hypolito (2016) afirmam que há um consenso no mundo educacional, que também abrange a educação física, sobre a necessidade do envolvimento dos discentes na organização curricular.



Concordo com os autores, uma vez que os alunos possuem motivações intrínsecas que os levam a determinadas práticas, motivações essas que muitas vezes estão relacionadas à sua cultura, família e outros aspectos importantes de suas vidas. Assim, privilegiar a oferta de tais conteúdos aos alunos significa, antes de tudo, valorizar suas experiências pessoais previamente adquiridas e validar sua cultura.

Darido (2012) mostra que há maior adesão às aulas quando os alunos têm uma forte identificação com o conteúdo proposto. Concordo plenamente com a autora, pois, em minha experiência docente, por meio de minhas observações, tenho notado que os alunos se sentem muito mais motivados quando se veem representados em um determinado conteúdo e quando este dialoga com sua realidade extraescolar. Vale ressaltar que, embora o esporte não seja o único componente relacionado à cultura popular, ele é, sem dúvida, um dos mais marcantes, conforme evidenciado nesta revisão, que demonstrou que os esportes são a prática corporal mais presente na vida das pessoas.

Barroso et al. (2020) afirmam que o esporte alcançou um nível de importância global que o classifica como patrimônio da humanidade. A meu ver, não podemos negar a ninguém o acesso ao que é patrimônio de todos, e qual lugar seria mais apropriado para a oferta de tal conteúdo senão a escola, um ambiente educacional preparado para que os alunos se apropriem criticamente de tudo o que foi produzido pelo ser humano ao longo dos anos e sintetizado em forma de cultura? Assim, parece bastante razoável que o esporte integre efetivamente as aulas e as discussões.

Os benefícios do ensino do esporte na escola legitimam seu valor acadêmico e formativo, o que garante o direito à manutenção desse conteúdo nas aulas de educação física escolar.

Sobre as o ensino do esporte nas aulas de educação física Gonzalez et al. dizem:

“São propostas e experiências nas quais promover a alfabetização esportiva vai muito além da aprendizagem de destrezas esportivas e que coadunam com a ideia de que a preparação para o exercício da plena cidadania no plano da cultura corporal de movimento e, especificamente, no que se refere ao esporte, exige o desenvolvimento de competências que, além das habilidades para praticar, abranjam também a capacidade de situar histórica

e socialmente essa prática humana, de perceber e analisar os valores que a orientam, os benefícios e prejuízos de uma ou outra forma de prática esportiva, entre outros conhecimentos considerados necessários para a contextualização do fenômeno em sua riqueza, complexidade, dinamicidade e contradições”. (GONZALEZ et al., 2014, p.136)

Assim, os autores destacam a importância do conteúdo esportivo nas aulas de educação física, argumentando a favor de seu caráter formativo. Eles afirmam que a prática do esporte na escola vai além da exigência de gestos motores tecnicistas ou de uma alfabetização esportiva restrita; ela prepara o aluno para o exercício pleno de sua cidadania e para o usufruto da cultura corporal de movimento.

Os autores complementam, ainda, que o esporte exige de seus praticantes um certo grau de competências, permitindo que eles percebam o universo relacionado à prática desportiva. Nesse entendimento, o esporte privilegia a formação da capacidade dos alunos de compreender social e historicamente o fenômeno esportivo, entendendo suas origens e significados, além de criar e atribuir seus próprios sentidos.

Ao final deste capítulo, conseguimos avançar no entendimento do contexto histórico da educação física, além de evidenciar a importância e a relevância do conteúdo esportivo para as aulas. Também argumentamos sobre a necessidade de tratar o esporte pedagogicamente de maneira adequada na escola, a fim de evitar repetir erros do passado, como a esportivização da educação física. Agora, vamos nos aprofundar um pouco mais no fenômeno esportivo, social e educacional que é o futebol.

2.2 O futebol na educação física escolar

Macagnan e Betti (2014), ao discorrer sobre o futebol, destacam que este é o esporte mais popular no Brasil. Embora essa afirmação não necessite de fontes aprofundadas para sua comprovação, basta sair de casa e observar atentamente ao redor para perceber a forte influência que o esporte britânico exerce em relação ao país.



Quem nunca viu crianças na rua chutando um objeto qualquer como se fosse uma bola e comemorando efusivamente, como se tivesse acabado de ganhar a Copa do Mundo? ou, quem nunca presenciou aquela pessoa considerada "durona" se emocionando até às lágrimas ao ver seu time sagrar-se campeão? Além disso, em qual outro lugar do planeta alguém vestiria a camisa do seu time do coração para um evento social considerado importante? (BALZANO et al., 2020)

Quando o assunto é futebol no Brasil, é possível obter respostas muito mais concretas por meio de um olhar empírico do que por qualquer pesquisa científica direcionada, afinal, os dados dessa pesquisa pessoal estão disseminados por toda parte.

Observe o que diz Daolio (1998) sobre o Futebol no Brasil:

“O futebol é uma forma que a sociedade brasileira encontrou para se expressar. É uma maneira do homem nacional extravasar características emocionais profundas. Nesse sentido, é uma forma de cidadania” (DAOLIO, 1998, p.1)

Em concordância com o autor supracitado, Da Matta (1982) aponta que o futebol é uma expressão da sociedade brasileira, refletindo suas estruturas e tensões. Nesse sentido, por meio do futebol, o brasileiro exterioriza sua arte, emoções, sonhos e frustrações, sintetizando tudo isso em forma de poesia ou na magia dos campos.

Assim como os negros escravizados inseriram seus próprios significados na capoeira, o brasileiro, muitas vezes marcado pelo sofrimento, depositou no futebol sua paixão, esperança e luta pela vida. Dessa maneira, o futebol, como parte da sociedade, também expressa os valores contidos nela, configurando-se como a expressão da "brasilidade" em forma de cultura esportiva.

O futebol possui grande representatividade no Brasil, sendo uma das manifestações culturais mais importantes do país. Ele é continuamente ressignificado por seus praticantes, o que lhe confere uma característica heroica, dada a forte identificação das massas com esse esporte. Assim como é comum ver uma criança desejar ser um super-herói das telonas, é igualmente frequente observar uma criança brasileira sonhar em ser jogadora de futebol e desenvolver um certo fascínio tanto pelo esporte quanto pelos ídolos esportivos apresentados pela mídia (MACAGNAN; BETTI, 2014).

É sabido que as mídias desempenham um papel significativo na disseminação e popularização de um esporte. No caso do futebol, essa situação se intensifica, pois o espetáculo futebolístico no Brasil está presente em todas as formas de mídia e em diversos horários. Essa presença vai além da simples transmissão dos jogos, incluindo também programas de debates esportivos (BETTI, 2002).

Silva et al. (2017) demonstram o poder de influência do apelo midiático em torno do futebol. Segundo os autores, esse discurso performático presente em nossa cultura, que premia vitórias e coroa conquistas, induz as crianças a desenvolverem um certo fanatismo pelo futebol, atraindo-as pela aspiração de se tornarem campeãs.

Para os autores, esse fascínio gerado pela mídia também justificaria o anseio das massas em se tornar jogadores de futebol. Nesse sentido, quando aplicado dessa maneira, o futebol pode assumir um papel negativo, pois propaga valores que, muitas vezes, são corrompidos pelo espetáculo esportivo.

Tamanha é a popularidade do futebol no Brasil que ele se faz presente em todos os lugares. Sobre isso, Silva et al. afirmam:

“Além do contexto midiático e do contexto familiar em que a relação com o futebol é incentivada, o bairro que abriga a escola investigada dispõe de quadras, ginásios e campo de futebol “disponíveis” para a comunidade. Além disso, conta com espaços privados e projetos sociais esportivos, acessíveis às crianças desta escola. Nessa direção, os lugares mais citados pelos alunos sobre onde se pratica o futebol fora da escola são: em casa; parques; clubes; projetos; campo de futebol; quadras de esporte da universidade. Nessa direção, consideramos, o interesse pelo futebol dentro da escola e nas aulas de Educação Física se torna mais significativo à medida que as experiências com essa prática se fazem mais presentes no cotidiano dos alunos, em sua maioria no âmbito extraescolar”. (SILVA et al., 2017 p.1400)

Analisando o que foi exposto pelos autores supracitados, observa-se que, em primeiro lugar, o futebol está integrado a todas as áreas da sociedade. Sendo um esporte totalmente democrático, ele se faz presente em clubes, praças, ruas, vielas, nas comunidades mais ricas e nas mais pobres.

No Brasil, tudo é campo e tudo é bola; esse caráter abrangente do futebol confere-lhe relevância enquanto conteúdo a ser ensinado nas aulas de educação



física. Em segundo lugar, nota-se uma relação profunda entre o conteúdo e os sentidos atribuídos pelos indivíduos.

Maffei et al. (2019) afirmam que o futebol é compreendido como uma força da cultura e como o esporte mais conhecido entre os alunos. Assim, considerando que esse conteúdo está presente na vida cotidiana dos indivíduos, parece lógico utilizá-lo pedagogicamente na escola, uma vez que ele dialoga com a realidade da maioria dos alunos, que se sentem representados ao ter contato com atividades familiares. Além disso, essa abordagem promove a validação da cultura local.

Balzano et al. (2020), em consonância com o que foi afirmado por Maffei (2019), destacam que o futebol amador dos campos de várzea ainda ocupa um grande espaço nas comunidades mais pobres, onde reside a maioria dos alunos. Assim, segundo os autores, a comunicação pedagógica dos alunos com o futebol é facilitada.

Freitas (2023) aponta que as práticas da cultura local muitas vezes são negligenciadas ou totalmente excluídas das aulas. Assim, é de extrema importância que sejam incorporadas à escola aquelas práticas que guardam uma relação intrínseca com a realidade dos alunos.

É fundamental entender que o futebol é um esporte multifacetado, e que não deve ser o futebol espetacularizado a ser levado para as aulas de educação física, mas sim o futebol das ruas, repleto de signos populares e que transmite o espírito da cultura popular.

Na escola, o futebol se faz presente em suas mais diversas formas, como o futebol de botão, com bolinhas de papel, ou até mesmo sem bola, apenas reproduzindo alguns movimentos. Ele ocorre em diferentes espaços e tempos escolares, para além da quadra, como no pátio, no recreio e durante as trocas de aula. Em todo o ambiente estudantil, percebe-se uma constante vivência do futebol (MACAGNAN; BETTI, 2014).

Naturalmente, o futebol na escola é alvo de muitas críticas. Devido à sua prevalência e hegemonia nas aulas de educação física, ele é comumente associado à prática histórica da esportivização. Na verdade, o futebol se tornou quase um

estereótipo do modelo tradicional de educação física, que os teóricos críticos buscam combater a todo custo (JUNIOR; DARIDO, 2010).

Em meu entendimento, isso pode ocorrer pela maneira como o conteúdo é tratado nas aulas. O futebol praticado raramente vai além dos aspectos técnicos e do jogo livre. No entanto, é importante ressaltar que esse combate exagerado por parte de alguns teóricos pode ser fruto de preconceito em relação à modalidade, uma vez que, para esses intelectuais, o futebol seria uma ferramenta de alienação das massas (MASSOLO, 2002).

Ribeiro (2022) tece duras críticas aos modelos tradicionais de ensino do futebol na escola e ressalta que, para validar essa prática como relevante do ponto de vista educacional, é necessário problematizar as práticas, direcionar as ações, ressignificar as metodologias, explorar além da dimensão procedimental e valorizar a cultura do esporte, incluindo seus signos, contexto histórico, riquezas e patrimônios intelectuais.

Barreto (2023) compartilha do mesmo pensamento que Ribeiro (2022) em relação ao modelo esportista. A autora expõe em sua pesquisa que existem inúmeras possibilidades de práticas do futebol, como as de rua, as das mulheres e as dos povos indígenas. Ela descreve o conceito de “futebóis”, evidenciando a realidade da existência de infinitas roupagens desse esporte, que não é singular, mas plural, vasto e ilimitado.

Além disso, os papéis desempenhados pelos participantes não precisam ser exclusivamente os de jogadores; eles podem transitar entre os diversos personagens que fazem parte do esporte, como torcedores, árbitros, profissionais da mídia, comentaristas e organizadores de vestimentas, entre outros. Tal perspectiva se encaixa no modelo “*Sport Education*” proposto por Daryl Siendentop (MESQUITA et al., 2014).

Este modelo, possibilita maior compreensão e participação dos alunos no âmbito esportivo, sem a visão exclusiva e reducionista que antes ocorria nas metodologias pedagógicas tradicionais (GRAÇA; MESQUITA, 2007). Para os autores, tal modelo prioriza a democratização e humanização do desporto, de forma a evitar problemas associados a uma cultura desportiva enviesada, tais como: o

elitismo, a iniquidade e a trapaça. Além disso, o modelo “*Sport Education*” atribui significado a prática esportiva melhorando as relações interpessoais que consequentemente, favorecem a aprendizagem cooperativa.

Um fator importante a ser destacado em relação à prática do futebol na escola diz respeito às necessidades dos alunos. É consenso entre a comunidade educacional que os interesses dos educandos precisam ser considerados no planejamento das aulas. Essa afirmativa está em consonância com a ideia dos temas geradores apresentada por Paulo Freire, que sustenta que “*um conteúdo tem mais valor educacional se dialoga com as aspirações dos educandos*” (FREIRE, 2009).

Sobre essa afirmação, Filgueiras et al. afirmam:

“O reconhecimento da importância de se conhecer e considerar o que seus alunos pensam, sentem e desejam em relação às aulas de Educação Física escolar. Tal compreensão pode contribuir, por exemplo, para uma maior aproximação e interação entre o que os professores propõem e o que os alunos esperam aprender favorecendo a práxis contextualizada e a aprendizagem significativa” (FILGUEIRAS et al., 2007 p. 23)

De acordo com Maffei (2019), o futebol é, sem dúvida, o conteúdo mais pedido pelos alunos nas aulas de educação física. Nesse aspecto, em meu entendimento, o futebol se apresenta como um herói, uma vez que ninguém pede por aquilo que não deseja. No entanto, essa situação é uma faca de dois gumes.

Se o futebol é tão demandado e, consequentemente, praticado nas aulas, aumenta a importância de que esse componente seja oferecido de forma educativa, centrada no aluno e em suas necessidades, pautado em ações pedagógicas claras e com intenções bem definidas. Não é admissível que seja ofertado de qualquer maneira; do contrário, o herói pode facilmente se transformar em vilão.

Silva (2017) aponta que, devido ao alto índice de ocorrência do futebol nos espaços extraescolares, os alunos desenvolvem suas próprias maneiras de praticar o esporte. Muitas vezes, essa prática se restringe ao lúdico, desprendida de suas representações mais profundas. Assim, segundo o autor, os alunos acabam reproduzindo essa cultura do “brincar livre” nas aulas de educação física.

Essa situação, somada ao desinvestimento pedagógico por parte de alguns professores (GONZALEZ, 2020), reforça nos alunos o entendimento equivocado de que a educação física se limita a um tempo e espaço livres, onde eles se relacionam apenas com a dimensão física da modalidade esportiva.

2.3 Aspectos positivos do ensino do futebol nas aulas de educação física escolar

Neste tópico, apresentarei aspectos positivos do trabalho com o futebol nas aulas de educação física, que argumentam a favor de sua atuação como um herói em potencial.

O futebol é positivo porque se trata de um componente rico em conteúdo e possibilidades de abordagem. Sendo um esporte multifacetado, ele oferece um vasto material para exploração nas aulas, uma vez que é dotado de um grande acervo de saberes.

Júnior e Darido (2010) afirmam que, ao ser abordado na escola, o futebol deve ser contemplado em suas diversas roupagens, levando em consideração sua presença na cultura, na história, o futebol praticado por mulheres, bem como os desdobramentos do futebol midiático, as utopias em torno dos jogadores e jogadoras e a valorização de figuras importantes do passado.

É fundamental abordar temas sociais, como a violência nos campos e nos estádios. Se abordado da maneira indicada pelos autores citados, o futebol se torna riquíssimo em variações e em uma ampla gama de conteúdos, o que torna as aulas mais atraentes e envolventes.

Nesse sentido, um aspecto positivo do trabalho com o futebol na educação física é a sua capacidade de estimular a criatividade e a amplitude dos saberes envolvidos.

O futebol é um esporte que não requer muitos materiais e espaços específicos para sua prática, favorecendo sua inclusão nas escolas. Isso é especialmente relevante considerando que muitas instituições ainda não dispõem de espaço físico adequado para as aulas de educação física, muitas vezes recorrendo a

pátios ou a espaços improvisados. Dessa forma, o futebol se apresenta como uma ferramenta positiva, pois não necessita de materiais caros ou elaborados e pode ser adaptado a diversas situações (BALZANO et al., 2019).

Balzano et al. (2019) destacam ainda como aspecto positivo do futebol nas aulas a questão emocional, uma vez que, por meio do jogo, os alunos são capazes de vivenciar e extravasar suas emoções de maneira intensa. Para os autores, o futebol, por estar culturalmente ligado aos alunos, é capaz de despertar fortes emoções, dadas a sua paixão nacional. Assim, o futebol na educação física se torna uma ferramenta para o ensino do trabalho das emoções, uma necessidade premente que o ser humano possui e que tem sido evidenciada nos últimos anos, especialmente em decorrência das grandes turbulências globais, como a pandemia de COVID-19.

O futebol é cheio de rituais intrínsecos à sua prática e à sua história, não sendo exagero dizer que no Brasil futebol é quase uma religião. Sobre isso Balzano et al. afirmam:

“Há de se ressaltar também o caráter de ritual do futebol, por meio das repetições semanais das partidas, o “compromisso” de ir aos estádios para torcer pelo seu time, o ritmo anual dos torneios, os cantos, as vestimentas, os movimentos coletivos das torcidas, tudo isso tem grande poder de fascinação. Embora esses aspectos ritualísticos possam ser identificados em boa parte do mundo, pode-se observá-los com mais intensidade na América Latina”. (BALZANO et al., 2019 p.4)

Levando em consideração o que foi exposto pelos autores supracitados, pode-se afirmar que o futebol apresenta aspectos positivos quando proposto nas aulas de educação física, especialmente por sua capacidade de transportar para as quadras da escola sentimentos e signos populares.

Enquanto se apropriam do futebol escolar, os alunos criam suas próprias comemorações e cânticos de vitória, além de, muitas vezes, ensaiar suas lágrimas de derrota. Embora essas lágrimas possam não ter significado para outrem, para eles são as mais sinceras e repletas de sentimentos.

Dessa forma, validar o futebol na educação física escolar é validar a cultura popular e seus símbolos. É ratificar a importância daquilo que realmente é nosso, a ponto de o mundo já reconhecer essa singularidade.

Somos mundialmente conhecidos como o país do futebol, e isso nunca deve ser motivo de vergonha. Mesmo de forma singela, nas aulas de educação física, pode-se observar o brilho nos olhos das crianças ao se orgulharem de sua identidade cultural.

Quase de forma mística, o futebol desperta essa sensação de orgulho nos brasileiros; enquanto jogam, as crianças cantam através de seus movimentos o que os torcedores entoam nos jogos da seleção: "Eu sou brasileiro, com muito orgulho e com muito amor".

Darido (2012), assim como em diversas outras obras de sua autoria, cita a importância de abordar as três dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal. Nesse sentido, o futebol se apresenta como um aspecto positivo nas aulas de educação física, pois, como mencionado anteriormente neste capítulo, privilegia um vasto compêndio de saberes que podem e devem ser explorados no campo conceitual.

Destaca-se, neste momento, a capacidade que o futebol possui de ser uma ferramenta de trabalho para desenvolver as atitudes e os valores dos alunos, utilizando conceitos que têm origem no esporte, como fair play, espírito esportivo, trabalho em equipe, entre outros. Dessa forma, por meio do trabalho com o futebol, o professor de educação física pode abordar questões mais profundas relacionadas à formação pessoal e integral do cidadão, que se constrói gradualmente na escola e na sociedade (JÚNIOR; DARIDO, 2010).

A educação física é uma disciplina que possui uma forte relação com o movimento; a educação física é movimento, o saber em movimento, ou ainda o saber que se movimenta. Assim, um aspecto positivo de se ofertar o futebol nas aulas é o grande acervo físico e mecânico que a modalidade oferece (MAFFEI, 2019).

Há uma infinidade de habilidades motoras solicitadas em sua execução, tais como correr, saltar, mudar de direção, agachar, mergulhar em forma de carrinho, acelerar e desacelerar rapidamente, entre outras. O futebol permite que os alunos usufruam da prática e auxilia em seu desenvolvimento motor, uma vez que quase

todas as capacidades físicas do ser humano são requeridas durante a prática do esporte.

Em todo momento, observamos a necessidade do uso da força, coordenação motora, velocidade e agilidade. Dessa forma, além de contribuir para a formação moral dos alunos, o futebol desempenha um papel importante na formação integral, unindo corpo e mente (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

As argumentações supracitadas fundamentam a ideia de que, quando abordado pedagogicamente, o futebol pode se constituir em uma grande ferramenta educacional para as aulas de educação física. Essa abordagem atende aos propósitos da cultura corporal de movimento e contribui para os objetivos da instituição escolar na formação física, psicológica e moral dos alunos.

2.4 Problemáticas do ensino do futebol nas aulas de educação física escolar

Como já explicitado anteriormente, o futebol é uma rica ferramenta educacional que pode ser utilizada nas aulas de educação física escolar, conferindo-lhe um papel de herói perante os discentes. No entanto, se ofertado de maneira equivocada, o futebol pode rapidamente se transformar em um vilão.

O futebol pode ser um vilão na medida em que transmite os valores da cultura dominante, uma cultura eurocêntrica, ao mesmo tempo em que suprime manifestações culturais populares, indígenas e afro-brasileiras. Aqui está o paradoxo, o futebol não assume o papel de vilão quando exprime os valores eurocêntricos, e sim quando ele suprime as demais manifestações.

Isso confere maior importância a uma cultura, caracterizando-a como erudita, enquanto marginaliza outras, fazendo com que estas sejam vistas como menos relevantes. Dessa forma, impõe-se às aulas de educação física um caráter elitista, promovendo uma hierarquia entre as culturas, o que é extremamente negativo (MACAGNAN; BETTI, 2014; BALZANO et al., 2020).

O futebol na escola pode incorrer em outros problemas pedagógicos, como a reprodução dos valores da mídia nas aulas de educação física. Betti (2002) evidencia o poder de influência da mídia, ressaltando que o futebol é, sem dúvida, o



esporte mais retratado no espetáculo midiático brasileiro. Assim, é quase impossível dissociar o futebol cultural do futebol midiático.

Nas aulas de educação física, essa dinâmica pode levar o futebol a assumir o papel de vilão. Os alunos podem assumir o papel de atletas em vez de alunos, reproduzindo padrões violentos, priorizando o alto rendimento e desprezando o espírito esportivo e a cooperação.

Em condições como essas, há uma supervalorização da competição e da ideia de vencer a qualquer custo. Essa abordagem pode levar os alunos a perder a percepção dos benefícios de jogar “junto” ou “com” o outro, reforçando valores equivocados que permeiam a sociedade, como a visão do outro sempre como opositor ou inimigo.

Portanto, se utilizado dessa forma, o futebol presta um desserviço à formação moral dos alunos e jamais deveria ser incorporado nas aulas.

A hegemonia do futebol é outro problema que se manifesta recorrentemente nas aulas de educação física. Alguns profissionais, por não considerarem as diversas áreas de conteúdo da cultura corporal de movimento, acabam fazendo um uso inadequado do futebol, reforçando o fenômeno da esportivização e desvalorizando outras formas de manifestações culturais às quais os alunos têm direito. Essa prática descomprometida contribui para o desgaste do futebol na educação física, favorecendo os discursos de críticos que argumentam em prol da eliminação do futebol na escola.

Bracht (2010) menciona a prevalência do “quarteto mágico” nas aulas de educação física. Como já foi destacado nesta revisão, o futebol é, sem dúvida, o esporte mais solicitado e praticado nas aulas. Nesse contexto, se o quarteto mágico representa a hegemonia nas aulas, o futebol simboliza a hegemonia das hegemonias, o que impõe, de forma inconsciente, uma hierarquização dos saberes.

