
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**“NÃO QUEREMOS VANTAGEM, QUEREMOS APENAS UM JOGO MAIS
JUSTO”: ENFRENTANDO A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO FUTEBOL
ESCOLAR PELA DIALOGICIDADE**

Bruno Cristino



**Rio Claro – SP
2025**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**“NÃO QUEREMOS VANTAGEM, QUEREMOS APENAS UM JOGO MAIS
JUSTO”: ENFRENTANDO A DESIGUALDADE DE GÊNERO NO FUTEBOL
ESCOLAR PELA DIALOGICIDADE**

Bruno Cristino

Dissertação apresentada ao Instituto de Biotecnologia do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Dra. Soellyn Elene Bataliotti

**Rio Claro – SP
2025**

C933"

Cristino, Bruno

"Não queremos vantagem, queremos apenas um jogo mais justo" :
Enfrentando a desigualdade de gênero no futebol escolar pela
dialogicidade / Bruno Cristino. -- Rio Claro, 2025

115 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Dr^a Soellyn Elene Bataliotti

1. Futebol. 2. Gênero. 3. Educação física para mulheres. 4. Diálogo.
5. Jogadoras de futebol. I. Título.

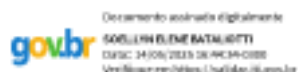
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ABORDAGENS DE GÊNERO NO FUTEBOL ESCOLAR: Do diálogo à educação libertadora

AUTOR: BRUNO CRISTINO

ORIENTADORA: SOELLYN ELENE BATALIOTTI

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. SOELLYN ELENE BATALIOTTI (Participação Virtual)
UNESP/ NEAD / Núcleo de Educação a Distância



Prof. Dr. OSMAR MOREIRA DE SOUZA JÚNIOR (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física e Motricidade Humana / Universidade Federal de São Carlos - UFSCar



Prof. Dr. UIRÁ DE SIQUEIRA FARIAS (Participação Virtual)
Prefeitura Municipal / Santo André / SP

Título alterado para:
"NÃO QUEREMOS VANTAGEM, QUEREMOS APENAS UM JOGO MAIS JUSTO": Enfrentando a desigualdade de gênero no futebol escolar pela dialogicidade.

Rio Claro, 06 de maio de 2025

Dedico este trabalho à minha família,
especialmente para meu filho Felipe
e minha filha Laura, que são a razão
de tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me dar saúde física e mental para suportar todo o trajeto.

Agradeço ao meu pai Walmir e minha mãe Vera, que sempre me incentivaram a buscar conhecimento e me deram uma base que me acompanha até hoje.

Agradeço à minha esposa Keila que suportou ao meu lado, todo esse período e muitas vezes segurar as pontas quando eu estava distante.

Agradeço aos meus filhos Felipe e Laura por me alegrarem e transformarem minha vida.

Agradeço aos meus amigos do ProEF, que dividiram as angústias e as conquistas nesse período, principalmente a Thais e Mayara que foram ótimas companhias de viagem.

Agradeço aos professores da escola pesquisada, especialmente à Professora Jaqueline e aos professores João e Leandro, que acompanharam de perto todo esse processo.

Agradeço à minha orientadora Professora Dra. Soellyn que aceitou orientar meu trabalho e foi sempre muito assertiva em suas orientações, demonstrou empatia e me apoiou nos momentos de dúvidas e insegurança.

Agradeço aos professores que compuseram minha banca de qualificação e defesa, Professor Dr. Osmar Moreira de Souza Junior, que foi inspiração para a escolha do tema deste trabalho e Prof. Dr. Uirá de Farias que contribuiu muito com sua visão e experiência das aulas na rede de Santo André.

Ao programa de mestrado profissional em rede Nacional o PProEF e a todos os professores da UNESP e da UFSCar que me ensinaram a importância da pesquisa e de como evoluir como pessoas e profissionais.

Agradeço a todas/os estudantes que participaram da pesquisa e se empenharam ao máximo nas propostas.

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

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo.

Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos (hooks, 2017, p. 35).

RESUMO

A proposta do presente estudo partiu das inquietações sobre a participação das meninas no futebol escolar, principalmente nos momentos de livre escolha de atividades em que preferem a realização de outras práticas. Partindo dessa observação, o presente estudo teve como objetivo compreender a percepção das crianças sobre a participação das meninas no contexto do futebol dentro das aulas de educação física de uma turma do 5º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Santo André. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, em um estudo de caso, que foi dividido em quatro etapas, sendo elas, debate inicial, jogo futebol generificado, reconstruindo o jogo e avaliação coletiva e individual. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados os relatórios de observação, diários de aula e entrevistas semiestruturadas, que foram gravadas e transcritas para a obtenção real dos dados. Para tratamento dos dados, utilizamos a análise de conteúdo, com os dados coletados apresentamos os resultados em quatro categorias sendo elas; “Eu não assisto jogo das mulheres porque na minha televisão só passa jogo dos homens”, que tratou principalmente da exposição reduzida do futebol de mulheres na mídia e as relações de gênero fora do futebol, “As meninas não tem a mesma chance de jogar que os meninos”, que intensificou os debates entre as/os estudantes sobre as opressões de gênero no futebol escolar, “Não queremos vantagem, queremos apenas um jogo mais justo”, em que foi reconstruído o jogo do futebol generificado e debatemos sobre as realizações desse jogo e “Avaliações e Reflexões”, que, por fim, trouxe as principais reflexões das/dos estudantes sobre a pesquisa. Consideramos que as práticas dialógicas trouxeram uma evolução nas percepções das desigualdades de gênero e uma força de contestação e reflexão por parte das meninas.

Palavras-Chave: Futebol, Gênero; Educação física para mulheres; jogadoras de futebol; diálogo.

ABSTRACT

This study originated from concerns regarding girls' participation in school football, particularly during free-choice activity periods where they often preferred other practices. Building on this observation, the present study aimed to understand children's perceptions of girls' involvement in football within physical education classes for a 5th-grade elementary school class in the municipality of Santo André. This qualitative research, conducted as a case study, was divided into four stages: initial debate, gendered football game, game reconstruction, and collective and individual evaluation. Data collection instruments included observation reports, class diaries, and semi-structured interviews, which were recorded and transcribed to ensure accurate data acquisition. Content analysis was employed for data treatment. The collected data yielded results categorized into four main themes: "I don't watch women's games because my TV only shows men's games," which primarily addressed the limited media exposure of women's football and gender relations outside of the sport; "Girls don't have the same chance to play as boys," which intensified discussions among students about gender oppression in school football; "We don't want an advantage, we just want a fairer game," which involved the reconstruction of the gendered football game and discussions about its implementation; and "Evaluations and Reflections," which ultimately presented the students' main reflections on the research. We posit that dialogical practices fostered an evolution in perceptions of gender inequalities and empowered girls to challenge and reflect upon these issues.

Keywords: Football, Gender; Woman's physical education; Female football players; Dialogue.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação entre as categorias, Instrumentos de coleta e Objetivos da pesquisa	51
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DA	Diário de aula
CBF	Confederação Brasileira de Futebol
Conmebol	Confederação Sul-Americana de Futebol
ESE	Entrevista Semiestruturada
FIFA	Federação Internacional de Futebol
Fifusa	Federação Internacional de Futebol de Salão
ONG	Organização Não Governamental
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
RO	Roteiro de Observação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
1.1	Objetivo Geral	16
1.2	Objetivos Específicos	16
2	O ESPORTE E A ESCOLA	17
2.1	O Esporte na Educação Física Escolar	17
2.2 A	<i>Mulher e o Esporte</i>	22
2.2.1	<i>A mulher no esporte</i>	22
2.2.2	<i>Mulher no Esporte Brasileiro</i>	24
3	FUTEBÓIS	27
3.1	Os Futebóis	27
3.2	Futebol de Mulheres	28
4	O GÊNERO E SUAS PERSPECTIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR	33
4.1	Definindo Gênero	33
4.2	O Gênero em uma pedagogia dialógica	35
4.3	Futebóis e o gênero na escola	39
5	PROCEDIMENTO METODOLÓGICO	44
5.1	Universo da pesquisa	44
5.2	Participantes	45
5.3	Instrumentos	45
5.4	Procedimentos para a coleta de dados	46
5.4.1	<i>Etapa 1: Debate Inicial</i>	46
5.4.2	<i>Etapa 2: Jogo de Futebol Generificado</i>	47
5.4.3	<i>Etapa 3: Reconstruindo o Futebol Generificado</i>	47
5.4.4	<i>Etapa 4: Avaliação Coletiva e Individual</i>	48
5.5	Procedimentos para a análise de dados	48
5.6	Recurso educacional	49
6	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	51

6.1	“Eu não assisto jogo das mulheres porque na minha televisão só passa jogo dos homens”	52
6.2	“As meninas não têm a mesma chance de jogar que os meninos”	59
6.3	“Não queremos vantagem, queremos apenas um jogo mais justo”	72
6.4	Avaliações e Reflexões	82
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS	92
	APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada.....	99
	APÊNDICE B – Roteiro de Observação	100
	APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada para avaliação do trabalho	101
	APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE	102
	APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE.....	104
	ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética.....	109

1 INTRODUÇÃO

As questões de gênero na sociedade se mostram cada dia mais relevantes e seu debate deve ser permeado para que possamos trazer equidade de oportunidades. No cotidiano escolar, não pode ser diferente: as crianças precisam debater sobre e compreender a importância das suas atitudes e refletir como essas afetam o outro.

Em minha experiência como estudante, fui pouco instigado aos debates sobre as questões de gênero. Tive aulas de educação física com viés esportivista, em que as experiências eram pautadas nos quatro esportes mais difundidos no nosso país, o futebol, basquetebol, handebol e voleibol. Além de alguns jogos e brincadeiras tradicionais, sempre com um caráter de saber fazer sem ter a noção do saber sobre o fazer, reduzindo as práticas da aula à dimensão procedimental.

Para exemplificar essa visão, trago um breve relato sobre minha vivência escolar em relação às questões de gênero.

Sou professor de educação física e atuo na rede pública de ensino. Fui criado em uma família de professores, tanto minha mãe quanto meu pai, trabalharam durante boa parte das suas vidas dentro de escolas. Minha mãe foi professora da rede estadual de ensino por aproximadamente 30 anos e meu pai atuou na rede privada e na rede estadual de São Paulo da minha infância até os dias atuais. Ambos me incentivaram muito nos estudos e foram referências na minha formação pessoal. Tive a oportunidade de ser bolsista e estudar em um colégio particular no ensino fundamental e médio entre 1995 até 2005, no qual meu pai era professor.

Nessa realidade, tive pouco estímulo às reflexões críticas com as questões relacionadas ao tema de gênero na escola. Geralmente, tinha apenas percepções e vivências cotidianas para pautar minhas opiniões e minhas relações com as pessoas. E por sorte minha família sempre contribuiu muito com minha formação pessoal e orientações em relação ao convívio com as pessoas.

As aulas de educação física sempre foram para mim as melhores da época da escola. Não conseguia compreender como tinham pessoas que não gostavam das aulas. Meu corpo era livre, podia me movimentar sem as amarras das carteiras e corredores que me aprisionavam na sala de aula. Notava que muitos dos meus

colegas usufruíam dessa mesma sensação de liberdade, porém, nem todas¹/os aproveitavam da mesma forma.

Eu nunca fui o primeiro a ser escolhido nos esportes, mas, também estava longe de ser o último, depois de mim ainda tinham aqueles estudantes menos habilidosos e depois deles estavam as meninas, principalmente quando o esporte era o futebol, aquele que era tão aguardado por nós meninos, era tão rejeitado pelas meninas. À época, eu achava normal, afinal meninos jogavam futebol e meninas pulavam corda ou jogavam queimada.

Com o passar dos anos escolares, pude vivenciar outras modalidades esportivas, como o basquetebol, voleibol e handebol, sempre com a sobrepujança das habilidades dos meninos sobre a das meninas, mesmo as aulas sendo mistas. Lembro de jogar futebol com os meninos, enquanto as meninas faziam outras atividades. No final do ensino fundamental, tive um professor que realmente passava aulas que eram realizadas por todas/os alunas/os juntos, e trouxe outras perspectivas de educação física. Lembro que ele trabalhou com artes marciais e ginástica, o que até então não tinha visto nas aulas de educação física escolar, pelo menos é assim que lembro.

No ensino médio, as aulas de educação física foram alocadas no contraturno e separadas por gênero. Assim, não praticava as aulas com as meninas. Recordo de muitas delas relatarem que entregariam atestados para serem dispensadas das aulas, pois não gostavam das aulas. Sempre achei a situação um absurdo, como alguém poderia abrir mão das aulas de educação física? Hoje, observando o contexto, tudo era feito contra as meninas, pois a aula dos meninos era das 13:00 às 15:00 logo após o término do período matutino, as meninas tinham que sair da escola e esperar até às 15:30 para ter a aula. Dessa forma, muitas tinham que voltar para casa para depois retornar para a escola.

Ingresso em 2006 na faculdade de educação física. Início meu trajeto no bacharelado, com uma visão bem esportivista, apesar de ter alguns professores que

¹ Embora consideremos importante a conscientização da utilização de linguagem não binária ou neutra como forma de garantir a pluralidade de identidades, achamos por bem não a adotar no presente texto, por conta das limitações de uso e dificuldades de sua compreensão, ademais utilizaremos linguagem binária reforçando a flexão de gênero (a/o, professora/or, educanda/o e outros) em detrimento do masculino como gênero universal.

já trabalhavam com algumas aulas mais críticas e com reflexões de temas que abrangiam muito mais que os esportes como um fim em si mesmo. A grande maioria ainda nos ensinava a realização das técnicas de jogo e as estruturas táticas, com repetição de movimentos, éramos avaliados por conhecimento e performance nas aulas. Na faculdade, me recorro de todas/todos as/os estudantes participarem das aulas, porém percebo hoje que a estrutura segregava muita gente, das/dos 120 estudantes que iniciaram o curso comigo apenas 20 se formaram.

Com uma formação mais técnica, começo a estagiar como professor de natação e de atividades físicas em uma organização não governamental (ONG), na cidade de Santo André, onde reproduzo as técnicas que aprendi na faculdade com as/os estudantes, trabalhando com aulas de natação e futebol. Neste momento, minhas aulas eram separadas em futebol dos meninos e futebol das meninas, e sempre trabalhando com poucas/os estudantes. Não me passava pela cabeça, naquele momento, trabalhar com turmas mistas, afinal eram as experiências que tinha tido até aquele momento que me moldaram.

No percurso como professor, me peguei algumas vezes dividindo a turma e reproduzindo as mesmas atitudes de segregação e pouco incentivo às meninas. Contudo, a busca por aprimoramento me levou a um processo de desconstrução desse passado tecnicista. O estudo e a compreensão da utilização do esporte como um fomentador de debates e reflexões com os estudantes começaram a fazer parte das minhas aulas.

Após me formar na licenciatura em 2015 e ingressar no serviço público em 2019, minhas percepções sobre a educação vão se transformando até os dias atuais, começo a observar alguns padrões nas aulas e me questionar o porquê eles ocorrem, por exemplo, o porquê poucas meninas jogam futebol nas minhas aulas? Isso me remete à minha formação. De fato, minhas amigas não gostavam das aulas? Qual o incentivo para as práticas corporais elas tinham? Quantos preconceitos sofreram? Como é ser menina em uma sociedade machista? Como alterar algo estrutural e estruturante? Como posso ser um professor melhor para os meus estudantes?

Essas dúvidas me levam a querer compreender como as aulas de futebol escolar podem contribuir para uma equidade de gênero em sua prática e como

trabalhar com os estudantes para que essa reflexão seja permeada no ambiente escolar e possa resultar em processos de aprendizagens significativas e libertadoras de ensino.

Para que isso ocorresse, observei uma oportunidade ímpar em minha trajetória, ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional (PROEF), onde consegui me perceber como um professor em constante construção, com o auxílio das/os minhas/meus colegas mestrandas/os e professoras/es que tanto favoreceram esse processo de autoavaliação e de reflexão crítica das práticas cotidianas do ambiente escolar.

1.1 Objetivo Geral

Compreender a percepção das crianças sobre a participação das meninas no contexto do futebol dentro das aulas de educação física do 5º ano do ensino fundamental de uma escola do município de Santo André.

1.2 Objetivos Específicos

- a) investigar concepções dos estudantes sobre futebol e a participação de meninas no esporte, incluindo suas opiniões sobre mulheres no futebol profissional e amador;
- b) identificar os desafios sobre a concepção de gênero no futebol escolar, partindo das vivências das crianças nas aulas de educação física escolar;
- c) analisar como as/os estudantes identificam quais regras são justas para a participação de todas/os em uma proposta de atividade;
- d) analisar e refletir sobre o impacto da desconstrução do estereótipo de gênero na promoção da equidade no futebol nas aulas de educação física escolar.

2 O ESPORTE E A ESCOLA

Neste capítulo, apresentaremos uma contextualização histórica do esporte como conteúdo das aulas de Educação Física no Brasil, destacando suas evoluções até os dias atuais. Na sequência, abordaremos um breve histórico do futebol e como ele se consolidou como um conteúdo importante e amplamente difundido nas práticas esportivas das escolas do país.

2.1 O Esporte na Educação Física Escolar

Para entender o conteúdo curricular do esporte nas aulas de educação física, necessitamos primeiramente compreender como foi o início desse componente no contexto escolar, e de qual maneira foi feita a inserção do esporte como conteúdo, e como ele se tornou importante tanto no sentido de prática corporal como um influenciador político.

Para Catarino Filho (1982 *apud* Betti, 2020, p. 79).

A Educação Física Escolar brasileira teve início oficial em 1851, quando o então deputado Luís Pedreira do Couto Ferraz apresentou à Assembleia as bases para a reforma do ensino primário e secundário no município da Corte (Rio de Janeiro).

Betti (2020) ainda complementa que a reforma é implementada em 1854, e dispôs precisamente sobre a Ginástica como prática obrigatória no ensino primário e a dança no ensino secundário.

Outro documento relevante que fortaleceu a educação física na escola surge no contexto da “Reforma do Ensino Primário e várias instituições complementares da Instrução Pública” defendida por Rui Barbosa que trazia uma equiparação das/dos professores de ginástica com os demais professores da escola, além de destinar um horário próprio para as práticas e acrescentar o conteúdo como matéria nos programas escolares (Castellani Filho, 2016).

Betti (2020) cita que, apesar desse esforço de Rui Barbosa, as reformas nos estados só começaram a ser difundidas na década de 1920, quando a Educação Física passou a ser implementada, muitas vezes com o nome de ginástica. Darido e

Rangel (2017) ainda reforçam que, apesar de ser defendida desde 1882 por Rui Barbosa, a obrigatoriedade da ginástica como componente curricular, com remuneração aos professores equivalente a dos demais docentes da escola, demorou para ser efetivada, o que trouxe aos professores de ginástica um *status* inferior ao das demais disciplinas.

Durante o período das reformas e partindo para a década de 1930, temos os métodos de ginástica europeus difundidos e praticados nas escolas, sendo os mais comuns os métodos das escolas suecas, alemãs, francesas e inglesas, valorizando naquele momento a educação do corpo e uma saúde corporal (Silva *et al.*, 2018).

Silva *et al.* (2018), Betti (2020) e Darido e Rangel (2017) corroboram que no período chamado de Estado Novo que perdurou de 1930 a 1945, a educação física tinha uma característica acrítica, com o foco na formação de um sujeito patriótico, com a construção de um corpo forte, saudável e disciplinado, priorizando a seleção dos indivíduos e nutrindo o adestramento dos selecionados.

Após esse contexto, entramos em um momento histórico da educação denominado de Escola Nova, um modelo liberal importado dos Estados Unidos da América após a Segunda Guerra Mundial, em que a educação física entra em contestação do modelo higienista e militarista promovido até então, pois o modelo pedagógico da educação física traz uma reflexão sobre a prática educativa e uma forma de construir um indivíduo integral, respeitando as características culturais, físico-morfológicas e psicológicas (Silva *et al.*, 2018; Ghiraldelli Junior, 1991).

Esse movimento pedagógico da educação física teve curta duração, pois no início da década de 1960 ocorreu o golpe militar, instaurando no Brasil um processo ditatorial que se prolongou até 1985 e trouxe um novo direcionamento para a educação física escolar (Silva *et al.*, 2018).

Darido e Rangel (2017) discorrem que a tomada do poder pelos militares coloca a escola como uma importante forma de propaganda para aquele governo, alinhados a um sucesso da seleção brasileira de futebol que ganha 3 copas do mundo (1958, 1962 e 1970), confere quase que imediatamente a educação física como um incentivador do esporte e com uma política de “pão e circo” mantém o foco no esportivismo nas aulas.

No que tange ao período da ditadura Betti (2020) assevera que:

O período assinalou a ascensão do esporte à razão de Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo. Ocorreram também profundas mudanças na política educacional e na Educação Física Escolar, a qual subordinou-se ao sistema esportivo, bem como a expansão e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte (Betti, 2020, p. 121).

No período da ditadura militar, a educação física foi vista como parte da formação moral das/dos estudantes. Também houve um investimento maciço nos esportes para a promoção do país nas competições de alto nível, tentando fomentar uma visão de desenvolvimento e prosperidade (Darido, 2012).

Taborda de Oliveira (2004) ainda complementa que o esporte passou a ser enaltecido como símbolo de competição, liberdade, vitória e sucesso. Recomendado exclusivamente pelos órgãos oficiais para a prática escolar, o esporte carregava toda a simbologia de um mundo de competidores e vencedores.

Reforçando esse ponto, Darido (2012) salienta que nesse período histórico da ditadura, o esporte ensinado nas escolas teve um caráter de seleção dos mais habilidosos, focando no rendimento, tendo a/o professora/professor como centralizador dos conteúdos e a valorização da repetição dos padrões técnicos e movimentos do esporte.

Nesse período de ditadura militar, Soares *et al.* (1992) posteriormente definiriam o esporte na escola como uma prática submetida às normas e padrões da instituição esportiva, como o esporte olímpico e o sistema desportivo nacional e internacional, obedecendo a códigos como a competição, a comparação de rendimento, a regulamentação rígida, dentre outros.

Nessa perspectiva, Bracht (2019) ressalta que nas décadas de 1970 e 1980, ocorreu uma grande difusão dos esportes levados pela criação e participação das escolas em jogos escolares, se dando em níveis municipais, estaduais e nacionais ganhando muita visibilidade e entrando como parte da Política Nacional de Educação física e desporto. O autor ainda destaca que:

A política de esportes do período entendia que a Educação Física escolar deveria ser considerada a 'base da pirâmide esportiva', em cujo topo estaria a elite esportiva do país, que representaria a nação brasileira nos grandes eventos esportivos internacionais (Bracht, 2019, p. 88).

Observando esse contexto, Daolio (2018) salienta que “O corpo era somente visto como conjunto de ossos e músculos e não expressão da cultura; o esporte era apenas passatempo ou atividade que visava ao rendimento atlético e não fenômeno político” (Daolio, 2018, p. 8).

Essa visão esportivista perdurou até a década de 1980. Com o fim da ditadura militar, alguns pensadores da área que já observavam com criticidade esse movimento do esporte como conteúdo tecnicista nas aulas de educação física publicaram estudos que iam de encontro com essa perspectiva, dentre eles temos: Darido (2012), Daolio (2018), Kunz (2020), Bracht (2019), Betti (2020), Soares *et al.* (1992) e outros que criticavam o modelo esportivista, cada um com uma abordagem distinta, porém todos rechaçavam a ideia de uma educação física pautada em repetição de movimentos técnicos e que tinha um fim em si mesmo.

É nesse momento histórico do pós-1980 que começamos a ter uma visão mais crítica do esporte como conteúdo das aulas de educação física escolar, como podemos ver em Soares *et al.* (1992) que discorrem que:

O Esporte, enquanto tema da cultura corporal, é tratado pedagogicamente na Escola de forma crítico-superadora, evidenciando-se o sentido e o significado dos valores que inculca e as normas que o regulamentam dentro de nosso contexto sócio-histórico (Soares *et al.*, 1992, p. 28).

Por sua vez, Kunz (2020) elucida que o ensino dos esportes na educação física escolar são:

[...] não apenas o desenvolvimento das ações do esporte, mas propiciar a compreensão crítica das diferentes formas da encenação esportiva, os seus interesses e os seus problemas vinculados ao contexto sociopolítico. É, na prática, permitir apenas o desenvolvimento de formas de encenação do esporte que sejam pedagogicamente relevantes (Kunz, 2020, p. 76-77).

Bracht (2019) pondera sobre o esporte ao afirmar que:

[...] a ser tomado como referência para a Educação Física escolar seja o esporte do cidadão comum, aquele realizado como lazer pela maioria da população, uma prática ainda aberta a mudanças e ao registro de sentidos não fixados pelo sistema esportivo e seus interesses mercadológicos (Bracht, 2019, p. 220).

Além disso, Madrid (2020) acrescenta quando afirma que “O esporte sendo um fenômeno sociocultural, tão presente na sociedade, é manifestado das mais diferentes

formas. Deve ser tematizado pela educação física escolar, mas de uma forma reflexiva, crítica e contextualizada” (Madrid, 2020, p. 95).

O esporte foi sendo contextualizado com o passar desse período e foi inserido nos principais documentos da educação física do país. Assim, em 1997, a inserção do esporte em um bloco temático dos Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) traz uma perspectiva do esporte como conteúdo a ser apreciado e ter suas discussões pautadas nos aspectos técnicos, táticos e estéticos, principalmente em uma fase inicial do ensino fundamental (Brasil, 1997).

Os esportes são sempre notícia nos meios de comunicação e dentro da escola; portanto, podem fazer parte do conteúdo, principalmente nos dois primeiros ciclos, se for abordado sob o enfoque da apreciação e da discussão de aspectos técnicos, táticos e estéticos. Nos ciclos posteriores, existem contextos mais específicos (como torneios e campeonatos) que possibilitam que os alunos vivenciem uma situação mais caracterizada como esporte (Brasil, 1997, p. 38).

O documento dos PCNs ainda propõe a reflexão que:

Os alunos podem compreender que os esportes e as demais atividades corporais não devem ser privilégio apenas dos esportistas ou das pessoas em condições de pagar por academias e clubes. Dar valor a essas atividades e reivindicar o acesso a elas para todos é um posicionamento que pode ser adotado a partir dos conhecimentos adquiridos nas aulas de Educação Física (Brasil, 1997, p. 25).

Atualmente, com implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o esporte é inserido como uma unidade temática que propõe experiências baseadas em uma lógica interna, e trazendo para as aulas uma perspectiva do esporte como prática social e sendo realizado em um contexto de lazer, educação e saúde (Brasil, 2018).

Para a estruturação dessa unidade temática, é utilizado um modelo de classificação baseado na lógica interna, tendo como referência os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos da ação. Esse modelo possibilita a distribuição das modalidades esportivas em categorias, privilegiando as ações motoras intrínsecas, reunindo esportes que apresentam exigências motrizes semelhantes no desenvolvimento de suas práticas. Assim, são apresentadas sete categorias de esportes (note-se que as modalidades citadas na descrição das categorias servem apenas para facilitar a compreensão do que caracteriza cada uma das categorias (Brasil, 2018, p. 215).

A BNCC ainda propõe uma gama de possibilidades e uma divisão dos esportes por categorias, o que traz um repertório mais variado de experiências e vivências, como: esportes de marca, esportes de precisão, esportes de rede/quadra dividida ou parede de rebote, esportes de invasão ou territorial, esportes técnico-combinatórios, esportes de combate e esportes de campo e taco (Brasil, 2018).

González e Bracht (2012) já defendiam antes da BNCC a prática do esporte nas aulas de educação física como um elemento cultural, que deve ser herdado e compreendido profundamente para que os estudantes possam exercer sua cidadania plenamente tendo essa parcela de cultura garantida nas aulas.

Avaliando o percurso da Educação Física escolar e as informações anteriores, podemos afirmar que o futebol é um esporte de grande influência no Brasil, sendo amplamente reconhecido e praticado.

2.2 A Mulher e o Esporte

Após construirmos o primeiro capítulo, que busca entender como se consolida o esporte em nosso país e como a evolução das metodologias de ensino caminham para a consolidação de um esporte escolar que exceda a simples repetição de movimentos ou de uma cópia acrítica das regras estipuladas por entidades que regulamentam o esporte competitivo, neste capítulo abordaremos a inserção da mulher nesse processo esportivo. Ao longo da história, diversos acontecimentos que influenciaram a participação feminina no esporte. Observando esse contexto, iniciaremos falando sobre a mulher para além do esporte.

2.2.1 A mulher no esporte

Historicamente, observamos que a mulher foi frequentemente excluída das práticas esportivas. Desde a Grécia antiga, a exclusão das mulheres nas práticas esportivas foi estimulada pela sociedade que tanto valorizava o masculino. Como justificativa para essa exclusão, os gregos citavam que o local de competição era muito íngreme, o que colocaria em risco a fisiologia das mulheres. Na realidade, os gregos consideravam que a prática esportiva estava ligada à cidadania e à função de

guerrear, excluindo as mulheres deste conceito civil, que as deixavam de fora das práticas esportivas, não sendo permitida sequer assistir aos eventos (Oliveira; Cherem; Tubino, 2008).

Com a ascensão do Império Romano, os eventos esportivos foram proibidos por uma associação às questões religiosas. Nesse sentido, Oliveira, Cherem e Tubino (2008) relatam que, ao avançar para a Idade Média, as mulheres começam a acessar práticas esportivas em jogos populares e práticas com bola.

Entretanto, no século XVII, há uma supressão dos direitos femininos, em que as mulheres são oprimidas pelos maridos ou parentes homens mais próximos, principalmente nos países europeus e suas colônias. Dentre as sanções de direitos, as mulheres foram impossibilitadas de participar de atividades esportivas. Posteriormente, as mulheres só voltariam a praticar atividades esportivas entre final do século XVIII e início do século XIX.

Após mais de 1500 anos sem edições de jogos olímpicos, em 1896, em Atenas, retornam os jogos olímpicos da modernidade, em que as mulheres não puderam participar. O idealizador dos jogos, o Barão Pierre de Coubertin, era contra a participação feminina nos jogos. Para ele, as mulheres deveriam ter acesso às práticas esportivas, mas, que não seria adequada sua participação em eventos esportivos. Em 1900, houve, pela primeira vez, representantes femininas nos jogos olímpicos, no Golfe e Tênis a partir do esforço do Comitê Nacional Francês. E, dessa maneira, gradativamente, o Comitê Olímpico foi incluindo as mulheres. Sempre fruto de muita luta para essa inclusão (Goellner, 2016; Santos; Faggiani, 2020).

A participação feminina nos Jogos Olímpicos foi aumentando vagarosamente após 1900, apenas em 1928, em Amsterdã, a participação foi de aproximadamente 10%, alcançando 20% em Montreal 1976. Posteriormente, em Atlanta (1996), esse número sobe para 35% de atletas femininas (Goellner, 2016; Souza Junior, 2002).

Em Atenas (2004), local do retorno dos jogos olímpicos da modernidade, um efetivo de mulheres de mais de 40%, superando as edições anteriores. E pela primeira vez na história, em Paris (2024), tivemos a igualdade de representantes por sexo, foram 5.250 atletas mulheres dos 10.500 atletas participantes. Na delegação brasileira 277 atletas, onde 153 foram mulheres, representando 55% da delegação formada por

atletas femininas, nos mostrando que essa luta por equidade está trazendo resultados positivos para as mulheres (Goellner, 2016; Maluly; Carvalho, 2023; Comitê Olímpico Brasileiro, 2024).

2.2.2 Mulher no Esporte Brasileiro

No Brasil, as relações do esporte com as mulheres tiveram uma ligação intrínseca com as políticas vigentes. No período pós-1900, podemos observar uma vertente higienista que vislumbrava uma mulher praticando atividades físicas para produzir impactos positivos à saúde e ter gestações melhores. A mulher era vista como uma reprodutora, estigmatizando a mulher a posição de mãe, isso afetou a visão sobre a mulher no esporte (Castellani Filho, 2016).

Em 1941, temos a publicação do Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941, em seu artigo 54 dispõe: “Às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país” (Brasil, 1941, Art. 54). Esse decreto impossibilitou a participação de mulheres em esportes tidos como masculinos, limitando suas participações nas modalidades que o governo da época considerava mais femininas, reduzindo as possibilidades de escolha e deixando-as à margem das práticas esportivas daquele tempo.

A deliberação do Conselho Nacional de Desportos, em observância ao artigo citado anteriormente, traz a seguinte deliberação no Decreto nº 7 de 1965: “Não é permitida a prática de lutas de qualquer natureza, futebol, futebol de salão, futebol de praia, polo aquático, polo, rúgbi, halterofilismo e baseball” (Brasil, 1965), apresentando as atividades que o governo compreendia como exclusivas para os homens, e que tiraria a feminilidade das mulheres. Esse processo afeta diretamente a incursão das mulheres nesses esportes, não apenas as atletas, mas aquelas que também praticavam essas modalidades como forma de lazer.

Nesse recorte histórico, as mulheres representaram o Brasil nos jogos olímpicos a partir de 1932 com a participação de Maria Lenk, a única mulher em uma delegação de 82 atletas. Se levarmos em conta todas as participações femininas até

1978, temos apenas 39 participações femininas pelo Brasil, o que é um número menor que a delegação masculina dos jogos de 1932, sendo assim podemos observar como a mulher foi subvalorizada no esporte neste período (Rubio, 2021).

Observando as leis vigentes cabia às mulheres a execução de atividades físicas adequadas à sua fisiologia, impossibilitando a inserção das mulheres em diversas modalidades. Em 1979, o presidente da Confederação Brasileira de Judô, Joaquim Mamed, inscreveu atletas femininas para os jogos Sul-Americanos, contrariando o Decreto nº 7/1965. Ao retornar para o Brasil, foi convocado para dar esclarecimentos, levando as atletas com as medalhas e as apresentando aos representantes do governo, neste mesmo ano o decreto foi revogado (Castellani Filho, 2016; Oliveira; Cherem; Tubino, 2008).

Com o final da ditadura militar no Brasil e um processo de abertura política, paulatinamente foram surgindo competições regionais, nacionais e internacionais, com isso, as atletas brasileiras foram ganhando espaço, e demarcando novos territórios em diversas modalidades esportivas. Com a profissionalização do esporte na década de 1990, temos uma crescente da participação das mulheres em diversas competições (Rubio, 2021).

A ascensão das mulheres às práticas esportivas tidas como masculinas por uma caracterização histórica, vão demonstrar o fator generificante do esporte. Como as modalidades esportivas estão altamente conectadas com os aspectos que, a elas foi designado, o futebol é visto em um contexto de masculinidade e outras modalidades vistas como femininas, como por exemplo a ginástica rítmica. Desta maneira, podemos observar como binarismo influenciou e continua influenciando a prática de meninos e meninas no esporte.

De tal forma, Goellner (2013, p. 48) discorre que “Tornaram visíveis os processos generificadores constituintes do esporte, ao ressaltarem que são produzidos e reproduzidos nele masculinidades e feminilidades e que estas são sempre históricas, mutantes e provisórias”.

Assim podemos compreender que o esporte mesmo com sua carga histórica precedente, pode alçar novas perspectivas em torno do gênero, democratizando suas

práticas e estimulando diversidades, mudando a realidade existente e inserindo-se a novas perspectivas.

Esse processo de evolução e uma maior inserção da mulher no esporte se dá por meio de muita luta, quebras de paradigmas e tem relação direta com a obtenção de direitos fundamentais. Para alcançar a prática esportiva como modo de vida, trabalho, lazer, inserção social dentre tantas outras faces do esporte, muitas vezes as mulheres tiveram de enfrentar durante sua vida um caminho de falta de estímulo e responsabilidades precoces. No próximo capítulo trataremos dos futebóis e de como as mulheres se inserem nessa realidade.

3 FUTEBÓIS

Percorrendo o caminho citado no capítulo anterior sobre o período de impossibilidade de as mulheres brasileiras praticarem esportes que foram taxados como nocivos para elas, dá-se início a uma nova caminhada de luta por obtenção de espaços, este capítulo trará um pouco da história dos futebóis de mulheres e como o futebol e futsal tem sua relevância no ensino das meninas, podendo ser compreendido como esporte, lazer ou promotor de inclusão social.

3.1 Os Futebóis

Diante das comparações entre o futebol espetacularizado que acompanhamos nas mídias e o futebol que vivenciamos no cotidiano escolar, podemos traçar diferenças e semelhanças. Esse fato nos faz recorrer ao uso do termo futebóis para podermos a partir deste ponto nos referir ao que temos de mais próximo da nossa realidade em quadra ou campo, para tanto Damo (2023) defende que:

Sugeri que o termo futebol deveria ser pluralizado, para que pudéssemos abarcar as múltiplas manifestações desse esporte e avançar em relação aos olhares demasiadamente voltados para as formas consagradas, associadas ao circuito espetacularizado, mesmo porque a sugestão ganhou notoriedade numa tese sobre formação de jogadores profissionais. Apenas que havia outros futebóis, diversos não apenas em termos de técnicas corporais empregadas ou das regras adaptadas a partir do *football association*, antes em relação aos significados (Damo, 2023, p. 135).

Damo (2018) relata que na construção do seu trabalho para forjar o termo futebóis, ele dividiu o tema em quatro matrizes: a espetacularizada, a Bricolada, escolar e a comunitária, e que após algum tempo relatou que trocaria o termo matriz por circuito e inseriria ainda o circuito Futebol de mulheres, o circuito futebol adaptado, dissonantes e futebol dos indígenas, ou seja, o futebol visto e sendo estudado de diversas perspectivas, históricas, sociais e culturais.

Nessa perspectiva, o futebol de mulheres levanta uma concepção diferente em sua terminologia ao futebol feminino, como afirma Kessler (2012);

Em minhas recentes produções acadêmicas, tenho utilizado a expressão 'futebol de mulheres' com o intuito de trazer à tona a reflexão sobre a feminilidade que se deseja que as mulheres apresentem dentro do campo

esportivo. A utilização da expressão 'feminino' carrega referências ligadas à sexualidade e à feminilidade normativamente impostas. Quando se fala em 'futebol feminino' a expressão 'feminino' me parece de uma certa forma invisibilizar as constantes imposições da performance 'masculina' como norma na preparação e concepção do futebol praticado pelas mulheres. A diversidade de expressões, as diversas feminilidades existentes parecem ser reduzidas, uniformizadas e invisibilizadas. 'Futebol feminino' parece ser uma expressão de possível emprego quando ao feminino forem associadas as características vencedoras das performances masculinas (Kessler, 2012 p. 241).

Podemos notar com a afirmação da autora que ela busca enfrentar uma visão deturpada do termo futebol feminino, que traz aquela ótica de oposição entre o masculino e feminino e que continua sendo evidenciada, reforçando toda sua carga histórica para os contextos atuais. Dessa maneira, Kessler (2012) prefere a utilização do termo Futebol de mulheres como uma maneira de combater uma visão de fragilidade e de infantilidade do termo.

A utilização da expressão 'de mulheres' também proporciona uma reflexão à corriqueira utilização da expressão 'meninas', frequentemente utilizada como referência às mulheres no esporte, fragilizando-as como ídolos esportivos, referenciando-as como crianças, meninas, moças. Os ideais de beleza, ligados à juventude, em contraposição à experiência ou velhice, também trazem a ideia de alguém que necessita de orientação, pois ainda carece de experiência. Em parte, talvez se possa associar esta ideia ao ingresso tardio das mulheres no futebol (Kessler, 2012, p. 241).

Traçando essa perspectiva de futebol de mulheres, seguiremos contando um pouco da história das mulheres no esporte, principalmente no futebol e futsal feminino, e como esse percurso tornou possível algumas evoluções no esporte, a partir deste ponto serão utilizados os termos futebol e futsal de mulheres para referir o esporte praticado por elas.

3.2 Futebol de Mulheres

O processo histórico de luta das mulheres por direitos e igualdade no esporte revela como avanços legais não necessariamente se traduzem em mudanças imediatas nas condições práticas. Para Generoso (2020), um exemplo significativo dessa realidade foi a do Decreto nº 7/1965 revogado em 1979, em que as mulheres tiveram seus direitos retomados, possibilitando a prática de diversas modalidades

esportivas antes cerceadas, entre elas o futebol e o futsal, no entanto, isso não garantiu a elas uma equidade de oportunidades.

Generoso (2020) ainda relata que nas décadas de 1980 e 1990, o futebol começa se tornar mais interessante financeiramente para as/os atletas, e que no futebol de mulheres esses parâmetros estavam bem distantes do praticado para os homens.

É interessante ressaltar que, na década de 1980, apesar de haver diversas meninas e mulheres praticando futebol, o investimento no esporte ainda era baixo. Um reflexo disso é que, somente em 1982, foi criado o primeiro time feminino do Clube Radar, tradicional clube do Rio de Janeiro, fundado em 1932. O time feminino teve sucesso imediato, conquistando consecutivamente diversos torneios nacionais e internacionais. No entanto, devido à falta de incentivo, encerrou suas atividades em 1988. Nesse curto período histórico, foram 13 títulos conquistados e mais de 300 jogos disputados, mas a escassez de investimento culminou em sua extinção (Generoso, 2020).

Em 1983, a Federação Internacional de Futebol de Salão (Fifusa) autoriza a prática do futebol de salão de mulheres em âmbito mundial. A partir deste momento começam a se estruturar campeonatos e torneios de futsal no país, que anteriormente somente existiam em caráter amador (Sanches; Borim, 2010).

Em 1988, é feita a primeira convocação da seleção de mulheres de futebol para um amistoso em preparação para a Copa do Mundo que se realizaria em 1991, o grupo ficou conhecido como pioneiras, a equipe fez bonito na excursão pela China, trazendo uma medalha de bronze no torneio, mesmo sofrendo com as barreiras de fuso horário, alimentação e falta de tradutores para colaborar com as atletas (Cabral; Goellner, 2022).

Na década de 1990, alguns fatores contribuíram para o estímulo à prática do futebol e do futsal entre as mulheres. Em 1991, foi realizada na China a primeira Copa do Mundo de Futebol Feminino. No ano seguinte, em 1992, ocorreu a I Taça Brasil de Futsal Feminino, em Mairinque (SP). Já em 1996, nos Jogos Olímpicos de Atlanta, o futebol feminino foi inserido como modalidade olímpica. A participação das mulheres no esporte começou a crescer, embora com um atraso significativo em relação ao

masculino: a primeira Copa do Mundo de Futebol Masculino ocorreu em 1930, os primeiros torneios de futsal datam da década de 1940 e o futebol masculino foi incluído nos Jogos Olímpicos já em 1908 (Goellner; Kessler, 2018; Pereira; Antunes, 2017).

A década de 2000 para o futsal de mulheres é de grande evolução, ao menos nas competições nacionais e internacionais. Em 2001, é convocada pela primeira vez a seleção feminina de futsal para um desafio internacional contra o Paraguai. Em 2005, as atletas brasileiras são convocadas para um jogo contra a Espanha, e para a participação no I Campeonato Sul-americano de futsal de mulheres. Em 2007, a Federação Internacional de Futebol (FIFA) relata ter 175 mil atletas femininas registradas, e em 2008 ocorre a o primeiro Campeonato mundial de futsal de mulheres (Pereira; Antunes, 2017).

Se, para o futsal, os avanços foram significativos naquela década, no futebol de campo os resultados esportivos do Brasil foram ainda mais impressionantes: medalhas de ouro nos Jogos Pan-Americanos de 2003 e 2007, medalhas de prata nas Olimpíadas de Atenas (2004) e Pequim (2008), além de um vice-campeonato na Copa do Mundo de 2007. Esses títulos foram conquistados por uma geração de atletas extremamente talentosas. No entanto, o desenvolvimento do futebol feminino evoluiu muito pouco. A falta de investimento e a visão limitada dos dirigentes esportivos da época contribuíram para o atraso na modalidade, fato frequentemente denunciado pelas próprias jogadoras daquela seleção (Goellner, 2021).

Nesse período, as atletas lutaram para uma equiparação nas condições de trabalho em relação ao futebol masculino, dentre elas: Sissi que desponta como uma das lideranças daquela seleção. Foi retaliada ao não ser convocada para a Copa do mundo de 2003 após criticar a Confederação Brasileira de Futebol (CBF), pedindo melhores condições para trabalhar, e melhor pagamento para as atletas que representavam a seleção de mulheres. Outra que deixou de ser convocada foi Daiane Rodrigues, a Bagé, que após a conquista da medalha de prata nas Olimpíadas de Atenas (2004), escreveu uma faixa dizendo “precisamos de apoio”, aparentemente a demonstração pública não agradou aos dirigentes da CBF (Goellner, 2020).

De 2010 até 2015, as federações internacionais de futsal de mulheres, organizam um torneio mundial de futsal. Sem a colaboração da FIFA, o torneio durou

apenas 6 edições com o Brasil demonstrando a qualidade de suas atletas, vencendo todas as edições. A falta de investimento e de chancela da federação internacional dificulta a continuidade do torneio. Dessa forma, as atletas se reúnem para cobrar da FIFA uma copa do mundo de futsal feminino, alegando que no masculino o torneio já é realizado desde 1989. Diante dessa cobrança, a entidade afirmou que realizaria a 1ª Copa do Mundo de Futsal de Mulheres em 2025, ainda sem data exata (Atanasio, 2024).

No futebol de mulheres, algumas conquistas importantes permeiam a década de 2010. Desde 2013, temos um campeonato Brasileiro de Futebol realizado em sequência e organizado pela CBF. Em 2018, a Confederação Sul-Americana de Futebol (Conmebol) emitiu uma normativa que obriga os times que participam da Copa Libertadores da América e Copa Sul-Americana devem manter ativo os times de mulheres, dessa forma há uma tentativa de fortalecer o futebol de mulheres na América do Sul (Barlem, 2018).