Por que os alunos, ano após ano, clamam incessantemente pelo futebol e não se abrem para outras práticas? A resposta mais provável reside na força do futebol na cultura brasileira, no forte apelo midiático e na sua recorrência nas aulas de educação física escolar. Assim, se tratado dessa maneira, o futebol se torna um



opressor das outras práticas corporais, caracterizando-se como um vilão educacional.

É impossível discutir o fenômeno esportivo sem abordar o gestual técnico que caracteriza cada modalidade. Como ocorre em todos os esportes, o futebol exige de seus participantes um certo grau de domínio físico e habilidades motoras. Nesse contexto, surge outra problemática no ensino do futebol na escola: a exclusão dos alunos menos habilidosos ou com menor domínio técnico e motor.

Bocchini e Maldonado oferecem sua perspectiva sobre a questão da exclusão de alunos menos habilidosos:

“Muitas vezes o professor foca suas ações didáticas exclusivamente na prática, no aprendizado da habilidade, alunos que possuem alguma facilidade ou experiência anterior acabam se tornando referência e os alunos que apresentam dificuldades automaticamente são excluídos, sendo que em alguns casos preferem nem participar da aula ou são os últimos a ser escolhidos para os times”. (BOCCHINI; MALDONADO, 2016 p.93)

De acordo com os autores citados, se o professor prioriza os aspectos técnicos do futebol, os alunos com habilidades menos desenvolvidas podem se sentir desencorajados a praticar a modalidade, resultando em sua exclusão. Além disso, alguns alunos optam por não participar devido ao medo de serem hostilizados pelos colegas mais habilidosos ou de passarem vergonha por não atingirem os padrões de movimentos esperados.

Essa situação pode gerar, além da frustração imediata, um profundo sentimento de fracasso, uma vez que o aluno pode se culpar por não conseguir alcançar determinados níveis de habilidade. Esse argumento se fortalece ao considerarmos o estereótipo do jogador divulgado pela mídia, que apresenta um modelo ideal a ser seguido, levando todos a acreditar que devem alcançar esse nível de expertise.

Júnior e Darido (2010) afirmam que a exclusão de alunos nas aulas de educação física constitui um marco histórico negativo na área, que não pode mais ser tolerado. Os autores enfatizam a necessidade de combater esse problema promovendo a inclusão de todos os alunos, na medida do possível. Eles ressaltam que é um direito de todos o acesso às práticas da cultura corporal de movimento.



Por último, mas não menos importante, é fundamental destacar uma das principais problemáticas que emergem da apreciação do futebol nas aulas de educação física: o conflito de gênero.

Historicamente, a educação física tem sido marcada por conflitos relacionados ao gênero, apresentando uma seletividade nos conteúdos e sua aplicabilidade para um determinado grupo, em detrimento de outro, como se existissem esportes "de menino" e "de menina". Essa divisão resultou, por muito tempo, na exclusão das meninas dos conteúdos mais valorizados nas aulas, especialmente quando se tratava do futebol.

Darido (2002), ao abordar o conflito de gênero nas aulas de educação física, aponta que o discurso estereotipado e preconceituoso da sociedade contribuiu para a falta de expansão do futebol feminino no Brasil.

A autora menciona que os argumentos utilizados para justificar essa alienação das mulheres variaram, incluindo fatores biológicos, psicológicos e culturais. Ela observa que, apesar do futebol ser o conteúdo mais presente nas aulas, muitas vezes era o único apreciado, mas não era usufruído pelas meninas, que acabavam sendo marginalizadas ou forçadas a optar por outras modalidades, como vôlei, basquete e handebol.

Essa dinâmica reforçava a noção de gênero, onde certas práticas eram designadas para meninos e outras para meninas. Em consonância com essa afirmação, minha experiência pessoal enquanto aluno do sistema básico de ensino foi marcada pela separação de gênero, na qual nós, meninos, praticávamos futebol, enquanto as meninas jogavam vôlei.

Maffei et al. (2019) comentam que o futebol é a prática de maior interesse entre os alunos nas aulas de educação física, mas essa realidade se evidencia apenas para o público masculino. Quando se trata do público feminino, observa-se um desinteresse significativo em relação a determinadas práticas corporais, especialmente o futebol.

Segundo os autores, o preconceito histórico em relação à prática do futebol por meninas resultou em menos oportunidades para que elas ingressassem no esporte, o que, consequentemente, gerou desinteresse.



Em consonância com essa afirmação, Pereira e Mourão (2005) destacam que a falta de oportunidades levou as meninas a se desenvolverem menos nessa modalidade esportiva. Para as autoras, os meninos demonstram maior destreza no futebol porque tiveram acesso contínuo à prática ao longo dos anos, enquanto as meninas enfrentam dificuldades devido à privação desse direito.

Filgueiras et al. (2007) investigaram as preferências das modalidades esportivas entre os alunos e encontraram que 48% dos meninos apontaram o futebol como sua prática favorita. Em contraste, as preferências das meninas estavam distribuídas em três modalidades: 38,38% escolheram o handebol, 15,15% o voleibol e 13,13% a queimada.

A discrepância nos resultados é notável; enquanto o futebol é o esporte mais amado pelos meninos, as meninas parecem desconectadas dele. Isso corrobora a afirmação de Maffei et al. (2019), que observam o desinteresse das alunas pelo futebol, pois este não lhes era oferecido, sendo considerado algo "não apropriado" para elas. Como resposta involuntária ao preconceito e aos estereótipos sociais, as meninas não se sentem incentivadas a praticar esse esporte.

Macagnan e Betti (2014) apresentaram os resultados de sua pesquisa sobre as preferências dos alunos em relação ao futebol, revelando que 84,6% dos meninos entrevistados afirmaram gostar muito do esporte, enquanto apenas 12,5% das meninas expressaram o mesmo sentimento.

Os autores destacam que, ao serem questionados em um formato aberto sobre o motivo de sua preferência, a maioria dos meninos respondeu simplesmente "porque eu gosto". Essa resposta ilustra o argumento de que existe um clamor social sobre as preferências de cada gênero; assim, os meninos sentem a pressão social de gostar de futebol.

Em contrapartida, a justificativa mais comum entre as meninas para o desinteresse pelo futebol foi: "porque é coisa de menino". Isso indica que, enquanto os meninos são socialmente pressionados a gostar do esporte, as meninas são ensinadas a abster-se dessa prática, uma vez que é considerada uma atividade inadequada para elas.



Bocchini e Maldonado (2016) destacam que, na percepção social sobre os esportes, é comum que as meninas escolham o voleibol tanto na escola quanto em suas atividades de lazer, pois esse esporte é frequentemente visto como menos agressivo. Essa visão se alinha ao senso comum que associa a delicadeza e sensibilidade à personalidade feminina.

Em contraste, os meninos tendem a optar pelo futebol, que é frequentemente associado a um caráter mais violento. Quando os meninos escolhem o voleibol em vez do futebol, sua sexualidade pode ser questionada, uma vez que, no Brasil, o futebol é tradicionalmente considerado um esporte masculino, enquanto o voleibol, por muito tempo, foi visto como uma atividade feminina.

Para Maffei et al. (2019), para reverter o histórico desinteresse feminino pelo futebol, é fundamental que essa modalidade continue a ser ofertada nas escolas. Os autores argumentam que o gosto por uma atividade está intimamente ligado à sua prática, e, portanto, os professores devem adotar uma abordagem pedagógica que permita às alunas atribuírem sentido e significado ao futebol em suas vidas. Assim, a prática do esporte deve ser contextualizada de maneira a valorizar a participação feminina e a inclusão.

Malvar (2020) alinhado com o que fora dito pelo autor supracitado, destacou que em sua pesquisa foi evidenciado que muitas alunas jamais haviam tido contato com a prática do futsal ao longo de suas vidas. No entanto, após a implementação do programa, as meninas que se engajaram nas aulas demonstraram um aumento no interesse em praticar o futsal em seu tempo livre, o que já pode ser considerado um avanço significativo.

O papel do professor de educação física é garantir a oferta igualitária e democrática de todos os conteúdos da cultura corporal de movimento. Assim, não deve haver separação entre práticas masculinas e práticas femininas; o que existe é uma percepção social equivocada em relação a essas manifestações culturais.

Desde a infância, os indivíduos têm acesso a certas experiências em detrimento de outras, com base em seu gênero. Nesse contexto, muitas pessoas acabam passando anos praticando atividades que não apreciam, enquanto são cerceadas na oferta de outras possibilidades, tudo em função do senso comum que

estabelece a ideia de que existem esportes de menino e de menina (PEREIRA; MOURÃO, 2005).

Malvar (2020) afirma que as aulas de educação física refletem a sociedade, sendo um espaço onde as mulheres ainda buscam validação. Apesar dos avanços e conquistas dos direitos femininos, elas enfrentam resistência e sentem a necessidade de comprovar suas capacidades para serem aceitas. Assim, as aulas podem reproduzir um ambiente hostil, marcado por conflitos, não apenas de ideias, mas também de gêneros. É comum, portanto, que ocorram desentendimentos entre meninos e meninas, especialmente quando o conteúdo abordado é o futebol, pois, conforme o autor, esse espaço é uma arena de lutas por validação e pela reprodução de valores sociais.

Para o autor supracitado, há uma significativa resistência tanto por parte dos meninos, que consideram as meninas inferiores em habilidades motoras, quanto das próprias meninas, que não se sentem integradas à educação física.

A construção da narrativa que coloca as meninas como menos capazes que os meninos é forte e arraigada no senso comum, seu poder de convencimento é tão devastador que, muitas vezes, as próprias meninas acabam acreditando nela. Esse fenômeno resulta em desinteresse e desencorajamento, levando as meninas a aceitarem o rótulo de inferioridade de gênero que lhes foi imposto.

Pereira e Mourão (2005) investigaram a percepção dos meninos em relação à participação das meninas nas aulas de educação física, revelando que o conflito de gênero é uma realidade. Durante jogos de futebol, as meninas frequentemente eram excluídas, e ao questionar os meninos sobre essa situação, surgiram respostas como: “elas não sabem jogar futebol”, “elas atrapalham”, “quando se machucam, colocam a culpa na gente”, “se elas se machucarem, nós somos punidos e perdemos o tempo de recreação” e “elas são fofoqueiras”. Para as autoras, essas respostas indicam que, na visão dos meninos, as meninas são vistas como um problema, pois são consideradas menos habilidosas e, portanto, capazes de prejudicar o desempenho dos times. Assim, muitas vezes, as meninas são percebidas como um estorvo nas aulas, destinadas a torcer, mas não a jogar junto com os meninos.



Pereira e Mourão (2005) destacaram ainda que, durante a pesquisa, muitas meninas eram excluídas das aulas de educação física, exceto aquelas que eram excepcionalmente habilidosas ou que demonstravam destreza semelhante à dos meninos. Essas meninas, devido à sua habilidade, conquistavam o direito de jogar junto com os meninos, mas eram uma raridade.

Essa situação remete a questões mais profundas, refletindo uma realidade social em que as mulheres precisam se esforçar mais para ocupar o mesmo espaço de relevância que os homens. Além disso, uma vez nesse espaço, sentem a necessidade constante de provar seu valor e competência.

Em suma, para combater atitudes negativas relacionadas aos conflitos de gênero nas aulas de educação física, o professor deve adotar uma abordagem estratégica, sensível e inclusiva, promovendo igualdade de oportunidades e estabelecendo um ambiente onde todos se sintam bem-vindos e valorizados.

As aulas também devem desenvolver nos alunos a capacidade de refletir sobre os estereótipos de gênero associados ao esporte, para que possam desafiar essas noções preconcebidas. Além disso, é fundamental definir padrões claros de respeito e colaboração entre os estudantes, independentemente do gênero.

2.5 A teoria bioecológica do desenvolvimento humano

A teoria bioecológica do desenvolvimento humano (TBDH) proposta por Urie Bronfenbrenner, emerge em um contexto de crescente interesse nas interações entre indivíduos e seus ambientes sociais. Durante a década de 1970, Bronfenbrenner começou a questionar as abordagens tradicionais que tratavam o desenvolvimento humano de maneira isolada, frequentemente focando apenas nas características individuais. Ele afirma que *“o desenvolvimento humano não pode ser compreendido sem considerar os contextos sociais em que ocorre”* (BRONFENBRENNER, 1979).

Na época, a psicologia do desenvolvimento era dominada por teorias que enfatizavam fatores internos, como a hereditariedade e os estágios do desenvolvimento. Teóricos como Jean Piaget e Erik Erikson contribuíram significativamente para a compreensão dos processos de desenvolvimento, mas

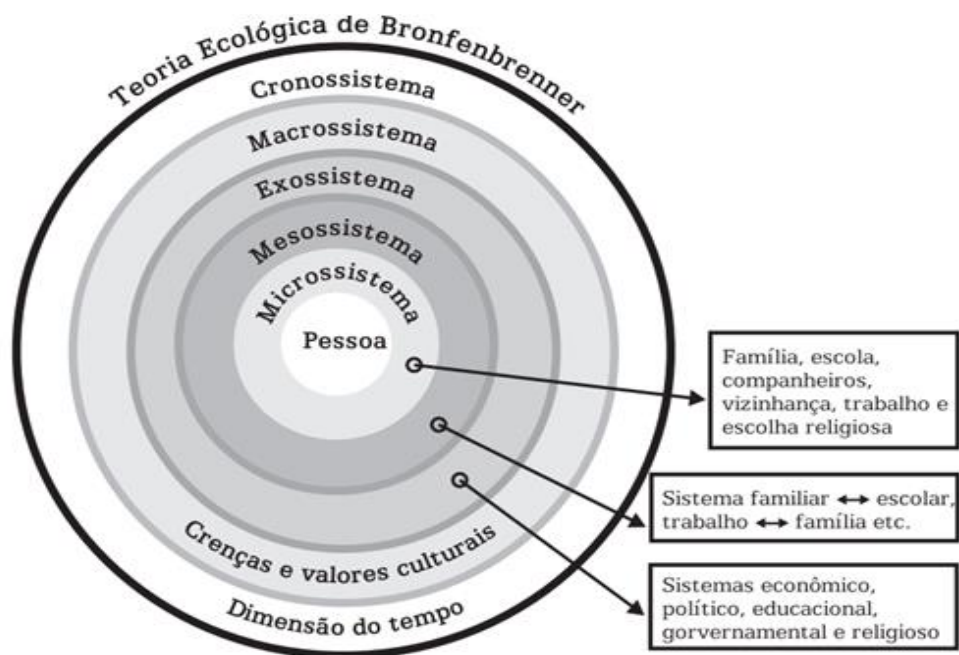


suas abordagens frequentemente negligenciavam o papel do ambiente. Bronfenbrenner argumenta que *“a experiência humana é profundamente influenciada pela rede de relações sociais”* (Bronfenbrenner, 1994), destacando a necessidade de uma visão mais integrada.

Bronfenbrenner foi influenciado por diversas correntes teóricas, incluindo o behaviorismo, a teoria psicanalítica e a psicologia cultural. No entanto, ele sentiu que a integração dessas perspectivas era necessária para entender o desenvolvimento humano de forma mais holística. Segundo Bronfenbrenner, *“as teorias existentes não capturavam a complexidade das interações que moldam o desenvolvimento”* (Bronfenbrenner; Morris, 2006), levando à sua proposta inovadora.

A TBDH representa um marco significativo na compreensão do desenvolvimento humano, enfatizando a interação entre fatores biológicos e contextos ambientais. Segundo Bronfenbrenner (1979), o desenvolvimento não pode ser compreendido sem considerar o ambiente em que o indivíduo está inserido. Ele propõe um modelo que organiza essas influências em cinco sistemas interconectados: microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema.

FIGURA 1 – Teoria bioecológica do desenvolvimento humano



Fonte: STASIAK (2010).

2.5.1 Microssistema

O microssistema refere-se aos ambientes mais próximos do indivíduo, como família, escola e grupos de amigos, onde ocorrem interações diretas e cotidianas. Por exemplo, as práticas parentais e a qualidade da educação escolar têm um impacto direto no desenvolvimento emocional e cognitivo da criança (BRONFENBRENNER, 1994).

Um microssistema é um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciadas pela pessoa em desenvolvimento nos contextos nos quais estabelece relações face a face com suas características físicas e materiais, e contendo outras pessoas com distintas características de temperamento, personalidade e sistemas de crenças. (BRONFENBRENNER, 2011, p. 176).

É no microssistema que ocorrem os processos proximais que se referem às interações recíprocas que ocorrem entre indivíduos e seu ambiente imediato (BRONFENBRENNER, 1979).

Esses processos são cruciais para o desenvolvimento humano, pois envolvem trocas que moldam a aprendizagem e o crescimento.

O desenvolvimento é influenciado por interações constantes, como aquelas que ocorrem na família, entre amigos e em ambientes escolares. Além disso, essas interações são complexas, variando em intensidade e qualidade ao longo do tempo.

Segundo a TBDH, as aulas de educação física são um tipo de microssistema no qual os alunos estão inseridos, e é nesse nível que a teoria se relaciona com a minha pesquisa, que por sua vez visa explorar o ambiente das aulas como microssistema, isso se dará através de uma intervenção pedagógica com os alunos, o foco é analisar suas interações durante os processos proximais relacionando com os outros níveis que fazem parte da teoria de Bronfenbrenner e como eles interferem no ambiente imediato das aulas e nas ações dos alunos.

2.5.2 Mesossistema

O mesossistema, segundo Bronfenbrenner, é o nível que abrange as interações entre diferentes microssistemas em que um indivíduo está inserido. O

autor descreve o mesossistema como "*a conexão entre os diferentes ambientes que afetam o desenvolvimento do indivíduo*" (BRONFENBRENNER, 1979).

Isso implica que as relações e interações que ocorrem em um contexto, como a família, podem influenciar experiências em outro, como a escola. Este sistema ilustra como a coesão entre diferentes ambientes pode facilitar ou dificultar o desenvolvimento. (GONZALEZ, 2013).

Bronfenbrenner afirma que "*as experiências em um ambiente não devem ser vistas isoladamente, mas em relação a outras experiências que a pessoa vive*" (Bronfenbrenner, 1986). Assim, um estudante que recebe apoio familiar pode ter um desempenho melhor na escola, mostrando a importância do mesossistema.

2.5.3 Exossistema

O exossistema, refere-se aos ambientes nos quais o indivíduo não está diretamente envolvido, mas que ainda assim exercem uma influência significativa em seu desenvolvimento.

Bronfenbrenner define o exossistema como "*os contextos sociais que não incluem a pessoa, mas que afetam seu desenvolvimento por meio de interações indiretas*" (BRONFENBRENNER, 1979).

Essa abordagem revela a complexidade das influências externas que moldam a experiência individual.

Um exemplo típico de exossistema é o ambiente de trabalho dos pais. As condições de trabalho, as pressões profissionais e as políticas de licença, por exemplo, podem impactar o bem-estar emocional e financeiro da família, refletindo-se no desenvolvimento das crianças.

Bronfenbrenner afirma que "*as experiências e os desafios enfrentados por um adulto em seu ambiente de trabalho podem afetar seu papel como pai ou mãe, influenciando assim as interações familiares*" (Bronfenbrenner, 1986). Isso demonstra como fatores externos podem reverberar em contextos familiares, moldando a experiência da criança.

Além do ambiente de trabalho, as políticas educacionais e comunitárias também fazem parte do exossistema. Por exemplo, a qualidade das escolas, a disponibilidade de programas extracurriculares e os recursos da comunidade impactam indiretamente as oportunidades de aprendizado e desenvolvimento.

Bronfenbrenner observa que *"as políticas públicas e as estruturas sociais têm um papel crucial na definição das condições sob as quais as crianças crescem e se desenvolvem"* (Bronfenbrenner, 1994). Essas influências podem ser tanto positivas quanto negativas, dependendo do contexto.

A interação entre os microssistemas e o exossistema é fundamental para entender como as experiências de vida se entrelaçam. Bronfenbrenner destaca que *"as transições e mudanças em um exossistema podem criar um efeito cascata em outros sistemas, alterando a dinâmica das interações familiares e sociais"* (BRONFENBRENNER, 1994).

Essa perspectiva enfatiza a interconexão dos ambientes e a importância de considerar os fatores externos no desenvolvimento individual.

Em suma, o exossistema de Bronfenbrenner amplia nossa compreensão das forças que moldam o desenvolvimento humano. Reconhecer a influência de ambientes indiretos permite uma análise mais abrangente das experiências individuais e das interações sociais. Como ele afirma, *"é vital considerar a totalidade dos contextos em que uma pessoa vive para promover um desenvolvimento saudável e equilibrado"* (BRONFENBRENNER, 1986).

Essa compreensão é essencial para formuladores de políticas, educadores e profissionais que trabalham com desenvolvimento humano.

2.5.4 Macrossistema

O Macrossistema abrange os padrões culturais e sociais que moldam a vida de um indivíduo. As crenças e valores de uma sociedade influenciam as práticas de criação e as oportunidades educacionais disponíveis (DUNCAN; BROOKS-GUNN, 2000).

Segundo Bronfenbrenner (1979), o macrosistema abrange as crenças, valores e normas culturais que influenciam todos os outros níveis do sistema ecológico.

O autor define o macrosistema como *"o padrão de atividades, estilos de vida, a vida econômica, a política e a cultura que moldam o desenvolvimento humano"*. Esse nível é crucial para compreender como os contextos sociais mais amplos afetam o desenvolvimento individual.

A cultura, como parte do macrosistema, desempenha um papel determinante na formação de identidades e comportamentos. Bronfenbrenner ressalta que *"os valores culturais e as crenças coletivas influenciam as práticas familiares e educativas, moldando assim a experiência de crescimento das crianças"* por exemplo, sociedades que valorizam a educação formal tendem a investir mais em recursos escolares e oportunidades de aprendizagem, impactando diretamente o desenvolvimento das crianças. (BRONFENBRENNER, 1986).

Além disso, o macrosistema também abrange políticas sociais e econômicas que têm um efeito amplo sobre as condições de vida. Bronfenbrenner observa que *"as decisões políticas que afetam a educação, a saúde e o bem-estar social são elementos centrais do macrosistema que influenciam a qualidade de vida"* (BRONFENBRENNER, 1994).

Essas políticas podem criar barreiras ou oportunidades que, em última análise, moldam o desenvolvimento humano em diferentes contextos.

2.5.5 Cronossistema

O cronossistema é uma das dimensões fundamentais na TBDH, ele se refere à influência do tempo no desenvolvimento, abrangendo mudanças e constâncias que ocorrem nos ambientes ao longo da vida de um indivíduo.

Bronfenbrenner descreve o cronossistema como *"a dimensão temporal que considera as transições e mudanças nas vidas dos indivíduos e nos contextos em que vivem"* (BRONFENBRENNER, 1979).

Essa perspectiva temporal é crucial para entender como o desenvolvimento humano é moldado por eventos que ocorrem ao longo do tempo.

Um dos aspectos centrais do cronossistema é a ideia de que as transições de vida, como começar a escola, entrar na adolescência ou sair de casa, podem ter impactos profundos no desenvolvimento. Bronfenbrenner afirma que *"as transições são momentos críticos que podem alterar as interações do indivíduo com seus microssistemas"* (BRONFENBRENNER, 1986).

Essas mudanças podem trazer novos desafios e oportunidades, influenciando o comportamento e as relações do indivíduo em diferentes contextos.

Além disso, o cronossistema também leva em consideração as influências sociais e históricas que podem afetar o desenvolvimento. Bronfenbrenner observa que *"o contexto histórico em que um indivíduo vive, incluindo eventos como guerras e crises econômicas, pode moldar suas experiências e oportunidades de maneira significativa"* (BRONFENBRENNER, 1994).

Isso ressalta a importância de situar o desenvolvimento humano dentro de um quadro temporal e social mais amplo, onde fatores externos podem ter repercussões duradouras.

3 PERCURSO INVESTIGATIVO

3.1 Universo da pesquisa

A presente pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada em um método investigativo que busca compreender a complexidade e a diversidade de fenômenos sociais, culturais e comportamentais, enfatizando a interpretação e o significado dos dados. Esta abordagem é valiosa para explorar questões complexas e obter compreensões profundas sobre a experiência humana. (BOGDAN; BIKLEN, 1994). (GODOY, 1995)

A abordagem escolhida foi a de Pesquisa-ação que é definida por Thiollent (1986) como:

“A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (THIOLLENT, 1986 p. 14)

A pesquisa-ação é uma metodologia de pesquisa que envolve a colaboração entre pesquisadores e participantes para investigar e resolver problemas específicos na prática criando um ambiente de cooperação e troca de conhecimento. Ela combina ação e reflexão, permitindo que os participantes estejam envolvidos ativamente na identificação dos problemas, no desenvolvimento de soluções e na implementação de mudanças.