Em 2017, algumas atletas escreveram uma carta aberta sobre melhoras para o futebol brasileiro, dentre elas estavam: Sissi, Cristiane, Marcia Tafarel, Formiga, Fran, Rosana, Andréia e Juliana Cabral, além de Silvana Goellner, que ajudou na elaboração de um documento com as principais pautas a serem discutidas. Representantes da CBF se reúnem com algumas representantes deste grupo e deste movimento surge, em 2020, a criação de cargos para desenvolvimento do futebol de mulheres no Brasil, que foram ocupados por Aline Pellegrino e Eduarda Marranghello Luizelli (Duda), além de equalizar o pagamento das diárias e premiações do futebol feminino com o do masculino, e pela primeira vez na história obtendo essa igualdade de gênero (Goellner, 2020).

Esses relatos são de um futebol e futsal institucionalizados, em uma perspectiva de atletas e de mercado, mas compreendemos como pesquisa que o futebol e o futsal feminino estão muito além da perspectiva competitiva. Sabemos que essa luta das atletas serve de referência e de inspiração para muitas crianças que se espelham nelas. Em 2024, tivemos a conquista da medalha de prata nas Olimpíadas de Paris. A Seleção volta a aparecer na mídia e esse momento é sempre de promoção e incentivo, porém precisamos de muito mais para a difusão da modalidade em todas

as realidades do nosso país, para tanto seguiremos falando dos futebóis e como eles impactam o cotidiano das pessoas.

4 O GÊNERO E SUAS PERSPECTIVAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Observamos no capítulo anterior um breve histórico do futebol de mulheres e suas construções, e como a mulher tem um percurso diferente do homem, se tomarmos o Brasil como referência, fica evidenciada a ideia de masculinidade em alguns esportes e como as mulheres foram excluídas, tendo suas escolhas cerceadas, sendo direcionadas para esportes que segundo os homens eram melhores para sua condição feminina. Dessa maneira, pretendemos observar neste capítulo como essa relação de gênero se dá no ambiente escolar.

Assim, iniciaremos o capítulo trazendo uma breve definição de gênero partindo então para as relações entre professor-estudante e estudante-estudante e de que forma essas relações podem trazer reflexões importantes para discutir essa temática com as crianças.

4.1 Definindo Gênero

Para compreendermos essa estruturação de gênero na sociedade, temos que entender que o corpo é construído não apenas de estruturas fisiológicas, mas como produto de cultura. Para Daolio (2022), o corpo está diretamente relacionado à natureza e à sociedade, dependendo de cada localidade e qual realidade a pessoa está inserida, o mesmo corpo que inclui todos os humanos na mesma espécie o diferencia em suas dimensões culturais e sociais.

Nesse sentido, Goellner (2010, p. 72) reforça que “o corpo não é algo que temos, mas é algo que somos”. A autora ainda nos convida a refletir sobre um corpo em constante construção, algo que não está pronto e sofre interferências da cultura que o cerca, e que os corpos são um resultado de construções culturais plurais, e que cada cultura elege quais corpos são desejáveis ou indesejáveis, dentro deste conceito o gênero se insere nesta questão cultural e social. Goellner (2010) contribui dizendo que:

O gênero, portanto, não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino'. Em

outras palavras, o corpo é generificado, o que implica dizer que as marcas de gênero se inscrevem nele (Goellner, 2010, p. 75).

Portanto por mais que sejamos indivíduos da mesma espécie temos nossas diferenças que acabam nos dividindo em muitos grupos dentro da sociedade, dentro destas distinções de grupos temos as diferenciações de gênero, que vão além das estruturas biológicas, estão presentes na relação entre o masculino e o feminino carregadas de uma carga histórica e cultural, desta maneira Louro (2000) vai definir que:

A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura. As possibilidades da sexualidade — das formas de expressar os desejos e prazeres — também são sempre socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, elas são moldadas pelas redes de poder de uma sociedade (Louro, 2000, p. 9).

Por conseguinte, essas redes de poder de uma sociedade acabam geralmente por definir quais os caminhos cada gênero deve percorrer e novamente podemos cair em determinismos biológicos, reforçando muitas vezes uma visão sexista que taxa de uma maneira incisiva o que cada pessoa deve realizar de acordo com seu gênero. Souza Junior (2018) lembra que as diferenças biológicas entre os sexos existem, contudo as diferenças entre pessoas do mesmo sexo são tão ou mais significativas, e que as diferenças entre meninos e meninas são construídas socialmente e têm impacto muito relevante no desenvolvimento das práticas corporais de cada uma/um, conforme suas experiências são validadas ou invalidadas.

Goellner (2006) salienta que o conceito de gênero, enquanto categoria analítica, possibilita a compreensão das relações entre os sexos, destacando que as diferenças entre homens e mulheres não se restringem ao aspecto biológico, mas também são construídas social, histórica e culturalmente. Dessa forma, questiona-se a ideia de um determinismo biológico, segundo o qual as distinções corporais entre os sexos seriam responsáveis pela formação das identidades masculinas e femininas, justificando desigualdades, funções sociais e papéis específicos para cada gênero.

Sousa e Altmann (1999) ainda destacam que o gênero é uma categoria relacional, pois sua definição sempre considera o outro sexo, seja em presença ou

ausência. Além disso, ela ressalta que o gênero se entrelaça com outras categorias sociais, como idade, raça, etnia, classe social, características físicas e habilidades motoras, que influenciam a forma como as pessoas são percebidas e classificadas.

Podemos então compreender o gênero como uma construção cultural e social, que afeta de maneira direta as relações entre as pessoas de uma determinada comunidade, tendo sua carga histórica desempenhando um papel generificador naquele grupo. Dessa forma, não podemos desprezar como a formação inicial dos indivíduos é fundamental para definir como ele se relacionará com os demais indivíduos do seu grupo. A escola tem um papel fundamental nessa formação, e trataremos a seguir como a educação física, em especial o futebol pode contribuir com os debates nas aulas.

4.2 O Gênero em uma pedagogia dialógica

A escola reflete o que se vive na sociedade, as crianças reproduzem diariamente suas experiências que trazem como herança de suas vivências externas à vida escolar e confrontam com as experiências dos colegas e professores. Dessa maneira, a escola deve ser um local de acolhimento de ideias e de incentivo às discussões. Logo, hooks² (2017, p. 114) salienta que “[...] todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado”.

Ademais, essa troca de experiências torna possível uma aprendizagem mais significativa, por meio do diálogo, as construções coletivas tornam-se mais impactantes. Freire (2024a) defende a importância do diálogo, dizendo que:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um

² bell hooks, foi o nome selecionado por Glória Jean Watkins como pseudônimo em homenagem a sua avó, e por escolha da autora suas citações são em letras minúsculas, como um ato político, afirmando que o nome da autora não deve ser o destaque, mas sim suas ideias, considerava a substância de sua obra maior que ela como autora, por esse motivo respeitaremos a autora e a citaremos sempre em letras minúsculas.

usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados (Freire, 2024, p. 162-163).

O próprio Freire (2024b, p. 109) complementa afirmando que: “O diálogo é este encontro dos homens³, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Ou seja, o diálogo não é apenas um momento de exposição de ideias, mas o compreender que além das relações entre as pessoas que estão dialogando, há uma interferência do mundo em que estão inseridas, dentro dessas inserções existe um contexto histórico e cultural.

Nesse contexto, podemos avaliar que como citado anteriormente o gênero é um ponto importante de discussão na vida escolar, podemos inseri-la em diversos contextos e como professores encaixar essa pauta nos diálogos cotidianos de nossas turmas, cabe aqui ressaltar que sendo o gênero uma construção histórica, cultural e social dos indivíduos da sociedade, este tema deve ser trabalhado em uma perspectiva de construção e reconstrução, não tendo apenas um fim em si mesmo.

Altamann, Ayoub e Amaral (2011) relatam a importância da prática coeducativa para a problematização de estereótipos de gênero, como veremos a seguir:

O trabalho coeducativo com meninos e meninas nas aulas de Educação Física pode problematizar concepções estereotipadas do feminino e do masculino, presentes entre docentes e discentes, mostrando que nem todos os meninos se identificam com esportes e jogos coletivos e que meninas também sabem e gostam de jogar (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011, p. 499).

Atualmente, a temática de gênero na escola pode ser introduzida por meio das observações das/dos professoras/es, atuando no que Freire (2024b) tratará como temas geradores, esses temas associados à disciplina e aos conteúdos de aula podem ser potencializadores para uma prática com uma perspectiva libertadora, em que as crianças construirão seus panoramas através do diálogo e da ação.

³ Existe grande crítica sobre a obra de Paulo Freire no que diz respeito ao sexismo em sua escrita. O próprio Freire na pedagogia da Esperança reconhece sua falha, ele diz “Ora, quando falo homem, a mulher necessariamente está incluída”. Em certo momento de minhas tentativas, puramente ideológicas, de justificar a mim mesmo, a linguagem machista que usava, percebi a mentira ou a ocultação da verdade que havia na afirmação: “Quando falo homem, a mulher está incluída”. E por que os homens não se acham incluídos quando dizemos: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo.”? Nenhum homem se acharia incluído no discurso de nenhum orador ou no texto de nenhum autor que escrevesse: “As mulheres estão decididas a mudar o mundo” (Freire, 2024a, p. 92-93), acrescento essa nota para justificar o termo na citação e manter a originalidade da obra.

Nessa perspectiva, Darido (2002) explica que:

Estar atento às questões de gênero que ocorrem numa aula de Educação Física é uma forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e equilibradas (Darido, 2002, p. 49).

Infelizmente, nos últimos anos, a documentação que norteia a educação nacional a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), teve em sua construção histórica um ataque político, em que a palavra gênero foi suprimida no que diz respeito às questões de sexualidade e de orientação sexual, mantendo apenas nas questões voltadas a gêneros textuais, literários e argumentativos.

Em seus achados, Araujo (2022) faz um trabalho de varredura em toda a BNCC do ensino fundamental em busca do termo gênero. O autor avaliou as três versões da base, seu estudo demonstra que da primeira para a segunda versão, o termo gênero foi tratado mais vezes no que implica sexualidade e gênero, porém quando parte-se para a terceira e definitiva versão, há a supressão quase que total desse conceito.

O presente trabalho não tem como objetivo principal discutir a questão da orientação sexual nem a sexualidade das/os estudantes, porém quando o documento principal da educação brasileira, que servirá como base para construção dos currículos e planos pedagógicos, é produzido com essa vertente, esse fato deve influenciar as/os professoras/es, pois, a partir do momento em que não consta na documentação oficial, muitas/os educadoras/es deixarão de trabalhar em seus conteúdos de aulas.

Portanto, é imprescindível que a/o professora/professor tenha uma visão libertadora de educação, não se limitando às perspectivas técnicas, fomentando junto das e dos estudantes temas geradores que serão importantes para uma visão de mundo que vá além de sua própria realidade. Freire (2024a, p. 31) traz uma frase que pode elucidar essa relação “Era como se família e escola, completamente subjugadas ao contexto maior da sociedade global, nada pudessem fazer a não ser reproduzir a ideologia autoritária”. Dessa forma, não podemos como educadores observar o mundo e como escola sermos meros reprodutores da ideologia dominante, devemos junto

às/aos estudantes buscar uma compreensão maior de mundo e de como nos posicionamos perante ele.

hooks (2017) contribui dizendo que a iniciativa de implementar práticas pedagógicas inovadoras pode trazer resistência por parte das/dos estudantes, que por diversas vezes esperam que as/os professoras/es mantenham métodos tradicionais com os quais já estão habituadas/os. Ela enfatiza que, para superar essa resistência, é necessário um compromisso intenso e uma determinação firme para garantir que o trabalho docente reflita efetivamente as abordagens pedagógicas progressistas.

Nesse sentido, acredito que as/os professoras/es têm papel fundamental nessa construção, devendo se despir de preconceitos e ouvir o que as/os estudantes têm a dizer, não apenas ouvir, mas também contribuir com sua experiência, hooks (2017) complementa dizendo que:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. [...] Nas minhas aulas, não quero que os alunos corram nenhum risco que eu mesma não vou correr, não quero que partilhem nada que eu mesma não partilharia. Quando os professores levam narrativas de sua própria experiência para a discussão em sala de aula, elimina-se a possibilidade de atuarem como inquisidores oniscientes e silenciosos (hooks, 2017, p. 35).

Colocando-se como participantes desse debate, as/os professoras/es incentivam, a partir de suas contribuições, a participação das/os estudantes. Estes precisam ser ouvidos/as pelos demais e acolhidos/as em suas percepções. hooks (2017) traz um dos pontos fundamentais para a realização deste trabalho: a escuta. Ela demonstra sua preocupação em ouvir as/os estudantes — todas/os elas/eles — e coloca isso como ponto central de sua prática. Ela afirma que:

Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. Alguns deles se ressentem de ter de dar uma contribuição verbal; por isso, tenho de deixar claro desde o princípio que isso é um requisito nas minhas aulas. **Mesmo que a voz de um dos alunos não possa ser ouvida por meio da fala, ele faz sentir sua presença por meio de 'sinalização'** (mesmo que ninguém consiga ler os sinais) (hooks, 2017, p. 58, grifo nosso).

Esse ponto de valorizar a presença das/os estudantes nas discussões, mesmo que não queiram se posicionar, o fato de ouvir umas/uns às/aos outras/os é o ponto

primordial para a construção de um trabalho coletivo, e incide diretamente na relação educadora/or – estudante e estudante – estudante, que vai para além da prática de aula como conteúdo, fomentando construções que irão impactar diretamente a vida da/o educanda/o e da/o educadora/or.

Partindo dessa vertente dialógica, buscaremos compreender como os futebóis podem ser um potencializador das temáticas de gênero nas aulas de educação física escolar e como essa construção entre professora/professor e estudantes pode influenciar nas decisões e nas relações das aulas.

4.3 Futebóis e o gênero na escola

Como o presente trabalho busca compreender como as relações de gênero influenciam na participação das meninas no futebol escolar, e desenvolver propostas para que essa participação seja alcançada com a colaboração das crianças, é importante buscar discernir como as relações de gênero são tratadas na escola e como a educação física pode trabalhar para além da quadra. Para que isso ocorra, a/o professora/professor precisam ter um olhar atento e encorajar todos as/os estudantes para a participação nas práticas.

Por seu turno, Fernandes e Altmann (2020) discorrem que: “posicionamentos positivos diante das possibilidades de suas alunas aprenderem esportes nas aulas. Seus posicionamentos positivos envolveram encorajamento das alunas e crítica às relações hegemônicas entre gênero e esporte” (Fernandes; Altmann, 2020, p. 31).

Com essa percepção, torna-se necessária que a participação de todas/os as/os estudantes seja garantida para poder avaliar e reavaliar o processo ensino-aprendizagem, levantando temas e perspectivas que estimulem o diálogo e a construção coletiva de saberes que serão reproduzidos na sua vida cotidiana. Nesse ponto, Pereira (2020) relata em seus achados que:

Para além da necessidade de utilizarmos recursos variados e metodologias ativas de ensino para mediar e estimular criticidade, debates e reflexões na Educação Física escolar, nós professores/as devemos abrir espaços para que os/as alunos/as se expressem, criando um ambiente democrático, solidário, respeitoso e dialógico nas aulas. [...] É necessário valorizar os/as estudantes enquanto protagonistas na construção dos saberes e legitimar a

Educação Física escolar como um espaço que valoriza esse Lugar de fala dos/as alunos/as (Pereira, 2020, p. 170).

Essa expressão da/o estudante e a valorização da cultura local provavelmente influenciará nas decisões que tomará durante as aulas. A utilização do futebol como meio e não como um fim em si, pode colaborar com a construção de uma visão mais inclusiva das meninas em uma modalidade ainda muito ligada ao masculino, como conseguimos observar anteriormente.

Souza Junior (2002) se refere a essa inserção das meninas à “cultura masculina” e como os valores empregados nas aulas de educação física podem influenciar diretamente na participação delas. O autor ainda salienta que para existir uma inclusão das meninas devemos problematizar os estereótipos e preconceitos contidos na cultura escolar.

O autor, na mesma pesquisa, discute como as relações de gênero ainda são permeadas por valores preconceituosos e estereotipados, que limitam a inserção das mulheres no futebol e nas atividades esportivas em geral, tema que ainda se faz atual nos dias de hoje.

Souza Júnior (2002) também ressalta a importância de propostas coeducativas, onde meninos e meninas possam compartilhar o mesmo espaço esportivo, como forma de promover a igualdade e combater o sexismo no ambiente escolar.

Para exemplificar esse fato, destaco um trecho da pesquisa de Malvar (2020) realizada em uma turma de sexto ano do ensino fundamental. No trecho a seguir, ele demonstra como o sexismo afeta diretamente a participação no futebol escolar uma das suas estudantes ao afirmar que: **“Mas professor, eu não sei jogar!”**, me levando a responder: **“O objetivo é esse, aprender”**. (Diário de aula-1, 30 de setembro de 2019) (Malvar, 2020, p. 56, grifo do autor). Em seguida, apresenta a visão do professor sobre a fala da estudante:

O comentário da menina F sobre não saber jogar evidencia a apreensão de parte das alunas em relação a terem que praticar um esporte, até então, pouco ou nada praticado por elas, fato que certamente causa medo e insegurança que, por sua vez, torna-se ainda mais acentuado quando acompanhado de comentários como o do menino não identificado que as classifica como ‘um bocado de maluca’, provavelmente por sua suspeita em relação à pouca familiaridade das meninas com o futsal que implicaria em uma participação anárquica delas no jogo (Malvar, 2020, p. 57).

Observamos neste trecho que a opressão realizada inconscientemente pelos estudantes em razão do processo histórico que estão inseridos, influencia na própria visão das meninas, que se receiam de jogar por medo da repressão. Assim, Freire (2024b) trata esse fato como autodesvalia, afirmando que: “A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores” (Freire, 2024b, p. 69). Sendo assim, podemos dizer que essa visão sexista que existe no futebol influencia diretamente na participação das meninas e como elas se enxergam nessa relação.

Silva (2023) apresenta em suas análises que os desafios enfrentados, não se originaram apenas no ambiente escolar, mas refletiam uma segregação já presente na sociedade em que as crianças viviam. Conforme registrado em alguns diários de aula, os alunos mencionavam restrições impostas em casa sobre brincarem juntos, além da percepção de que o futebol era uma atividade masculina e a dança, feminina. Dessa forma, superar essa cultura internalizada foi um dos principais obstáculos durante o processo educativo.

Outra reflexão importante está no trabalho da professora Pereira (2020) que realizou também uma proposta com crianças do sexto ano do ensino fundamental, em uma das aulas uma de suas estudantes, disse:

[...] (Aluna 18): [...] os homens também jogam, mas faz diferença, pois os homens praticam mais brusco, entre aspás, porque eles têm mais impacto, as mulheres são mais leves. [...] no esporte de invasão, pode ter impacto e machucar uma mulher [de maneira] bem mais forte [...] porque eles são mais violentos. [...] Eu, nós mulheres, temos partes mais sensíveis como os seios e a parte de baixo [risos], mas é diferente o jeito que os homens jogam, porque eles são bruscos [...] (Contra argumentação do grupo contrário à situação-problema- júri simulado - DA VII) (Pereira, 2020, p. 95).

Novamente, aparece a questão dos meninos sendo mais fortes e as meninas mais fracas. Pereira (2020) afirma que conforme as aulas foram sendo trabalhadas essa perspectiva biológica começa a ser questionada pelas meninas, e elas começam a identificar as semelhanças entre eles e não mais as diferenças.

Nesse ponto, Barreto (2023) abordou as possibilidades dos futebóis com turmas de oitavo ano do ensino fundamental, na de sua pesquisa surgiu um fato importante sobre a participação das meninas, em que uma menina se entristece pois, não recebeu a bola de suas amigas, segue o trecho:

[...] Respondi que ela parecia chateada com algo e os olhos da aluna encherem de lágrima. Perguntei: - Você está chateada porque durante o segundo jogo a Bia Zaneratto⁴e a Cristiane não tocaram muito a bola para você? A aluna começou a chorar e respondeu: - Sim, elas só queriam tocar para os meninos. E eu questioneei: - E você está mais chateada por serem duas meninas que não tocaram a bola né? A aluna respondeu que sim, que se fosse um menino tudo bem, porque ela já esperava isso, porém, que ficou triste por serem duas meninas e amigas dela. A aluna começou a chorar mais ainda [...] (DA II – relato individual) (Barreto, 2023, p. 156).

Aqui fica evidente o descontentamento da menina, que se sentiu mal pelo fato de duas meninas não terem compartilhado a bola com ela. Ela ainda refere que se fossem os meninos entenderia. Aqui vislumbramos mais uma vez a perspectiva da opressão, em que mesmo aquelas que foram oprimidas no jogo preferem passar para os meninos (opressores), pois, os mesmos teriam mais habilidade. Freire (2024b) nos ajuda a refletir sobre esse ponto dizendo que:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, 'aceitam' fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua 'convivência' com o regime opressor (Freire, 2024b, p. 71).

Portanto, o caminho de construção de uma proposta alicerçada em um esporte que vise uma prática libertadora, demanda da/o professora/professor um aprofundamento e dedicação quanto ao seu campo de trabalho para que não ocorra. Assim, Schönardie *et al.* (2023) relatam em seus estudos, que muitas escolas têm esse percurso deixado de lado e o desinvestimento pedagógico é comum nas aulas, o que acaba estimulando uma exclusão das meninas, principalmente as menos habilidosas, os autores ainda complementam que:

A ausência de oportunidades de aprender e de participar acabam reforçando a inaptidão e o desencorajamento das meninas. Talvez, em consequência disso, muitas delas evitem praticar a modalidade, seja na escola ou em ambiente de lazer, pois acabam internalizando que a falta de habilidade é algo inerente ao seu gênero (Schönardie *et al.*, 2023, p. 4).

Sendo assim, a introdução do futebol como prática coeducativa nas aulas de Educação Física escolar pode, inicialmente, gerar certo desconforto. No entanto, o

⁴ Os nomes aqui representados foram codinomes para as/os educandos da pesquisadora, que utilizou nomes de jogadores e jogadoras para manter o sigilo dos nomes de suas/seus estudantes.

debate e o diálogo com as crianças, aliados a uma prática contínua do futebol, podem contribuir para a construção de um ambiente propício à prática coletiva.

Essa importância da prática estimulada desde bem pequenas/os, revela a estrutura sexista de uma sociedade em que os meninos desde pequenos são incentivados a brincadeiras e jogos mais dinâmicos, enquanto as meninas relacionadas a brincadeiras mais tranquilas e de cuidados domésticos, isso faz com que a escola tenha um papel fundamental para a cisão dessas visões sexistas.

hooks (2017) traz uma experiência pessoal que ajudará neste debate, ao afirmar que: “Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias” (hooks, 2017, p. 11). Essa relação de mundo com as vivências próprias das crianças pode ser transformadora quando bem orientadas e debatidas, novamente nos confrontamos com a necessidade de um planejamento adequado para as crianças.

É nesse lugar de construções coletivas que buscamos incentivar as crianças nesta pesquisa, estimulando suas relações com as/os colegas de sala e com o professor pesquisador. Para finalizar esse capítulo, apresento uma consideração da hooks (2017), em que ela expõe essa necessidade da escuta e de valorizar as contribuições de todas/os as/os estudantes de uma maneira democrática:

Se não quero que esses alunos usem a ‘autoridade da experiência’ como meio de afirmar sua voz, posso contornar **essa possibilidade levando à sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos**. Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado (hooks, 2017, p. 114, grifo nosso).

Insta ressaltar que este trabalho tentou, da melhor maneira, escutar todas e todos os estudantes, a fim de promover um debate significativo para as crianças, buscando construir as perspectivas de gênero e futebol presentes nesta comunidade escolar, partindo de suas referências históricas e culturais.

5 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada. Para conduzir a investigação, foi utilizada a abordagem do estudo de caso como um dos métodos principais.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender fenômenos complexos em seus contextos naturais, enfatizando o significado e a interpretação dos dados. Representa a investigação do “por quê”, não se limita a números, mas busca-se aprofundar as informações e formar novas conclusões. O pesquisador é ativo e deve manter-se atento às ações desenvolvidas para não tornar sua análise tendenciosa ou extensa a ponto de fugir do seu foco (Silveira; Córdova, 2009).

A natureza aplicada da pesquisa, conforme Gerhart e Souza (2009, p. 37), “[...] gera conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”.

Em vista disso, o estudo de caso escolhido para esta pesquisa explora, segundo Gerring (2019), com intensidade um caso singular, demandando uma análise densa sobre o objeto de pesquisa, trazendo à tona informações relevantes para o estudo. Um caso é entendido como “[...] fenômeno espacial e temporalmente delimitado de importância teórica” (Gerring, 2019, p. 2).

Portanto, a presente pesquisa visa não só contribuir para a compreensão teórica do fenômeno estudado, mas também fornecer ações práticas que possam ser aplicadas na resolução de problemas concretos, alinhando-se assim com os objetivos de uma pesquisa aplicada. Essa abordagem permite uma investigação que proporciona uma compreensão contextualizada do caso estudado.

5.1 Universo da pesquisa

A pesquisa foi conduzida no município de Santo André, situado no estado de São Paulo, com uma população de aproximadamente 722 mil pessoas. O município possui cerca de 420 escolas, sendo 223 escolas particulares, 71 escolas estaduais e 120 escolas municipais.

A escola onde a pesquisa foi realizada está situada em um dos três distritos do município, proporcionando um ambiente diverso e representativo das condições educacionais da cidade. Esta escola foi escolhida por causa da atribuição de aulas do pesquisador nesta unidade para o ano de 2024. A instituição atende crianças de 4 a 11 anos, totalizando 495 meninos e 407 meninas, abrangendo desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

5.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram os estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal da rede de Santo André, onde o pesquisador atuou em 2024. A turma selecionada é composta por 23 discentes, sendo 13 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades entre 9 e 11 anos. A escolha da turma ocorreu por meio de sorteio entre as turmas do 3º ao 5º ano, todas sob responsabilidade do pesquisador.

O sorteio ocorreu no laboratório de informática da escola, com a presença de um representante de cada turma envolvida, utilizando o site *sorteio.com*. A turma sorteada foi a do 5º ano. A escolha de incluir turmas de 3º ao 5º ano em razão de que o currículo de Santo André e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) preveem a introdução de esportes de invasão a partir do 3º ano do ensino fundamental.

Dessa forma, a turma do 5º ano foi escolhida para participar da pesquisa em virtude da sua adequação ao currículo proposto e às diretrizes da BNCC, garantindo que os estudantes estejam no estágio apropriado de desenvolvimento para a investigação planejada.

Para garantirmos a confidencialidade do nome das/dos participantes da pesquisa, utilizaremos a definição Menina e Menino, e um número dado a cada participante seguindo a ordem da lista de chamada da sala de aula.

5.3 Instrumentos

No projeto da pesquisa utilizamos como técnica de pesquisa a observação participante, em que o pesquisador faz parte do grupo que está pesquisando ou se

aproxima dele para poder coletar os dados. Nesse sentido, Marconi e Lakatos (2021) salientam que a observação participante:

Consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele. Fica tão próximo quanto um membro do grupo que está estudando e participa das atividades normais deste (Marconi; Lakatos, 2021, p. 99).

Para tanto, utilizamos como instrumentos de pesquisa e coleta de dados as rodas de conversas, os Diários de Aula (DA) e Relatórios de Observação (RO) e Entrevistas Semiestruturadas (ESE). Esses momentos foram gravados e transcritos para a realização do tratamento destes dados.

5.4 Procedimentos para a coleta de dados

A coleta de dados desta pesquisa ocorreu após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho sob o Parecer nº 6.641.542. Posteriormente, houve contato com os pais e ou responsáveis na reunião de pais, para o consentimento da pesquisa, solicitando a assinatura do TCLE (Apêndice D). Após a assinatura dos responsáveis, foi apresentado para as crianças o TALE (Apêndice E) e o mesmo foi assinado em sala de aula. Com o consentimento, o desenvolvimento da pesquisa se dividiu em várias etapas, cada uma com um propósito específico e técnicas adequadas para aprofundar o entendimento sobre o tema estudado.

5.4.1 Etapa 1: Debate Inicial

Inicialmente, no primeiro dia de aula, foi realizado um debate com as crianças utilizando um vídeo como ponto de partida para a discussão de gênero dentro do contexto do Futebol. O vídeo escolhido foi “Comercial Orange Copa do Mundo Feminina 2023 - seleção francesa”⁵. Este vídeo serviu como um disparador, promovendo uma discussão em roda sobre o tema abordado. Durante esta roda de conversa, o pesquisador estimulou as crianças a participarem ativamente, dando

⁵ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OEdNyeuQKjA>

opiniões. Após essa etapa, foram agendadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) com algumas crianças para poder ouvi-las de forma individualizada, longe do coletivo, permitindo uma análise mais específica de suas percepções e opiniões, pois, algumas crianças não se sentem confortáveis em expor suas opiniões perante o grupo. Dessa, maneira o pesquisador conseguirá ouvir o máximo de contribuições para as reflexões.

5.4.2 Etapa 2: Jogo de Futebol Generificado

Para oportunizar a participação de meninos e meninas jogando juntos, foi trabalhado com as crianças um jogo de Futebol Generificado⁶. Isso ocorreu no segundo dia de aulas da pesquisa, no qual foi incentivada a introdução de regras que não favoreçam a participação equilibrada de ambos sexos. Esperava-se que, nessa fase, ficasse bem evidenciada a dificuldade de participação de alguns estudantes e como a turma reagiria à imposição de regras injustas. Além disso, observamos como essas crianças conseguiram relacionar a atividade com o debate da etapa anterior.

A dinâmica também serviu como base para um debate posterior sobre quais regras se adaptam melhor ao jogo para garantir uma participação inclusiva de todos. O pesquisador utilizou diários de aula para registrar observações e o relatório de observação (Apêndice B) para coletar as informações trazidas pelas crianças durante o jogo, fornecendo uma base para análise.

5.4.3 Etapa 3: Reconstruindo o Futebol Generificado

Esta etapa consistirá em reconstruir o jogo do futebol generificado juntamente com as crianças, em que eles poderão após identificar as injustiças do jogo, criar novas regras e um formato que seja mais interessante para a participação de todos os estudantes de uma maneira mais equitativa, fomentando um debate posterior onde

⁶ Vídeo explicativo do jogo disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=scfhzSZonal&t=42s>

Souza Junior (2020) cita que criou o jogo pensando na potencialidade de debater as questões de gênero contidas na sociedade e nas aulas de educação física a partir do futebol ou futsal

poderão expor suas opiniões e possíveis adaptações necessárias sobre seu próprio jogo. O pesquisador utilizará Diários de Campo para registrar observações e o relatório de observação (Apêndice B) para coletar as informações trazidas pelas crianças durante o jogo, fornecendo uma base para análise.

5.4.4 Etapa 4: Avaliação Coletiva e Individual

Finalmente, realizaremos uma avaliação coletiva com os estudantes, por meio de uma roda de conversa em que poderão explicar como se sentiram com a realização deste trabalho, avaliar a participação do pesquisador e do coletivo de estudantes. Ao final, também serão realizadas entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) com as estudantes que participaram da pesquisa para ouvir seus relatos sobre a participação na pesquisa e como se sentiram em relação ao que foi levantado pelos colegas e durante os jogos.

5.5 Procedimentos para a análise de dados

Para a análise de dados, nos utilizamos da investigação qualitativa crítica, de uma forma que após o tratamento dos dados, dividimos as transcrições das rodas de conversa, dos diários de aulas, dos roteiros de observação e das entrevistas semiestruturadas, em categorias que buscavam responder aos objetivos da pesquisa, abordando principalmente as contribuições das crianças.

A investigação qualitativa crítica configura-se como uma abordagem teórico-metodológica comprometida com a transformação social e com a valorização das vozes historicamente silenciadas. Inspirada por uma ética da responsabilidade e por princípios de justiça social, essa perspectiva de pesquisa se propõe a ir além da simples descrição da realidade, assumindo um papel ativo na denúncia das desigualdades e na promoção de práticas emancipatórias. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa crítica rompe com os limites tradicionais da produção científica, questionando os critérios de neutralidade, objetividade e distância que marcaram por muito tempo as ciências sociais (Denzin, 2018).

De acordo com Denzin (2018), vivemos um momento histórico em que a pesquisa precisa fazer sentido para além da academia. As investigações qualitativas críticas devem emergir como resposta ao sofrimento social, atuando sobre os modos de vida impactados por políticas de exclusão, desigualdade e silenciamento. Trata-se de um movimento que busca transformar o pesquisador em agente social e a escrita científica em instrumento de denúncia, resistência e esperança. Ao colocar as vozes dos sujeitos em primeiro plano, essa abordagem reivindica uma ciência mais ética, dialógica e situada.

Nesse cenário, a análise temática proposta por Braun e Clarke (2006) apresenta-se como uma ferramenta metodológica potente, especialmente quando utilizada de maneira crítica e reflexiva. Ao possibilitar a identificação de padrões de sentido nos discursos e práticas dos sujeitos, a análise temática pode tanto revelar aspectos centrais da experiência vivida quanto desvelar as estruturas simbólicas e ideológicas que sustentam as desigualdades. Conforme argumentam as autoras, a flexibilidade do método permite sua adaptação a diferentes paradigmas epistemológicos, incluindo o construcionismo social, base para muitas investigações críticas (Braun; Clarke, 2006).

Portanto, ao articular os fundamentos da investigação qualitativa crítica com a análise temática, é possível construir um caminho metodológico que valorize o saber dos sujeitos, reconheça os marcadores sociais que atravessam suas trajetórias e proponha uma leitura comprometida com a transformação. Mais do que descrever a realidade, essa abordagem convida a intervir nela, promovendo escuta, visibilidade e reconhecimento. Assim, a pesquisa se torna uma prática de resistência e de luta por justiça social, contribuindo para a construção de um conhecimento mais plural, situado e transformador.

5.6 Recurso educacional

O mestrado profissional nos exige além da dissertação a produção de um recurso educacional, portanto, foi produzido um Livro didático relacionado às práticas desenvolvidas neste trabalho, abordando as diferenças de gênero nas aulas de educação física, aproveitando os resultados e discussões com os estudantes,

construindo uma sequência que possa colaborar com os demais colegas que desejem aplicar ou aprimorar as práticas realizadas durante esta pesquisa.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentaremos a discussão dos resultados com base nos dados categorizados conforme apresentado no capítulo anterior. Essa categorização foi organizada em quatro categorias principais, quais sejam: “Eu não assisto jogo das mulheres porque na minha televisão só passa jogo dos homens”; na qual falaremos da percepção das crianças quanto a baixa exposição na mídia do futebol de mulheres. Em seguida, apresentaremos a categoria “As meninas não tem a mesma chance de jogar que os meninos”, em que discutiremos as perspectivas das/dos estudantes referentes à participação das meninas no futebol escolar. Na terceira categoria, debateremos com os autores o “Não queremos vantagem, queremos apenas um jogo mais justo”, que traz a reconstrução de um jogo onde as crianças tiveram participação fundamental no processo; e, para finalizar trazemos a categoria de “Reflexões e aprendizagens”, na qual falaremos sobre o que as crianças perceberam na construção e desenvolvimento da pesquisa, para essa discussão utilizaremos os autores citados no referencial teórico deste trabalho.

Cada uma das categorias terá em sua composição algumas reflexões que debaterão com um objetivo específico da pesquisa como veremos na Quadro 1.

Quadro 1 - Relação entre as categorias, Instrumentos de coleta e Objetivos da pesquisa

Categorias	Instrumentos de coleta	Objetivos da Pesquisa
<i>“Eu não assisto jogo das mulheres porque na minha televisão só passa jogo dos homens”</i>	Diários de Aula Roteiro de observação	Investigar as resistências e concepções dos estudantes sobre futebol e a participação de meninas no esporte
“As meninas não tem a mesma chance de jogar que os meninos”	Diários de Aula Roteiro de observação Entrevista Semiestruturada	Identificar os desafios sobre a concepção de gênero no futebol escolar, partindo das vivências das crianças na aula de educação física escolar.

“Não queremos vantagem, queremos apenas um jogo mais justo”	Diários de Aula Roteiro de observação Entrevista Semiestruturada	Analisar como as/os estudantes identificam quais regras são justas para a participação de todas/os em uma proposta de atividade.
Reflexões e Aprendizagens	Diários de Aula Roteiro de observação Entrevista Semiestruturada	Analisar e refletir sobre o impacto da desconstrução do estereótipo de gênero na promoção da equidade no futebol nas aulas de educação física escolar.

Fonte: Autoria própria.

6.1 “Eu não assisto jogo das mulheres porque na minha televisão só passa jogo dos homens”

Nesta primeira categoria, debateremos sobre as percepções das crianças quanto à exposição na mídia do futebol de mulheres e como elas/eles relacionam essa dinâmica com as experiências de vida que já possuíam antes deste processo de reflexão. Começo essa discussão trazendo a contribuição da Mayara⁷ que vai dar nome à essa primeira categoria:

⁸Mayara: Os homens acham que jogam mais que as mulheres, eu não assisto jogo das mulheres porque na minha televisão só passa jogo dos homens. (Roda de conversa - D.A. I)

Podemos identificar na fala da estudante dois pontos interessantes. Primeiramente, ela afirma que os homens acham que jogam mais que as mulheres. Aqui, já podemos identificar que existe uma percepção desta estudante de uma subvalorização da mulher por parte dos homens. Goellner (2013) discorre que os processos de generificação no esporte foram tornados visíveis, ao enfatizarem que masculinidades e feminilidades são produzidas e reproduzidas nesse contexto, ficando evidenciado que a ideia do esporte como um espaço predominantemente

⁷ Utilizamos nomes fictícios para cada criança que participou da pesquisa, utilizei nomes de pessoas que de alguma maneira colaboraram com essa pesquisa.

⁸ Para a identificação dos dados coletados utilizaremos o recuo de 1 cm e as letras em itálico para a diferenciação no texto.

masculino não se deve apenas às diferenças biológicas entre homens e mulheres, mas a fatores sociais, culturais e históricos.

Nessa perspectiva, o esporte como um fator de divisão de habilidades entre homens e mulheres, ou mesmo entre os próprios pares dentro de uma concepção de mais e menos habilidosos reflete comportamentos que são reflexo da sociedade em que vivemos. Pereira e Antunes (2017) enfatizam que o esporte, quando aplicado sob a perspectiva sociológica, está inserido em um contexto macrossocial, sendo influenciado tanto por fatores internos quanto externos à sua prática, o que contribui para suas colaborações como uma prática social.

Nesse ponto, a estudante já tem como certo que os homens pensam que jogam mais que as mulheres, isso em razão das suas experiências anteriores e de como ela se relaciona com o tema. Outra estudante também traz sua contribuição que converge com a da colega:

Sol: Professor, acho que os homens não assistem aos jogos das mulheres porque eles acham que elas não têm capacidade para jogar então preferem assistir aos jogos dos homens.

Partindo de sua experiência que os homens acham que as mulheres não tem a capacidade de jogar, por isso preferem assistir aos homens. Essa fala veio carregada de intenção. Notei que em nenhum momento a estudante concorda com essa visão, pois ela constata esse fato e traz para a discussão no intuito de confrontar o vídeo que tínhamos acabado de assistir e das falas de alguns colegas.

Neste ponto, Freire (2024b) contribui assinalando que:

É por isso que alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão (Freire, 2024b, p. 44).

Aqui, as estudantes conseguem observar a opressão imprimida sobre elas, porém ainda uma visão apenas no campo da constatação, sem uma mobilização para mudança desta realidade. Creio que isso ocorra por diversos fatores, dentre eles a ausência de momentos propícios para debate. Por meio de práticas mais dialógicas, com o decorrer do trabalho e o incentivo ao debate e ao diálogo entre os pares,

poderemos ver mais adiante que essas estudantes ultrapassam esse campo apenas de constatação, começam a se posicionar e confrontar sua realidade atual.

Passamos então para a segunda parte da afirmação da Mayara. Aqui, podemos identificar uma constatação muito importante para esse debate, a exposição do esporte de mulheres nas mídias tradicionais, como essa super exposição dos campeonatos de futebol masculino permeia o imaginário das crianças e de como isso irá construir suas percepções e relações com o esporte.

Pereira (2020) contribui junto das/dos suas/seus estudantes sobre a invisibilidade midiática das mulheres no esporte e como ela está associada às relações das/dos estudantes, ao afirmar que:

Podemos olhar para as questões sobre invisibilidade midiática da mulher e as disparidades de salário articuladas à indústria da cultura e ao mercado de entretenimento, e as divisões e classificações sexistas às condicionantes imersas nas relações sociais. Nesse sentido, as tomadas de consciência sobre os/as aspectos de desigualdades e diferenças no cenário dos JEI⁹ passaram também a ser analisadas para além do cenário das aulas de Educação Física e reconhecidas enquanto acontecimentos sociais que não se encontravam em separado destas (aulas) (Pereira, 2020, p. 100).

No próprio trabalho de Pereira (2020), alguns/algumas estudantes têm falas similares a da Mayara como, por exemplo, um estudante que cita:

[...] Aluno 24: Posso falar do outro vídeo, professora? [...] nenhuma mulher foi citada lá. Todo mundo só fala de homem, os homens passam na tv, no futebol e não passa o de mulher. Todo mundo só sabe prestigiar os homens passando só aquilo [...]" (Roda de conversa final - DA XI) (Pereira, 2020, p. 101).

Podemos notar que a fala desse estudante se assemelha à fala da educanda de nossa pesquisa. As percepções sobre essa desigualdade de tempo de televisão e de exposição na mídia vão influenciando as perspectivas e construções das crianças a respeito do esporte, e podemos compreender que essa baixa difusão do futebol de mulheres acaba influenciando a prática das educandas nas aulas, afinal as referências construídas na mídia são quase sempre masculinas.

Quando a Mayara trouxe esse ponto para a discussão, tivemos outras contribuições interessantes que vão se complementando:

⁹ JEI no trabalho de Pereira (2020) significa Jogos Esportivos de Invasão.

João: É verdade, não passa muito jogo das mulheres, eu vi algumas vezes na TV, mas passa muito mais de homem.

Aproveitei o gancho para perguntar para elas/eles quantas atletas mulheres conheciam independentemente do esporte. Surgiu imediatamente o nome da Marta, depois da Raissa Leal, após um pequeno instante de silêncio uma menina lembrou da Sassá do Basquete que é oriunda de Santo André e esteve presente em uma atividade com os estudantes no ano anterior. Após essas três atletas, tivemos o silêncio, então provoquei perguntando o nome de atletas masculinos, foi uma chuva de nomes, como Cristiano Ronaldo, Messi, Mbappé, Medina, Ronaldinho dentre tantos outros que foram sendo citados. Foi então que questionei para os estudantes o porquê conseguimos lembrar rapidamente de tantos atletas homens e tão poucas atletas mulheres?

Thaís: Ah sei lá, sempre que tem jogo é dos homens, sempre que fala de jogador é homem, não se fala muito das mulheres que jogam. (Roda de conversa - D.A. I).

Observando o trecho citado anteriormente, podemos identificar que existe uma rápida distinção por parte das/dos estudantes no que envolve suas referências, quando solicito que digam nomes de atletas mulheres que elas/eles conheciam, a quantidade foi bem pequena, demonstrando o impacto da midiaticização do futebol e de outras modalidades, que mesmo com menos impacto que o futebol também carrega essa masculinização.

A Thaís reforça novamente a visão de que o homem aparece mais que as mulheres em relação ao futebol. Goellner (2006) corrobora com a visão desta menina quando afirma que:

O suor excessivo, o esforço físico, as emoções fortes, as competições, a rivalidade consentida, os músculos delineados, os gestos espetacularizados do corpo, a liberdade de movimentos, a leveza das roupas e a seminudez, práticas comuns ao universo da cultura física, quando relacionadas à mulher, despertavam suspeitas porque pareciam abrandar certos limites que contornavam uma imagem ideal de ser feminina. Pareciam, ainda, desestabilizar um terreno criado e mantido sob domínio masculino cuja justificativa, assentada na biologia do corpo e do sexo, deveria atestar a superioridade deles em relação a elas (Goellner, 2006, p. 34).

Esse ideal masculino no esporte é propagado e incutido nos meios de comunicação, ficando no subconsciente das pessoas. Quando apresentei o vídeo “Comercial Orange Copa do Mundo Feminina 2023 - seleção francesa¹⁰”, foi nítido como algumas/alguns estudantes tiveram reações de surpresa com o que foi transmitido, o fato das jogadas impactantes serem realizadas por mulheres causa uma surpresa, afinal o vídeo inicialmente mostra jogadores homens fazendo os movimentos, e quando desvelada a alteração digital principalmente os meninos ficam mais admirados,

[...] principalmente quando as jogadas eram relativas aos jogadores que já conheciam, como Griesman, Mbappe e Pogba, e pude notar a surpresa quando viram que as jogadas eram na verdade executadas pela seleção de mulheres (R.O.I).

Logo após a apresentação do vídeo para as crianças, o debate sobre essa predominância masculina no futebol foi levantado pelos alunos, quando questionado o porquê tivemos as seguintes contribuições:

Uirá: “quando vi o vídeo achei que era os jogadores que eu conheço, mas quando apareceu as mulheres eu fiquei sem entender, aí o João disse que era montagem”

Ricardo: “Colocaram os homens primeiro para chamar a atenção”

Pesquisador: Para chamar a atenção de quem?

Ricardo: “do Público”

Pesquisador: Mas as mulheres não têm a atenção do público?

Uirá: “Não tem a mesma atenção”

Pesquisador: Mas porquê?

Walmir: “Por causa do Machismo”

César: Acho que as mulheres não dão muita importância para o futebol, por isso que colocaram os homens primeiro, para chamar a atenção porque os homens chegaram antes. (Roda de conversa – D.A.I)

¹⁰ Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OEdNyeuQKjA>

Podemos observar aqui que o debate se faz apenas com os meninos, e eles identificam que as mulheres têm menos visibilidade na mídia, um dos estudantes se refere a esse posicionamento ao machismo. Goellner (2010) atribui esse fator ao machismo que se dá como uma cultura de incentivo de comportamentos masculinos diariamente. Ela ainda complementa dizendo que:

Comportamentos como estes acabam por produzir uma representação de masculinidade que pesa para os meninos, uma vez que necessitam, constantemente, provar que são machos. Esse processo de produção do sujeito masculino pode limitar sua participação em atividades corporais que não sejam masculinizadoras (Goellner, 2010, p. 78-79).