Engel (2000) diz que na metodologia da pesquisa-ação o processo de pesquisa deve ser um processo de ensino e aprendizagem entre os participantes, e que o objeto de pesquisa deve ser as ações humanas, para o autor a situação problemática deve ser interpretada a partir do ponto de vista das pessoas envolvidas, baseando-se, portanto, nas representações que os envolvidos no processo tem da situação. Sendo assim, em concordância com a afirmação do autor supracitado é correto afirmar que os participantes ativos envolvidos no problema em estudo são integrados ao processo de pesquisa. Eles contribuem com *insights*, experiências e perspectivas que são essenciais para compreender a complexidade do problema e desenvolver soluções adequadas.

Engel (2000) aponta ainda outra característica importante relacionada à estrutura da pesquisa-ação, segundo o autor, a pesquisa-ação é situacional e que procura diagnosticar um problema específico numa situação também específica, tendo por finalidade a obtenção de resultados que podem e devem ser aplicados na prática do próprio universo de pesquisa, em outras palavras, a pesquisa ação tem como premissa atuar e transformar a realidade local e imediata.

A pesquisa-ação geralmente segue um ciclo de planejamento, ação, observação e reflexão. Os resultados da reflexão são usados para informar novas ações, e o ciclo continua iterativamente, permitindo adaptações contínuas com base na aprendizagem ao longo do processo. (ENGEL, 2000).

3.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola localizada no município de Santo André, na região do Grande ABC, no estado de São Paulo. Ao todo, 20 alunos aceitaram participar da pesquisa, sendo 12 meninos e 8 meninas.

Os alunos que optaram por participar assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (APÊNDICE 2), enquanto seus pais e/ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE 1).

3.3 Materiais e Métodos

Os Instrumentos de pesquisa são ferramentas utilizadas pelos pesquisadores para coletar dados, analisar informações ou facilitar o processo de pesquisa. Eles desempenham um papel crucial na coleta de dados confiáveis e na obtenção de informações relevantes para responder às questões de pesquisa. Os instrumentos utilizados na presente pesquisa serão:

1) Roteiro de observação - é um instrumento utilizado para guiar a coleta de dados através da observação sistemática de eventos, comportamentos ou fenômenos em um determinado contexto. Este roteiro pode incluir uma lista de itens a serem observados, questões a serem exploradas, categorias de análise e outras orientações para os observadores. (MARCONI; LAKATOS, 2003)

2) Questionário Aberto - Um questionário aberto é uma ferramenta de coleta de dados que permite aos participantes responderem às perguntas de forma livre, sem restrições a respostas específicas. Isso permite uma gama maior de respostas uma vez que os participantes têm liberdade para expressar suas opiniões, ideias e experiências de forma mais ampla. (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

3) Diário de Bordo - Um diário de bordo é uma ferramenta essencial na pesquisa, empregada para registrar as reflexões, observações e *insights* do pesquisador durante o decorrer da coleta de dados. Nele, podem ser anotados eventos significativos, reflexões sobre as interações com os participantes, ideias para análises posteriores e outras observações relevantes que emergem ao longo do estudo. Esse instrumento desempenha um papel crucial na documentação do

processo de pesquisa e na facilitação da análise dos dados coletados. (BOGDAN; BIKLEN, 2003).

4) Roteiro de Entrevista - Um roteiro de entrevista é uma importante ferramenta de coleta de dados, que consiste em uma lista estruturada de perguntas e tópicos a serem abordados durante a entrevista, servindo como guia para o pesquisador e garantindo que todas as questões relevantes sejam exploradas de maneira consistente. Este instrumento é projetado de forma a obter informações detalhadas e aprofundadas sobre o tema em estudo, ao mesmo tempo em que permite flexibilidade para seguir o fluxo da conversa e explorar novas questões conforme surgem (GODOY, 1995).

3.4 Procedimentos para a coleta de dados

Os dados foram coletados durante as aulas de Educação Física do 4º ano, turma selecionada para a pesquisa. As aulas ocorreram duas vezes por semana, às quartas e sextas-feiras, no período vespertino.

Os alunos participaram de uma unidade temática que compreendeu a aplicação de 10 aulas relacionadas ao futebol. A partir da utilização dos materiais e métodos apontados anteriormente, foram realizados os levantamentos de dados necessários para subsidiar os resultados da pesquisa.

O objetivo da aplicação da unidade temática, além de ensinar o futebol, foi ampliar os dados coletados ao longo da pesquisa. Dessa forma, foi possível obter uma compreensão mais aprofundada do tema, proporcionando uma base mais sólida para discutir as questões relacionadas ao ensino do futebol na Educação Física escolar.

Todas as informações obtidas por meio de questionário, rodas de conversa e anotações de campo foram transcritas, garantindo que o material estivesse organizado e acessível para análise. A partir disso, selecionei os trechos mais relevantes, que foram utilizados como base para conduzir as discussões e aprofundar a reflexão sobre os dados coletados. Essa etapa foi essencial para assegurar que a análise fosse realizada de maneira eficiente e focada nos aspectos mais significativos da pesquisa.



3.4.1 Unidade Temática

Aula 01: Aplicação do questionário inicial (APÊNDICE 3)

Objetivo: Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o futebol, bem como suas impressões e opiniões pessoais sobre o tema.

Descrição: Foi aplicado um questionário aos alunos sobre o futebol na educação física, permitindo compreender suas experiências prévias e percepções sobre o esporte.

Aula 02: O futebol como conhecemos

Objetivo: Diagnosticar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o futebol, bem como suas impressões e opiniões pessoais sobre o tema.

Descrição: Os alunos jogaram uma partida de futebol utilizando as regras que já conheciam e escolheram livremente seus times. Em seguida, foi realizada uma roda de conversa para levantar as primeiras impressões sobre a atividade, incluindo percepções, dificuldades e pontos positivos e negativos.

Aula 03: Exibição de vídeo sobre gênero no futebol e discussão

Objetivo: Discutir com os alunos a questão de gênero no futebol.

Descrição: Foi apresentado o vídeo *Invisible Players* da ESPNW e, em seguida, iniciou-se uma discussão sobre o tema.

Aula 04: Futebol e gênero

Objetivos: Ensinar a história do futebol, abordando as diferenças no desenvolvimento das modalidades masculina e feminina; vivenciar o futebol masculino, feminino e misto; discutir com os alunos as diferenças de gênero no futebol.



Descrição: o professor abordou o contexto histórico do futebol e suas modificações ao longo do tempo, destacando as diferenças entre as modalidades masculina e feminina. Em seguida, os alunos participaram de jogos práticos com equipes masculinas, femininas e mistas. No jogo misto, foram aplicadas modificações para fomentar a discussão sobre gênero. Por fim, foi realizada uma roda de conversa separada entre meninos e meninas para discutir as percepções da aula.

Aula 05: Fundamentos do futebol (passe, domínio e condução de bola)

Objetivos: Ensinar as posições dos jogadores no futebol; executar os fundamentos de passe, domínio e condução de bola; discutir a importância do trabalho em equipe.

Descrição: Inicialmente, o professor explicou as posições do futebol e suas funções. Em seguida, os alunos praticaram exercícios de passe, domínio e condução de bola. Posteriormente, jogaram uma partida com a regra dos dois toques, limitando cada jogador a tocar na bola apenas duas vezes antes de passá-la. Finalizando, realizou-se uma roda de conversa para reflexão.

Aula 06: Fundamentos do futebol (drible e chute)

Objetivos: Ensinar os conceitos de drible e chute no futebol; apresentar os principais dribladores e chutadores do futebol profissional; discutir as diferenças entre alunos mais e menos habilidosos.

Descrição: O professor explicou os conceitos de drible e chute, apresentando exemplos de jogadores profissionais. Depois, os alunos realizaram exercícios específicos e participaram de um jogo modificado, no qual o gol só poderia ser feito após a bola passar por todos os integrantes da equipe. Para encerrar, aconteceu uma roda de conversa sobre inclusão e habilidades no futebol.

AULA 07: Sistemas De Ataque X Sistemas De Defesa

Objetivo: Apresentar os sistemas táticos do futebol e futsal, incluindo formações como 4-5-1, 4-4-2, 4-3-3 e sistemas defensivos do futsal.

Descrição: Os alunos vivenciaram situações de ataque e defesa, incluindo desafios como defender com um jogador a mais ou a menos, explorando estratégias e dinâmicas do jogo.

AULA 08: Futebol Alternando O Desempenho De Papéis

Objetivos: Apresentar a diversidade de funções no futebol; discutir as habilidades necessárias para cada papel no jogo; valorizar diferentes habilidades dentro e fora do campo.

Descrição: O professor explicou os diversos papéis no futebol, incluindo jogadores, árbitros, torcedores e jornalistas. Os alunos participaram de uma partida onde vivenciaram diferentes funções, mudando de posição e experiência. Ao final, a roda de conversa abordou a valorização das diferentes habilidades no jogo.

AULA 09: Torneio

Objetivo: Discutir os impactos da competição exacerbada e a importância de saber ganhar e perder.

Descrição: Foi realizado um torneio entre os alunos, seguido por uma discussão sobre competição, espírito esportivo e fair play.

AULA 10: Bate bola – Uma discussão final com os alunos

Objetivo: Avaliar a percepção dos alunos sobre as aulas, os significados por eles atribuídos e as transformações em sua relação com o futebol.

Descrição: No bate-papo coletivo, os alunos expuseram seus sentimentos, comentarão sobre suas experiências durante a unidade temática, refletirão sobre o aprendizado e a relação com o futebol após a intervenção.

3.5 Procedimentos para a análise de dados

Utilizei a abordagem de Biklen e Bogdan (1994) para a análise de dados qualitativos, o que me permitiu compreender de maneira aprofundada as experiências dos participantes.

Primeiramente, iniciei pela preparação do material, que envolveu a coleta e organização dos dados. Em seguida, realizei uma leitura inicial de todo o material, o que me ajudou a me familiarizar com os dados e a identificar temas emergentes. Busquei captar os significados das experiências relatadas pelos participantes, o que me proporcionou uma visão geral do que seria analisado.

Na sequência, procedi à codificação dos dados. Nessa fase, identifiquei padrões significativos e categorizei as informações em temas relevantes. Utilizei tanto uma abordagem indutiva, permitindo que os códigos emergissem dos dados, quanto uma abordagem dedutiva, aplicando categorias que já tinha em mente. Essa flexibilidade possibilitou captar a complexidade das experiências analisadas.

Após a codificação, identifiquei temas e padrões que se destacaram nos dados. Agrupei os códigos relacionados e refleti sobre o significado mais amplo desses temas dentro do contexto da pesquisa. Essa reflexão foi fundamental para entender como esses padrões se inter-relacionavam.

A etapa seguinte foi a interpretação dos dados. Busquei compreender as implicações das minhas descobertas, levando em conta o contexto social e cultural dos participantes, pois isso influenciou a interpretação dos significados atribuídos às suas experiências. Para aprofundar essa análise, interpretei os resultados à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, com ênfase nos elementos do microsistema, considerando as interações diretas dos participantes com o ambiente escolar e o contexto das aulas de Educação Física.



Por fim, elaborei um relatório que apresentou os resultados da análise de forma clara e estruturada. Incluí descrições detalhadas dos temas emergentes, utilizando citações dos participantes para ilustrar minhas descobertas. Ao seguir essa abordagem, não apenas sistematizei a análise dos dados, mas também realizei uma reflexão crítica que enriqueceu a interpretação das experiências dos participantes.

3.6 Aspectos Éticos

Essa Pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 78951824.0.0000.5398, cujo parecer de aprovação é de nº 6.803.435 datado de 03 de maio de 2024.

3.7 Recurso Educacional

Como Recurso educacional, foi produzido um vídeo que documentou todo o processo de construção da pesquisa, incluindo a aplicação da unidade temática com os alunos, os resultados obtidos e as discussões pertinentes.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GO0e6IKNr7M>

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste momento apresentarei os resultados e as discussões da pesquisa que conduzi, marcando um ponto crucial no desenvolvimento deste trabalho. Ao longo do percurso, foram coletados dados, analisadas informações e observados fenômenos que permitiram uma compreensão mais aprofundada do tema investigado. Agora, é o momento de trazer à tona esses achados, organizando-os de maneira clara e reflexiva, para que possam ser devidamente compreendidos e contextualizados.

Ao longo da pesquisa, diversos acontecimentos e desdobramentos se destacaram, influenciando diretamente os rumos do estudo e os resultados obtidos. Esses momentos chave serão pontuados e discutidos, evidenciando como cada etapa contribuiu para a construção do conhecimento sobre o objeto de investigação.

Desde os desafios enfrentados até as descobertas mais relevantes, cada aspecto será abordado com o intuito de oferecer uma visão abrangente e crítica do processo.

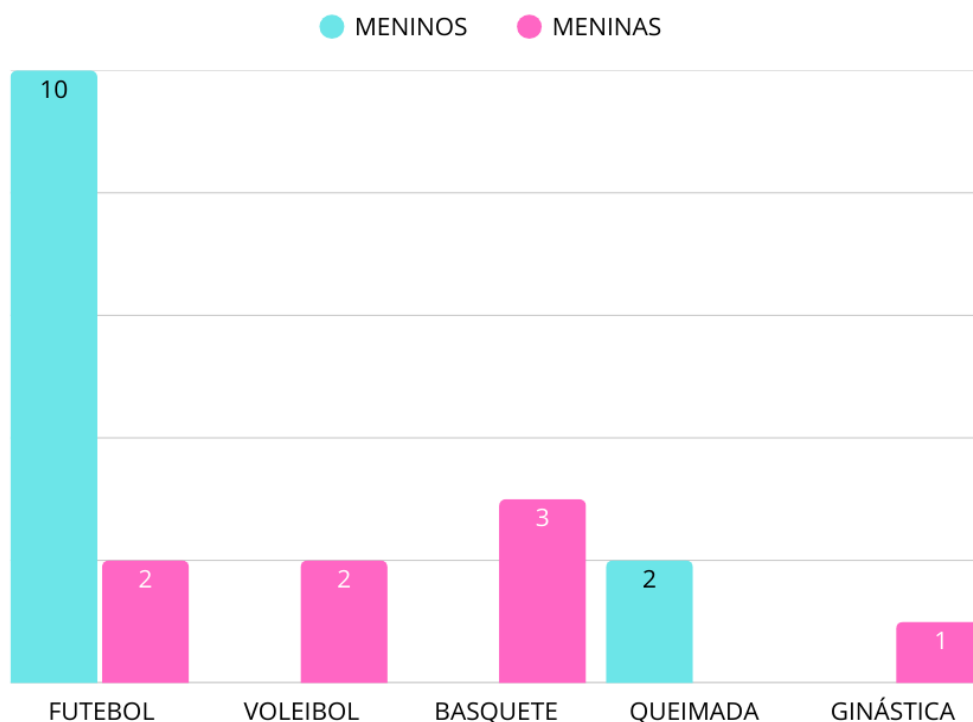
Por fim, os resultados obtidos foram interpretados à luz da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH). Essa teoria propõe que o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio de interações contínuas e recíprocas entre a pessoa e os diversos ambientes nos quais ela está inserida. Esses ambientes são organizados em diferentes sistemas interligados, microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema que exercem influência direta ou indireta sobre o comportamento, as percepções e as escolhas dos indivíduos ao longo do tempo (BRONFRENBRENNER, 1979).

4.1 Primeiras impressões: a percepção inicial dos alunos

O primeiro passo para coletar os dados que deram subsídio a minha pesquisa foi aplicar um questionário, que teve por objetivo mapear as preferências dos alunos em relação aos conteúdos da educação física, bem como sua percepção inicial a respeito do esporte que é objeto dessa pesquisa, o futebol.

Na primeira pergunta os alunos foram perguntados sobre qual seu esporte favorito. No Gráfico 1 as respostas foram organizadas como apresentadas a seguir.

Gráfico 1 – O esporte preferido dos estudantes



Fonte: elaborado pelo autor

A predominância do futebol entre os meninos ficou evidente nas respostas ao questionário inicial que indicaram sua preferência pelo esporte. Em nossos diálogos, tanto os meninos, quanto as meninas mencionaram que em todos os momentos livres na escola, os meninos, quase que de forma unânime, acabam jogando futebol, seja com bolinha de papel no recreio, seja chutando pênaltis no parque. Apenas 2 meninos disseram ter preferência pela queimada que nem esporte é. Quando observamos que dois meninos escolheram outra modalidade nos faz recordar do estudo de Bocchini e Maldonado (2016) que afirmam se os professores só exigirem técnica de uma modalidade, isso pode desencorajar os alunos chegando os mesmos a sentirem medo ou vergonha de participar das atividades do futebol por não possuírem habilidade.

Em contrapartida, a percepção sobre o esporte favorito das meninas apresentou divergências significativas, com respostas distribuídas entre futebol, voleibol, ginástica e basquete. Sendo este último apontado como a preferência da maioria. Esse dado me levou a refletir sobre como o futebol se estabeleceu de maneira quase unânime entre os meninos, enquanto as meninas demonstraram interesses esportivos mais diversificados, tendo apenas 2 alunas apontado o futebol.

Os resultados da aplicação do questionário inicial apresentaram semelhanças com o estudo realizado por Macagnan e Betti (2014). Os autores identificaram que 84,6% dos meninos declararam gostar bastante de futebol nas aulas, e nenhum assinalou a alternativa “não gosto”. Já entre as meninas, apenas 12,5% declararam ter grande apreço pelo futebol.

Em nosso estudo apenas duas meninas apontaram o futebol como sua prática esportiva favorita, o que corresponde a 25% do público feminino da pesquisa. Entre os meninos, a situação se inverteu: apenas dois não elegeram o futebol como seu esporte preferido, resultando em um índice de 83,33% de preferência entre os entrevistados do sexo masculino. Assim, tanto na pesquisa de Macagnan e Betti (2014) quanto em nossos resultados, observa-se que o interesse pelo futebol é significativamente maior entre os meninos do que entre as meninas.

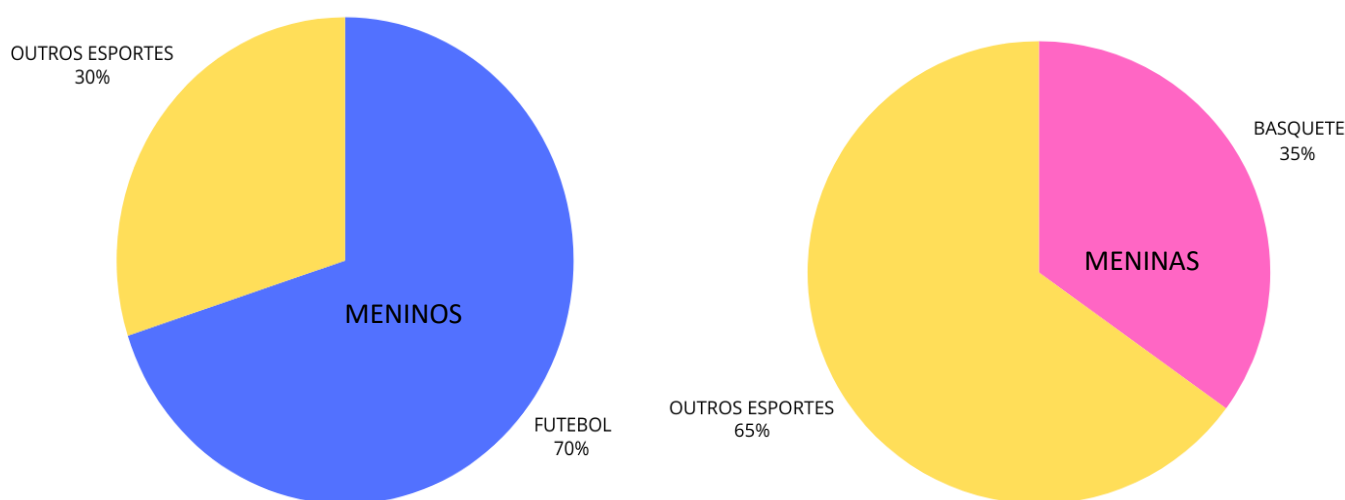
Filgueiras et al. (2007) também investigaram a preferência esportiva dos alunos e encontraram resultados semelhantes. De acordo com seus achados, 48,51% dos meninos elegeram o futebol como esporte favorito, enquanto as



meninas dividiram suas preferências entre handebol (38,38%), voleibol (15,15%) e queimada (13,13%). Esses dados dialogam com os resultados obtidos em minha pesquisa, que evidenciam uma preferência majoritária dos meninos pelo futebol, enquanto as meninas apresentaram preferências mais diversificadas, sem destaque para o futebol.

Os estudantes foram questionados ainda se havia algum esporte preferido pelos meninos da turma e pelas meninas. Caso a resposta fosse positiva, deveriam indicar qual esporte. Os resultados foram organizados no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 - Percepção dos estudantes sobre a preferência esportiva de seus colegas de turma (Perguntas 2 e 3 do questionário).



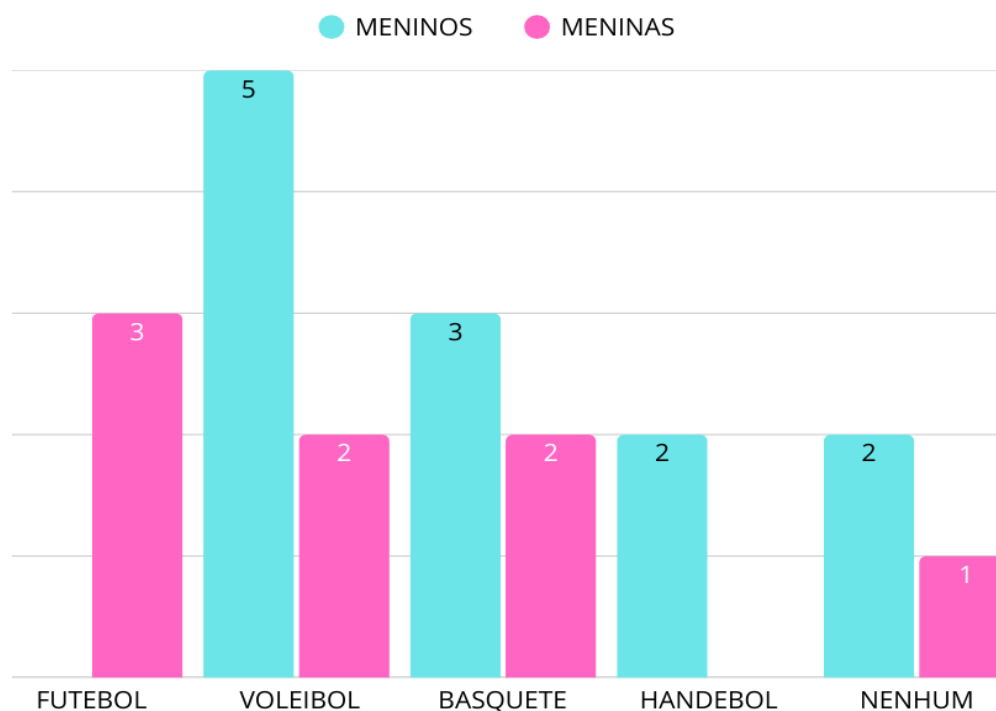
Fonte: Elaborado pelo autor

Quando questionados sobre qual seria o esporte preferido dos meninos, 70% da turma indicou o futebol como a escolha principal. Por outro lado, ao serem perguntados sobre o esporte preferido das meninas, 35% dos estudantes apontaram o basquete como a opção mais popular, sendo essa a porcentagem mais alta de preferência por um esporte entre as meninas. Essa percepção individual dos estudantes sobre as preferências coletivas se mostrou acertada, já que os dados obtidos confirmaram que, nessa turma, o futebol e o basquete são, respectivamente, os esportes preferidos dos meninos e das meninas.