Dessa maneira, os meninos que comentaram sobre a ausência das mulheres na mídia e sobre essa questão do machismo são também um produto de influências impostas cotidianamente, pela própria mídia, pela cultura dos familiares, amigos e também dos professores, quantas vezes observamos no ambiente escolar o estímulo das práticas pedagógicas separadas em filas de meninas e filas de meninos, ou então na separação dos alunos em grupos com meninos e meninas, por esse motivo necessitamos como educadores auxiliar os educandos a alterar as estruturas de opressão existentes, tornando a educação como uma prática de liberdade, transformando o conhecimento em ato de libertação (hooks, 2017).

A percepção das distinções de ocupação dos espaços como a mídia ainda gerou alguns comentários muito interessantes, após essas constatações dos meninos sobre o machismo algumas estudantes levantaram as mãos para poder contribuir:

Cátia: as mulheres não são muito reconhecidas, as mulheres antigamente nem podiam jogar futebol, tinham que ficar cuidando da casa.

Vera: nem estudar elas podiam, eu participo dos escoteiros e aprendi que as mulheres não podiam ser escoteiras também, o meu escoteiro foi um dos primeiros a aceitar mulheres.

Cátia: é e o futebol feminino começou somente depois de muito tempo.

Esse ponto é fundamental para a continuidade do debate a Vera vai relacionar a prática da aula com o que ela tem de conhecimento anterior, aqui no caso ela faz referência aos escoteiros, onde ela aprendeu sobre a participação das mulheres, que eram proibidas de participar. Assim como a Cátia vai relatar a partir de seus

conhecimentos que as mulheres não podiam praticar o esporte e tinham que ficar cuidando da casa. Aqui, acreditamos que essa correlação da aula com o que se vive em casa, no cotidiano é primordial para o entendimento do debate. Esse ponto de vista pode ser observado em outra roda de conversa, onde a mesma temática retorna com um posicionamento mais incisivo por parte das/dos estudantes.

A Cátia lembrou, na aula passada falamos que as mulheres não podiam jogar futebol por muito tempo isso é uma regra injusta

Reafirmei: ótimo, mas fora do esporte existem regras que são injustas.

Guilherme: sim

Perguntei: Onde? E quais regras?

Mayara: A em casa sou eu e meu irmão, e só eu que tenho que arrumar as coisas ele é muito bagunceiro, minha mãe até da bronca nele, mas ele escapa de ter que ajudar em casa, eu não consigo, sempre tenho que ajudar.

Keila: minha mãe e eu que arrumamos tudo em casa, meu pai não ajuda, ele trabalha fora e sempre fala que está cansado

Perguntei: Sua mãe também trabalha fora?

Keila: Não, ela está desempregada, mas, quando trabalhava era só ela que arrumava também.

Felipe: minha mãe trabalha fora e tem que arrumar tudo em casa, as vezes eu ajudo.

Cátia: é muito injusto, se já tem que trabalhar fora tem que ter ajuda em casa.

Vera: é realmente os direitos têm que ser os mesmos (Roda de Conversa D.A.II).

Neste trecho da discussão em roda, podemos observar que os alunos conseguem projetar as discussões sobre o jogo para além das práticas da educação física, fazem um contraponto do que foi vivenciado com o que têm de experiência no cotidiano, adentrando no que foi discutido. Goellner (2010) exemplifica o que as crianças falaram. Em seu texto, ela corrobora com o posicionamento delas dizendo que as meninas acabam por fazer as atividades domésticas, limitando seu tempo para a realização de outras atividades como as desportivas ou as de lazer, o que impacta

diretamente em suas realizações e nas relações com os homens em seu ambiente familiar.

Podemos aqui salientar que nesta contestação das meninas quanto à realização de atividades domésticas sendo conduzidas pelas mulheres da família, muitas vezes tendo sua jornada de trabalho dentro e fora de casa, observar que essa opressão está intrinsecamente ligada às posições machistas da sociedade em que vivemos, Freire (2024a) enfatiza que:

A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas, é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de mulher ou de homem, pouco importa (Freire, 2024a, p. 94).

Até esse ponto as discussões das crianças foram em torno dos seus pontos de vista em relação ao esporte de rendimento, de como existe a baixa visibilidade das mulheres no esporte de rendimento e conseguiram refletir sobre essa opressão ligando as suas experiências no cotidiano. Na próxima categoria, conseguiremos observar como essas relações se dão no ambiente escolar e na vivência entre as/os estudantes e educador.

6.2 “As meninas não têm a mesma chance de jogar que os meninos”

Esta categoria evoluirá para um debate mais próximo do chão da quadra, até a categoria anterior as crianças estavam em um debate no campo das ideias. Aqui, com a realização do futebol generificado, é notório o quanto as questões de gênero no futebol estavam permeando a turma, enquanto não existia a possibilidade do diálogo, e um tema gerador que potencializasse essas diferenças, a turma se mantinha em um estágio de pequenas reclamações, porém sem a força do coletivo.

Durante a intervenção pedagógica, utilizei o jogo Futebol Generificado como recurso para provocar a vivência crítica das desigualdades de gênero no contexto escolar. Souza Junior (2022) criador do jogo divide em quatro fases progressivas,

cada uma com regras específicas que representavam simbolicamente diferentes formas de diferenças entre os gêneros.

Fase 1, os meninos atuavam livremente no ataque com o objetivo de derrubar alvos (como cones ou garrafas) dispostos na linha de fundo da quadra adversária, pontuando um ponto por alvo derrubado. As meninas, em número de uma ou duas por equipe, tinham papel exclusivamente defensivo: não podiam sair de sua área e deviam proteger os alvos utilizando apenas os pés. Ainda nesta fase, caso alvos fossem derrubados enquanto elas os reorganizavam, a pontuação dos meninos dobrava — penalizando a demora da defesa.

Fase 2, permitiu-se que as meninas saíssem da área defensiva e participassem das ações ofensivas, porém com a limitação de que seus pontos valeriam apenas metade (0,5 por alvo), ao passo que os meninos continuavam pontuando normalmente.

Fase 3, a participação ofensiva das meninas passou a ser obrigatória quando sua equipe estivesse com a posse da bola, sendo também exigido o retorno imediato à defesa em caso de perda da posse.

Fase 4, consistiu-se em uma roda de conversa orientada pelo professor, com questões geradoras que estimularam as/os estudantes a refletirem sobre suas experiências no jogo e as possíveis relações com a realidade social. Foram debatidas percepções de justiça, sentimentos durante o jogo, papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, e as analogias com desigualdades de gênero no esporte e na sociedade em geral (Souza Junior, 2022).

Em relação à prática do futebol generificado por conter as fases do jogo bem definidas, seria inviável realizá-las em apenas uma aula de uma hora de duração. Por esse motivo, combinando com a professora de sala, realizamos as fases 1,2 e 3 na quadra na primeira aula do dia, e a fase 4 em sala na quarta aula do dia, por conta da organização do horário de aula.

Antes da realização do jogo do futebol generificado, algumas contribuições já haviam sido compartilhadas no momento que debatemos sobre o vídeo disparador, abaixo podemos observar como se iniciam as discussões sobre a participação das meninas no futebol daquela turma:

Walmir: e também eu acho que as meninas não gostam de futebol, tem algumas que até gostam, mas a maioria não gosta muito.

Essa observação do Walmir fez com que boa parte da turma se agitasse em seus lugares, principalmente as meninas que gesticulavam negativamente com a cabeça, ou faziam caretas em tom de reprovação à afirmação do garoto, alguns meninos também discordaram de seu colega, mesmo sem dizer nada a priori, mas ficou evidente em suas expressões, então considerei interessante intervir:

Pesquisador: mais alguém acha que as meninas não gostam de futebol?

Mayara: Eu gosto de jogar!

Cátia: O problema é que os homens são sempre o centro de atenção

César: Os meninos zombam delas

Keila: os homens acham que as mulheres não tem capacidade de jogar

Thais: as meninas não tem a mesma chance de jogar que os meninos

Keila: é e os meninos as vezes nem deixam a gente jogar, por isso que eu não gosto de jogar com eles, não tocam a bola, se acham os melhores, e só ficam criticando.

João: Nada a ver, sempre que jogamos deixamos todo mundo jogar, a Mayara, a Thais e a Sol sempre jogam com a gente.

Keila: Deixam jogar, mas não tocam a bola, aí não adianta, e elas só jogam porque sabem jogar melhor. (Roda de Conversa – D.A. I, grifo nosso)

Aqui, temos um trecho muito interessante que possui diversas camadas. Temos a visão do menino que acha que as meninas não sabem jogar, observamos uma das meninas que jogam frequentemente com os meninos, mas que compreende que as meninas tem menos chances que os meninos e uma outra menina que não participa frequentemente com os meninos, porém se posiciona quanto a não participação por falta de oportunidades, é interessante ressaltar que o debate principal se dá nas relações de jogo quando não há uma influência direta do professor. Nesse caso, estão debatendo sobre o futebol jogado nos momentos que a professora polivalente os leva para o parque, ou quando nas aulas de educação física possuem um momento de livre escolha de práticas.

Iniciaremos com a frase da Thais que afirma que “as meninas não tem a mesma chance de jogar que os meninos”. Nessas relações das práticas e dos espaços para além aula, que essas/es estudantes percorrem em seu período escolar podemos notar que a dominação masculina sobre o ideário de quem tem mais ou menos condições de jogar é pujante. Pereira (2020) juntamente com seus alunos corroboram com essa perspectiva, dizendo que os meninos reproduzem atos de dominação, monopolizando os locais de práticas esportivas, que transcendem o ambiente escolar, indicando que as meninas não podem jogar e que esse espaço é para eles.

Seguindo essa visão de dominação dos espaços, Malvar (2020) traz em sua pesquisa que as meninas acabam por ser cerceadas da oportunidade de jogar pelos meninos, que consideram a presença delas dispensável, pois, as mesmas não teriam as capacidades necessárias para estar no jogo com eles, sendo assim são eles os dominantes daquele espaço.

Essa dominação do espaço de práticas esportivas pelos meninos, faz com que as meninas que queiram jogar tenham que se conformar em participar sob as regras definidas por eles, fazendo-se assim reproduzir um ciclo de opressão. Dessa forma, Silva (2023, p. 52) argumenta que “Percebemos que os meninos no papel de opressores defendem a ideia de que deve ser o jogo deles, e que elas devem se submeter a jogar o futebol e não o contrário”.

O domínio masculino e a opressão realizada mesmo que inconscientemente faz com que as meninas por muitas vezes acabem por aceitar essa dominação para tentarem se encaixar no jogo que tanto gostam, ou então desistir de jogar, como vemos na frase da Keila:

é que os meninos as vezes nem deixam a gente jogar, por isso que eu não gosto de jogar com eles, não tocam a bola, se acham os melhores, e só ficam criticando” (Roda de conversa -D.A. I).

Aqui, podemos enxergar a frustração do querer jogar, mas ser podada, trazendo assim um sentimento de desprezo e desalento. Com isso, muitas meninas acabam não se permitindo vivenciar práticas do futebol e nesse sentido, Freire (2024b) assinala que:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, "aceitam" fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua "convivência" com o regime opressor (Freire, 2024b, p. 71).

Essa convivência que Freire (2024b) traz em sua reflexão pode ser observada e representada pelas estudantes, pois o ato de se excluir do jogo pelo fato da dominação masculina ser maior que a vontade de jogar, evidencia que a prática do jogo pela prática sem uma conscientização e uma reflexão traz essa deformidade nas experiências das/dos estudantes, podemos observar a Jaque, que não quis se expor na roda de conversa, porém, na entrevista semiestruturada, teve vontade de se expressar, ela afirmou que:

Jaque: Eu acho que alguns meninos realmente não deixam a gente jogar, eu não participo do futebol nas aulas porque tenho medo de me acertarem muito forte, eles jogam sempre muito brutos, mas quando tem as aulas que você faz os exercícios eu gosto. (E.S.E Jaque)

Identificamos que a aluna se sente mais à vontade quando a aula é dirigida pelo professor, e que em sua perspectiva os meninos não têm muito cuidado quando estão jogando, e deixa bem explícito que não participa dos jogos com os meninos por medo. Nessa direção, Goellner (2010) nos ajuda a compreender esse medo que a estudante sente, afirmando que os meninos desde pequenos são estimulados a atividades que explicitem sua masculinidade e cita como exemplo brincadeiras agressivas e práticas esportivas masculinizadoras, sendo esses também vítimas da cultura a qual estão inseridos.

Pereira (2020) aponta um outro fator que pode trazer esse desconforto para a estudante, ela comenta em sua pesquisa que “[...] na oposição com o/a adversário/a, o/a jogador/a manifesta um comportamento mais agressivo, não porque tem a intencionalidade de machucá-lo/a, mas por desejar pegar a bola para efetuar o gol” (Pereira, 2020, p. 94). Se faz importante nesse momento refletir junto com as/os estudantes os aspectos envolvidos nos jogos, como citado pela autora, a agressividade daquelas/eles, que disputam a bola, nem sempre tem a intencionalidade de machucar as/os colegas, mas um ímpeto contra uma/um

estudante menos habilidosa/o, ou que tenha menos contato com o jogo possa realmente transmitir a sensação de medo.

Diante dessa análise, fica evidente que a estudante se sente mais confortável com as aulas dirigidas e com uma presença mais ativa do professor. Nesse contexto, Souza Junior (2020) enfatiza que:

Meninos e meninas imersos em Processos Educativos orientados por pressupostos da Pedagogia do Esporte nas aulas de Educação Física muito provavelmente teriam condições de superar as barreiras impostas pela opressão exercida pela masculinidade esportiva hegemônica e desfrutariam de experiências genuínas de fruição esportiva (Souza Junior, 2020, p. 51).

De conformidade com esse ponto, vale salientar que o professor tem como papel fundamental mediar as situações das práticas e ser esse elo entre as dificuldades apresentadas em aula e fazer parte de uma construção coletiva com os alunos, a fim de contribuir para a formação dessas experiências genuínas citadas pelo autor.

Indubitavelmente, nesse contexto da pesquisa, o ponto de maior discussão e debate entre as/os estudantes que realmente houve um confronto de ideias e teve de ter intervenções mais pontuais do professor sendo um desafio para todos, foi a realização do futebol generificado. Essa atividade aflorou o sentimento de injustiça que permeia o futebol e trouxe diversas reflexões importantes para o andamento do trabalho.

Começo essa reflexão com uma frase de uma estudante durante o jogo, que foi direcionada a mim, pois, eu estava apitando o jogo e mediando as situações no momento mais quente da partida, me marcou muito a forma com que a Sol se posicionou no momento de emoção, enquanto as regras iam tornando o jogo mais injusto para elas:

Sol: não é justo, eles já sabem jogar, só atacam e ainda a pontuação deles vale mais, tá fazendo isso só porque eles são meninos e você também. (Jogo futebol generificado - D.A II)

Confesso que quando ela se direciona para mim com a voz alterada e diz que as regras que estamos acrescentando no jogo são para favorecer os meninos porque eu também sou menino me impactou. Consegui observar o quanto ela estava com

raiva de não conseguir jogar como queria e ainda ter alguém que deveria ajudá-la intensificando esse momento de injustiça. Em outro momento da minha carreira, eu provavelmente teria discutido com a aluna ou dado uma resposta seca no calor do momento, mas, a pesquisa e o que já havíamos vivenciado até aquele momento me fizeram refletir sobre o que ela havia acabado de dizer. Parei o jogo por um momento e conversei com ela acalmando-a, dizendo à ela que posteriormente teríamos o fórum certo para o debate e lhe pedi para continuar no jogo. Ela acatou, mesmo que com um olhar de desaprovação.

Pausar o jogo era algo que eu não tinha como meta. Queria que eles vivenciassem o jogo ao máximo. Aqui, talvez a inexperiência com a aplicação de atividades mais reflexivas me fez querer aplicar o jogo como o mesmo foi criado, observando hoje acredito que adaptações poderiam ser feitas, e mesmo assim o jogo provavelmente causaria o mesmo impacto nas/nos estudantes, porém sem levá-las/los ao limite.

Outra questão interessante que surge é quando ela diz que “eles já sabem jogar”. Novamente, aqui podemos observar o quanto essa experiência prévia dos meninos em relação às meninas no futebol faz com que elas se sintam inferiorizadas, nesta fala específica o que mais causa espanto na aluna é o fato de além de em tese terem menos habilidades que os meninos ainda estão sofrendo com regras injustas.

Ainda na realidade do jogo, foi possível observar outras questões e debates que foram surgindo no decorrer das partidas. Dentre essas observações, destaco a forma com que um dos times estava debatendo com a partida ainda se desenrolando na fase em que as meninas tinham que atacar e defender obrigatoriamente:

Uma equipe me chamou a atenção, as meninas caminhavam até o meio e não participavam e também não faziam questão de voltar rápido, quando eram cobradas reclamavam com os outros da equipe;

Cátia: esse jogo é muito chato

Matheus: Mas se você não participar não vai valer nosso ponto.

Cátia: não tô nem aí (sic), nem quero ganhar mesmo

Matheus: então sai do jogo

Cátia: Era melhor mesmo. (futebol generificado – D.A.II)

Observamos aqui a insatisfação das meninas com o jogo. Nesse ponto, elas já estavam retrucando os meninos e abandonando o jogo, chegaram em uma situação limite e como pesquisador identifiquei que a fala anterior da Sol e depois essa discussão entre a Cátia e o Matheus foram um ponto de virada nas discussões, pois, as meninas começaram realmente a enfrentar os meninos, não queriam mais jogar da forma que o jogo se desenrolava. Essa situação se estendeu a outras meninas que também foram se desmotivando com a prática do futebol generificado e se posicionando perante a forma injusta que as regras induziam o desenrolar daquela partida.

Para Vieira Pinto (*apud* Freire, 2024b, p. 125),

[...] as 'situações-limite' não são 'o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades'; não são 'a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais' (mais ser).

Considero a realização deste jogo o momento principal da situação-limite, até então as meninas constatavam a questão da desigualdade de uma maneira mais passiva, com comentários apenas, sem atitudes de enfrentamento. Conseguiram identificar que havia diferenças, porém, a partir deste ponto, elas elevaram o tom das discussões e se posicionaram mais, questionando de maneira mais enfática e com posicionamentos mais firmes.

Pereira (2020) também considera em seus estudos que o futebol generificado foi um potente instrumento para fomentar essa visão crítica e combativa das meninas, como podemos observar no trecho a seguir:

Futebol Generificado, portanto, contribuiu para uma manifestação imperativa das alunas, que se opuseram aos privilégios dos meninos estabelecidos pelo jogo. Notamos o quanto esse sentir corporal, proporcionado pelas regras 'arbitrárias', fomentou uma criticidade combativa através da qual as alunas começaram a contrapor essas regras e as condições diferenciadas que lhes foram (são) determinadas, não só no jogo, mas nos diversos contextos sociais. As sensações de injustiça e desigualdade foram compreendidas pelos/as jogadores/as de forma mais 'concreta', através da sensação corpórea e afetiva (Pereira, 2020, p. 102).

Após finalizar a fase 3 do jogo, solicitei as/aos estudantes que retornassem para a sala e guardassem suas colaborações para a última etapa, em que

conversaríamos sobre o que aconteceu em uma roda de conversa, pois como o espaço da quadra é externo à escola e tem um trânsito constante de pessoas e barulhos que não controlamos, preferimos fazer as discussões na sala de aula.

Já em sala, iniciei a proposta da roda de conversa questionando as crianças sobre o que eles acharam do jogo e como se sentiram ao jogar. Como combinado anteriormente, organizei a fila de contribuições por ordem de solicitação. Inicialmente, tive o relato de 3 estudantes, que, para minha surpresa, foram favoráveis ao jogo:

Osmar: Gostei do jogo, consegui derrubar os cones 3 vezes e meu time estava bom.

Uirá: o jogo foi legal, gostei que não tinha goleiro e tinham mais lugares para marcar ponto, fica mais fácil.

Vera: eu gostei um pouco, consegui jogar, só não gostei que tinha que valer menos meu gol, mas o jogo foi divertido.

Ao começarem a falar, ficou perceptivo o desconforto de algumas/uns estudantes com o relato das/os colegas, como já havíamos combinado anteriormente que respeitaríamos as opiniões e aguardaríamos a vez de falar as/os estudantes nitidamente se seguraram para contribuir na sua vez, porém as expressões faciais e corporais indicavam muito sobre o descontentamento com aqueles posicionamentos.

Podemos observar que estas/es estudantes, não se sentiram mal pelo fato de as regras serem injustas para alguns, mostrando que o fato de ganhar o jogo ou de não ser um desses injustiçados já é suficiente, talvez por uma falta de consciência coletiva, muito por conta das estruturas já estabelecidas nas atividades e pela falta de um diálogo mais constante sobre as práticas dessas aulas. Nesse aspecto, Freire (2024b p. 81) afirma que, “O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. [...] . A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca”. E eu como educador muitas vezes fui alienado e alienador de tantas perspectivas que permeiam as aulas de educação física escolar, deixei passar ótimas oportunidades de incentivar um diálogo crítico, muitas vezes por falta de tempo e conhecimento para enfrentar uma perspectiva diferente de práticas que com certeza enriqueceriam meu trabalho.

Por isso, muito me fez refletir quando Freire (2024a) enfatiza:

Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo (Freire, 2024a, p. 112).

Ou seja, ensinar o aluno os porquês, do que estão aprendendo, fazer transcender para além do apenas fazer da aula, e aqui me critico como educador, pois, muitas vezes apenas apresentei os fazeres das aulas, e deixei de lado essa visão libertadora de aprendizagem. Desta forma, compreendo as/os estudantes que estão alienadas/os as perspectivas de desigualdade que ocorreram no jogo, afinal, como professor ainda estou em processo de desconstrução do fruto de uma educação alienante desde a vida escolar até a formação acadêmica que me constituíram um professor pouco crítico.

Freire (2024a) ainda destaca que:

Na verdade, porém, toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (Freire, 2024a, p. 262).

A oportunidade de realizar essa pesquisa vai me mostrando que a constituição de uma/um professora/or crítico e reflexivo demanda se despir das convicções antigas e se abrir para novos olhares. Nesse aspecto, hooks (2017, p. 208) argumenta: “Um dos aspectos mais intensos da prática pedagógica libertadora é o desafio, da parte do professor, de mudar o programa predeterminado”.

Nesta pesquisa, esse desafio foi sendo vencido, as rodas de conversa e esse agir crítico às perspectivas dos alunos, tentando mesclar o momento certo de intervenção e o momento certo de deixar que as/os próprias/os estudantes alcancem suas respostas foi trazendo momentos muito válidos para mim como professor e acredito que para as/os estudantes nesse processo de aprendizagem.

Após essa contribuição dos alunos, algumas meninas começaram a se posicionar e comentar sobre as experiências vivenciadas no jogo.

Keila: Esse jogo não é legal, é muito injusto, eu não consegui fazer quase nada, só fiquei correndo, não valia nem a pena fazer ponto, ia valer menos mesmo, preferia até ter jogado o futebol normal.

Thais: Eu não gostei, consegui até marcar um ponto, mas valeu só metade, e no começo ficar só defendendo também não é legal.

Sol: Professor na aula passada falamos de como as meninas não apareciam muito nos esportes e no futebol, aí esse jogo de hoje faz a gente aparecer menos ainda, não gostei de ficar de lado no meu time (Roda de conversa – D.A. II).

Também foi constatado como o futebol generificado evidenciou ainda mais a perspectiva das meninas em relação à sua baixa participação. Podemos comparar nosso estudo com o de Pereira (2020), que também observou essa intensificação na percepção das meninas sobre a opressão masculina nos jogos de futebol escolar. Suas/seus estudantes, ao jogarem o mesmo jogo, tiveram apenas uma estudante que conseguiu marcar um ponto, sendo a única a receber a bola em quatro partidas realizadas naquele dia. A reação da estudante ao marcar foi tímida, pois seu ponto valeria apenas a metade. Esse fato gerou uma comparação, por parte das alunas, com a vida fora da realidade da quadra: as estudantes fizeram uma correlação entre a falta de oportunidades para as meninas e as diferenças salariais entre homens e mulheres, evidenciando o quanto o jogo pode ser libertador.

A partir do futebol generificado, podemos identificar como as/os estudantes já possuíam uma percepção do futebol, construída a partir das suas relações anteriores com o esporte e como o jogo apenas intensificou suas percepções. Altmann; Ayoub; Amaral (2011) relatam que,

Se considerarmos que o gosto é construído nas relações sociais, não sendo possível gostar daquilo que não se conhece, o maior domínio de conhecimentos ligados às práticas corporais teria efeitos sobre o apreço que se tem em relação a elas (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011, p. 497).

Quando a Keila refere que “preferia até ter jogado o futebol normal” se relaciona principalmente à sua participação, por mais que ela possa se sentir excluída no “futebol normal” o futebol generificado trouxe uma exclusão ainda maior. Essa maior exclusão também evidencia essa falta do domínio dessa prática corporal por algumas meninas, e traz ainda mais explícito essa diferença de estímulos vivenciados por cada gênero.

Embora essa evidência de que o gênero possa ser um fator predominante para a opressão das meninas no futebol escolar, Sousa e Altmann (1999) trazem uma perspectiva que vai para além desta vertente em que citam a experiência e os diferentes estímulos que as/os estudantes recebem durante a vida, vão influenciar essa baixa participação ou exclusão do jogo, em razão da diferença de habilidades independentemente do gênero, como podemos observar:

Não se pode concluir que as meninas são excluídas de jogos apenas por questões de gênero, pois o critério de exclusão não é exatamente o fato de elas serem mulheres, mas por serem consideradas mais fracas e menos habilidosas que seus colegas ou mesmo que outras colegas. Ademais, meninas não são as únicas excluídas, pois os meninos mais novos e os considerados fracos ou maus jogadores frequentam bancos de reserva durante aulas e recreios, e em quadra recebem a bola com menor frequência até mesmo do que algumas meninas (Sousa; Altmann, 1999, p. 56).

Ou seja, para as autoras, as questões de gênero influenciam no futebol, porém a inabilidade de jogar é um fator de maior predominância, maior até do que a relação menina/menino. Mas, observo que se as meninas têm menos possibilidades de praticar atividades físicas, elas estão sempre em desvantagem. Entendo que as diferenças entre os meninos são também sentidas. Veremos no trecho a seguir um dos alunos da pesquisa levantando essa posição, porém para este estudo com essa turma em específico, a diferença é muito maior quando relacionamos com as meninas da turma.

João: Eu não achei o jogo legal, e não fiquei me achando, eu tentei passar a bola para as meninas para elas participarem mais, o problema é que a regra não ajudou, parece que era contra elas

Thais: é o Menino 2 tentou mesmo, ele que deu o passe para o meu ponto

Vera: ele pode até ser, mas os outros ficaram pegando a bola e tocando só entre eles.

Questionei os meninos o que achavam desta última fala da Vera, o Rafael começou falando: eu também não recebi muito a bola, só quem sabe jogar que ficou jogando (Roda de Conversa D.A II).

Como podemos observar, este foi o único menino a reclamar de não receber a bola e, de fato, é um estudante que não gosta de jogar futebol com os colegas. Normalmente, realiza outras atividades junto com as meninas, assim como temos na

turma duas meninas que jogam frequentemente com os meninos e não gostam das ditas atividades de “meninas”.

Convido ao debate alguns autores que reforçam que as experiências vividas pelas meninas/meninos influenciam diretamente na sua relação com o futebol na educação física escolar. Pereira (2020, p. 119) traz em sua pesquisa uma aluna que relata que: “[...] “Meu pai tem preconceito porque eu posso jogar vôlei e ele diz que meu irmão não pode, porque é esporte de menina, e eu não posso jogar futebol com meu irmão porque é um esporte de menino”.

A autora ainda complementa que essa visão do pai vai reafirmar uma garantia de que a menina tenha uma formação de menina (vôlei) e o menino uma formação masculina (futebol), inculcada na sociedade.

Para reforçar essa visão, Silva (2023) identifica uma questão familiar no comportamento das crianças, observando que algumas meninas relatam não poderem jogar futebol ou fazerem outras atividades tidas como masculinas, por exigências dos pais e mães, alertando aqui para um trabalho de conscientização que necessita extrapolar os muros da escola.

Malvar (2020) corrobora dizendo que as dificuldades enfrentadas por meninas consideradas menos engajadas com as aulas refletem um sexismo estrutural presente no esporte escolar. Esse cenário torna o ambiente do futsal, em particular, um espaço desafiador para aquelas que não possuem experiência com jogos esportivos, pois temem expor publicamente sua falta de habilidade.

Goellner (2010) reforça que essa visão de inadequação de práticas por meninas ou meninos por definição de seu gênero influenciam diretamente nas escolhas do que querem ou não vivenciar, ela ainda vai complementar dizendo que:

[...] ao não se possibilitar essa participação, reforça-se a representação do senso comum de que meninos só gostam de atividades que envolvem força e meninas de atividades que privilegiem flexibilidade. Habilidades e capacidades físicas são adquiridas mediante a prática e não promover situações nas quais possam ser desenvolvidas é privar os sujeitos de diferentes possibilidades de uso de seus corpos (Goellner, 2010, p. 79).

Conseguimos observar como as meninas se incomodaram com a situação de opressão apresentada no futebol generificado, se posicionando contra as regras machistas do jogo, ameaçando inclusive abandonar o jogo em repúdio, demonstrando

a tensão que foi empregada nesse momento. Creio que esse momento foi fundamental na compreensão das desigualdades de gênero no futebol escolar, conseguindo inclusive traçar paralelos com o cotidiano e as desigualdades que perpassam a sociedade.

Findando esta categoria, as crianças conseguiram compreender que existe, de fato, uma diferença na participação das meninas e dos meninos durante os jogos de futebol nas aulas de educação física escolar. E após as rodas de conversa foi notória a importância dessa discussão e como diversas/os estudantes buscaram se posicionar e fizeram questão de ser ouvidas/os, demonstrando suas posições e ouvindo as/os colegas de turma. Algo que me chamou a atenção foi o fato de crianças de um quinto ano respeitarem o momento de fala dos colegas e não haver interrupções, isso contribuiu muito para um diálogo saudável entre todos.

6.3 “Não queremos vantagem, queremos apenas um jogo mais justo”

A categoria que veremos a seguir parte do momento pós-discussão sobre o vídeo apresentado no nosso primeiro encontro com as crianças somado à vivência do futebol generificado. Nos reunimos novamente e consideramos que seria interessante recriarmos o futebol generificado com novas regras que adaptassem o jogo para a participação de todas/todos. Neste primeiro momento, sentamos em sala e juntamente com as crianças debatemos quais as melhores regras para que o jogo fluísse de uma maneira mais interessante. Busquei ouvir a todas/todos e cada regra acrescentada tinha que ter a maioria de votos daquele colegiado.

Nesse sentido, Freire (2024b, p. 77-78) contribui salientando que:

Educador e educandos (liderança e massas), relacionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de revelá-la e, assim criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.

Dessa maneira, fica nítida a importância de refazer esse jogo com uma visão conjunta de educador e educandas/os.

Seguindo no mesmo raciocínio de Freire (2024b), hooks (2017) nos indica que essa construção coletiva é um caminho importante a se seguir quando diz:

Se realmente queremos criar uma atmosfera cultural em que os preconceitos possam ser questionados e modificados, todos os atos de cruzar fronteiras devem ser vistos como válidos e legítimos (hooks, 2017, p. 175).

Aqui, compreendemos que essa junção de saberes das/dos estudantes e da/do professora/or pode frutificar a discussão e conquistar esse passo para além da fronteira de um conhecimento estático.

Ademais, esse processo de reconstrução do jogo fomenta novamente essa prática dialógica com as/os estudantes, tendo esse agir de reflexão sobre o que foi vivenciado e refazer com uma nova perspectiva. Sendo assim, trabalharemos com a práxis, que para Freire (2024b) é essa reflexão e ação das pessoas sobre o mundo a fim de transformá-lo. Outrossim, é a forma que encontramos para superar as relações de opressão ocorridas até o momento na pesquisa.

Souza Junior (2018) complementa dizendo que:

Neste sentido, estratégias como a proposta de modificação das regras dos esportes pelos próprios alunos e alunas, visando o enfrentamento de um quadro de exclusão de parte do grupo das aulas é importante para os processos educativos com vistas a uma formação de sujeitos políticos. Além dessa formação política, tais estratégias contribuem no sentido de proporcionar um ambiente mais favorável para as aprendizagens relacionadas aos aspectos tático-técnicos da modalidade esportiva em questão (Souza Junior, 2018, p. 159).

Quando se inicia a reflexão com as crianças, a primeira coisa que noto é uma tranquilidade nos posicionamentos e na organização de quem falaria primeiro. Tivemos muitas/os querendo participar desse momento, porém, não havia uma disputa de quem falaria primeiro, ou de qual ideia seria melhor, essa percepção fica clara no Relatório de observação quando coloco que

[...], tive de instigar menos as crianças para que pudessem colaborar com suas opiniões, tive de intervir apenas para organizar a sequência de falas, e garantir que todos fossem ouvidos (R.O.III).

Observando agora remeto a um trecho de hooks (2017) que nos convida a refletir sobre as práticas dialógicas em aula, quando relata que, “Na nossa sala de aula, os alunos em geral não sentem a necessidade de competir, pois o conceito da voz privilegiada da autoridade é desconstruído pela nossa prática crítica coletiva”

(hooks, 2017, p. 115). Assim, percebi que os alunos estavam começando a se habituar aos momentos de diálogo, não competindo pela valorização de suas vozes.

Por sua vez, Barreto (2023) também percebe em sua pesquisa que esse reconstruir de regras favorece o diálogo e incentiva aquelas/eles que muitas vezes deixam de se posicionar durante as discussões,

Na vivência dos(as) alunos(as), durante o primeiro tempo de jogo, em que juntos(as) combinam as regras, foi possível observar alunos(as) que raramente participavam das rodas de conversa, se envolvendo nas decisões e propondo regras para melhorar a participação na atividade [...] (Barreto, 2023, p. 121).

Em contrapartida, tive um receio inicial sobre a alteração de regras intensificarem alguns estereótipos e como pesquisador conduzindo o trabalho levar as/os estudantes a situações de maiores conflitos e exposição dos menos habilidosos, o que Altmann, Ayoub e Amaral (2011) também questionam em sua pesquisa:

Ainda no que se refere às alterações de regras nos jogos, embora válidas, de modo a democratizar a participação de todos, há de se ter atenção para que as dificuldades das meninas não sejam ainda mais visibilizadas ou que outros menos habilidosos continuem excluídos da prática (Altmann; Ayoub; Amaral, 2011, p. 498).

Porém, o que pude observar nesse momento de recriação do jogo foi bastante positivo. Mesmo após sua aplicação prática, o receio inicial foi gradualmente se dissipando. As crianças demonstraram boa compreensão das regras e dos motivos das alterações, comportando-se de maneira bastante madura para a idade, participando ativamente e compreendendo essa etapa.

Se levarmos em conta essa reconstrução a partir de uma perspectiva de gênero e de suas diferenças, Darido (2002) pode contribuir quando nos diz que em situações de coeducação, as/os professoras/res de Educação Física podem adotar estratégias diversificadas, como ajustes nas regras e outras alternativas construídas em conjunto com os alunos, com o objetivo de estimular a participação de todos e promover reflexões sobre a diversidade e a inclusão, sendo a escola esse local para as discussões sobre igualdade de direitos, cidadania, solidariedade e recusa à formas de discriminação.

As ideias começaram a surgir aos poucos, principalmente fazendo oposição às regras mais injustas. Um dos primeiros posicionamentos nos faz refletir sobre essa ideia de justiça e injustiça, como veremos a seguir.

A Cátia disse: acho que a primeira regra que temos que mudar são os pontos de todos os estudantes valerem a mesma coisa, em todos os momentos do jogo.

A Sol reforçou: os pontos devem ter a mesma pontuação, e o jogo tem que parar toda vez que sair o ponto para termos tempo de organizar os cones.

*O Felipe disse que a quantidade de meninos e meninas no time deveria ser igual, a turma como um todo concordou com essa posição, questionei se pelo fato do jogo anterior ter sido mais injusto com as meninas se não seria interessante ter mais meninas que meninos no jogo, porém a turma se opôs, principalmente algumas meninas, a Menina 4 disse: **Não queremos vantagem, queremos apenas um jogo mais justo**, os demais estudantes concordaram com elas e a regra de igualdade de participantes por gênero foi acrescida. (roda de conversa - D.A III)*

É possível ver que as meninas da turma queriam a igualdade nas relações de disputa de jogo, rechaçaram receber qualquer tipo de vantagem. Nesse ponto, podemos comparar as lutas por igualdade da seleção de futebol de mulheres, citada por Goellner (2020). Essa luta por igualdade de salários, premiações, treinamento, materiais esportivos dentre outros, é antiga para que as condições oferecidas sejam as mesmas, por mais que ainda tenhamos diferenças gritantes no futebol de homens e mulheres. Foi por meio de lutas constantes que podemos observar hoje competições de mulheres mais organizadas, com maior visibilidade e melhores condições.

Assim, creio que essa postura das meninas de maneira bem firme demonstra que saíram de uma posição de passividade quanto aos posicionamentos relativos ao futebol para uma participação mais ativa na aula, concordando ou não com as regras e indicando novas regras para que o jogo fosse melhor vivenciado por todas/os.

Pereira (2020) relata a partir de seus estudos que suas estudantes quando foram estimuladas a confiarem nelas mesmas e ter uma atitude mais positiva, começaram a se colocar de maneira mais intensa nos debates e se empoderarem perante as situações de aula, podemos observar em seus registros que:

Através das narrativas das alunas, notamos posturas positivas e confiantes. O sentimento de orgulho das meninas começou a emergir com mais concretude e ser verbalizado por elas de maneira diferente daqueles

estereótipos elencados no início desta pesquisa, com denotações ofensivas de fragilidade, fraqueza e inaptidão esportiva (Pereira, 2020, p. 138).

Por conseguinte, com essa maior participação de todas/os na construção das regras, outro aspecto observado foi o respeito entre as crianças, quando uma regra era sugerida as/os demais ouviam e se discordassem contrapunham com algum argumento, e a turma como um todo chegava a um consenso.

Percebi que não houve animosidade nesse percurso e ninguém achando que foi prejudicado por sua regra não ter sido aceita, assim como Pereira (2020) percebeu em seus achados que com a aplicação de sua pesquisa onde a reflexão e o diálogo foram bastante valorizados houve uma desconstrução das visões antigas e estereotipadas dos alunos sobre as meninas e a diminuição de discursos mais ofensivos. A autora ainda complementa dizendo que:

A outra influência declarada como positiva, a partir da implementação da pesquisa, foi a diminuição de discursos ofensivos por parte dos meninos e a desconstrução de concepções estereotipadas direcionadas às meninas (Pereira, 2020, p. 164).

Seguindo com as contribuições das crianças, ficou definido pelo colegiado que manteríamos os 3 tempos de jogo, que não haveria lateral, que gol contra não seria validado, dentre outros combinados. Por fim, perguntei para as crianças como seria o nome desse novo jogo que eles criaram. Tivemos alguns nomes que não foram aceitos até que o Guilherme deu como ideia “Futjusto”, já que era um jogo com intenção de ser justo com todo mundo, logo a seguir, veremos como ficaram as regras desse novo jogo.

Futjusto

Dividido em 3 tempos, com 3 meninos e 3 meninas em cada time, o jogo se desenvolve na quadra, onde a área privada será a área do meio da quadra defensiva, e a área pública será a área de ataque, essa divisão se dará no primeiro e segundo tempo, o terceiro tempo será livre de divisão de áreas, no primeiro tempo os meninos serão responsáveis por defender, não podendo passar do meio da quadra, enquanto caberá às meninas atacar, no segundo tempo as posições se alteram, meninos atacam e as meninas defendem, no terceiro tempo todos podem atacar e defender, não havendo obrigatoriedade, cada cone derrubado contará 1 ponto para equipe, e toda vez que for derrubado um cone o jogo é parado para reergue-lo, não há distinção entre as pontuações de meninos e meninas, não será validado ponto contra a própria equipe, as

saídas de bola serão apenas pelas linhas de fundo, as laterais da quadra serão livres.

Mantivemos também o momento de debate posterior ao jogo como forma de discutirmos o que funcionou e o que não funcionou, quais regras alteraríamos e como melhorar ainda mais o Futjusto. (Compilado das regras criadas pelas crianças e professor).

Após a criação do jogo e a definição de regras por todos, partimos então para a realização das partidas em quadra, como observaremos logo a seguir, a participação e o engajamento das/dos estudantes foi bem interessante, o jogo foi bastante disputado e a competição entre as/os alunos também, pois demonstraram evoluções e alguns pontos ainda ficaram para serem acertados. No meu registro de observação, podemos notar a seguir algumas questões observadas no dia da realização.

A participação das meninas na atividade foi muito interessante, disputaram o jogo de uma maneira que eu não estava habituado a ver nas aulas, com muito afinco e dedicação, aqui faço um panorama geral, pois, tem algumas meninas que realizam todas as aulas desta forma, porém observei algumas meninas que normalmente são menos participativas, terem uma atitude diferente na aula

Os meninos foram também muito participativos no jogo, pude notar que alguns tendem a ser mais individualistas, e outros buscaram realmente o intuito do jogo de fomentar a participação de todos, notei que os estudantes menos habilidosos em futebol, participaram bem do jogo e as regras foram bem aceitas. (R.O IV).

Essa participação maior das meninas e das/dos estudantes menos habilidosos no jogo foi um fator bastante positivo da pesquisa até esse ponto, pois garantir uma participação maior de todos na atividade era um dos objetivos principais com a reconstrução das regras. Essa oportunidade de um jogo mais justo que as crianças puderam decidir, afetou diretamente o interesse e o empenho durante sua realização. Nessa seara, Barreto (2023) corrobora demonstrando em sua pesquisa que “[...] usando de metodologias de ensino que colocam os(as) alunos(as) no centro do processo e favorecem o seu protagonismo, fomos observando aula a aula, uma maior participação ativa de todos(as) os(as) alunos(as) nas atividades” (Barreto, 2023, p. 120), e ainda complementa dizendo que:

Além da participação na elaboração das regras, observamos experiências muito positivas durante o segundo tempo (vivência do jogo), em que houve um aumento da participação de todos(as) os(as) alunos(as) no jogo e, além

disso, fazer mais gols e ganhar a qualquer custo não era o objetivo dos(as) alunos(as) (Barreto, 2023, p. 121).

Importante salientar que na turma estudada, a competitividade é uma característica constante do grupo, e mesmo ainda existindo, nesse percurso da realização do jogo, consegui observar as/os estudantes mais atentos à participação das/dos colegas de turma como relatado anteriormente por Barreto (2023), o foco da maioria não era ganhar a qualquer custo, mesmo assim o jogo não deixou de se caracterizar por seu viés competitivo.

Nos reunimos novamente para uma roda de conversa para conseguir alinhar o que foi interessante e o que poderia ser alterado no jogo. Em sua maioria, as percepções das crianças foram positivas, observando a justiça no jogo e como tiveram uma participação mais ativa, corroborando com as minhas impressões.

A Mayara falou: Eu achei o jogo bastante legal porque as regras são bastante justas, todo mundo pode jogar.

O Felipe complementou: achei o jogo bem disputado, todo mundo conseguiu participar.

O Uirá disse: eu joguei mais hoje, recebi mais a bola, eu não jogo sempre, gosto mais de basquete, mas hoje foi legal, o que mais gostei foi poder ajudar a criar as regras e poder jogar com as regras que nós escolhemos.

A Thais complementou: meu time acho que entendeu o jogo, ganhar é importante, mas quando todo mundo participa também é legal.

A Sol complementou, eu gostei do jogo, mesmo algumas pessoas reclamando, vi gente reclamando de ficar na defesa, eu gosto de ficar na defesa, e para mim acho que melhorou se comparar com o que já fizemos (Roda de Conversa – D.A IV).

Podemos observar nos trechos anteriores, que tanto as meninas quanto os meninos apreciaram a participação no jogo, foram percepções distintas entre elas, contudo contemplam que o jogo conseguiu superar um ponto que era recorrente nas práticas anteriores, a participação de todos. Logicamente, veremos mais adiante que algumas/uns estudantes ainda se ressentem com algumas questões e outras/os ainda são mais individualistas, porém a turma como um todo validou o jogo.

Consideramos que o Futjusto foi a superação da nossa situação-limite, chegamos então ao que Freire (2024b) chamou de inédito viável em sua obra, algo

que conseguiu superar a visão que as/os estudantes e professor tinham a respeito das práticas coeducativas no futebol escolar, e por meio do diálogo avançou para novas perspectivas. Nesse prisma, Freire salienta que:

No momento em que estes as percebem não mais como uma "fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser", se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o inédito viável como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (Freire, 2024b, p. 130).

Dessa forma, o jogo não se encerra nele mesmo. O pensar e repensar o jogo fomentou nas crianças uma visão mais crítica do que fizeram, veremos mais a frente que retomaram o jogo e fizeram algumas solicitações de mudanças de regras que possibilitariam mais participações das/dos estudantes. hooks (2017) contribui dizendo que “Essa é uma das alegrias da educação como prática da liberdade, pois permite que os alunos assumam a responsabilidade por suas escolhas” (hooks 2017, p. 33), assumindo essa responsabilidade as crianças conseguiram avançar para uma nova realidade no contexto do jogo.

A Sol pediu a palavra e disse, só não gostei de como estavam disputando a bola, principalmente perto da parede, davam tranco, e isso machuca, não foi legal.

O Walmir falou, é, mas a regra foi essa de não ter lateral, talvez seja melhor mudar essa aí, voltar o lateral, vários estudantes assentiram em sinal de aprovação.

A Thais interveio, eu acho que se todos passassem mais a bola o jogo ia ser melhor, meu time não posso reclamar, mas nem todo mundo pensa no time.

Após um momento de acusações de quem não passou a bola a Thais retomou a palavra e disse: talvez inserir alguma regra para passar a bola por todos antes de poder marcar o ponto, a maioria da turma considerou essa ideia viável. (Roda de Conversa – D.A.IV).