A quarta pergunta se referiu a quais esportes os alunos excluíam das aulas de Educação Física. Os dados se encontram no Gráfico 3. Entre as meninas, 37,5% responderam que excluíam o futebol, sendo esse o maior índice entre o público feminino em comparação com outros esportes. Já entre os meninos, nenhum indicou o futebol para exclusão, enquanto 41,7% removeriam o voleibol. Portanto, tais resultados suportam a ideia de que o gênero influencia na escolha pelas modalidades que mais gostam ou que não participariam nas aulas de Educação Física, reforçando os dados obtidos por Maffei et al. (2019) que encontraram o futebol com maior interesse nos meninos e desinteresse nas meninas, Darido (2012) argumenta que a escolha se define por uma questão cultural e de até preconceito das meninas em não querer participar do futebol, enquanto Pereira e Mourão (2005) apontam que a falta de oportunidades pode gerar as preferências.

Gráfico 3 – Esporte que os alunos escolheriam para excluir das aulas de EF.



Fonte: Elaborado pelo autor

Em minha visão, os meninos no Brasil tendem a se interessar pelo futebol de forma aparentemente “natural”, e essa especificidade pode ser explicada à luz da TBDH. Segundo Bronfenbrenner, somos influenciados e moldados à medida que nos relacionamos com o outro e com o meio. Dessa forma, é plausível afirmar que nossos interesses também são impactados por essas interações. No caso do futebol,

percebe-se que ele permeia todas as camadas sociais e ambientes nos quais os meninos estão inseridos, enquanto, no universo feminino, sua presença é consideravelmente menor. Isso sugere que a construção desse interesse não ocorre apenas por uma questão individual, mas é resultado de um processo social mais amplo.

Os dados iniciais da pesquisa também corroboram as observações de Júnior e Darido (2002), que destacaram a histórica exclusão das mulheres do futebol. Os autores apontam que, durante décadas, as mulheres tiveram poucas oportunidades de prática, o que contribuiu para um menor envolvimento com a modalidade. A ausência de estímulo e a construção social do futebol como um esporte masculino acabaram por afastar as meninas dessa prática esportiva.

Diante desse cenário, entendo que um dos desafios da Educação Física escolar é promover estratégias que incentivem a participação feminina no futebol. A oferta contínua da prática, com diversificação, adaptação de diferentes “futebóis” pode despertar o interesse das alunas, permitindo que desenvolvam habilidades e construam uma relação mais próxima com a modalidade conforme nos apontou Barreto (2023). Afinal, não é possível gostar do que não se conhece, e a falta de oportunidade de vivência esportiva impede que as meninas desenvolvam uma identificação com o futebol (PEREIRA; MOURÃO, 2005). Se esse esporte continuar sendo um espaço de exclusão para elas, ao invés de ser visto como um “herói”, pode acabar sendo percebido como um “vilão” dentro do contexto escolar.

A quinta pergunta do questionário indagou: quem gosta mais de futebol: os meninos ou as meninas? Além disso, pediu-se que justificassem a resposta. Já a sexta questão perguntou: "O que você acha do futebol nas aulas? Por quê?".

As respostas obtidas estão organizadas no Quadro 1 a seguir. Os nomes que constam no quadro são fictícios, sendo escolhidos pelos próprios alunos.

Quadro 1 – Respostas dos estudantes para as questões 5 e 6.

MENINAS			
Aninha	Mônica	Emily Vick	Bob esponja

Questão 5 <i>“Os Meninos gostam mais de futebol porque eles jogam mais”.</i> Questão 6 <i>“É importante para aprender e para poder jogar fora da escola</i>	Questão 5 <i>“Gostam igual”</i> Questão 6 <i>“É legal ter nas aulas para a gente aprender sobre o futebol”.</i>	Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais de futebol, mas não sei porque”.</i> Questão 6 <i>“É legal, porque a gente tem que sentir alegria pelos meninos jogarem o esporte que gostam</i>	Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais, eles falam disso o tempo todo”.</i> Questão 6 <i>“Muito legal ter, porque amo jogar futebol”.</i>
Stich Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais de futebol, só falam de futebol e só querem saber de futebol”.</i> Questão 6 <i>“É bom ter futebol porque a turma gosta bastante”.</i>	Olaf Questão 5 <i>“Os dois gostam igual, as meninas também podem jogar e amar o futebol”.</i> Questão 6 <i>“Bom, porque o futebol ajuda a gente a se exercitar”.</i>	Ariel Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais, porque eles jogam muito bem”.</i> Questão 6 <i>“Acho legal porque eu queria aprender a jogar bem”.</i>	Moana Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais, porque eles jogam no parque”.</i> Questão 6 <i>“Legal por que aprende coisas novas”.</i>
MENINOS			
Darwin Questão 5 <i>“Porque eu não sei, mas os meninos gostam mais, eles sempre fazem fila para o chute a gol e as meninas fazem outras</i>	Sonic Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais, porque eu nunca vi todas as meninas jogando basquete, mas já vi todos os meninos jogando futebol”.</i>	Hilda Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais de futebol porque quando é tempo livre, as meninas escolhem pular corda”.</i>	Gamble Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais porque são mais interessados pelo esporte”.</i>

<i>coisas”.</i> Questão 6 <i>“Legal, porque mesmo que eu não seja tão bom, eu posso me divertir bastante”.</i>	Questão 6 <i>“Acho bom, praticar um esporte e gastar energia, faz bem para saúde”.</i>	Questão 6 <i>“Legal, porque a maioria gosta”.</i>	Questão 6 <i>“Eu não gosto muito de futebol, sempre vou escolher outra coisa ao invés de futebol”.</i>
Spiderman Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais, eles jogam e falam mais de futebol do que as meninas”.</i> Questão 6 <i>“Acho legal, a maioria das pessoas da sala gostam, o Brasil é o país do futebol”.</i>	Canhota Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais, só tem uma menina na sala que sabe tudo de futebol as outras não sabem muito”.</i> Questão 6 <i>“É legal porque a gente sempre gostou”.</i>	Mordekai Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais de futebol, as meninas não tem interesse e nem falam sobre isso”.</i> Questão 6 <i>“É bom ter futebol para jogar com meus amigos”.</i>	Cebolinha Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais de futebol porque tem mais força”.</i> Questão 6 <i>“Eu acho bom porque dá emoção nas aulas”.</i>
Patrick Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais de futebol, mas não sei porque”.</i> Questão 6 <i>“É importante para fortalecer a perna e para poder jogar fora da escola”.</i>	Naruto Questão 5 <i>“Eu acho que todo mundo gosta igual”.</i> Questão 6 <i>“É importante porque a gente tem que aprender sobre todos os esportes”.</i>	Luffy Questão 5 <i>“Os meninos gostam mais porque sempre jogam”.</i> Questão 6 <i>“É bem legal, porque é o meu esporte preferido”.</i>	Hulk Questão 5 <i>“Acho que as meninas não gostam tanto de futebol, porque elas não são tão rápidas”.</i> Questão 6 <i>“É legal porque a gente pode treinar para ser jogador de</i>

			futebol”.
--	--	--	-----------

Fonte: Elaborado pelo autor

A partir da TBDH, é possível perceber como os contextos sociais influenciam o desenvolvimento dos indivíduos, e isso fica claro na percepção dos alunos sobre o futebol, que, de maneira geral, é visto como um esporte mais associado aos meninos do que às meninas. Segundo Bronfenbrenner (1996) o contexto cultural, macrossistema, influencia muito os contextos menores que envolvem a criança em desenvolvimento, microssistemas, como a visão dos alunos nas aulas de Educação Física Escolar.

A maioria dos alunos, com algumas exceções, afirmou que acredita que os meninos gostam mais de futebol do que as meninas. Alguns chegaram até a dizer que os meninos gostam mais, mas não souberam explicar por que pensam assim. Quando questionados sobre o motivo, os alunos apontaram que o futebol é um assunto central entre os meninos, que, inclusive, acabam jogando nas horas livres, muitas vezes, sem o estímulo do professor, enquanto as meninas demonstram mais interesse por outras atividades nesse tempo. Esta perspectiva dos alunos é fundamental para os professores que atuam no contexto escolar como nos apontam Filgueiras et al. (2007) segundo os quais o professor necessita conhecer o que o aluno pensa para adequar seu estímulo e tornar o futebol significativo para todos.

Esse comportamento reflete a TBDH, pois o futebol, devido ao significado atribuído a essa prática, acaba se mantendo presente na vida dos meninos, influenciando até mesmo os seus outros microssistemas, como grupo de amigos e a família, que reforçam a ideia de que esse esporte é mais para eles. Bronfenbrenner (1996) coloca como princípio da sua teoria que as atividades quando são significativas aos alunos elas persistem no tempo e são realizadas e comentadas em outros ambientes que este aluno participa.

A aluna Ariel, por exemplo, destacou que os meninos jogam melhor futebol, e talvez as meninas não se interessem tanto porque não jogam tão bem. Isso é um reflexo claro de como o contexto social afeta a visão das meninas sobre suas próprias capacidades. Bocchini e Maldonado (2016) reforçam a ideia de que quando privilegiamos somente os habilidosos acabamos por excluir os demais, neste caso,

as meninas. Portanto, concordamos com Pereira e Mourão (2005) que se oferecermos mais oportunidades podemos modificar este quadro.

A sociedade frequentemente transmite a mensagem de que as meninas não sabem jogar futebol, e elas mesmas acabam acreditando nisso, internalizando esse estereótipo. Além disso, alguns meninos associaram a preferência pelo futebol a características físicas, como a força e a rapidez. Para alterar esta visão é necessário segundo Barreto (2023) ressignificar a utilização do futebol numa perspectiva mais plural. Desta forma, segundo Darido (2002) é possível modificar a forma de planejamento e estratégias para desenvolver seus valores, moral, social e as habilidades, sem segregar os alunos menos habilidosos e as meninas.

O aluno Cebolinha, por exemplo, disse: *"Os meninos gostam mais de futebol porque têm mais força"*, enquanto o aluno Hulk afirmou: *"Acho que as meninas não gostam tanto de futebol porque elas não são tão rápidas"*. Esses comentários revelam como os alunos, imersos no contexto social, atribuem diferenças físicas entre os gêneros para justificar as preferências.

Entretanto, há também opiniões que fogem do estereótipo esperado. O aluno Gamble, por exemplo, disse: *"Eu não gosto muito de futebol, sempre vou escolher outra coisa ao invés de futebol"*, mostrando que, mesmo sendo menino, ele não se sente obrigado a gostar do esporte. Da mesma forma, a aluna Bob Esponja respondeu: *"Muito legal ter, porque amo jogar futebol"*, demonstrando que, apesar da pressão social, ela se identifica com a prática esportiva que é, muitas vezes, considerada "coisa de menino".

Parece ser contraditório este viés de pensamento da aluna, porém, esta opinião já pode demonstrar na prática a influência dos meios de comunicação na ascensão do futebol feminino atualmente como nos apontou Darido (2012). Tal perspectiva é reforçada pela visão de Betti (1998) sobre a influência dos meios de comunicação na inclusão do esporte na cultura brasileira.

Olhando pela perspectiva de Bronfenbrenner (1996) uma criação de legislação esportiva, incorporada pela mídia gerou a ampliação de oportunidades nos microssistemas escolas de futebol e nas aulas de Educação Física Escolar da



participação das meninas na prática do futebol. E nesta perspectiva que o que foi pensado no início dos anos 2000 começa a ter reflexo no chão da escola ainda hoje.

Dentro da TBDH encontramos a visão do cronossistema, ou seja, uma mudança de cultura leva tempo ou algumas décadas para termos um contexto ambiental onde meninas e meninos usufruem das mesmas atividades com a mesma vontade tendo as mesmas oportunidades. Porém, ainda iremos conviver como nos aponta Maffei et al. (2019), com o preconceito que ainda prevalece quando observamos a prática do futebol por meninas o que pode justificar o seu desinteresse.

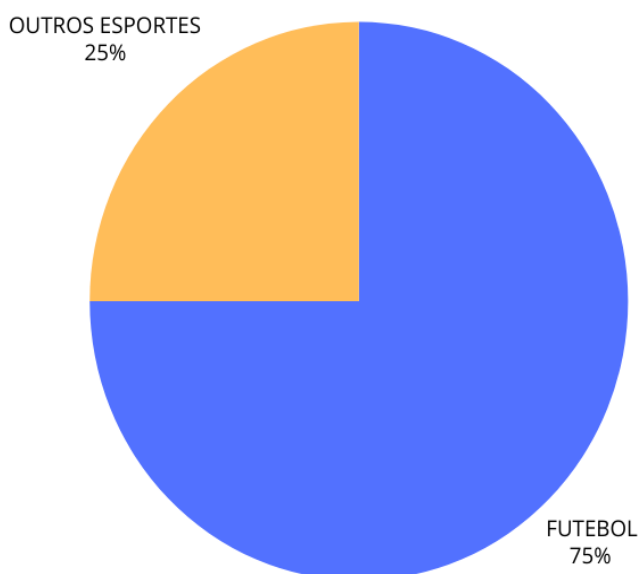
O comentário que mais me chamou a atenção foi da estudante que vamos chamar de Emily Vick, que, ao ser questionada sobre o futebol, disse: *"É legal, porque a gente tem que sentir alegria pelos meninos jogarem o esporte que gostam"*. Isso reflete como está profundamente enraizada na cultura a ideia de que o futebol é para os meninos, e as meninas devem se sentir felizes apenas por vê-los praticando, em vez de se sentirem livres para gostar do esporte tanto quanto os meninos. Isso demonstra como a visão que as meninas têm de si mesmas é influenciada por essa concepção social, que limita suas escolhas e interesses.

Portanto, é possível perceber que o futebol, apesar de ser visto como um esporte predominantemente masculino, não é uma preferência unânime entre os meninos, nem é algo que as meninas necessariamente rejeitem por natureza. A TBDH nos ajuda a entender que o desenvolvimento e as preferências dos indivíduos são moldados por uma interação complexa entre os contextos sociais nos quais estão inseridos. No caso do futebol, o que se observa é que a sociedade, com seus estereótipos e expectativas, impacta fortemente as escolhas e a identidade dos alunos, mas as preferências individuais também têm um papel importante nessa dinâmica. Concordamos com Júnior e Darido (2010) que enfatizam a importância da inclusão de todos os alunos.

A sétima questão perguntou: "Qual esporte os alunos mais assistem na TV? O que você sente ao assistir?" Os resultados estão organizados no Gráfico 4 a seguir:



Gráfico 4: O esporte que os estudantes mais assistem na TV



Fonte: Elaborado pelo autor

Os resultados apontam que 75% dos alunos entrevistados afirmaram que o futebol é o esporte que mais assistem, e um dos motivos que pode explicar essa preferência é o fácil acesso. Os programas esportivos relacionados ao futebol são transmitidos em abundância na TV aberta, com partidas sendo exibidas semanalmente, duas ou até três vezes por semana. Isso cria uma exposição constante, fazendo com que o futebol se torne algo mais presente no cotidiano das crianças, fatores estes destacados por Betti (1998), Darido (2012) e Macagnan e Betti (2014) sobre a popularização do futebol dentro da nossa cultura. Em contrapartida, esportes como o hóquei, por exemplo, não têm o mesmo espaço na mídia, o que acaba limitando o contato das crianças com essas práticas. Essa diferença de exposição pode explicar em parte por que as crianças brasileiras, em sua maioria, identificam-se mais com o futebol do que com outras modalidades esportivas.

Ao olhar para essa realidade à luz da TBDH, podemos entender que o desenvolvimento das crianças não ocorre de forma isolada, mas é influenciado por múltiplos fatores dentro dos diferentes sistemas, como o ambiente familiar, a escola e, no caso em questão, os meios de comunicação. O futebol, sendo amplamente transmitido na TV, torna-se um elemento importante do microssistema das crianças, pois essas experiências são frequentemente mediadas pelo ambiente de mídia e



pelos modelos sociais que elas consomem. A exposição constante ao futebol, como mencionado, fortalece os significados e os valores atribuídos a esse esporte, tornando-o um componente central na construção da identidade das crianças em relação ao que é socialmente valorizado como "esporte de sucesso".

Além disso, a TBDH ensina que os sistemas de interação, como o mesossistema, também são fundamentais. O ambiente familiar e escolar pode reforçar essa preferência pela prática e pelo consumo do futebol. Se, em casa, os pais e irmãos assistem aos jogos ou discutem futebol, esse interesse é internalizado pelas crianças, ampliando ainda mais a percepção de que o futebol é uma parte importante da sua cultura e da sua identidade. Este é um exemplo da transição ecológica proposta por Bronfenbrenner (1996).

A falta de visibilidade de outros esportes, como o hóquei, no macrosistema da mídia, contribui para a desvalorização desses esportes. Esse fenômeno cria um ciclo em que as crianças, sem o mesmo contato com outras opções esportivas, acabam por associar a prática e o consumo de esportes a algo que está fortemente relacionado com as imagens de sucesso e prazer transmitidas pela mídia, criando uma adesão quase que natural ao futebol. Assim, a teoria bioecológica ajuda a explicar como a mídia, como um dos principais agentes sociais, molda as escolhas e interesses das crianças, influenciando seu desenvolvimento por meio da repetição e da presença constante de determinados valores culturais, como o futebol.

Quadro 2 – Sentimentos dos alunos ao assistirem futebol

Sentimentos Relatados	Quantidade de Alunos	Respostas dos Alunos
Alegria/Felicidade	3	"Sinto alegria"; "Sinto felicidade"; "Assisto futebol porque passa bastante, sinto energia e felicidade"
Ansiedade	4	"Assisto para ver o Palmeiras e sinto ansiedade"; "Sinto emoção e ansiedade para meu time ganhar"; "Ansiedade, nervosismo e expectativa para ver quem vai ganhar"; "Sinto ansiedade nos



		jogos, se meu time perde os meus amigos tiram sarro de mim"
Emoção	3	"Sinto emoção quando meu time ganha"; "Sinto emoção com as reviravoltas"; "Eu sinto emoção, menos se o jogo for chato, mas se for uma final de campeonato eu fico ansioso"
Nervosismo	2	"Eu torço pro Palmeiras, sinto nervosismo"; "Ansiedade, nervosismo e expectativa para ver quem vai ganhar"
Energia	1	"Assisto futebol porque passa bastante, sinto energia e felicidade"
Expectativa	1	"Ansiedade, nervosismo e expectativa para ver quem vai ganhar"
Tristeza (chorar quando perde)	1	"Gosto dos jogos do Corinthians, quando perde eu choro"
Indiferença (não assiste futebol)	3	"Não assisto esportes, prefiro desenhos animados"; "Não assisto esportes na televisão"; "Geralmente eu não assisto futebol, prefiro hóquei e basquete"
Outros Esportes que Gosta de Assistir	3	"Gosto de assistir Olimpíadas"; "Eu gosto de assistir vôlei e basquete"; "Geralmente eu não assisto futebol, prefiro hóquei e basquete"

Fonte: Elaborado pelo autor

As emoções despertadas pelo futebol são outro destaque que as respostas ao questionário inicial trouxeram conforme descrito no Quadro 2. As repostas indicaram que o futebol, como esporte, gerou sentimentos intensos. Tal fato foi um elemento destacado por estudantes que, embora não se considerem entusiastas do esporte, identificavam que somos modificados quando assistimos ou praticamos um esporte. Não foram poucos os alunos que responderam que ao assistir uma partida de futebol se sentem ansiosos, tensos e até angustiados quando o time adversário se aproximava de um gol.



Ao ser questionada sobre o futebol ser herói ou vilão, a aluna “Monica” respondeu que o considera herói e que gostaria que ele possuísse um “super poder” de ficar feliz mesmo perdendo, ou seja, capaz de gerar felicidade, independentemente do resultado da partida, percebi que ela estava frustrada em sua fala, aparentemente ela não queria sentir tristeza quando seu time do coração perdesse ou ainda quando ela saísse derrotada de uma partida de futebol, mas essa fala comprova o grande impacto emocional que o futebol produz na mente das pessoas, que seja alegria ao vencer ou frustração ao perder. É quase impossível ficar emocionalmente indiferente a uma partida de futebol seja como praticante ou como expectador.

Betti (2002) discute a influência da mídia no esporte e na Educação Física. O autor argumenta que a mídia transforma o esporte em um espetáculo, ampliando seu alcance e impacto emocional. No caso do futebol, a mídia não apenas transmite as partidas, mas também constrói narrativas dramáticas, heroicas e emocionantes em torno delas. Isso explica por que mesmo estudantes que não são entusiastas do esporte podem se emocionar ao assistir a uma partida. A mídia cria uma atmosfera de envolvimento coletivo, onde os espectadores são levados a experimentar sentimentos intensos, como alegria, tensão e frustração, independentemente de seu nível de engajamento com a prática esportiva.

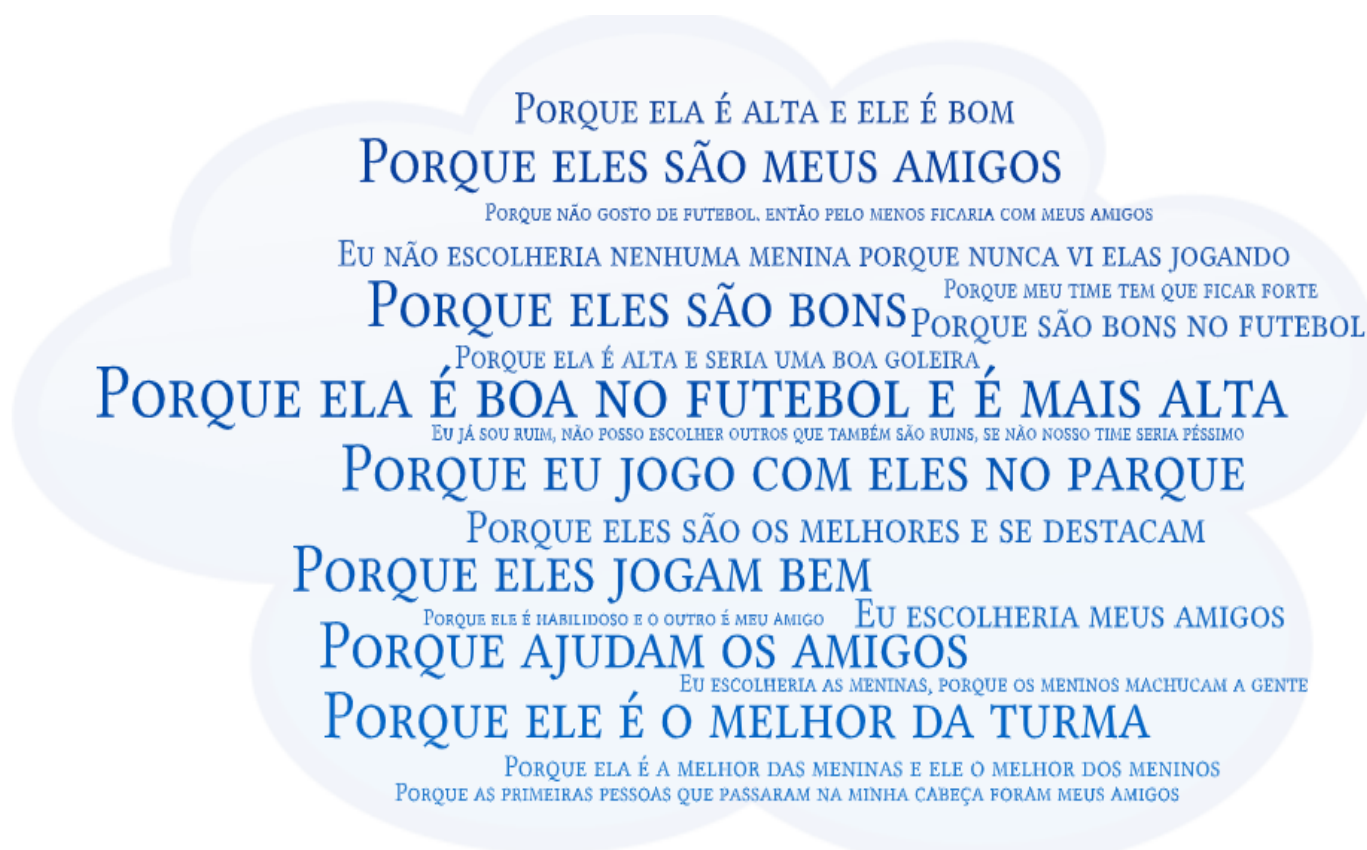
Apenas três dos alunos entrevistados afirmaram que não assistem a nenhum esporte na televisão. Os demais relataram que assistem, e, embora diferentes modalidades tenham aparecido na lista dos esportes preferidos, a maioria dos alunos destacou que o futebol é o esporte que mais consomem na televisão. Isso reforça o que foi dito por Betti (2002), que o futebol é amplamente divulgado nas mídias, seja através das transmissões dos jogos, seja por meio de debates e outros programas que discutem o futebol, exibidos em diversos horários.

Essa realidade comprova a relevância e o significado que os alunos atribuem ao esporte, tanto que até aqueles que se consideram pouco entusiastas da prática assumiram consumir semanalmente as partidas de futebol. Outro fator relevante é que alguns alunos afirmaram assistir “por tabela”, ou seja, como seus pais assistem, eles também acabam assistindo. Essa informação demonstra o poder de influência do mesossistema da TBDH, uma vez que alunos que não gostam tanto do futebol

sofrem influência ou estímulo do ambiente familiar em que estão inseridos e, por isso, acabam consumindo o espetáculo esportivo (BRONFENBRENNER, 1994).

A oitava questão abordou a seguinte pergunta: "Se você fosse montar um time de futebol com a turma, quem você escolheria? Por quê?" As justificativas dos alunos para suas escolhas estão apresentadas na Figura 2, na nuvem de palavras a seguir.

Figura 2: Nuvem de Palavras questão 8



Fonte: Elaborado pelo autor

Ao investigar os critérios utilizados pelos alunos para escolher colegas para formar uma equipe, observei que as respostas refletem tanto aspectos sociais quanto a valorização da habilidade esportiva. A maioria dos alunos indicou que selecionaria amigos para formar um time, reforçando a importância das relações interpessoais na prática esportiva.

Essa realidade vai ao encontro com a TBDH, a escolha de amigos para formar equipes esportivas evidencia como as relações interpessoais construídas a partir dos processos de interações proximais no ambiente escolar influenciam suas



decisões. Para eles, jogar ao lado de amigos não apenas facilita a comunicação e a cooperação durante as partidas, mas também cria um senso de confiança e pertencimento. Essa dinâmica reflete a importância do microssistema no desenvolvimento social e emocional dos alunos, já que as interações com colegas e amigos são fundamentais para a construção de vínculos e a formação da identidade.

Assim, para esses alunos, jogar com os amigos se mostrou mais interessante do que jogar com os mais habilidosos, se sentir pertencente a um grupo se mostrou mais valioso do que simplesmente vencer uma partida.

Por outro lado, uma parcela significativa destacou a escolha dos jogadores mais habilidosos, o que evidencia uma valorização do desempenho técnico. Esse aspecto remontou a discussão antes abordada na revisão bibliográfica de pensar sobre como essa mentalidade pode influenciar a dinâmica da participação esportiva na escola, tornando-a mais excludente para aqueles que não são considerados habilidosos.

Bocchini e Maldonado (2016) apontam que os alunos mais habilidosos se tornam referência da sala enquanto os alunos que possuem maior dificuldade acabam sendo excluídos ou optam por não participar devido a insegurança. Essa afirmação dos autores retrata bem o que ocorreu na resposta do questionário inicial, pois percebi, que três nomes foram recorrentes nas respostas, ou seja, a maioria dos alunos os escolheriam para compor suas equipes pois estes eram considerados bons na prática do futebol.

Outro fato que chamou a atenção nesse momento, foi que até mesmo aqueles alunos que se consideravam “ruins” no esporte escolheram os “melhores” para compor seu time, mesmo eles já tendo experimentado a sensação de exclusão. Quando tiveram a oportunidade de escolher alguém que já partilhou do mesmo sentimento, eles acabaram promovendo a mesma exclusão da qual foram alvo. Um aluno respondeu assim:

“Eu já sou ruim, não posso escolher outros que também são ruins, se não nosso time seria péssimo”.

Essa resposta inicial mostrou um grande ponto de partida para a continuação da pesquisa.



Esse comportamento pode ser compreendido dentro das interações previstas no microsistema (TBDH), que incluem o ambiente escolar e as relações interpessoais diretas dos alunos. O fato daqueles que já vivenciaram a exclusão reproduzirem esse mesmo padrão, evidencia a força dos processos proximais na construção das percepções individuais, ou seja, se os alunos estão envolvidos em interações que propiciam inclusão, aceitação e cooperação, eles tendem a reproduzir esses valores, mas o contrário também acontece, se o aluno estiver inserido em um ambiente excludente e demasiadamente competitivo, o aluno individualmente passa adotar esse comportamento como fruto de suas interações (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, dentro desse contexto, os alunos internalizam e replicam normas e valores que permitem sua convivência, reforçando a lógica da competição em detrimento da inclusão.

Ao refletir sobre o depoimento do estudante Gamble que prefere a queimada ao futebol por se sentir mais habilidoso nessa modalidade, percebi como a autopercepção das próprias habilidades pode ser um fator determinante para o envolvimento dos alunos nas atividades esportivas. Esse caso me fez pensar na relação entre autoestima, competência e escolha esportiva, mostrando que, quando os alunos se sentem mais confiantes em uma determinada prática, eles tendem a se engajar mais e a se sentirem mais motivados.

Para embasar essa reflexão, faço menção ao estudo de Thiengo (2011), que, em sua revisão de literatura afirma que um dos problemas da formação de jogadores é a falta de uma metodologia adequada que respeite as crianças. Assim, um dos motivos pelos quais os alunos poderiam considerar o futebol um "vilão" é a dificuldade de jogar, por falta de ter aprendido a modalidade a partir de suas características iniciais. Essa observação me ajudou a entender que a falta de habilidade ou familiaridade com o futebol pode gerar frustração e exclusão, especialmente em um contexto em que a competência técnica é altamente valorizada. Isso explica por que alguns alunos, como o que preferiu a queimada, podem se afastar do futebol e buscar modalidades em que se sintam mais confortáveis e capazes.

As questões 9 e 10 foram formuladas da seguinte maneira: Se o futebol fosse um personagem de um filme da Marvel, ele seria um herói ou um vilão? Por quê?



Quais superpoderes esse personagem teria? As respostas estão organizadas no quadro a seguir.

Quadro 3 – Respostas dos estudantes para as questões 9 e 10

O futebol é herói ou vilão? Por quê?	
Qual superpoder o personagem teria?	
Herói “O poder dele seria um escudo, para proteger de tomar uma bolada”. (ANINHA)	Herói: Porque faz bem para a saúde, Poder ser rápido (GAMBLE)
Herói: “O poder seria ficar feliz mesmo perdendo”. (MONICA)	Herói “Porque as crianças querem ser jogadoras de futebol, o poder seria teleporte”. (HILDA)
Herói: “O poder seria super velocidade”. (EMILY VICK)	Herói “Porque é um dos esportes mais praticados do mundo, poder: arma que cria bola de fogo para queimar os vilões”. (SONIC)
Herói “O poder seria velocidade, porque tem que ser rápido no futebol”. (BOB ESPONJA)	Vilão Porque esse é o único esporte que praticamos e os alunos brigam, nos demais não tem briga; poder: força para chutar a bola. (STICH)
Herói “Ter a perna em chamas”. (PATRICK)	Herói “Porque ele exercita o corpo e a mente, não sei qual poder ele teria”. (OLAF)
Herói “O poder seria um escudo para os goleiros”. (CEBOLINHA)	Herói “Porque os heróis são bem conhecidos igual aos jogadores, quando penso em futebol eu penso em vento, então o poder seria vento de amor”. (DARWIN)
Herói “Porque o herói é mais forte que o vilão, meu poder é ser parecido com o Flash”. (MORDEKAI)	Herói “Porque a gente fica feliz quando joga, poder: de ficar invisível para o outro time não me ver”. (ARIEL)
Herói “Porque incentiva a saúde, o poder seria agilidade”. (CANHOTA)	Herói “Porque eu gosto de jogar futebol, poder: de grudar a bola nas mãos porque eu sou goleiro”. (LUFFY)
Herói “Porque ele nos diverte, distrai e faz bem,	Herói “Poder: de pular alto para cabecear”.



super força para chutar a bola". (SPIDERMAN)	(HULK)
Herói "Porque os heróis são amados igual o futebol, poder: de multiplicação igual ao Naruto para eu tomar a bola". (NARUTO)	Herói "Porque dá alegria, poder: voar para chegar mais rápido do outro lado do campo". (MOANA)

Fonte: Elaborado pelo autor

As respostas dos alunos sobre o futebol ser herói ou vilão, e os superpoderes atribuídos ao esporte, revelam uma visão encantada e criativa que as crianças têm do futebol, atribuindo-lhe poderes que vão desde a super velocidade até habilidades como o teleporte ou o poder de ficar invisível.

Essas escolhas demonstram o quanto o futebol é associado a qualidades admiradas, como a agilidade, a força, a diversão e até a capacidade de superar desafios. Para muitos, o futebol não é apenas um jogo, mas algo que inspira, diverte e promove a saúde, reforçando sua imagem de herói.

No geral, as respostas refletem a importância do futebol na vida das crianças, tanto como uma atividade física quanto como um fenômeno cultural que desperta paixões e gera conexões entre as pessoas. O fato de o futebol ser associado a poderes extraordinários demonstra a influência que o esporte exerce na imaginação das crianças e como ele é idealizado como algo além de uma simples prática esportiva.

Ao analisar as respostas dos alunos, me chamou atenção a centralidade do futebol no universo esportivo da turma, mesmo entre aqueles que não o apontaram como seu esporte favorito. A maioria dos alunos ao serem questionados apontou o futebol como um "herói".

Confesso que inicialmente fiquei surpreso, pois minha expectativa era de que os alunos que não tinham no futebol o seu desporto favorito, por motivos diversos, acabariam optando por o caracterizar como um vilão, por simplesmente não gostar da prática, ou talvez por não ser tão hábil na execução dos movimentos, mas para minha surpresa, o que ocorreu foi que até mesmo os alunos que tinham preferência por outros esportes se mostraram favoráveis à prática do futebol na escola, bem

como lhe conferiram um grau de importância relevante, seja para a promoção da saúde e bem estar dos alunos, seja pela sua importância educacional.

Percebe-se assim a força do Macrossistema, ideia defendida na TBDH, pois no Brasil, o futebol transcende a categoria de simples modalidade esportiva e se consolida como um elemento identitário da cultura nacional, sendo amplamente difundido pela mídia, pelas interações sociais e pelas tradições familiares. Esse cenário faz com que, mesmo entre os alunos que não o elegeram como esporte favorito, o futebol ainda seja percebido de forma positiva e atribuído ao papel de “herói”.

Dentre todos os estudantes que participaram da aplicação do questionário inicial, apenas uma apontou o futebol como sendo vilão, nesse momento fiquei atônito, pois tive a certeza que viria uma justificativa que seria muito importante no que tange ao levantamento de informação para as próximas etapas da pesquisa, então a estudante disse:

“O futebol é um vilão pois esse é o único esporte que praticamos e os alunos brigam, nos demais não tem briga”. (STICH)

Esta é uma afirmação profundamente significativa e reveladora. Essa observação destaca uma contradição inerente ao futebol: enquanto ele é amplamente celebrado como um esporte que une pessoas e gera emoções positivas, também pode ser um espaço de conflito e rivalidade exacerbada.

Essa possibilidade já foi destacada anteriormente durante a revisão de literatura e ganha força agora a partir da resposta apresentada pelo aluno, Betti (2002) apontou sobre a realidade do futebol ser um esporte com forte apelo midiático e que a mídia pode influenciar a maneira como o esporte é percebido e praticado nas escolas. No contexto da Educação Física, isso significa que os alunos podem trazer para as aulas as expectativas e emoções construídas pela mídia, o que pode tanto enriquecer a experiência esportiva quanto gerar conflitos, como rivalidades excessivas ou frustrações quando as expectativas não são atendidas.

Assim, quando há na educação física a reprodução do esporte espetacularizado, onde se prioriza o alto rendimento, a competição exagerada e a necessidade de vencer a qualquer custo, cria-se um ambiente onde esses



elementos combinados acabam culminando em conflitos durante a prática do futebol.

O fato de a estudante associar as brigas especificamente ao futebol, e não a outros esportes, sugere que a competitividade e a intensidade emocional dessa modalidade podem, em alguns contextos, levar a comportamentos agressivos ou desentendimentos entre os participantes.

A fala da estudante se mostrou demasiadamente valiosa, pois remontou um cenário a ser explorado durante a pesquisa, o cenário dos conflitos e da competição exagerada nas aulas de futebol, afinal de contas poderia o futebol ser um herói sendo o possível gatilho que gera tantos conflitos? Essa contribuição dada pela resposta do aluno demonstra que, mesmo em uma perspectiva minoritária (apenas uma aluna vendo o futebol como "vilão"), há elementos valiosos que podem orientar ações pedagógicas e transformar desafios em oportunidades de aprendizagem.

A resposta do aluno "Hilda" também me chamou atenção pois demonstra uma percepção positiva e inclusiva do futebol, associando o esporte ao desejo das crianças de se tornarem jogadoras.

A escolha de "Hilda" de atribuir ao futebol o poder de teleporte reflete uma visão de como o esporte pode ser uma forma de escapar de limitações físicas, oferecendo possibilidades que vão além da realidade. Essa escolha pode ser interpretada como um reflexo de como a criança vê no futebol não apenas uma atividade física, mas também uma oportunidade de alcançar algo mais.

A conexão do futebol com o poder de teleporte pode também simbolizar a forma como o esporte transcende barreiras e oferece liberdade, algo que pode ser atraente para uma criança em processo de desenvolvimento e construção de identidade.

A resposta do aluno "Naruto", ao afirmar que o futebol é um herói porque "os heróis são amados igual o futebol", sugere uma conexão emocional profunda entre os jogadores e o esporte. O aluno associa o futebol à ideia de heroísmo, não só pelo seu caráter de destaque e relevância, mas também pelo amor e admiração que ele gera nas pessoas.



Essa comparação reflete como o futebol é, para muitas crianças, uma paixão universal, quase como uma figura heroica que conquista o afeto e o respeito de todos, assim como os heróis fazem. O fato de ser amado por tantos torna o futebol, para ele, um símbolo de algo grandioso e inspirador, que vai além do simples ato de jogar, tocando a vida e o imaginário coletivo das pessoas.

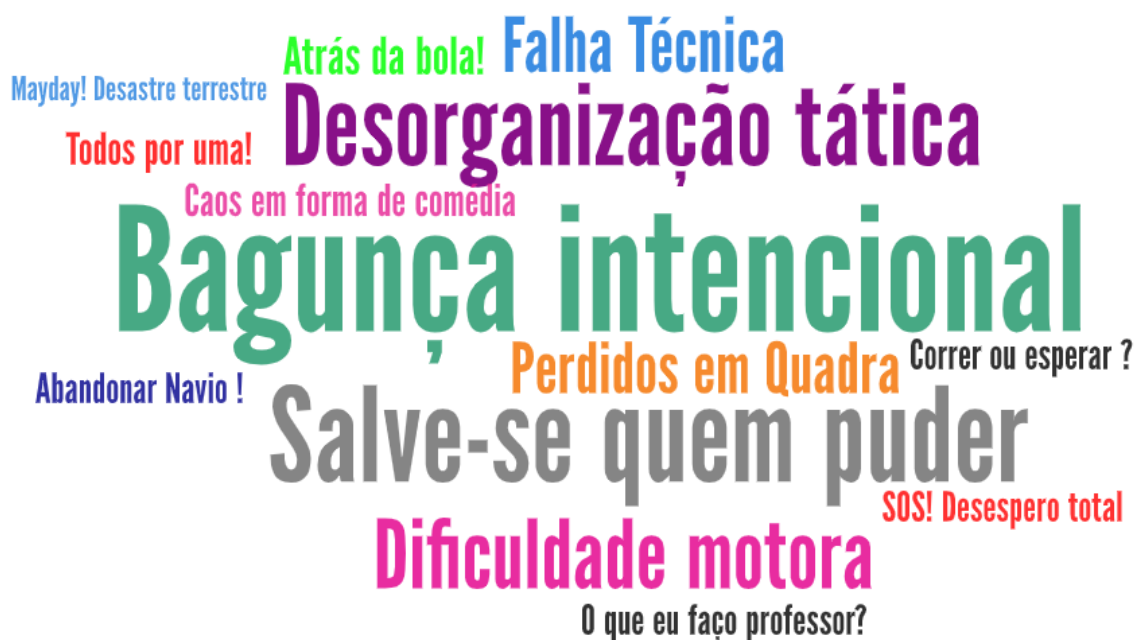
4.2 “Salve-se quem puder” – O Primeiro contato dos alunos com o futebol

A aula diagnóstica foi um dos momentos mais marcantes de toda a pesquisa. Observar os alunos em ação pela primeira vez foi uma experiência enriquecedora, especialmente porque, até então, eu não estava familiarizado com a ideia de que algumas pessoas realmente nunca tiveram vivências relacionadas ao futebol ao longo de suas vidas. Isso se torna ainda mais surpreendente quando consideramos o que já foi abordado nesta pesquisa: o fato de que o futebol está presente em praticamente todos os espaços do Brasil.

Como já foi dito, a unidade temática representou o primeiro contato de muitos alunos com o futebol. Embora a maioria nunca tivesse praticado de forma estruturada, alguns já possuíam experiência por meio de escolas de futebol, o que gerou uma diversidade de níveis de habilidade dentro da turma. Essa diferença evidenciou o impacto dos diferentes microssistemas na aprendizagem, pois os alunos que tiveram acesso precoce ao futebol em outros contextos fora do ambiente escolar demonstraram maior facilidade na execução das habilidades básicas, enquanto aqueles sem essa vivência enfrentaram mais dificuldades. Mais uma vez fica demonstrada a transição ecológica de experiências em ambientes vivenciados pela criança no microssistema aulas de Educação Física Escolar, como proposto por Bronfenbrenner (1996).

A Figura 3 apresenta a nuvem de palavras extraídas na roda de conversa após a atividade.

Figura 3 – Nuvem de palavras sobre a aula diagnóstica



Fonte: Elaborado pelo autor

O título deste capítulo, “Salve-se Quem Puder”, me pareceu bastante apropriado, pois foi exatamente assim que me senti ao presenciar aquela cena caótica o que gosto de chamar de “bagunça intencional” como apresentado ao centro da figura. Os primeiros momentos da prática foram extremamente desorganizados: a maioria dos alunos não tinha a mínima noção tática, não sabia qual posição ocupar na quadra, se deveria atuar no ataque ou na defesa, se corria atrás da bola ou esperava por ela. A única coisa que parecia clara para eles era que, em algum momento, precisariam chutar a bola.

Algo que me chamou a atenção foi a dificuldade motora que muitos apresentaram durante a prática, e não apenas nos momentos de interação com a bola. Alguns demonstraram dificuldades até mesmo em deslocamentos básicos, como correr de frente e voltar de costas, realizar deslocamentos laterais e executar outros movimentos fundamentais. Isso me levou a refletir sobre o quanto o repertório motor desses alunos pode ter sido pouco explorado e aprimorado ao longo do tempo, especialmente para aqueles que não tiveram experiências prévias com o futebol.

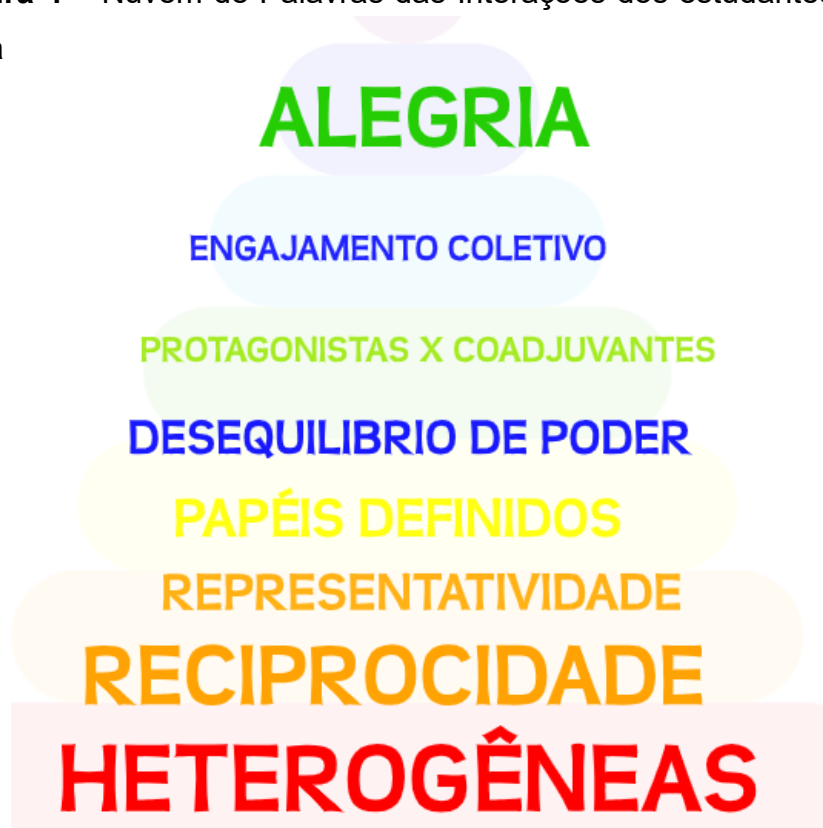
Tal fator me faz recordar o estudo de Malvar (2020) que afirma que os meninos consideram as meninas inferiores em habilidades motoras e as próprias



meninas não se sentem integradas nas aulas de Educação Física. Porém, Thiengo (2011) nos faz refletir que as crianças hoje já não brincam mais nas ruas e nos espaços disponíveis nas cidades com o futebol, sendo necessário ser colocadas em escolas de Futebol para o aprendizado das habilidades básicas. Talvez isto explique as dificuldades que estamos enfrentando no dia a dia nas aulas de Educação Física Escolar.

Apesar desta análise inicial de dificuldades motoras pudemos perceber, por outro lado, a motivação na participação e a relação entre os alunos. Tal aspecto é apresentado na nuvem de palavras na Figura 4, extraída da observação do docente durante a atividade.

Figura 4 – Nuvem de Palavras das Interações dos estudantes durante a aula diagnóstica



Fonte: Elaborado pelo autor

As interações entre os alunos foram o ponto alto da aula. Diferentemente do que apontaram nas respostas do questionário inicial, ao montarem as equipes, os grupos formados foram bastante heterogêneos, o que considerei extremamente positivo. Eles interagiram além de seus círculos habituais ou “panelinhas”, tornando

a experiência mais rica e significativa, favorecendo trocas e aprendizados que talvez não ocorressem em outros contextos.

Bronfenbrenner (2002), ao tratar dos elementos que compõem um microsistema, apresenta o conceito de díades, que se refere a uma relação bidirecional entre duas pessoas. O autor enfatiza que, quanto mais intensa for essa interação, maior será a influência mútua entre os indivíduos. Além disso, para que as díades sejam efetivas, elas devem englobar três características fundamentais: relações afetivas positivas, reciprocidade e equilíbrio de poder.

A reciprocidade foi um aspecto marcante na prática observada. Percebi que os alunos mais familiarizados com o futebol não excluíram aqueles com menos experiência; pelo contrário, buscaram ativamente envolvê-los no jogo. Esta constatação pode ser um caminho para que a inclusão dos menos habilidosos ocorra, ou seja, a interação entre os alunos um auxiliando o outro e assim tornando a aprendizagem significativa como propôs Filgueiras et al. (2007).

Em diversos momentos, tentaram incentivar a participação dos colegas com mais dificuldade. Durante a roda de conversa ao final da aula, um estudante mencionou:

“Tinha duas meninas que só ficavam paradas. Eu tentava tocar a bola para elas para ver se se movimentavam mais”.

No contexto da TBDH, a reciprocidade está diretamente relacionada à forma como os estudantes interagem e influenciam o desenvolvimento uns dos outros. Assim, não apenas os alunos mais habilidosos contribuíram com os de menor destreza, mas o contrário também ocorreu, possibilitando a construção de relações afetivas significativas. De acordo com Bronfenbrenner (2002), quando as interações são marcadas por sentimentos negativos, os processos de ensino-aprendizagem tendem a perder eficácia. Dessa forma, quanto mais profundas e genuínas forem as relações e as trocas entre os alunos, maior será a efetividade do aprendizado.