Os pontos destacados anteriormente foram os mais relevantes do debate posterior ao jogo, quando nos referimos à alteração nas regras, observamos que as crianças conseguiram identificar quais foram as principais regras que não funcionaram e deram sugestões para poder ressignificar o jogo novamente. Esse ponto é bastante relevante, pois, demonstra a importância da práxis, essa relação entre o agir, repensar e agir novamente, que foi sendo maturada no decorrer da pesquisa com a turma.

Malvar (2020) aborda a importância dessas retomadas e diálogos com os alunos para uma evolução da turma, trazendo para o centro do debate as divergências e conflitos dos alunos para poder conquistar por meio do coletivo mudanças nos pensamentos e atitudes das/dos estudantes.

As regras mencionadas anteriormente realmente deveriam ser alteradas, uma vez que a ausência lateral trouxe um problema para o jogo, as crianças acabavam por disputar a bola próximo à parede da quadra, o que intensificava algumas disputas desnecessariamente. A questão de passarem a bola, acredito que tenha relação também com os conhecimentos técnicos e táticos das crianças. Percebi que a grande maioria buscava passar mais a bola, porém acabavam sendo interceptados pelo time adversário.

Seguindo o debate com as crianças, questionei quais suas percepções sobre as questões de gênero no Futjusto, se sentiram que algo havia mudado, ou se estava igual. Obtive as seguintes respostas:

A Keila disse: eu acho que tem diferença ainda, os meninos ainda querem mais a bola, são mais brutos.

A Thais falou: também acho, mas, no jogo de hoje eu vi as meninas participarem mais

O Guilherme: acho que melhorou um pouco (Roda de conversa – D.A IV)

Aqui, observamos algumas percepções das/dos estudantes quanto às diferenças de gênero dentro do jogo que eles produziram. Conseguiram notar uma melhoria na participação, porém conseguiram compreender que ainda poderia ser melhor. Aqui, considero interessante quando a Thais relata que viu as meninas participarem mais. O fato é que ela sempre participa, tem uma ótima relação com os meninos e sempre está jogando. Essa observação dela referente às alunas que não jogam frequentemente, demonstra que por mais que esteja inserida no futebol, não está alheia ao que ocorre com as/os demais colegas de turma.

Além disso, as relações de diferenças de gênero obviamente não se esgotariam apenas com a mudança de regra de um jogo, porém, o ato de pensar e repensar sobre o assunto, ter a possibilidade de discutir com o professor e seus pares, faz com que essas/es estudantes tenham ferramentas para poder a partir do que foi

vivenciado construir novas posições, questionar o que já é conhecido e transformar a realidade a qual ela/ele vive. Para tanto, Pereira (2020) corrobora quando fala que:

Embora o machismo tenha sido anunciado como um comportamento modificado no decorrer das aulas, não somos ingênuos a ponto de imaginar que todo um histórico de socialização em uma perspectiva androcêntrica iria se dissipar em uma unidade didática. Conforme já anunciamos, é preciso assumir as transformações na conscientização dos/as alunos/as como processos e não como ponto de chegada (Pereira, 2020, p. 162).

Como educador, observo a importância de mediar a relação das crianças com o mundo e com seus pares, para que elas desenvolvam suas próprias opiniões e as relacionem com o contexto em que estão inseridas. Daí a relevância de uma/um professora/or pesquisadora/or, alguém que busque o conhecimento e aplique aquilo que transforma, cultivando um pensar e agir mais críticos. Freire (2024a) afirma que:

[...] toda docência implica pesquisa e toda pesquisa implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, como curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa em cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensina porque se aprende (Freire, 2024a, p. 262).

Ainda sobre essa perspectiva de professora/or pesquisadora/or, Freire (2024a) nos convida a refletir sobre a prática educativa crítica que exige da/o educadora/or uma postura reflexiva, minuciosa e coerente, capaz de entender o processo educacional em sua totalidade. Isso significa que a prática não deve ser centralizada exclusivamente em um único elemento, coma/o educanda/o, a/o educadora/or, o conteúdo ou o método, mas, sim, nas relações que se estabelecem entre todos esses componentes. Essa abordagem dialética reconhece que o uso criterioso de materiais, técnicas e métodos é fundamental para uma educação que aprimore o desenvolvimento do conhecimento. Além disso, o autor ainda nos convida a refletir que não há educação sem conteúdo, pois é por meio dele que se concretizam os processos de conhecer e de formar, elementos essenciais para a construção de saberes e para o exercício da cidadania.

Essa reflexão nos encaminha para nossa última categoria, em que observaremos as avaliações e reflexões das/dos estudantes e do professor pesquisador sobre os impactos da pesquisa no cotidiano daquela turma, principalmente no que se refere às questões de gênero no futebol escolar.

6.4 Avaliações e Reflexões

Para encerrar o capítulo de discussões e resultados, apresentaremos como última categoria as avaliações e reflexões sobre a pesquisa. Serão abordadas as percepções das crianças e do professor pesquisador sobre o que de mais relevante aconteceu em todo percurso. Vale salientar que essa retomada das questões foi apresentada previamente para as/os estudantes e posteriormente debatemos em roda de conversa e em entrevistas semiestruturadas.

Na roda de conversa destinada às reflexões e avaliação do percurso, questionei as crianças sobre o que aprenderam com as práticas e o que poderia ser diferente. Nesse momento, percebi que algo havia mudado, pois estavam aguardando com as mãos levantadas para que eu organizasse a ordem, não havendo disputa pela ordem. Organizei a fila de preferências e eles começaram a falar.

A Thais iniciou: “Então, eu achei muito legal a participação nas atividades, percebi que depois de tudo que fizemos as meninas participaram mais dos jogos, alguns meninos começaram a tocar mais a bola, mas ainda tem alguns que não entenderam muito bem, parece, porque o jogo é para todo mundo não é só de alguns”.

O Felipe: “Eu concordo com a Thais, achei que a maioria entendeu o que a gente tinha que fazer, acho que só alguns não quiseram fazer direito”

Perguntei: mas o que tínhamos que fazer?

Felipe: “A gente tinha que ajudar todo mundo a participar do jogo, não deixar ninguém sem participar, tocar a bola, não querer fazer tudo sozinho, porque todo mundo tem vontade de jogar.”

A Mayara quis contribuir: “Acho que o jogo foi importante, acho que entender um pouco mais de organizar e criar as regras ajudou a gente a olhar nossas dificuldades e conseguir alguma solução (Roda de conversa – D.A V).

Neste momento, percebi que, de fato, algumas/uns estudantes tiveram uma perspectiva interessante, comentaram sobre a participação equitativa, mesmo dizendo que algumas/uns estudantes ainda são individualistas. Enxergaram para além das diferenças de gênero e como disse o Felipe “todo mundo tem vontade de jogar”. Em um de seus artigos, Goellner (2010) nos incentiva a pensar que:

Privilegiar o respeito à diversidade, a aceitação das diferenças e o reconhecimento de que cada sujeito vale pelo que é, independentemente de sua aparência corporal, da cor de sua pele, das marcas de gênero ou da orientação sexual que adota, é tarefa necessária a cada um de nós, o que, indubitavelmente, se traduz em um grande desafio (Goellner, 2010, p. 82).

Esse desafio que a autora retrata, traz à tona o que foi a experiência da mudança pelas crianças e pelo professor, sair de uma posição de conforto (para o educador) de seguir com o planejamento que estava “funcionando”, para uma prática dialógica incidiu de um esforço de deixar convicções para trás e se abrir para o novo. hooks (2017, p. 61) relata que “E vi pela primeira vez que pode haver, e geralmente há, uma certa dor envolvida no abandono das velhas formas de pensar e saber e no aprendizado de outras formas”. Realmente, é um processo bastante desafiador e para as crianças foi igualmente reptante, sair de um padrão de aulas que estavam habituados para ter que se posicionar e refletir sobre o fazer foi incômodo, relataram descontentamento com a alteração do modelo inicialmente, até se adaptarem a essa nova perspectiva.

Podemos observar a fala do Guilherme e compreender como é difícil essa ruptura de pensar que a aula de educação física é apenas uma prática corporal, que não podemos ir além do simples executar, ele diz que:

eu achei os primeiros dias muito chatos, não gostei de ficar na sala, depois veio aquele jogo que era mais injusto com as meninas, mas eu também não joguei muito, não peguei muito na bola, e nesse último que jogamos, achei que foi melhor, gostei de participar, ajudar a criar o jogo, mas, meu time ainda tinha pessoas que não passavam muito a bola, não sou muito bom, mas, gosto de jogar (Roda de conversa – D.A V).

Essa consolidação de uma nova perspectiva de construção de saberes tanto pelas/os educandas/os como pelo educador começou a se transformar a partir das rodas de conversa, no ato de um escutar ao outro, entender quais as dificuldades e intenções das/dos colegas, e como se sentiam naquele momento de aula, influenciou para que algumas barreiras fossem quebradas. Assim, a dialogicidade defendida por Freire (2024a), Freire (2024b) e hooks (2017) foi primordial para que a turma como um todo evoluísse nas questões de oportunização de práticas para todos.

Darido (2002) nos ajuda a compreender que as diferenças de comportamento entre meninos e meninas são evidentes e cabe às/aos educadoras/es o papel de

reconhecê-las e evitar que essas diferenças se tornem desvantagens. Estar atento às questões de gênero presentes nas aulas de Educação Física contribui para que os jovens desenvolvam relações pautadas na equidade e no respeito, valorizando e complementando as qualidades de homens e mulheres, o que favorece uma convivência mais equilibrada e aberta ao aprendizado mútuo.

Compreender como a/o outra/o se sente e permitir que todos tenham a possibilidade de vivenciar as mesmas práticas para então poder definir se gosta ou não, se levará essa prática para seus momentos para além da escola ou não, passa muito pela desconstrução das perspectivas engessadas que muitas vezes a cultura e as construções sociais nos implicam. Nessa ótica, Silva (2023) pondera que as rodas de conversa e esse momento de dialogicidade transformaram a maneira de interagir entre professora/or e estudantes, o se colocar no lugar do outro foi importante para as desconstruções das perspectivas sociais sobre o gênero, trazendo momentos de reflexão e transformação da turma investigada.

Silva (2023) ainda relata que:

Quanto mais conviviam uns(umas) com outros(as) e participavam deste momento de escuta, percebíamos, sobretudo as meninas despertando do profundo cansaço existencial e da falta de diálogo, passando, assim, a terem esperança, se sentindo livres e, portanto, com vocação para o Ser Mais (Silva, 2023, p. 66).

Conosco não foi diferente, a cada vez que a pesquisa e a aplicação das propostas se intensificavam as relações entre as/os estudantes também tomavam rumos diferentes dos habituais. As observações e o interesse sobre o bem-estar da/o outra/o foram evoluindo e, como coletivo, a turma foi se tornando mais coesa. Obviamente que as autocriticas são mais complexas, principalmente por se tratar de crianças, porém como veremos a seguir, mesmo aqueles considerados mais individualistas refletiram sobre a participação durante a pesquisa.

O Leandro interveio, “Professor, eu gostei das aulas, eu concordo que antes das aulas eu não via as meninas participando, estava pensando só em jogar mesmo, não tinha pensado que outras pessoas queriam jogar, as vezes eu sou fominha mesmo, gosto de driblar de ir para cima, no SECI já me cobraram de tocar mais, mas eu gosto de ganhar, e por isso as vezes quero resolver sozinho, acho que preciso melhorar isso.

Nesse momento várias crianças concordaram, houve um momento de risos, pois o Leandro é um dos meninos mais competitivos, que pouco passa a bola para os demais e tem tendência a conflitos nas aulas (Roda de Conversa D.A. V).

A experiência de dialogar, de vivenciar esse escutar o outro, incidiu sobre o estudante acima uma percepção de suas atitudes, estar disposto a dizer isso em grupo, posicionar-se aceitando que suas atitudes não foram as melhores, desvela o quanto essa prática pode ser transformadora. Creio que para que isso se consolide como um agir constante, essas experiências não podem se findar em apenas um ciclo de propostas, mas serem permanentemente estimuladas.

Em seus estudos, Pereira (2020) também teve percepções similares quanto à transformação possível a partir de práticas mais dialógicas. Ela cita que suas estudantes elucidaram o principal ponto de transformação dos colegas de turma e a melhora na convivência entre os pares:

De acordo com as alunas, o motivo da transformação das atitudes dos meninos partiu das conversas, reflexões, conscientizações e (des)construções sobre as relações de gênero que fundamentavam o cenário das aulas. Compreendemos que a maior cumplicidade entre os jogadores e as jogadoras promoveu mais entrosamento e interações durante os JEI nas aulas de Educação Física (Pereira, 2020, p. 162).

Corroborando tanto com Pereira (2020) quanto com a atual pesquisa, Silva (2023) relata que os meninos em suas propostas, que anteriormente adotavam atitudes opressoras, focando exclusivamente em suas próprias conquistas e habilidades, passam a compreender que o espaço na quadra deve ser compartilhado e que as regras podem ser ajustadas para garantir a inclusão das meninas e de outros meninos. Com essa mudança, observa-se que, ao se libertarem da opressão, as/os oprimidas/os também contribuem para a libertação de seus opressores.

Aqui, Silva (2023) faz alusão aos pensamentos de Freire (2024b, p. 71) quando afirma que: “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”, e esse ato de se liberar de amarras opressoras deve se perpetuar durante as práticas docentes, e isso as/os próprias/os estudantes vão compreender nesse processo de construção de saberes coletivo, como vemos a seguir.

O Leandro disse: acho que nós podemos fazer isso em outros jogos, refazer umas regras para que todo mundo participe, o futebol é que a gente gosta mais,

por isso acho que quando fazemos os outros esportes também poderia ter mudança para que todos joguem.

O João falou: eu acho que o principal é que a participação de todos é importante, independente se é menina ou menino, e essa coisa também de esporte de menino e de menina tinha que mudar, cada um pode fazer o que acha legal (Roda de Conversa D.A V).

O gostar da prática realizada a ponto de pedir que fosse repetida em outros esportes, ou atividades, a discussão e diálogos de transformação de regras, indicam que o processo foi validado pelas/os estudantes. A Thais e o Felipe refletiram da mesma maneira logo após a realização do Futjusto, em um comentário fora da roda de conversa.

A Thais perguntou se repetiríamos o jogo, e o Felipe disse que poderíamos jogar mais vezes e poderíamos ter pensado nesse jogo antes (D.A. IV - Futjusto).

O engajamento no jogo e na criação das regras ainda gerou outros frutos interessantes no decorrer dos dias que sucederam o futjusto. Podemos observar que algumas meninas começaram a solicitar seu lugar de direito nas atividades fora da aula de educação física.

A Cátia colaborou: essa semana quando fomos para o parque eu joguei com os meninos, e foi legal, nunca tinha jogado com eles, a aula ajudou, eu vi que posso ir com eles.

[...] esses dias para trás, eu acho que foi na segunda-feira, a gente foi lá para o pátio, e aí nisso eles estavam jogando bola, aí eu falei, vou jogar também, porque todos nós podemos jogar, e eu acho que eu fui muito boa lá também, eu fiquei como goleira, tipo um campinho que a gente fez com tênis mesmo, e eu joguei, defendi várias bolas, eu acho que eu tomei só uns 3 gols (E.S.E Sol)

Em sua pesquisa Malvar (2020), ressalta que as aulas realizadas com base na coeducação, juntamente com as reflexões e discussões promovidas nas rodas de conversa, incentivaram algumas meninas a reivindicar participação nos jogos de futsal dos meninos durante o tempo livre das aulas. Além disso, elas se sentiram motivadas a formar uma equipe e participar do Torneio Interclasses da escola, alcançando o segundo lugar entre as quatro equipes inscritas.

Barreto (2023) também verificou mudança nas atitudes das meninas e na participação delas nos jogos a autora observou um processo de empoderamento

discursivo das meninas, que passaram a enfrentar diretamente atitudes discriminatórias ou excludentes. Ademais, houve um aumento na autoconfiança e no protagonismo delas nos jogos de futebol, reconhecendo que aquele espaço também lhes pertencia, o que evidencia uma experiência marcada pelo desenvolvimento de saberes atitudinais.

Não foi diferente com Pereira (2020), em sua pesquisa, pois ela conseguiu observar em diversas oportunidades atitudes de empoderamento das meninas, relatando que esse processo se deu nas aulas de educação física e para além desse espaço.

Dessa maneira, conseguimos observar como a prática dialógica e uma construção de aulas que favoreçam o debate entre as crianças, fomenta a ação libertadora da educação. Notamos tanto nesta pesquisa quanto nas dos autores mencionados anteriormente como as meninas galgam novos espaços e superam uma experiência que antes era opressora.

Nessa observação que fazemos do coletivo, seria muito difícil dizer que a pesquisa atinge a todas/todos da mesma maneira, pois cada estudante possui sua bagagem e suas preferências. Portanto, seria utopia acreditar que ao planejar uma sequência de propostas e aplicá-la, todas/os estudantes compreenderiam e alterariam suas perspectivas. Podemos observar que algumas frustrações se mantiveram mesmo após a conclusão das práticas:

Eu acho que tem alguns colegas que não entenderam muito bem, sabe, a ideia era que todo mundo conseguisse jogar, mas, tem alguns colegas que são muito fominhas, só querem jogar entre eles, aí fica difícil gostar de jogar com eles.

Pesquisador: Os meninos e as meninas participaram da mesma forma?

Não, aqueles que se acham acabaram participando mais dos jogos, mesmo com as regras sendo mudadas, acho que poderiam ajudar mais ao invés de ficar reclamando o tempo todo (E.S.E Marina).

Nesse trecho, a Marina traz sua frustração, de mesmo recriando as regras, algumas/uns colegas não terem compreendido como, de fato, deveria ser a participação no jogo. Segundo sua visão, ela traz ainda em sua entrevista que aprecia assistir futebol e gosta também de jogar, porém não gosta de jogar com a turma, pois,

são muito competitivos e se cobram muito. Ela disse preferir brincar com os primos que não são tão competitivos.

Podemos observar também a aluna 21, que nos relatou não gostar de futebol e que apesar de compreender a pesquisa não se sentiu confortável em participar dos jogos, ela relata que:

A Terezinha disse: eu não gostei muito, porque eu não gosto de futebol, preferia outra coisa, gosto mais de dança de outros assuntos, esse negócio de ficar correndo atrás da bola não é muito comigo, mas eu entendi o trabalho (Roda de Conversa D.A V).

Nesse momento, o Osmar contribuiu com uma questão importante:

Acho que o mais importante foi que todos tem que ter as mesmas oportunidades e depois disso cada um escolhe o que gosta mais ou não, ninguém é obrigado a gostar de certos esportes, mas tem que jogar antes de falar que não gosta.

A Vera falou, eu concordo, todo mundo deve poder escolher o que quer fazer, sei que tem a aula, tem as matérias certas para o professor passar, mas tem dias que queremos apenas brincar de alguma coisa, a gente também cansa de fazer só o que os professores querem. (Roda de Conversa D.A V).

Esse último comentário associado aos do Osmar e da Terezinha, demonstram como devemos estar atentos como educadores às experiências prévias das crianças, e em observância a um bom planejamento, auxiliar nas construções de suas próprias opiniões e posicionamentos, e ao darem suas opiniões mesmo que contrárias às nossas. Devemos acolher e compreender suas intenções, para então fomentar um debate crítico se necessário, ou alterarmos à nossa maneira de pensar.

Pereira (2020) nos ajuda a refletir quando diz que:

Situações como essas nos mostram que as relações de gênero nas aulas de Educação Física, assim como nos diversos contextos sociais, são temáticas que 'mexem', que 'afetam' e que impactam a vida das pessoas. Elas causam embates, enfrentamentos e resistência, principalmente, se existem tentativas de romper com a estrutura hegemônica de dominação masculina vigente na nossa sociedade (nas aulas de Educação Física) (Pereira, 2020, p. 130).

Dito isso, a pesquisa se encaminhou para o desfecho possível, conseguimos como turma realizar todo o percurso, as/os estudantes colaboraram de maneira intensa, se despiram de vergonhas e de algumas vontades para poder contribuir com o professor pesquisador, que por sua vez, teve que se libertar de uma construção

prévia de ensino, buscar o novo e adentrar mais fundo na aprendizagem e na vida das/os suas/seus estudantes, conhecendo mais de perto suas realidade, o que foi primordial para a evolução e resultados aqui apresentados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscamos compreender a percepção das crianças sobre a participação das meninas no futebol escolar, explorando as dinâmicas de gênero que permeiam essa prática. A pesquisa, realizada com estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Santo André, revelou importantes resultados sobre como as questões de gênero influenciam a participação e a percepção do futebol entre meninos e meninas.

Observando o padrão de masculinidade hegemônica que marca o futebol e a sociedade em geral, identificamos que as opressões vivenciadas no esporte profissional tendem a se repetir no contexto escolar. Constatamos que as mulheres ainda ocupam espaço reduzido nas mídias esportivas e recebem salários significativamente inferiores ao dos homens, o que contribui para que, desde cedo, as meninas tenham suas oportunidades limitadas por fatos históricos e culturais.

Os dados evidenciaram que, embora persistam culturalmente vieses de desigualdades de gênero no ambiente escolar, especialmente no futebol, é possível ressignificá-lo por meio de uma abordagem pedagógica dialógica. A participação ativa das meninas nas aulas, assim como as mudanças de postura observadas entre os meninos, revela o potencial das práticas coeducativas para fomentar uma educação libertadora.

Para além dos resultados obtidos com as/os estudantes, o percurso de pesquisa também representou um movimento de refazer da prática docente. O diálogo constante, a escuta e a disposição para rever posturas consolidaram-se como pontos fundamentais de uma proposta pedagógica comprometida com a transformação social. A pesquisa reforça a importância da Educação Física como espaço de discussão e transformação social, onde o diálogo e a práxis podem desconstruir estereótipos e promover relações mais igualitárias.

A abordagem libertadora, inspirada em Freire (2024) e hooks (2017), mostrou-se fundamental para empoderar as crianças, especialmente as meninas, a enfrentarem as estruturas opressoras e reivindicarem seu direito a participação no futebol.

Os relatos das/os estudantes, os debates promovidos e os jogos reconstruídos trouxeram à tona o poder transformador de uma educação física comprometida com a equidade de gênero. As falas que inicialmente reforçavam estereótipos foram, ao longo do processo, dando lugar a compreensões mais amplas e respeitosas, provando que o espaço escolar pode e deve ser um território de resistência e construção de novas possibilidades.

Além disso, esta pesquisa reforça a importância do papel docente na promoção de práticas pedagógicas libertadoras. Ao assumir uma postura crítica, reflexiva e sensível às vivências das crianças, o professor pode transformar o futebol, frequentemente símbolo de exclusão, em uma potente ferramenta de inclusão e justiça social.

Quero aqui ainda salienta a dificuldade em conseguir como professor pesquisador ter uma profundidade maior na coleta de dados, afinal a turma possuía duas aulas semanais, em dias diferentes, de uma hora cada. Ao coletar os dados, muitas vezes, eu utilizava minhas horas de planejamento que eram no final do período de aulas, o que fazia com que as situações vividas na quadra, geralmente demorassem três horas para serem debatidas, e muitas vezes aquele ímpeto que observava em quadra se perdia, e nas rodas de conversa demorava-se um pouco para retomar e quando estava aquecendo novamente o horário já se findava.