Ao analisar as interações entre os alunos a partir da terceira característica de uma díade, o equilíbrio de poder, algo me chamou bastante a atenção. Como já era esperado, os alunos mais habilidosos assumiram o protagonismo do jogo, enquanto os menos experientes e a maioria das meninas ocuparam papéis secundários nas



equipes. Os próprios colegas pareciam preferir passar a bola para o "craque" e não demonstravam preocupação em ficar sem participação ativa, desde que ele garantisse os gols a favor do time.

Na perspectiva da TBDH, o equilíbrio de poder refere-se à dinâmica de influência e controle dentro das relações. Nesse caso, o "craque" claramente ocupou uma posição de maior status e influência dentro da equipe. Mesmo que de maneira inconsciente, estabeleceu-se uma hierarquia em que as funções dos jogadores foram definidas, em grande parte, pelo nível de habilidade técnica e aptidão física. Dessa forma, percebi que não houve um verdadeiro equilíbrio de poder, mas sim uma relação desigual, onde poucos se sobressaíram enquanto muitos permaneceram em segundo plano.

Um aspecto interessante, no entanto, foi a quebra do padrão de protagonismo baseado no gênero. Dessa vez, uma das alunas, que demonstrava grande habilidade no futebol, destacou-se na partida. O mais curioso foi perceber a admiração das demais meninas por ela. Não porque seja algo extraordinário que uma menina jogue bem futebol, mas pelo fato de que, ao vê-la em ação, elas se sentiram representadas e encontraram nela uma referência feminina dentro do jogo. Este é mais um passo na direção das meninas se sentirem pertencentes às aulas e a qualquer conteúdo como nos apresenta Malvar (2020). Para o autor as mulheres de uma forma geral ainda precisam provar sua capacidade para serem aceitas, no caso, dentro do futebol.

Essa realidade se encaixa na ideia dos papéis, mais um dos elementos do microssistema previstos na TBDH. Nesse ambiente específico, onde o futebol estava em foco, as expectativas dos alunos se manifestaram na forma de papéis. Assim, dentro desse microssistema, as meninas esperavam ter uma representante, enquanto essa representante, por sua vez, assumia o papel de protagonista do jogo.

No microssistema, cada indivíduo desempenha papéis específicos, que influenciam e são influenciados pelas dinâmicas do grupo. Em um time de futebol, por exemplo, há papéis claramente definidos, como o craque (frequentemente visto como líder técnico e emocional), o capitão (que pode atuar como líder moral), os defensores, os atacantes, entre outros. Esses papéis, no entanto, não são fixos; eles evoluem ao longo do tempo e são moldados pelas interações e expectativas do

grupo. Quando os colegas de time passam a bola para o craque, reforçam seu papel como principal definidor e executor de jogadas, enquanto assumem funções de apoio, como facilitadores ou colaboradores.

Como já mencionado, essa foi a primeira vez que os alunos participaram de uma unidade temática dedicada exclusivamente ao futebol. Algo que me chamou bastante a atenção foi o engajamento demonstrado na primeira aula prática. Embora nem todos estivessem igualmente entusiasmados no início, a grande maioria mostrou bastante motivação para participar. No entanto, à medida que o jogo se desenvolvia, até mesmo aqueles que começaram menos interessados passaram a se envolver mais na dinâmica da partida.

Essa situação pode ser explicada pela TBDH por meio dos conceitos de atividades molares e moleculares. Para Bronfenbrenner (1994), uma atividade molecular é desprovida de significado, continuidade ou interação entre os participantes, enquanto uma atividade molar é intencional, carregada de significado e sustentada ao longo do tempo. Assim, é possível afirmar que, para os alunos que demonstraram pouco interesse no início, a atividade era molecular. No entanto, ao dar continuidade à prática e permitir-se envolver nela, passaram a atribuir-lhe significados e intencionalidade, transformando-a em uma atividade molar.

No final da aula diagnóstica, realizamos um momento de bate-papo, uma roda de conversa, com o objetivo de ouvir os alunos sobre suas percepções, impressões e significados atribuídos à experiência. No Quadro 4 estão relacionadas as falas mais marcantes a partir da atividade desenvolvida.

Quadro 4 – Falas dos estudantes na roda de conversa da aula diagnóstica

“Eu nunca tinha jogado, então gostei muito”,	“Mesmo perdendo, achei muito legal”	“Me senti num interclasse, tinha muita emoção”.	“Mal vejo a hora da próxima aula chegar”.
“Eu gostei da aula porque marquei	“É muito divertido jogar futebol”	“Ah, eu sou muito ruim no futebol”.	“Fiquei muito feliz com a aula, acho

oito gols”			que joguei bem”.
“Porque foi muito legal, a gente nunca tinha jogado futebol antes na escola”.	“Eu gostei do meu time, ele jogou bem, só que eu não consegui ganhar, mas ele jogou muito bem, as duas partidas”.	“Eu não consegui pegar a bola, não sou muito boa no futebol”.	“Tinha duas meninas que só ficavam paradas. Eu tentava tocar a bola para elas para ver se se movimentavam mais.”

Fonte: Elaborado pelo autor

Fiquei empolgado com as respostas que surgiram. Um estudante disse:

“Fiquei muito feliz com a aula, acho que joguei bem”.

Ele continuou explicando que sua felicidade se devia ao fato de ter marcado oito gols e ajudado seu time a vencer. Então, perguntei se ele ainda ficaria feliz caso não tivesse marcado esses gols. Sua resposta foi:

“Mas o meu time teria vencido ou perdido?”

Essa resposta me levou a refletir sobre os valores que estão sendo cultivados em nossa sociedade e o que a cultura transmite às novas gerações. A TBDH permite uma leitura sobre como os valores do macrossistema moldam os valores dos microssistemas. Darido (2002) a prática do futebol em qualquer ambiente, em especial na escola, é envolvida na exposição de valores moral e social. Cabe ao profissional adequar sua prática no caminho que leva a integração entre os pares e o desenvolvimento do respeito para com os participantes do jogo.

No caso desse aluno, parece que renunciaria à emoção de marcar um gol se isso garantisse a vitória do seu time. Isso me fez pensar que, se o futebol for utilizado como uma ferramenta que impulsiona a mentalidade de “vencer a qualquer custo”, ele pode facilmente se tornar um vilão no ambiente escolar, contribuindo para

uma deformação moral dos educandos. Contudo, essa característica não está intrinsecamente ligada ao futebol, mas a qualquer esporte competitivo.

Em seguida, perguntei aos alunos se haviam enfrentado dificuldades durante o jogo, e uma resposta, em particular, chamou minha atenção. Uma estudante respondeu:

“Sim, eu não consegui pegar a bola, não sou muito boa no futebol”.

Sua fala me marcou profundamente, pois percebi um tom de frustração. A prática do futebol nessa aula foi realizada em turmas mistas, e me perguntei quantas vezes essa cena já se repetiu em quadras escolares por todo o Brasil sem ser notada.

A pesquisa já evidenciou que a vivência das meninas no futebol é historicamente menor que a dos meninos, e essa realidade parece persistir (Maffei et al. (2019). Afinal, não basta apenas colocá-las no mesmo espaço em que o jogo acontece, se elas não estiverem realmente jogando. Quantas meninas ainda hoje jogam de “mentirinha”, apenas ocupando a quadra sem, de fato, participarem da dinâmica do jogo? Portanto, ganha relevância as ideias de Filgueira et al. (2007) que cabe ao professor adequar as expectativas e habilidades dos alunos a sua proposta pedagógica. E não apenas rola a bola para o jogo, como denunciado por Gonzalez (2020).

Nesse caso, essa aluna vivenciou uma atividade molecular, ou seja, uma experiência sem significado para ela. Porém, se a atividade foi molar, o significado inicial atribuído não foi positivo. Se sua experiência com o futebol tivesse se encerrado naquele momento, é possível que essa prática não tivesse persistência em sua vida. Bronfenbrenner (1994) explica que a persistência reflete a capacidade de um indivíduo ou grupo de manter certas atividades ou comportamentos ao longo do tempo, mesmo diante de mudanças no ambiente ou no ciclo de vida.

A grande maioria dos alunos avaliou positivamente a experiência da aula diagnóstica, com respostas como:

“É muito divertido jogar futebol”, “Eu nunca tinha jogado, então gostei muito”, “Mesmo perdendo, achei muito legal”, “Me senti num interclasse, tinha muita emoção”.

Além dessas falas, pude observar suas expressões corporais, a forma como interagiam entre si e com o jogo. O aspecto mais marcante da aula diagnóstica foi a alegria evidente nos alunos, que me lembrou a felicidade de uma criança ao ganhar um chocolate ou quando jogava nos gramados da cidade o futebol com os amigos. O sentimento ali presente era de prazer, prazer em, finalmente, jogar futebol na aula de Educação Física. Se o futebol foi vilão ou herói, são os próprios alunos que poderiam dizer, mas naquele momento, ele promoveu sorrisos e um espírito de unidade.

Ao final da discussão, um estudante me disse:

“Mal vejo a hora da próxima aula chegar”.

Essa fala, por si só, já foi um indicador significativo de que a experiência teve um impacto positivo e gerou expectativas. Como em uma novela, os alunos aguardavam ansiosamente pelos próximos capítulos. E, mesmo que fosse apenas por mais uma aula, o futebol não apenas teve significado, mas também persistiu, como uma série infantil que, após um episódio piloto bem-sucedido, é renovada para o restante da temporada. Este desejo demonstra que a atividade foi molar dentro da TBDH e, portanto, fácil de ser retomada em aulas subsequentes pelo professor.

Após essa primeira aula prática da unidade temática, muitos alunos que, inicialmente, não demonstraram interesse em participar da pesquisa me procuraram para integrar o grupo. Esse foi um excelente indicador de que os alunos realmente atribuíram significado à experiência vivida e a compartilharam com os colegas, convencendo outros a se juntarem a nós. Como mencionei anteriormente, se o futebol é herói ou vilão, são os alunos que dirão. Mas, naquele momento, ele conseguiu convencer alguns estudantes de que valia a pena embarcar nessa jornada dentro do contexto da escola

4.3 Ao infinito e além – Os desafios e as superações dos alunos nos aspectos técnico, tático e motor do futebol.

Ensinar os fundamentos básicos do futebol em apenas duas aulas foi um grande desafio, pois esse tempo é insuficiente para o desenvolvimento adequado das habilidades técnicas. No entanto, trabalhei com os recursos disponíveis e optei

por esse método devido à pouca vivência dos alunos com a modalidade. Nessa escolha visei proporcionar uma experiência introdutória acessível, considerando as limitações motoras e a necessidade de maior familiaridade com o esporte. Destaco a fala de um dos alunos que retrata bem esta situação.

"Eu gosto de futebol, mas não sei se o futebol gosta de mim."

Foi o que um estudante disse para mim após uma tentativa frustrada de fazer um gol, escolhi essa fala para ilustrar algumas das dificuldades enfrentadas pelos estudantes e narradas neste capítulo exatamente pelo impacto que ela causou em mim. Reforça a visão de Thiengo (2011), Filgueiras et al. (2007) e Maffei et al. (2019) que a proposta do futebol na escola deve ser de forma educativa centrada no aluno e suas necessidades. Se assim não for, os alunos com dificuldade em jogar podem facilmente enxergar o futebol como um vilão. Não porque, de fato, não gostem da prática, mas porque simplesmente não conseguem desempenhar tão bem quanto gostariam.

No Quadro 5 está relatado uma síntese desta etapa do estudo que visou caracterizar o grupo em seu nível de habilidade e as conquistas obtidas a partir das vivências. Bem como, as conquistas, superações e significados atribuídos pelos estudantes.

Quadro 5 - Desafios e Superações Motoras, Técnicas e Táticas; Conquistas, Superações e Significados Atribuídos pelos Estudantes.

Desafios e Superações Motoras, Técnicas e Táticas	• Os estudantes apresentaram dificuldades motoras evidentes em deslocamentos básicos (zigue-zague, corrida de costas, lateral). • A falta de estímulo familiar pode ter comprometido o desenvolvimento motor dos alunos. • A falta de vivência esportiva resultou em baixa automação dos movimentos. • O fundamento de condução de bola apresentou muitas dificuldades, com alunos usando as mãos para controlar a
--	--

	bola. • O uso do pé não dominante foi um desafio até para os alunos mais habilidosos. • O passe e recepção tiveram uma melhora significativa ao longo das aulas. • O drible foi o fundamento com maior dificuldade, evidenciando a falta de experiência prévia. • O chute teve um desempenho melhor, pois muitos já praticavam esse fundamento informalmente. • No jogo coletivo, os alunos habilidosos assumiram o protagonismo, enquanto os menos experientes tiveram dificuldades em se integrar. • As meninas apresentaram maior dificuldade técnica em comparação aos meninos.
Conquistas, Superações e Significados Atribuídos pelos Estudantes	• Estudantes inicialmente desmotivados mudaram sua percepção ao conseguirem realizar jogadas com sucesso. • O gol foi um momento simbólico de superação para vários alunos, impactando sua confiança no jogo. • As interações entre os colegas influenciaram positivamente a motivação e a persistência dos estudantes. • O futebol foi ressignificado para muitos estudantes, tornando-se um espaço de pertencimento e inclusão. • O envolvimento das meninas cresceu ao longo das aulas, desafiando barreiras de gênero no esporte.

Fonte: Elaborado pelo autor

Durante a execução do fundamento de condução de bola, muitos alunos demonstraram dificuldades motoras evidentes. Alguns, por não conseguirem

controlar a bola adequadamente, recorriam ao uso das mãos para mantê-la sob controle, enquanto outros apenas davam um toque mais forte e caminhavam ao lado da bola, torcendo para que ela não saísse da trajetória desejada.

Houve uma diferença perceptível entre gêneros, com as meninas apresentando mais dificuldades que os meninos. Alunos menos habilidosos realizavam o exercício de forma extremamente cautelosa, em um ritmo muito mais lento, lembrando indivíduos que estão aprendendo a dirigir e precisam visualizar cada etapa do processo antes de agir. Essa ausência de automação do movimento está diretamente relacionada à falta de vivência prévia com o futebol, o que reflete a importância da exposição a diferentes experiências motoras desde cedo no ambiente escolar e familiar.

Ao conduzirem a bola com o pé não dominante, a dificuldade se tornou quase unânime, atingindo até mesmo os alunos considerados mais habilidosos. Esse desafio exemplifica como o microsistema molda o desenvolvimento motor: se, em seu contexto familiar e social, o aluno não foi estimulado a utilizar ambos os pés na prática esportiva, essa habilidade não se desenvolverá naturalmente.

Mais uma vez destaco a dificuldade dos alunos em realizar deslocamentos básicos, como zigue-zague, corrida para frente e retorno de costas, ou deslocamento lateral, isso sugere que suas habilidades motoras gerais não estão suficientemente desenvolvidas. Ao conversar com os alunos percebi que muitos não ocupam espaços públicos para a prática de atividades físicas, algumas das justificativas foram a ausência de alguém para levá-los até estes espaços, e a ausência desses espaços nos locais onde as crianças moram.

A TBDH esclarece a questão apresentada pelos alunos ao destacar a influência do mesossistema, ou seja, a forma como diferentes microsistemas se relacionam. Alunos que, no ambiente familiar, tiveram pouco acesso a espaços públicos para a prática de atividades físicas tendem a apresentar um desenvolvimento motor inferior em comparação àqueles que tiveram essa oportunidade. Quando ambos se encontram no microsistema escolar, essas diferenças tornam-se evidentes.



A TBDH também ressalta o impacto do exossistema na vida de indivíduos que, embora não estejam diretamente inseridos em determinados contextos, ainda assim são influenciados por eles. No caso dos alunos que não frequentavam espaços públicos, a principal razão era a ausência de um responsável que os levasse até esses locais. Isso ocorria, em grande parte, porque seus pais estavam ocupados com o trabalho e, por estarem envolvidos em outro ambiente, não dispunham de tempo para acompanhá-los.

Por fim, a TBDH evidencia um problema ainda mais amplo: as limitações estruturais do macrossistema. A falta de investimento do poder público na criação e manutenção de espaços esportivos de qualidade e acessíveis a todos restringe significativamente a prática desportiva. Como resultado, muitos alunos têm sua vivência motora comprometida, o que afeta diretamente seu desenvolvimento físico e social.

A ausência dessas práticas fora da escola limita o desenvolvimento da coordenação motora e da confiança no movimento. Quando criança, eu passava horas jogando futebol nos mais diversos contextos, no barro, na grama, no asfalto, em terrenos acidentados, subidas e até paralelepípedos, experiências motoras complexas estimulam o desenvolvimento e o acervo motor. Tal fato é destacado no estudo de Silva (2017) que nos espaços livres extraescolares os alunos desenvolvem suas próprias maneiras de jogar. Reforça também a visão de Barreto (2023) que podemos encontrar na sociedade vários tipos de “futebóis”.

No fundamento de passe e recepção, houve uma melhora significativa na execução das técnicas, se comparado à condução. Apesar disso, alguns alunos ainda demonstraram dificuldades na consciência corporal na execução do passe, o que indica um processo de adaptação em andamento. O passe em deslocamento, por sua vez, apresentou um desempenho melhor do que eu esperava, mostrando que, mesmo diante das dificuldades iniciais, a prática contribui para avanços perceptíveis. Schmidt (1993) relaciona que a variável prática é fundamental para que o processo ocorra, quer seja pela quantidade, qualidade a forma que é realizada. O autor considera, portanto, que a variabilidade da prática é fundamental para que esta mude o comportamento de forma definitiva da pessoa em processo de aprendizagem e que resultados imediatos já podem ser observados.

Entretanto, ao vivenciar o drible, as dificuldades ficaram mais evidentes, com raras exceções. Esse aspecto destacou mais uma vez a formação dos papéis estabelecidos dentro do microssistema escolar: alunos que tiveram mais experiência prévia com o futebol (em casa, com amigos ou em escolas de futebol) assumiram naturalmente o papel de protagonistas, enquanto os demais permaneceram em posições mais passivas. Segundo Schmidt (1993) as experiências anteriores são mais facilmente transferidas na aprendizagem de uma nova habilidade, visto que em sua memória já está guardado um programa motor que este vivenciou em outro ambiente e momento de vida.

No fundamento do chute, o desempenho geral foi melhor, o que faz sentido, pois muitos relataram que costumam praticar chute a gol com frequência no final das aulas ou no parque. Isso reforça a importância da prática contínua para o desenvolvimento das habilidades motoras.

A alegria dos alunos menos habilidosos ao conseguirem marcar um gol, mesmo fora de um jogo formal, evidencia o impacto positivo da experiência. Um aspecto fundamental é a motivação dos alunos para que o processo de aprendizagem ocorra, assim, possibilitar adequar a atividade ao nível de desempenho do aluno permite a este vivenciar situações de sucesso, ao invés de somente fracasso, como nos afirma Schmidt (1993). Um exemplo significativo foi uma aluna que, ao passar por mim, me disse entusiasmada:

“Nossa, professor, eu fiz um gol com cada perna!”

Essa situação se encaixa na ideia de persistência na Teoria Bioecológica. Para Bronfenbrenner (1994), a persistência está relacionada à capacidade de manter certas atividades ao longo do tempo, e a atribuição de um significado positivo à experiência aumenta as chances de continuidade na prática esportiva.

Durante a prática do jogo completo, ficou evidente o descontentamento de alguns alunos ao terem que dividir a bola com os menos habilidosos, diferentemente do que ocorreu na aula diagnóstica, isso exemplificou como ocorre a formação de hierarquias dentro do microssistema esportivo, onde alunos mais habilidosos assumem posições de maior destaque e influência, enquanto outros são vistos como um problema para o bom desempenho do time. Observando os estudantes durante a prática percebi um deles sussurrando para um colega:

“Também, só tem a gente no time”

Isso evidenciou a percepção de que alguns companheiros não contribuíam para a vitória. E este tipo de comportamento que devemos evitar no chão da escola segundo Ribeiro (2022) onde as práticas tradicionais supervalorizam os habilidosos e desprezam o trabalho coletivo. Assim, segundo o autor é necessário problematizar as práticas e ressignificar as metodologias de ensino do futebol no contexto escolar.

Durante o jogo, uma das alunas conseguiu marcar um gol e, empolgada, comentou com um sorriso no rosto:

“Quando fiz o primeiro gol, já estava começando a achar o jogo fácil.”

Foi nítido como aquele momento mudou a forma como ela enxergava o futebol. Antes, parecia distante da dinâmica do jogo, mas, ao perceber que era capaz de participar ativamente, sua postura se transformou.

Pouco depois, surgiu uma nova chance. Ela olhou para o gol, hesitou por um instante e disse que achava estar longe demais para acertar o chute. Ainda assim, decidiu tentar. Quando a bola entrou, seu olhar se encheu de surpresa e satisfação mais uma prova da importância da persistência na construção da autoconfiança.

O impacto desse momento não ficou restrito a ela. Outra aluna, que até então parecia desacreditada de suas próprias habilidades, me disse na roda de conversa:

“Fiquei muito feliz quando ela fez o gol, porque assim minha esperança se acendeu de conseguir marcar também.”

Foi um daqueles instantes em que o futebol mostrou seu verdadeiro valor e porque se credencia na categoria dos heróis: mais do que técnica ou habilidade, ele também é sobre superação e inspiração. Aqui vale a pena recuperar a frase de Freire (2000) onde indica que o esporte permite exploração, criação e o desenvolvimento de habilidades e, portanto, é uma ferramenta educacional eficaz e pertence ao contexto escolar.

Essa fala ilustra perfeitamente como as interações entre pares são fundamentais dentro da TBDH. O sucesso de uma aluna não apenas fortaleceu sua própria confiança, mas também serviu como um modelo positivo para a colega, que



passou a enxergar novas possibilidades para si mesma dentro do jogo. Esse efeito em cadeia demonstra como o ambiente imediato da aula com suas relações, desafios e conquistas, pode transformar a experiência esportiva dos alunos. No caso das meninas, o futebol, que muitas vezes pode parecer um espaço inacessível ou intimidador, tornou-se um campo fértil para a inclusão e a superação pessoal.

De maneira geral houve um aspecto extremamente positivo na participação das meninas. Pela primeira vez, pude notar um brilho diferente nos olhos delas durante a prática. O futebol, que por muito tempo foi visto como uma atividade excludente para elas, agora se tornou algo do qual queriam realmente participar. Essa mudança reflete como o microssistema escolar pode desafiar e reformular expectativas culturais sobre gênero e participação esportiva.

A vivência dessas aulas reforçou a ideia de como as interações no microssistema escolar desempenham um papel determinante no desenvolvimento motor, afetivo e social dos alunos. No nível molecular, cada pequena conquista, seja um passe bem executado, um gol inesperado ou um drible improvisado contribuiu para a construção da autoconfiança e da persistência. Já no nível molar, foi possível observar mudanças mais amplas na dinâmica da turma: a formação de relações afetivas entre os alunos, a redistribuição dos papéis dentro do jogo e a ressignificação do futebol como um espaço possível para todos, especialmente para as meninas.

O equilíbrio de poder, inicialmente dominado pelos alunos mais habilidosos, começou a se alterar à medida que outros estudantes ganhavam confiança e ocupavam novos espaços dentro da partida. Isso foi especialmente perceptível na reciprocidade das interações: uma jogadora que antes se via distante do jogo encontrou motivação no sucesso da colega, mostrando como as experiências esportivas podem ser coletivamente transformadoras.

Além disso, ainda que em uma escala pequena, o futebol foi ressignificado ao longo da experiência. O esporte, que para muitos parecia inacessível ou desmotivador, tornou-se um ambiente de superação e pertencimento. A persistência, evidenciada nas tentativas repetidas e no entusiasmo crescente, demonstrou que o progresso é um processo contínuo e que o apoio mútuo pode fazer toda a diferença na jornada do aprendizado.



Ao infinito e além! Se o futebol, no início, parecia um adversário intransponível para alguns alunos, ao final dessa vivência ele se mostrou um espaço de desafios, mas também de conquistas e de novos horizontes.

4.4 “As meninas superpoderosas” – o futebol não tem gênero

Para abordar a questão de gênero no esporte, desenvolvi dois momentos distintos: um teórico e outro prático. No primeiro, apresentei aos alunos o vídeo *Invisible Players*, que expõe a invisibilidade das mulheres no esporte, seguido de uma discussão sobre o tema. No segundo momento, em outra aula, realizamos uma atividade prática em que o futebol foi dividido em duas modalidades, masculina e feminina, permitindo uma observação mais direta das dinâmicas e percepções dos alunos sobre essa separação.

Na Figura 5 está apresentada as respostas dos alunos após observar o vídeo Invisível Player.

Figura 5 – Nuvem de Palavras das respostas dos alunos ao vídeo Invisible Players



Fonte: Elaborado pelo autor

No primeiro momento, para abordar a questão em sala de aula, apresentei aos alunos o vídeo "Invisible Players", da ESPNW (<https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>), que revela um experimento social no qual as pessoas são convidadas a identificar atletas a partir de silhuetas. O



resultado foi impactante: nenhum participante cogitou a possibilidade de uma daquelas silhuetas pertencer a mulher, mesmo quando as imagens correspondiam a grandes nomes do esporte feminino, como Marta no futebol, Magic Paula no basquete e Ana Moser no vôlei. Essa experiência ilustra, de forma nítida, a invisibilidade das mulheres no esporte e a necessidade urgente de valorização de suas conquistas.

Dados semelhantes foram obtidos por Rossi e Prado Junior (2021) quando realizaram estudo semelhante com estudantes do ensino fundamental. Ficou evidente que os escolares sempre relacionam o desempenho esportivo e o sucesso a figura masculina. Para os autores e com essas iniciativas e discussão com os escolares e que poderemos desconstruir a visão de diferenças de gênero e sua influência nas aulas de Educação Física, em especial, no contexto escolar.

Bronfenbrenner e Morris (2006) nos ajuda a compreender essa realidade a partir da influência do macrossistema, a cultura e os valores do esporte dentro do microssistema. Nesta perspectiva os valores do esporte são masculinos na sociedade em geral, isso não se restringe ao futebol e nem somente ao Brasil. O esporte masculino dita as regras, estabelece as normas e os padrões, ainda hoje em pleno século XXI, o esporte é um dos campos de maior conflito por validação por parte das mulheres (DARIDO 2002; MALVAR, 2020). No contexto esportivo, o macrossistema reforça uma estrutura historicamente masculina, na qual os atletas homens recebem maior visibilidade e reconhecimento.

Esse padrão cultural influencia diretamente a percepção dos alunos, o que ficou evidente nas respostas ao vídeo. Quando perguntei a eles sobre quem eram os atletas representados nas silhuetas, a maioria mencionou Neymar e Cristiano Ronaldo para o futebol, Lebron James e Michael Jordan para o basquete, e Medina e Mineirinho para o surfe. Nenhum nome feminino surgiu espontaneamente, demonstrando como as referências esportivas, desde a infância, são construídas dentro de um sistema que privilegia os homens, tornando as mulheres atletas praticamente invisíveis. Segundo Malvar (2020) a menor prática das meninas nos esportes, em especial, futebol, reflete ainda o preconceito com as mulheres na sociedade.



Quando revelei quem eram as verdadeiras atletas retratadas, surgiram reflexões valiosas. Uma aluna comentou:

"Existe um bloqueio, quando a gente pensa em esporte, a gente sabe que tem mulher, mas pensa em homem primeiro."

Essa fala reflete o poder do ambiente na formação intelectual. Como o esporte historicamente privilegiou a presença masculina, as mulheres acabaram se tornando invisíveis até para elas mesmas. O maior desafio nessa questão é conscientizar a própria pessoa de que ela existe para o esporte e que o esporte existe para ela.

Outra aluna desabafou:

"Fiquei chateada de ninguém ter falado uma mulher."

No entanto, nem mesmo ela havia citado o nome de uma atleta feminina, o que confirma a influência dessas construções sociais. Essas percepções estão tão enraizadas que a invisibilidade das mulheres no esporte se torna algo naturalizado, até mesmo por elas próprias.

No exossistema, onde fatores externos afetam indiretamente o desenvolvimento, a mídia desempenha um papel fundamental nessa invisibilização. Ela decide quem será visto e quem será esquecido, quem será exaltado e quem será ignorado.

Quando perguntei aos alunos por que o futebol feminino quase não aparece na televisão, um deles respondeu:

"Porque os homens são mais fortes."

A ausência do futebol feminino na TV aberta evidencia como o exossistema, por meio da mídia, influencia a percepção das pessoas. Mesmo sem estar diretamente presente no ambiente das crianças, a mídia molda suas ideias e contribui para a perpetuação de concepções equivocadas. Para Bronfenbrenner (1979, 1994, 1996, 2011) é no microssistema, em nosso caso aulas de Educação Física, que podemos gerar mudanças e influenciar outros contextos mais gerais, que a priori influenciam na visão dos alunos e no desejo de participar ou não em nossas aulas.



A TV ao não exibir regularmente jogos femininos, transmite-se uma mensagem subliminar: as mulheres no futebol não devem ser vistas. Mas por quê? Sem outras referências, o estudante em formação responde com os recursos que tem à disposição, aqueles que foram construídos ao longo de sua vida pelos valores culturais disseminados no macrosistema: as mulheres no futebol não devem ser vistas porque são mais fracas. Utilizando a TBDH de Bronfenbrenner (1996) é aqui que está a grande modificação possível e concretizável na prática do microsistema aulas de Educação Física. Ou seja, despertar o interesse nas meninas na participação, desenvolver o respeito dos meninos e avançar com a prática do futebol para todos como um conteúdo que irá enriquecer a cultura corporal dos escolares.

Apesar desse cenário, houve momentos de reconhecimento. Quando perguntei se conheciam mulheres que se destacam no esporte, alguns nomes apareceram: Marta, Rebeca Andrade, Raissa Leal e Beatriz Souza. Isso mostra que, apesar da baixa exposição, algumas atletas conseguem romper essa barreira e se tornar referências. No entanto, a maioria dos alunos conhecia apenas mulheres que tiveram destaque recente e amplo na mídia, o que reforça a importância da representação constante para a desconstrução desse padrão.

O conceito de reciprocidade da TBDH proposta por Bronfenbrenner (2011) também se manifestou nessa discussão. Ao longo da conversa, os alunos começaram a refletir sobre suas próprias percepções e reconheceram como os estereótipos de gênero influenciam suas respostas automáticas. O simples fato de assistirem ao vídeo e debaterem sobre o tema gerou um impacto. A sensibilização é um processo que exige persistência, outro elemento essencial da Teoria Bioecológica, Bronfenbrenner e Morris (2006) argumentam que somente as mudanças que persistirem com o tempo irão transformar o ambiente e a pessoa em desenvolvimento. Quanto mais essas discussões forem promovidas, maior será a chance de desconstrução dessas barreiras.

Nesse contexto, dentro da escola, o futebol pode ser visto como um herói, pois através dele pudemos ampliar essas discussões a fim de desconstruir pensamentos preconceituosos, combater padrões hegemônicos e conscientizar a todos da ideia de que mulheres pertencem a esse espaço. Há no futebol escolar um potencial enorme de transformação, desde que haja intencionalidade pedagógica



para questionar e reconstruir significados como vemos nos estudos de Barreto (2033), Ribeiro (2022), Darido (2012), Bocchini e Maldonado (2016). Meu objetivo é continuar provocando esses debates para que, no futuro, quando um experimento como esse for feito novamente, os alunos possam citar de imediato não apenas os grandes ídolos masculinos, mas também as gigantes do esporte feminino.

No segundo momento, após o vídeo, em uma aula prática, organizei uma partida de futebol exclusivamente feminina, buscando observar como as meninas se comportariam diante dessa nova experiência. No Quadro 6 estão as percepções das meninas após a atividade.

Quadro 6 – Conquistas e significados atribuídos pelas meninas após a vivência do futebol

Conquistas	Significados Atribuídos
Participaram ativamente da partida exclusivamente feminina, demonstrando energia e empolgação.	Sentimento de pertencimento e empolgação ao jogar sem restrições de gênero.
Superaram barreiras culturais e mostraram interesse genuíno pelo futebol.	Descoberta de que podem gostar e participar do futebol, desconstruindo crenças limitantes.
Desenvolveram maior confiança e autonomia	Percepção de que o que faltava não era habilidade, mas oportunidade e reconhecimento.
Celebração coletiva e espírito de equipe.	O futebol deixou de ser visto como excludente e passou a ser uma experiência de união e superação.
Envolvimento em todos os aspectos do	Reforço da ideia de que o futebol pode



jogo: dribles, passes, chutes e emoção.	ser um espaço acessível para elas.
Algumas expressaram desejo de continuar praticando futebol após a experiência.	Ampliação da visão sobre o próprio potencial no esporte e a vontade de explorar novos espaços para jogar.
O jogo proporcionou uma experiência transformadora, rompendo estereótipos.	Oportunidade de se enxergar como protagonistas e não apenas como espectadoras do futebol.
Relatos de mudança de perspectiva sobre a prática esportiva e aumento do interesse pelo futebol.	Reflexão sobre o direito ao espaço esportivo e questionamento de barreiras culturais impostas.

Fonte: Elaborado pelo autor

Observei que as meninas demonstraram grande entusiasmo, muito mais do que nas aulas mistas. Em momento algum elas deram a entender que os meninos fossem um problema, longe disso. No entanto, como já foi explicitado que houve uma diferença técnica entre elas e os meninos ao longo dos encontros, é possível que se sentissem mais confiantes ao jogar com colegas que tinham o mesmo nível de experiência naquele momento. Dado este semelhante ao estudo de Filgueiras et al (2007) onde argumentam que para criar um aprendizado significativo o professor deve adequar a atividade as características dos alunos e seu pensamento.

Retomo o argumento apresentado por Pereira e Mourão (2005) que explicam que a falta de oportunidades levou as meninas a se desenvolverem menos nessa modalidade esportiva. Para as autoras, os meninos demonstram maior destreza no futebol porque tiveram acesso contínuo à prática ao longo dos anos, enquanto as meninas enfrentam dificuldades devido à privação desse direito.

Todas participaram ativamente, com energia e empolgação. Se, por um lado, a maioria delas apresentava pouca ou nenhuma consciência tática, por outro, o engajamento era evidente: nenhuma ficou parada. Essa mudança de



comportamento, comparada às primeiras aulas, indica que o microssistema pode ser transformador como evidenciado por Bronfenbrenner (1996). Quando retiramos barreiras culturais e oferecemos oportunidades reais de participação, o equilíbrio de poder dentro do grupo se altera, e os indivíduos passam a experimentar novas possibilidades de interação e desenvolvimento, tornando a atividade significativa e com persistência temporal, ou seja, molar segundo a TBDH.

Em minha opinião, a ausência dos meninos na quadra permitiu que as meninas se sentissem mais desinibidas e motivadas. Essa alteração no ambiente demonstra como as relações afetivas e as expectativas dentro do microssistema influenciam o comportamento. Se na cultura brasileira o incentivo ao futebol para meninas é praticamente inexistente, essa aula mostrou que, quando estimuladas, elas se envolvem tão intensamente quanto os meninos (PEREIRA; MOURÃO, 2005). O que faltava não era interesse, mas oportunidade e reconhecimento. Isso evidencia a importância do processo proximal (BRONFENBRENNER; MORRIS, 2006), ou seja, da interação frequente e significativa com o ambiente e as atividades esportivas, para o desenvolvimento das meninas no futebol.

Durante a partida, todos os elementos do futebol estavam presentes: dribles, passes, chutes e, acima de tudo, emoção. Um dos momentos mais marcantes foi quando uma estudante me confidenciou:

"Professor, eu ainda não consegui marcar um gol, mas estou com esperança de que até o final eu vou conseguir."

Quando finalmente ela conseguiu marcar, as colegas correram para abraçá-la, celebrando juntas, como se fosse uma conquista coletiva, naquele momento não haviam adversários, apenas colegas se alegrando por um objetivo alcançado dentro da educação Física escolar. Esse episódio representa um exemplo concreto da reciprocidade e do fortalecimento das relações afetivas dentro do microssistema: a conquista de uma foi celebrada por todas. O significado desse gol ultrapassou a simples marcação de um ponto; simbolizou uma quebra de paradigmas, uma autoafirmação e um empoderamento coletivo tão necessário para as meninas (mulheres) em todos os ambientes da sociedade (MALVAR, 2020).



Algo que me chamou muito a atenção foi a surpresa das próprias meninas ao perceberem que podiam gostar de futebol. Durante toda a vida escolar, muitas foram ensinadas, direta ou indiretamente, de que futebol não era "coisa de menina". Esse bloqueio mental demonstra como as expectativas e influências do macrosistema impactam o desenvolvimento das preferências e habilidades individuais no microsistema. Ao serem incluídas como protagonistas dessa prática esportiva, sem restrição de gênero, elas responderam com entusiasmo e comprometimento.

Não posso negar minha emoção durante esse momento. Cresci vendo o futebol escolar sendo separado por gênero: futebol para os meninos, vôlei para as meninas. Como professor e pesquisador, presenciar essa transformação dentro da minha turma reforçou a importância de romper com essas barreiras. Embora seja difícil alterar o macrosistema, que compreende as influências culturais e históricas enraizadas na sociedade, dentro do microsistema da escola podemos gerar mudanças significativas e que com o tempo iremos proporcionar a transformação tão necessária na sociedade, sendo este, um dos pressupostos teóricos dentro da TBDH. Estímulo é a palavra-chave, ao serem incentivadas a praticar futebol, as meninas demonstraram que seu espaço nesse esporte sempre existiu, apenas precisava ser reconhecido.

Se antes o futebol era visto como um vilão para as meninas na escola, excluindo-as de participações reais, essa experiência provou o contrário. O futebol pode ser um herói quando é capaz de unir, emocionar e proporcionar experiências transformadoras. Se eu tivesse que responder ao questionário inicial que os alunos preencheram no início da pesquisa, eu diria que o superpoder do futebol é fazer as pessoas felizes.

O significado atribuído pelas meninas foi evidente: pertencimento, empolgação e quebra de barreiras. Pela primeira vez, muitas delas se viram não apenas como espectadoras, mas como protagonistas de um jogo que historicamente lhes foi negado.

Sob a perspectiva da TBDH, essa experiência foi, ao mesmo tempo, molar e molecular. Molecular porque, em um primeiro momento, foi uma vivência pontual, uma aula específica onde as meninas tiveram a oportunidade de jogar futebol entre si, algo que raramente acontece. No entanto, o impacto emocional e simbólico desse



momento fez com que a experiência ultrapassasse o caráter passageiro e se tornasse molar, ou seja, uma vivência significativa que pode influenciar a forma como elas enxergam o futebol e seu próprio lugar dentro do esporte.

A questão que se impõe agora é: o futebol permanecerá na vida dessas meninas? A persistência dessa experiência em outros contextos dependerá de múltiplos fatores. O macrossistema ainda reforça a ideia de que o futebol pertence majoritariamente aos homens, mas no microssistema daquelas aulas, um novo caminho foi traçado, no entanto, se o mesossistema, no qual elas estão inseridas, na relação dos diversos microssistemas, não sustentar essa nova perspectiva, a cultura predominante pode levá-las de volta à posição de espectadoras.

Malvar (2020) destacou em sua pesquisa que após a implementação de um programa de futebol na escola houve aumento no interesse das meninas em praticar futebol em outros espaços. Esse resultado diálogo com os que obtive em minhas investigações, muitas das meninas afirmaram que após o término da pesquisa irão procurar lugares onde possam praticar futebol regularmente.

Assim, entendo que a vivência das aulas pode influenciá-las a continuar jogando, seja na escola, em projetos esportivos ou até mesmo em seus momentos de lazer. Mais do que isso, pode ter despertado nelas a consciência de que têm direito a esse espaço, e que qualquer barreira imposta pela cultura pode ser questionada e superada. O que me marcou foi perceber que, no momento em que foram estimuladas e tiveram espaço para jogar, elas se envolveram de corpo e alma. Isso mostra que a paixão pelo futebol sempre esteve ali, apenas esperando a oportunidade certa para se manifestar.

4.5 “Com grandes poderes vem grandes responsabilidades” – as impressões finais dos estudantes.

No último momento com os alunos, realizamos um bate-papo para refletir sobre as experiências vividas durante as aulas. Queria entender como cada um enxergava o futebol depois de tudo que passamos, quais sentimentos surgiram e que significados atribuíram a essa vivência. Foi um momento muito especial, onde pude ouvir diretamente deles como o futebol impactou suas percepções e emoções. Tais resultados encontram-se sintetizados no Quadro 7.

Quadro 7: Respostas dos alunos na roda de conversa aula 10:

Questão: O que os alunos acharam das aulas
"Achei muito legal, no começo, eu não sabia jogar muito bem, mas fui aprendendo e me divertindo." "Foi bom porque eu aprendi bastante coisa e agora me sinto mais confiante para jogar." "Gostei porque a gente jogou de verdade, não ficou só olhando. Eu nunca tinha jogado assim antes." "Foi muito divertido, eu sempre quis jogar, mas nunca tinha tido essa chance" "Acho que foi incrível, eu aprendi a chutar melhor e até fiz um gol." "Eu acho que foi muito bom, eu pude aprender mais." "Foi muito legal, antes nunca tinha tido futebol na escola, tinha gente que achava que não sabia jogar, mas na verdade jogava muito bem".
Questão: O sentimento dos alunos ao se deparar com o término das aulas
"Eu queria que tivesse mais, fiquei triste porque acabou muito rápido." "Tô triste, queria continuar jogando toda semana." "No começo, eu nem ligava para futebol, mas agora gosto muito. Queria mais aulas" "Eu senti tristeza, eu queria que tivesse mais."
Questão: Sobre o interesse dos alunos em continuar jogando futebol após o término das aulas
"Sim, agora que eu aprendi, queria continuar." "Queria entrar em uma escolinha para jogar mais." "Sim, porque agora eu gosto de futebol e quero jogar mais vezes."

"Gostaria muito, quando crescer eu quero ser futebol."

Questão: O sentimento dos alunos sobre o futebol sofreu alguma alteração do início para o final?

"Antes eu nem ligava para futebol, mas agora gosto muito"

"Mudou, porque agora eu tenho mais coragem para participar."

"Eu achava que futebol não era para mim"

"Eu aprendi a jogar melhor e me sinto mais confiante."

"No começo, eu só assistia os meninos jogando. Agora sei que eu também posso jogar e me divertir"

"Antes eu não tinha vontade de jogar, agora eu tenho."

Questão: O significado do futebol para os alunos

"Diversão, é muito legal jogar com os amigos."

"Futebol é uma coisa que me deixa feliz e animada."

"Significa aprender, melhorar e se exercitar."

"Alegria, eu gostei bastante desse tipo de futebol."

"Companheirismo, melhora na coordenação motora e alegria".

Questão: O futebol foi herói ou Vilão?

"Foi um herói, porque me ajudou a acreditar mais em mim mesma."

"Herói, porque antes eu achava difícil, mas agora acho fácil."

"Com certeza um herói, eu fiz meu primeiro gol e nunca vou esquecer"

"Acho que foi um herói. No começo, eu tinha medo de me machucar, mas agora sei que posso jogar sem medo."

"Um herói, com certeza."

"Herói porque eu deitei e rolei"

"Um herói. Porque fez eu me sentir melhor, eu parei de pensar que não ia mais



jogar futebol porque eu sou ruim".

Questão: Qual a maior conquista dos alunos nas aulas

"Porque eu consegui marcar um gol."

"Antes eu errava muito passe e as pessoas tinham medo de tocar bola pra mim porque eu era bem ruim, aí eu fui sentindo uma liberdade de poder jogar na zaga, eu me senti melhor na zaga."

"Ganhar todos os jogos, meu time não perdeu nenhum jogo"

"Não tomar nenhuma bolada, porque eu sempre tomo bolada no parque"

Fonte: Elaborado pelo autor

Quando comecei essa pesquisa, queria entender melhor se o futebol na escola era um herói ou um vilão. Durante as aulas, vi e ouvi muitas coisas que me ajudaram a chegar a uma resposta. Usando a TBDH, especialmente os elementos do microssistema, percebi o impacto profundo que essa experiência teve nos alunos, e a grande maioria considerou como herói.

No microssistema, a experiência molar teve um papel muito importante. O futebol não foi apenas um jogo, mas uma vivência significativa, que aconteceu repetidamente e gerou aprendizado. Vi alunos que antes não gostavam de jogar se interessarem pelo esporte. Uma estudante me disse:

"Antes eu não tinha vontade de jogar, agora eu tenho".

Esse tipo de mudança mostra como a persistência e o significado da atividade dentro do microssistema transformam as percepções. Outro aluno, que no começo tinha dificuldade técnica, disse que ficou mais confiante ao longo das aulas. Quando perguntei por quê, ele respondeu:

"Porque eu consegui marcar um gol".

Isso me fez refletir sobre como pequenos avanços podem ter um impacto emocional grande. O significado que ele deu ao gol foi tão forte que mudou sua relação com o futebol. Antes, ele se via como alguém que não sabia jogar. Depois, passou a se sentir parte do jogo. Isso é um exemplo claro da persistência dentro do



microssistema, onde uma experiência repetida pode gerar confiança e desenvolvimento.

Uma aluna, ao ser questionada sobre o que achou das aulas, respondeu:

“Eu acho que foi muito bom, eu pude aprender mais”.

Essa fala reforça a ideia de que o futebol, quando bem abordado na escola, vai além do jogo e se torna um meio de aprendizado e crescimento. Quando perguntei a ela como se sentia agora que as aulas acabaram, sua resposta foi sincera e cheia de emoção:

“Eu senti tristeza, eu queria que tivesse mais”.

Esse sentimento apareceu em muitos alunos e mostra como essa vivência foi significativa para eles e portanto, podendo ser retomada a cada novo momento nas aulas futuras.

Outro momento marcante foi quando uma aluna disse que queria continuar jogando fora da escola e até sonhava em ser jogadora profissional. Ela disse:

“Gostaria muito, quando crescer eu quero ser futebol”.

Dentro da TBDH, este é o ponto crucial, ou seja, o aprendizado ocorrer, que desperta o interesse para além do microssistema em que foi desenvolvido, desta forma incorporado no seu processo de desenvolvimento e atuação em outros ambientes. Isso me fez pensar no significado que o futebol teve para ela. De uma atividade escolar, o esporte se tornou um sonho. Esse é um exemplo claro de como o significado atribuído a uma experiência pode influenciar o futuro de uma criança.

A inclusão foi outro ponto importante. Alguns estudantes associaram o futebol a sentimentos positivos, como felicidade, trabalho em equipe e superação. Um deles disse que, para ele, o futebol significava companheirismo, melhora na coordenação motora e alegria. Quando perguntei se o futebol foi um herói ou um vilão, ele respondeu:

“Um herói, com certeza”.



Uma resposta que me emocionou foi de um estudante que no início se sentia excluído no jogo:

“Antes eu errava muito passe e as pessoas tinham medo de tocar bola pra mim porque eu era bem ruim, aí eu fui sentindo uma liberdade de poder jogar na zaga, eu me senti melhor na zaga”.

Ao perguntar a ele o que o futebol significa agora, ele respondeu:

“A alegria. Eu gostei bastante desse tipo de futebol”.

Quando perguntei se o futebol foi um herói ou um vilão, ele respondeu:

“Um herói. Porque fez eu me sentir melhor, eu parei de pensar que não ia mais jogar futebol porque eu sou ruim”.

Essa transformação é um grande exemplo de como o futebol pode atuar como um elemento de inclusão e desenvolvimento da autoestima dentro do ambiente escolar.

Outra fala que chamou minha atenção foi:

“Foi muito legal, antes nunca tinha tido futebol na escola, tinha gente que achava que não sabia jogar, mas na verdade jogava muito bem”.

Esse depoimento mostra a importância da manutenção da oferta do futebol na escola. Muitos alunos não têm oportunidade de vivenciar o futebol e acabam descobrindo talentos e interesses que nem sabiam que tinham.

No final das aulas, muitos alunos disseram que ficaram tristes porque queriam continuar jogando. Isso reforça a importância da oferta do futebol na escola. Se ele fosse um vilão, os alunos não teriam se sentido assim. Ao contrário, para a maioria, ele foi um herói, um aliado no desenvolvimento e na construção de confiança.

A partir da TBDH, podemos analisar esses resultados dentro do microsistema escolar. O futebol, inserido nesse ambiente, influenciou diretamente as interações dos alunos, promovendo persistência, envolvimento e mudança de percepção sobre si mesmos. O significado atribuído ao esporte se tornou molar, ou seja, duradouro e relevante na construção de suas identidades.



Não tenho a intenção de mascarar as problemáticas encontradas durante a pesquisa. Pelo contrário, busquei evidenciá-las para que possamos refletir e superá-las. Somente através de discussões e aprofundamentos sobre o tema poderemos romper barreiras e transformar paradigmas.

Analisando as falas e comportamentos dos alunos ao longo desse processo, pude constatar que, nesse microssistema, dentro da perspectiva dos estudantes, o futebol se revelou um verdadeiro herói.

Com grandes poderes vêm grandes responsabilidades. O futebol tem o poder de promover interação, transformação pessoal e coletiva, criar relações afetivas, gerar pertencimento e desenvolvimento. Mas também carrega a responsabilidade de garantir inclusão, ofertar oportunidades, combater preconceitos e ser uma ferramenta de transformação social. Que possamos seguir utilizando o esporte para derrubar barreiras e construir novas possibilidades para nossos alunos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, buscou-se compreender o papel do futebol no ambiente escolar e sua influência na formação dos alunos. A investigação teve como propósito analisar as percepções dos estudantes sobre essa prática esportiva, identificando se o futebol se configura como um elemento positivo ou negativo dentro do contexto escolar. Para isso, foi utilizada a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano como base para a interpretação dos resultados.

A pesquisa permitiu perceber que o futebol ultrapassa a simples prática esportiva, tornando-se uma ferramenta de socialização, aprendizado e desenvolvimento pessoal. As interações estabelecidas dentro das aulas demonstraram que o esporte tem um impacto direto na autoestima dos alunos, no fortalecimento das relações interpessoais e na criação de um sentimento de pertencimento. Dessa forma, foi possível notar como o ambiente escolar influencia e é influenciado pela maneira como o futebol é experienciado pelos alunos.

Ao longo das aulas, emergiram diversos relatos que indicaram mudanças de percepção e atitude dos estudantes em relação ao esporte e a si mesmos. Muitos



passaram a se enxergar de maneira mais positiva, desenvolvendo confiança em suas habilidades e encontrando prazer na participação esportiva. A experiência do futebol, quando estruturada pedagogicamente, mostrou-se um fator determinante para o engajamento dos alunos, promovendo desafios que estimularam o aprendizado e a superação.

Além disso, foi possível perceber que o futebol tem o potencial de promover a inclusão dentro do ambiente escolar. Em especial ultrapassando a barreira do gênero, gerando oportunidades para as meninas vivenciarem este conteúdo sem exclusão. Muitas alunas que inicialmente se sentiam inseguras ou desmotivadas passaram a participar ativamente das aulas, encontrando no esporte um espaço para se expressar e se desenvolver. A cooperação e o trabalho em equipe foram elementos essenciais que contribuíram para a construção de um ambiente mais acolhedor e respeitoso, em especial, mas os alunos menos habilidosos.

A aplicação da Teoria Bioecológica revelou que o futebol, inserido no microssistema escolar, contribui para a construção de significados duradouros. As experiências vividas nesse contexto não apenas moldam a relação dos alunos com o esporte, mas também influenciam aspectos mais amplos de seu desenvolvimento, como a forma de lidar com desafios e a construção de uma identidade coletiva. O futebol, portanto, tornou-se mais do que uma simples prática esportiva, passando a ser uma ferramenta de aprendizado e transformação social.

Outro ponto relevante é a necessidade de se pensar o futebol na escola de maneira estratégica, garantindo que sua prática esteja alinhada a princípios pedagógicos que favoreçam o aprendizado e a inclusão de todos os alunos. O esporte deve ser trabalhado de forma consciente, evitando reforçar estereótipos ou práticas excludentes. Para isso, é fundamental que os educadores recebam formação adequada e disponham de recursos que possibilitem a implementação de propostas pedagógicas inovadoras e eficazes.

Diante dos resultados obtidos, conclui-se que o futebol pode ser um poderoso aliado no processo educacional, desde que seja abordado de maneira inclusiva e consciente. Quando estruturado adequadamente, ele se torna um espaço de acolhimento, desenvolvimento e expressão, favorecendo o crescimento dos alunos em múltiplas dimensões. Dessa forma, reafirma-se a importância de sua presença



no currículo escolar, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de vivenciá-lo de maneira positiva e enriquecedora.

Por fim, destaca-se que essa pesquisa proporcionou uma reflexão aprofundada sobre o papel do futebol na escola, evidenciando tanto suas potencialidades quanto os desafios para sua implementação. Espera-se que os resultados obtidos possam contribuir para futuras discussões e aprimoramentos na forma como o futebol é trabalhado no contexto educacional, possibilitando que mais alunos possam se beneficiar dessa prática e desenvolver habilidades que irão acompanhá-los ao longo da vida.



REFERÊNCIAS

BALZANO, Otávio Nogueira; RODRIGUES, Abraham Lincoln de Paula; SILVA, Gilberto Ferreira da; MUNSBURG, João Alberto Steffen. **O futebol como ferramenta de inclusão social e escolar.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 22, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/54835/34270>. Acesso em: 10/06/2024

BALZANO, Otávio Nogueira; SILVA, Gilberto Ferreira da; MUNSBURG, João Alberto Steffen; MORAIS, Pedro Henrique Nascimento. **Uma proposta “outra” para o ensino do futebol na Educação Física.** Revista Brasileira de Futsal e Futebol, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v. 12, n. 50, p. 614-623, jan./dez. 2020. ISSN 1984-4956.

BARRETO, Mariama Silva Gouvêa. **IMPLEMENTAÇÃO DE UM CURRÍCULO DOS FUTEBÓIS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.** Dissertação (Mestrado em educação física) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Campus de São Carlos – SP 2023. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17980/Mariama_Disserta%c3%a7%c3%a3o_vers%c3%a3o%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 13/06/2023.

BARROSO, André Luís Ruggiero. **Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar.** In: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR. Cultura Acadêmica Editora 2020.

BETTI, Mauro. **Educação física e cultura corporal de movimento:** uma perspectiva fenomenológica e semiótica. R. da Educação Física/UEM, Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2. sem. 2007. Disponível em: < https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/98701407/2343-libre.pdf?1676468565=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEducacao_Fisica_e_Cultura_Corporal_De_Mo.pdf&Expires=1728348636&Signature=FMc~Kuu6rvuAK7d8ewmulZzPuAndpxo8W9Dok9UZpzsqrVljfE6DbL9OjXUAVBWYqHgCpwRCvm0xQ5slgXg2EQwGNDRutZXQXXeC1XbLQqitGWQCRm4CFwdeLwLmN-6eaYOBdoJFQXlj5Gwnb4GLvFIWKpT4eE3pbh8wJN~D7ReP1npstE9wgxZqIG6cODE8NQcrs~3FN-eITKZ-x-1DXKYS4UJy-7CvpKM3a3OjsEXb0SazPbD~g5s9RpcPzoPwtRsSNP1KEaqedt~9yezNCIE-Me8zu3268IErxawUJGpVc0wTuNOiFvgJSTdeTdB1K6uohssuYoZPS5Svmq8w__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA> Acesso em: 10/06/2023

BETTI, Mauro. **Esporte na mídia ou esporte da mídia?** Laboratório de Estudos Socioculturais e Históricos da Educação Física, Departamento de Educação Física, Faculdade de Ciências - UNESP, campus de Bauru, 2002. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5929/5441>> Acesso em: 10/06/2024

BOCCHINI, Daniel; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Futebol e voleibol na Educação Física escolar: quem pode jogar?** Revista Brasileira de Educação Física Escolar, ano I, v. 2, nov. 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/290810686_Futebol_e_voleibol_na_Educacao_Fisica_Escolar_quem_pode_jogar/link/569bc29108aea1476954415b/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 10/06/2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2003.



BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRACHT, Valter. **A educação física no ensino fundamental**. In: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, novembro 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7170-3-6-educacao-fisica-ensino-fundamental-walter-bracht/file>> Acesso em: 10/06/2024

BRACHT, Valter. **Esporte na escola e esporte de rendimento**. Movimento, ano VI, n. 12, 2000. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2504/1148>> Acesso em: 10/06/2024

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. **Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar**. Brasília, v. 26, n. 89, p. 131-143, jan./jun. 2013. Disponível em: < <file:///C:/Users/mateu/Downloads/2736-Texto%20do%20artigo-2705-1-10-20190822.pdf>>. Acesso em: 10/06/2024

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Física**. Brasília: MEC, 2018.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos pela natureza e pelo design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979

BRONFENBRENNER, Urie. **Modelos ecológicos do desenvolvimento humano**. In: Enciclopédia Internacional de Educação. Vol. 3. Pergamon, 1994. p. 1643-1647.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BRONFENBRENNER, Urie; MORRIS, Patricia A. **O modelo bioecológico do desenvolvimento humano**. In: Manual de psicologia infantil. Vol. 1. Wiley, 2006. p. 793-828.

BRONFENBRENNER, Urie. **Modelos ecológicos de desenvolvimento humano**. In: MEYER, D. G.; BRUNER, J. P. (Eds.). Psicologia do desenvolvimento: um manual avançado. Lawrence Erlbaum Associates, 1986. p. 387-422.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos pela natureza e pelo design. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2011.



BUSO, Gilberto Leandro; DAOLIO, Jocimar. **O JOGO DE FUTEBOL NO CONTEXTO ESCOLAR E EXTRAESCOLAR:** encontro, confronto e atualização. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 69-86, jan./mar. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/rbce/a/VKyf44rcmfbrwXGdzmPDkwj/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 08/06/2023.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **O esporte como conteúdo da Educação Física escolar:** estudo de caso de uma prática pedagógica "inovadora". Movimento, Porto Alegre, v. 18, n. 04, p. 55-75, out./dez. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/29643/23448>>. Acesso em: 10/06/2024

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez, 1992.

CONMEBOL. **"História da Copa América".** Disponível em: <https://www.conmebol.com/copa-america/historia>. Acesso em: 2023.

DA MATTA, Roberto. **O universo do futebol: esporte e sociedade brasileira.** Rio de Janeiro: Pinakothek; 1982.

DAOLIO, Jocimar. **As contradições do futebol brasileiro.** Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 1998. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/artigos/contradicoes-do-futebol.pdf. Acesso em: 10/06/2024.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola:** conteúdos, suas dimensões e significados. LETPEF - Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física, Departamento de Educação Física - UNESP, Rio Claro, 2012. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>> Acesso em: 10/06/2024

DARIDO, Suraya Cristina; JUNIOR, Osmar Moreira de Souza. **A PRÁTICA DO FUTEBOL FEMININO NO ENSINO FUNDAMENTAL.** Motriz Jan-Abr 2002, Vol.8 n.1, pp.1-9. Disponível em: <<file:///C:/Users/Matheus%20Ferreira/Downloads/6489-Article%20Text-33363-1-10-20121009.pdf>> Acesso em: 08/06/2023.

DARIDO, Suraya Cristina. **Futebol feminino no Brasil:** do seu início à prática pedagógica. Motriz, Rio Claro, v. 8, n. 2, 2002. Disponível em: https://ludopedio.org.br/wp-content/uploads/274129_Darido.pdf. Acesso em: 10/06/2024

DIEESE. **"O Comércio de Artigos Esportivos no Brasil".** Relatório, 2020.

DUNCAN, Greg; BROOKS-GUNN, Jeanne. **Pobreza familiar, reforma do bem-estar e desenvolvimento infantil.** Desenvolvimento Infantil, v. 71, n. 1, p. 188-196, 2000.



ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000. Editora da UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/dDzfLYyDpPZ3kM9xNSqG3cw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/06/2024

FIFA. **"História da Copa do Mundo"**. Disponível em: <https://www.fifa.com/worldcup/history>. Acesso em: 2022.

FILGUEIRAS, Isabel Porto; DE OLIVEIRA, Greice Kelly; PAIANO, Ronê; RODRIGUES, Luiz Henrique. **Concepções e preferências sobre as aulas de Educação Física escolar**: uma análise da perspectiva do discente. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, São Paulo: 2007. Disponível em: <https://editorarevistas.macken.br/index.php/remef/artigo/vi/1219/933>. Acesso em: 10/06/2024

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Guilherme de Arruda Carvalho. **DISCURSOS DISCENTES SOBRE O ENSINO DO ESPORTE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRABALHO, COMUNICAÇÃO, PERMANÊNCIA E MUDANÇA**. Dissertação (Mestrado em educação física) Universidade Federal De São Carlos Centro De Ciências Biológicas E Da Saúde. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/17981/Freitas%20G.%20A.%20C.%20Disserta%203%a7%20c3%a3o%20ProEF%202023.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 13/06/2023.

FURLAN, Cássia Cristina; DOS SANTOS, Patrícia Lessa. **Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas**: reflexões acerca da invisibilidade. Motrivivência, n. 30, p. 28-43, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n30p28/11509> > Acesso em: 05/06/2023

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. **A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos**. Revista portuguesa de ciências do desporto, 7(3), 401- 421, 2007.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GONZÁLEZ, Fernando; BRACHT, Valter; CAPARROZ, Francisco; FENSTERSEIFER, Paulo. **Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar**: deslocamentos históricos e proposições contemporâneas. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/335224579_Sentidos_e_significados_do_ensino_do_esporte_na_educacao_fisica_escolar_deslocamentos_historicos_e_proposicoes_contemporaneas/link/5d586fc892851cb74c74c911/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn9 > Acesso em: 06/06/2023



GONZÁLEZ, F. J. **Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica.** In: ALBUQUERQUE, D. I. de P.; DEL-MASSO, M. C. C. Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço do ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. Cap. 7, p. 130-148.

GONZALEZ, Lucia. **O papel da família e da escola no desenvolvimento infantil.** Revista de Psicologia Educacional, v. 105, n. 2, p. 231-245, 2013.

IBOPE. **"Audiência de Eventos Esportivos no Brasil".** Relatório, 2021.

ILHA, Franciele Roos da; HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Esportivização da educação física escolar: um dispositivo e seus regimes de enunciação.** Movimento, Porto Alegre, v. 22, n. 1, p. 173-186, jan./mar. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115344155013>>. Acesso em: 10/06/2024

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí, RS: Ed. daUnijuí, 2001.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MACAGNAN, Leandro Del Giudice; BETTI, Mauro. **Futebol: representações e práticas de escolares do ensino fundamental.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 315-327, abr./jun. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/nLc9NdhFRGF7KGrtsvdLBfn/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 10/06/2024

MAFFEI, Willer Soares; VERARDI, Carlos Eduardo Lopes; DE CARVALHO, Bruno Jacob. **O interesse feminino pelo futebol na escola.** RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol, v. 11, n. 45, p. 507-514, 2019. Disponível em: <https://www.rbff.com.br/index.php/rbff/article/view/848>. Acesso em: 10/06/2024

MAFFEI, Willer Soares. **Proposições teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da educação física.** 1ª edição Curitiba: Intersaberes, 2019.

MALVAR, Antônio Jorge Martins. **A PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: dilemas de um professor no ensino do futsal.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal de São Carlos. São Paulo, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12987/Dissertacao_AntonioJorgeMartinsMalvar_PROEF_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues; OLIVEIRA, Flavia Volta Cortes de; RICCI, Christiano Streb. **O esporte no contexto escolar extracurricular: sentidos e contradições no ensino do futsal Educ. Pesqui., São Paulo, v. 48, e237054, 2022. 1. Disponível em:**

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/WLR4rX3GD7PdHpPWygNsQ3L/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 05/06/2023

MASSOLO, M. **A história oficial e o futebol**. ECOS da III Conferência Nacional de Educação Cultura e Desporto, Comissão de Educação Cultura e Desporto da Câmara de deputados. Brasília: TBA Informática e UNESCO, 2002, p. 24-25.

MESQUITA, Isabel Maria Ribeiro et al. **Sport education model**: From learning to teaching. Revista Da Educação Física/UEM, v. 25, p. 01-14, 2014.

NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Os significados das atividades da cultura corporal e os objetos de ensino da Educação Física**. *Movimento*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 677–690, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/77157>. Acesso em: 10/06/2024.

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. Disponível em: <http://www1.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/14SIS.pdf>. Acesso em: 10/06/2024

RIBEIRO, Valdione dos Santos. **(DES)VENTURAS DE UM PROFESSOR COM OS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO DO FUTEBOL NA ESCOLA**. Dissertação (Mestrado em educação física) UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO Centro de Educação Física e Desportos – CEFD Campus de Vitória. Espírito Santo, 2022. Disponível em: <https://sappg.ufes.br/tese_drupal/tese_17061_Disserta%E7%E3o%20-%20Valdione%20dos%20Santos%20Ribeiro.pdf> Acesso em: 13/06/2023.

ROSSI, Mariana. Vitorino. ; PRADO JUNIOR, Milton Vieira. **Discutindo o lugar da mulher no esporte com alunos do ensino fundamental I**. In: Anais do XII Congresso Nacional de Educação Física e I Congresso Interdisciplinar de Pós-Graduação, UNESP, Bauru-SP2021.

SCHMIDT, Richard A. **Aprendizagem & Performance motora: dos princípios à prática**. São Paulo: Movimento, 1993.

OLIVEIRA, Flavia Volta Cortes de; RICCI, Christiano Streb; MARQUES, Renato Francisco Rodrigues. **Desafios e oportunidades para a participação no futsal escolar extracurricular**: percepções de alunas do ensino médio Pro-Posições | Campinas, SP | V. 33 | e20200059| 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/j6XFgjlWyShqqQ8QW4hJRB/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 05/06/2023

SANTOS, Eduardo Silva dos. **ESPORTE DE INVASÃO**: inovações para o ensino do Futsal no ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em educação física) Universidade Federal Do Mato Grosso Faculdade De Educação Física Campus Cuiabá – MT 2020. Disponível em: <<https://cms.ufmt.br/files/galleries/210/E38012f8f0c6273ec833e24da3f084adde62aad99.pdf>> Acesso em: 13/06/2023



SILVA, Juliana Kanareck da; RICHTER, Ana Cristina; PINTO, Fabio Machado. **O sentido do futebol nas aulas de Educação Física**. Movimento, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1395-1406, out./dez. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/64681/46274>. Acesso em 10/06/2024

SMOUTE, Leandro; GOMES, Debora; COUTINHO, Silvano da Silva. **A hegemonia do futebol enquanto esporte em um programa de mídia esportiva e suas relações com o esporte na educação física escolar**. Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde, Campinas, v. 15, n. 4, p. 396-409, out./dez. 2017. ISSN: 1980-9030. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8648541/17772>>. Acesso em: 10/06/2024

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. **Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar**. Motriz, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 920-930, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/motriz/a/XLdQQcKvVXrskCtzLMQTZrr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10/06/2024

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. **A prática do futebol feminino no ensino fundamental**. Motriz, Jan./Abr. 2002, v. 8, n. 1, p. 1-9. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6489/4742>>. Acesso em: 10/06/2024

STASIAK, G. R. **Transição ao primeiro ano do ensino fundamental**: percepção do estresse pelas crianças, suas características psicológicas e variáveis do seu contexto familiar. 2010. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

THIENGO, Carlos Rogério. **Os saberes e o processo de formação de futebolistas no São Paulo Futebol Clube**. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1986.



APÊNDICES

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)

SANTO ANDRÉ, ____ de _____ 2024.

Prezado/a responsável,

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) a autorizar e participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada **Futebol escolar: Herói ou Vilão?** que será desenvolvida por Matheus Ferreira de Souza, aluno do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), que será o responsável pela pesquisa, sob a orientação do Professor Dr. Milton Vieira do Prado Junior.

O objetivo da referida pesquisa é analisar a perspectiva dos alunos em relação ao futebol nas aulas de educação física. Os benefícios da pesquisa vão desde apropriação cultural e formação crítica por parte dos alunos, até a produção de material científico que vai contribuir com o crescimento e o aprimoramento do futebol na escola como também das aulas de educação física de forma geral.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa deverá autorizar o estudante que o(a) Sr(a) é responsável a participar das intervenções propostas durante as aulas de Educação Física nesse bimestre. O nome do/a estudante será mantido em sigilo. Você receberá uma cópia deste termo, na qual constam os dados do pesquisador responsável, podendo tirar suas dúvidas sobre o desenvolvimento do estudo a qualquer momento que julgar necessário.

A participação neste estudo não envolve nenhum tipo de pagamento, não havendo qualquer ressarcimento para os/as participantes.

Os riscos que os estudantes correm durante a pesquisa são: sofrer uma queda, colisão, entorse, ou outros tipos de lesões que podem ocorrer durante a prática de atividade física, eles podem ainda se sentir desconfortáveis ao responder alguma questão ou participar de alguma das atividades presentes na intervenção pedagógica.

Esclareço, ainda, que o/a estudante poderá deixar de colaborar nesta pesquisa, a qualquer momento se ele ou os responsáveis assim desejarem, ou mesmo não responder a questões que julgar inconveniente.

Certo de contar com vossa colaboração, antecipo
agradecimentos pela consideração e apresento meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____, RG: _____
_____, responsável pelo/a estudante _____, RG: _____ concordo
quanto a sua participação na obtenção das informações para o desenvolvimento da
pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e publicação das informações
prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Assinatura

Pesquisador responsável: Mestrando Matheus Ferreira de Souza
Contatos: matheus.ferreira-souza@unesp.br (11) 98162-3631

Assinatura: _____

Essa Pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo
Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru- SP CEP: 17.033-360 E-mail:
cepesquisa@fc.unesp.br Telefone: (14) 3103-6000 e cadastrada na Plataforma Brasil
sob o nº 78951824.0.0000.5398, cujo parecer de aprovação é de nº 6.803.435 datado
de 03 de maio de 2024.

APÊNDICE 2

Termo De Assentimento Livre Esclarecido

SANTO ANDRÉ, ____ de ____ 2024.

Querido/a estudante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa **Futebol escolar: Herói ou Vilão?**

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e ninguém irá ficar chateado se não quiser participar ou se começar a participar e depois desistir.

A pesquisa será feita na escola em que estuda durante as aulas de Educação Física, no período de cinco semanas.

Você irá responder a alguns questionários e participará de atividades sobre futebol durante as aulas. O seu nome e suas informações serão segredo e você poderá inventar um nome para usar durante essa pesquisa.

Os riscos que você corre durante a pesquisa são: sofrer uma queda, colisão, entorse, ou outros tipos de lesões que podem ocorrer durante a prática de atividade física, pode ainda se sentir desconfortável ao responder alguma questão ou de participar de alguma das atividades presentes na intervenção pedagógica.

Se você tiver alguma dúvida e quiser perguntar, basta falar comigo.

Agradeço sua atenção!

ASSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ RG n° _____ aceito participar da pesquisa **Futebol escolar: Herói ou Vilão?** Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar bravo. O pesquisador conversou com os meus responsáveis e, também, tirou minhas dúvidas.

Recebi uma cópia deste termo de Assentimento.

Assinatura do/a menor

Pesquisador responsável: Mestrando Matheus Ferreira de Souza

Contatos: matheus.ferreira-souza@unesp.br (11) 98162-3631

Assinatura: _____

Essa Pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa/Bauru- SP CEP: 17.033-360 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Telefone: (14) 3103-6000 e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 78951824.0.0000.5398, cujo parecer de aprovação é de nº 6.803.435 datado de 03 de maio de 2024.



APÊNDICE 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Qual seu esporte preferido. Por quê?
2. Em sua opinião, existe algum esporte favorito para os meninos? Se existe, qual seria?
3. E em relação às meninas, existe algum esporte favorito para elas? Se existe, qual seria?
4. Se pudéssemos excluir algum esporte da escola, qual seria o excluído? Por quê?
5. Quem gosta mais do futebol, os meninos ou as meninas? Por quê?
6. O que acha do futebol nas aulas? Por quê?
7. Qual esporte você mais assiste na TV? O que você sente quando assiste?
8. Se você fosse montar um time de futebol com a turma, quem você escolheria? Por quê?
9. Se o futebol fosse um personagem de um filme da Marvel, o que ele seria? Um herói ou vilão? Por quê?
10. Quais superpoderes este personagem teria?