Em suma, os avanços alcançados neste trabalho não se encerram em seus resultados, mas abrem horizontes para novas práticas, novas pesquisas e, sobretudo, para a esperança de uma escola mais democrática, onde todas as vozes, corpos e histórias sejam valorizados. Que esta pesquisa inspire outras experiências e continue reverberando no cotidiano escolar, fazendo do futebol um jogo verdadeiramente justo para todas e todos.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena; AYOUB, Eliana; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Gênero na Prática docente em educação física escolar: “Meninas não gostam de suar, Meninos habilidosos ao jogar?” **Estudos Feministas**. Florianópolis, maio/ago. 2011.

ATANASIO, Bruno. Primeira edição da Copa do Mundo de Futsal Feminino será nas Filipinas; **globoesporte.com**, Florianópolis, 15 maio 2024. Disponível em <https://ge.globo.com/sc/futsal/noticia/2024/05/15/primeira-edicao-da-copa-do-mundo-de-futsal-feminino-sera-nas-filipinas.ghtml>. Acesso em: 9 ago. 2024.

ARAÚJO, Luiz Carlos Marinho de. Gênero e sexualidade na BNCC: Possibilidades para implementação da disciplina educação para sexualidade na educação básica. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 8, n.1, p. 263-286, jan./maio 2022.

BARLEN, Cíntia. Conmebol diz que regra de times femininos será cumprida; clubes buscam regularização junto à CBF. **Globoesporte.com**, Rio de Janeiro, 15 maio 2024. Disponível em: <https://ge.globo.com/blogs/dona-do-campinho/post/2018/08/15/conmebol-diz-que-regra-de-times-femininos-sera-cumprida-clubes-buscam-regularizacao-junto-a-cbf.ghtml>. Acesso em: 09 ago. 2024.

BARRETO, M. **Implementação de um currículo dos futebóis para a Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2023. 186f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

BETTI, Mauro. **Educação física e sociedade: a educação física na escola brasileira**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586074413/pageid/3>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRACHT, Valter. **A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2019. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788541902892/pageid/0>. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 2018.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Decreto-Lei 3.199, de 14 de abril de 1941**. Rio de Janeiro, 1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Desportos. **Deliberação N °7**. Distrito Federal, 1965. Disponível em: <https://cev.org.br/biblioteca/deliberacao-n-7-2-agosto-1965/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Abingdon, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>.

CABRAL, Juliana; GOELLNER, Silvana Vilodre. As pioneiras pedem passagem: Memórias do Torneio Experimental da China (1988). **Ludopédio**, São Paulo, v. 154, n. 17, 2022.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: A história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 2016. E-book. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/405794376/Educacao-fisica-no-Brasil-A-historia-que-nao-se-conta>. Acesso em: 30 jun. 2024.

COMITÊ OLÍMPICO BRASILEIRO. **Brasil fecha delegação com 277 atletas nos Jogos Olímpicos Paris 2024**, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/galerias/noticias/brasil-fecha-delegacao-com-277-atletas-nos-jogos-olimpicos-paris-2024/>. Acesso em: 12 jul. 2024.

DAMO, Arlei. Futebóis – da horizontalidade epistemológica à diversidade política. **FuLiA/UFMG**, Belo Horizonte/MG, Brasil, v. 3, n. 3, p. 37-66, 2018. DOI: 10.17851/2526-4494.3.3.37-66. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/fulia/article/view/14644>. Acesso em: 10 ago. 2024.

DAMO, Arlei. Futebóis e Palavras. In: SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; CARVALHO, Ricardo Souza de, PRADO, Denis (org). **Do Futebol Moderno aos Futebóis Transmodernos: a utopia da diversidade revolucionária**, Edufscar, São Carlos, SP, 2023.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2018. E-book. Disponível em: <https://pt.everand.com/read/405796910/Educacao-fisica-e-o-conceito-de-cultura-polemicas-do-nosso-tempo>. Acesso em: 24 mar. 2024.

DAOLIO, Jocimar. **Da cultura do corpo**. Campinas, Editora Papyrus, 2022. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/204271/epub/0?code=KGyQJoleB>

[+BN+qdXUGdrl44eEgwgf8uhVKbGvjAJ9+ihg+uslCJRQ+CTxJdScxyLy4IFz1Z7tZSjs0aA8E5Svg==](#). Acesso em: 25 jun. 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. Futebol Feminino no Brasil: Do seu Início à Prática Pedagógica. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 2, p 43-49, abr./ ago. 2002.

DARIDO, Suraya Cristina. **Caderno de formação**: Formação de professores didática de conteúdos. Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. v. 6. 176p.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2017. E-book. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/978-85-277-1972-8/pageid/0>. Acesso em: 28 mar. 2024.

DENZIN, Norman K. Investigação qualitativa crítica. **Sociedade, Contabilidade e Gestão**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 1-26, jan./abr. 2018.

FERNANDES, Simone Cecília; ALTMANN, Helena. A educação esportiva e gênero na escola pública: posicionamento docente positivo diante do fazer esportivo de meninas. *In*: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação**. Natal: EDUFRN, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. 34. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2024a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 88. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2024b.

GENEROSO, Natane. **Futebol feminino e seu Entraves**: A (des) construção do esporte no Brasil. Natal: Primeiro Lugar, 2020.

GERHART, Tatiana E.; SOUZA, Aline C. Aspectos teóricos e conceituais. *In*: GERHART, Tatiana E. SILVEIRA, Denise T.(org) **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre, UFRGS, 2009. p. 13-31.

GERRING, John. **Pesquisa de estudo de caso**: princípios e práticas. Petrópolis, Vozes, 2019. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br/Leitor/Publicacao/201887/epub/0?code=+ekoMXeEK7qdDPxHNR8Vp54jgOihx26H0XJFRomrs5/25C0QZLJlj9cyErViMTufCS97AHuxBei7P/AGtSwkbw==>. Acesso em: 24 jun. 2023.

GHIRALDERLLI JUNIOR, Paulo. **Educação física progressista**: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GOELLNER, Silvana Vilodre; KESSLER, Claudia Samuel. A sub-representação do futebol praticado por mulheres no Brasil: ressaltar o protagonismo para visibilizar a modalidade. **Revista USP**, São Paulo, n. 117, p. 31-38, abr./maio/jun. 2018.

GOELLNER, Silvana Vilodre. As práticas corporais e esportivas e a produção de corpos generificados. *In*: SOARES, Guiomar Freiras; SILVA, Meri Rosane Santos da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. **Problematizando práticas educativas**: Corpo Gênero Sexualidade. Rio Grande: Fundação UFRG, 2006. p. 32-38.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A Educação dos corpos, do gênero e das sexualidades e o reconhecimento das diferenças. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Revista Tempo**, Rio Grande do Sul, v.19 n.34, p. 45-52, jan./jun. 2013.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Jogos olímpicos: a generificação de corpos performantes, **Revista USP**, São Paulo, n. 108, p. 29-38, jan./fev./mar. 2016.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Nós convidamos a CBF a trazer reformas de igualdade de gênero para o Brasil. **Ludopédio**, São Paulo, v. 135, n. 36, 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: descontinuidades, resistências e resiliências. **Movimento**, [S. l.], v. 27, p. e27001, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.110157. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/110157>. Acesso em: 8 ago. 2024.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012 E-book. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:1243>. Acesso em 30/03/2024.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Falta de tempo e de interesse são os principais motivos para não se praticar esportes no Brasil, 2015**. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/15128-falta-de-tempo-e-de-interesse-sao-os-principais-motivos-para-nao-se-praticar-esportes-no-brasil#:~:text=Pr%C3%A1tica%20de%20esportes%20diminui%20conforme,4%25\)%20praticaram%20atividades%20f%C3%ADsicas](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/15128-falta-de-tempo-e-de-interesse-sao-os-principais-motivos-para-nao-se-praticar-esportes-no-brasil#:~:text=Pr%C3%A1tica%20de%20esportes%20diminui%20conforme,4%25)%20praticaram%20atividades%20f%C3%ADsicas). Acesso em: 1 abr. 2024

KESSLER, Cláudia Samuel. Se é futebol é masculino? **Sociologias Plurais** - Revista Discente do Programa de Pós-graduação em Sociologia, n. especial 1, p.

240-254, out. 2012. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/sciplr/article/view/64807>. Acesso em: 11 ago. 2024.

KUNZ, Elenor. **Transformação Didático-pedagógica do esporte**. 9. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2020. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9786586074451/pageid/1>. Acesso em: 11 ago. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org). **O Corpo Educado**. Belo horizonte: Autentica, 2000.

MADRID, Sylvia Cristina de Oliveira. **A educação física e o esporte no contexto escolar**. Curitiba: Appris, 2020. E-book: disponível em: <https://pt.everand.com/read/508238928/A-Educacao-Fisica-e-o-Esporte-no-Contexto-Escolar>. Acesso em: 28 fev. 2024.

MALVAR, Antonio Jorge Martins. **A participação das meninas nas aulas de Educação Física: dilemas de um professor no ensino do futsal**. 2020. 114 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico: projetos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão de curso**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. E-book. Disponível em: [https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597026559/epubcfi/6/22\[3Bvnd.vst.idref%3Dhtml9\]!/4](https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597026559/epubcfi/6/22[3Bvnd.vst.idref%3Dhtml9]!/4). Acesso em: 11 jun. 2023.

MALULY, Luciano Victor Barros; CARVALHO, Thais May. Pensando as mulheres no esporte olímpico com Katia Rubio. **Revista Brasileira de estudo da mídia**, Natal, v.2 n. 1, jan./jun. 2023.

OLIVEIRA, Gilberto; CHEREM, Eduardo; TUBINO Manoel. A inserção histórica da mulher no esporte. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 16, p. 117-125. 2008.

PEREIRA, Ana Cristina Gabriel. **Ensaio de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva nas aulas de Educação Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas**. 2020. 191 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF) - Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PEREIRA, Cláudia Moraes e Silva; ANTUNES, Alfredo Cesar. Trajetória do futsal feminino no Brasil: um caminho repleto de obstáculos. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO 11 & 13TH WOMEN'S WORLDS CONGRESS, 2017, Florianópolis. **Anais online [...]**. Florianópolis, 2017. Disponível

em:

https://www.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1499195391_ARQUIVO_Fazendogenerofinal.pdf. Acesso em: 8 ago. 2024.

RUBIO, Katia. Mulheres olímpicas brasileiras: entre ser e estar atletas. *In*: RUBIO, Katia. **Mulheres e esporte no Brasil**: muitos papéis, uma luta. São Paulo, Laços, 2021.

SANTOS, Thaise Coutinho dos, FAGGIANI, Fernanda Torres. Entre concessões e resistências: A mulher e a psicologia no cenário do esporte e lazer. *In*: DENEGA; Alessa Montalvão Oliveira, ANDRADE; Darlane Silva Vieira, SANTOS, Helena Miranda dos. **Gênero na psicologia**: transversalidades. Salvador: Conselho regional de psicologia, 2020.

SANCHES, Vanda Cristina; BORIM, Jayne Maria. História e evolução do futsal feminino no Brasil e no Paraná. **EFDeportes.com**. Buenos Aires, ano 15, n. 149, out. 2010. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd149/futsal-feminino-no-brasil-e-no-parana.htm>. Acesso em: 11 ago. 2024.

SCHÖNARDIE, Marina Gomes *et al.* “Não torço pra nenhum time, não sei as regras e se me convidam pra jogar eu não jogo”: a relação das meninas menos habilidosas com o conteúdo futebol/futsal nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 35, n. 66, p. 1-17, 2023.

SILVA, Leandro de Carvalho da. **Entre Situações-Limite e Inéditos Viáveis**: problematizando as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física. 2023. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – Universidade Federal de São Carlos, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, São Carlos, 2023.

SILVA, Juliano Vieira da; BONETE, Wilian Junior; SCARANO, Renan Costa Vale; LOZADA, Cristiano Rodrigues. **Dimensões histórico – filosóficas da educação física e do esporte**. Porto Alegre: SAGAH, 2018. E-book, Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788595025721/pageid/0>. Acesso em: 28 mar. 2024.

SILVEIRA, Denise T.; CÓRDOVA, Fernanda P. A pesquisa científica. *In*: GERHART, Tatiana E. SILVEIRA, Denise T.(org) **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 33-44.

SOARES, C. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, Eustáquia Salvadora de; ALTMANN, Helena. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**. Campinas. ano XIX, nº 48, ago,1999.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. **Co-educação, futebol e Educação Física escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2002.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. **Educação Física escolar e a questão de gênero**. Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, Disciplina Problemáticas da Educação Física, São Carlos, 2018.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores *In*: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa. **Gênero e sexualidade no esporte e na educação**. EDUFRN, Natal, 2020.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Futebol Generificado: da conscientização ao empoderamento de meninas pelo jogo. *In*: LEITÃO, Arnaldo Sifuentes; PEREIRA, Mateus Camargo (orgs.). **Educações Físicas**: temas emergentes para mundos (im)possíveis. Curitiba: CRV, 2022. p. 191-209. (Coleção Temas Emergentes da Educação Física, v. 1).

TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus Aurelio. Educação Física escolar e ditadura militar no Brasil (1968-1984): entre a adesão e a resistência. **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 9-20, jan. 2004.

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista semiestruturada

- 1) Como você se sentiu ao realizar a atividade de hoje?
- 2) Você conseguiu participar?
- 3) Considera que todos os estudantes, sejam as meninas ou os meninos, participaram da mesma maneira?
- 4) Tem alguma coisa que gostaria de ter dito na roda de conversa, mas, não quis se expor ou não se sentiu seguro?
- 5) O que você mais gostou na aula? E o que menos gostou?
- 6) Gostaria de fazer alguma observação sobre a aula?

APÊNDICE B – Roteiro de Observação

Aula:

Data:

- 1) Exercício/ Jogo principal:
- 2) Tema Gerador da aula:
- 3) Participação das meninas:
- 4) Participação dos meninos:
- 5) Interações espontâneas:
- 6) Dificuldades apresentadas:
- 7) Relato das Crianças relativas à prática:
- 8) Relatos das Crianças relativos as questões atitudinais.

APÊNDICE C – Entrevista semiestruturada para avaliação do trabalho

- 1) Você gosta de futebol?
- 2) Você joga futebol fora da escola?
- 3) Como você avalia sua participação na aula?
- 4) Como você avalia a participação dos colegas na aula?
- 5) Os meninos e as meninas participaram da mesma forma?
- 6) Você acha que todos tiveram os mesmos direitos na aula?
- 7) Você mudaria alguma coisa na pesquisa? Se sim o quê?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Abordagens de gênero no futsal escolar: Desconstruindo barreiras e construindo inclusões” sob responsabilidade do pesquisador Bruno Cristino e-mail: bruno.cristino@unesp.br mestrando regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, no Instituto de Biociências – Unesp – câmpus de Rio Claro, sob responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Soellyn Elene Bataliotti, e-mail: soellyn.bataliotti@unesp.br, Docente colaboradora junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional - ProEF – UNESP, com o objetivo de investigar e promover a participação equitativa de meninas no contexto do ensino do futsal, através de um diálogo educativo e inclusivo, as atividades estão previstas para a realização de todos os estudantes da turma desta forma não implicarão em distinção de notas ou conteúdo para os estudantes , a pesquisa não influenciará na avaliação dos estudantes na disciplina de educação física e nem na relação professor-estudante dentro da disciplina, independente da participação ou não na pesquisa. Para coleta dos dados serão realizadas de rodas de conversa, entrevistas e observação das atividades e para esse processo serão feitas gravações em áudio e vídeo que serão utilizados apenas para a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa, mantendo a confidencialidade sem a exposição dos participantes. Caso seu/sua filho(a) aceite participar desta pesquisa deverá participar das aulas que serão propostas e concordar em compartilhar suas experiências com os demais colegas das aulas e com o professor pesquisador e expor suas opiniões sobre as temáticas que serão desenvolvidas nas aulas. Os debates sobre as questões de gênero na prática do futsal podem gerar riscos aos participantes como: timidez (ao ter que colocar-se em relação a um tema que poderá trazer visões contraditórias dos demais colegas), além dos riscos físicos comuns as

aulas de educação física como quedas e acidentes nas práticas das atividades propostas, para diminuir a possibilidade desses riscos serão marcadas com antecedência as sessões de coletas de dados, e para minimizar os riscos físicos serão realizados combinados prévios e orientações com os estudantes sobre os cuidados com as práticas e o respeito com a integridade física dos colegas.

Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Seu (Sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. Todas as informações fornecidas por você e pelo(a) seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em autorizar seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) a participar da pesquisa. Você e seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) não terão quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Você tem direito à assistência e à indenização nos casos de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, o que é garantido pelo Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº-510 de 2016, Artigo 9º, inciso 6. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações e subsídios para inovação metodológica no trabalho de educação física escolar.

Diante das explicações, se você concorda que seu (sua) filho(a) (ou menor sob sua responsabilidade) participe deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Menor participante:

Nome: _____

R.G. _____

Responsável(is)

Nome: _____

R.G. _____

Endereço: _____

Fone: _____

Santo André, _____ de _____ de 20__.

Assinatura - Responsável legal

Assinatura - Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

Dados sobre a Pesquisa

Título do Projeto: Abordagens de gênero no futsal escolar: Desconstruindo barreiras e construindo inclusões

Pesquisador Responsável: Bruno Cristino

Email: bruno.cristino@unesp.br

Cargo/função: mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional - ProEF

Instituição: Universidade Estadual Paulista UNESP, Instituto de Biociências IB- Rio Claro.

Orientadora: Profa. Dra. Soellyn Elene Bataliotti

Instituição: Universidade Estadual Paulista UNESP – Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas (CDEP3)

CEP-IB/UNESP-CRC Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678

APÊNDICE E – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “Abordagens de gênero no futsal escolar: Desconstruindo barreiras e construindo inclusões” sob responsabilidade do pesquisador Bruno Cristino e-mail: bruno.cristino@unesp.br mestrando regularmente matriculada no Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, no Instituto de Biociências – Unesp – câmpus de Rio Claro, sob responsabilidade e orientação da Profa. Dra. Soellyn Elene Bataliotti e-mail: soellyn.bataliotti@unesp.br , Docente colaboradora junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional - ProEF – UNESP, com o objetivo de investigar e promover a participação equitativa de meninas no contexto do ensino do futsal, através de um diálogo educativo e inclusivo, as atividades estão previstas para a realização de todos os estudantes da turma desta forma não implicarão em distinção de notas ou conteúdo para os estudantes , a pesquisa não influenciará na avaliação dos estudantes na disciplina de educação física e nem na relação professor-estudante dentro da disciplina, independente da participação ou não na pesquisa.

Para coleta dos dados serão realizadas de rodas de conversa, entrevistas e observação das atividades e para esse processo serão feitas gravações em áudio e vídeo que serão utilizados apenas para a coleta de dados e desenvolvimento da pesquisa, mantendo a confidencialidade sem a exposição dos participantes.

Os seus pais (ou responsáveis) autorizaram você a participar desta pesquisa, caso você deseje. Você não precisa se identificar e está livre para participar ou não. Caso inicialmente você deseje participar, posteriormente você também está livre para, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa. O responsável por você também poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. Os debates sobre as questões de gênero na prática do futsal podem gerar riscos aos participantes como: timidez (ao ter que colocar-se em relação a um tema que poderá trazer visões contraditórias dos demais colegas), além dos riscos físicos comuns as aulas de educação física como quedas e acidentes nas práticas das atividades propostas, para diminuir a possibilidade desses riscos serão marcadas com antecedência as sessões de coletas de dados, , e para minimizar os riscos físicos

serão realizados combinados prévios e orientações com os estudantes sobre os cuidados com as práticas e o respeito com a integridade física dos colegas.

Você não terá nenhum custo e poderá consultar o pesquisador responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida.

Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo, e estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos, independentemente do fato de estes poderem mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Você tem direito à assistência e à indenização nos casos de danos decorrentes de sua participação na pesquisa, o que é garantido pelo Código Civil, Lei 10.406 de 2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 9º, inciso 6. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações e subsídios para inovação metodológica no trabalho de educação física escolar.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, forneça os dados solicitados e coloque sua assinatura a seguir.

Nome: _____

R.G. _____

Endereço: _____

Fone: _____

Santo André, _____ de _____ de 20__

Participante

Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao responsável legal e a outra ao pesquisador.

Dados sobre a Pesquisa

Título do Projeto: Abordagens de gênero no futsal escolar: Desconstruindo barreiras e construindo inclusões

Pesquisador Responsável: Bruno Cristino

E-mail: bruno.cristino@unesp.br

Cargo/função: mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em rede Nacional - ProEF

Instituição: Universidade Estadual Paulista UNESP, Instituto de Biociências IB- Rio Claro.

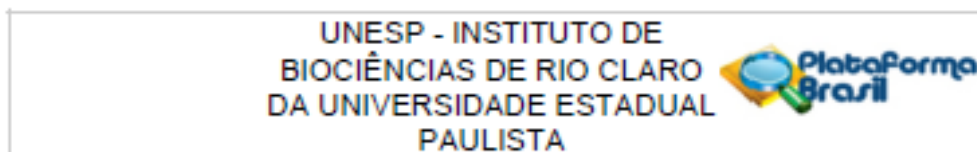
Orientadora: Profa. Dra. Soellyn Elene Bataliotti

E-mail: soellyn.bataliotti@unesp.br

Instituição: Universidade Estadual Paulista UNESP – Coordenadoria de Desenvolvimento Profissional e Práticas Pedagógicas (CDEP3)

CEP-IB/UNESP-CRC Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 35269678

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ABORDAGENS DE GÊNERO NO FUTSAL ESCOLAR: Desconstruindo barreiras e construindo Inclusões

Pesquisador: Bruno Cristiano

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 75572723.0.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.641.542

Apresentação do Projeto:

Trata-se de pesquisa de mestrado profissional intitulada "ABORDAGENS DE GÊNERO NO FUTSAL ESCOLAR: Desconstruindo barreiras e construindo Inclusões", que tem por objetivo Investigar e promover a participação equitativa de meninas no contexto do ensino do futsal, através de um diálogo educativo e inclusivo, com alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Santo André. A pesquisa será qualitativa, de caráter exploratório e de natureza aplicada. Como método será utilizada a pesquisa-ação e o estudo de caso, para coleta de dados serão utilizados diários de aula, roteiro de observação e rodas de conversa, para o tratamento de dados será utilizada a análise de conteúdo, o estudo pretende ter como resultados a inclusão de todos os alunos e fomentar o interesse das meninas pela prática da modalidade sem que haja exclusão.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral é Investigar e promover a participação equitativa de meninas no contexto do ensino do futsal, através de um diálogo educativo e inclusivo, com alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Santo André. OS objetivos específicos são Investigar as resistências e concepções dos alunos sobre futebol e a participação de meninas no esporte, incluindo suas opiniões sobre mulheres no futebol profissional e amador. Desenvolver um plano de aulas teóricas e práticas com o auxílio de recursos tecnológicos que abordam questões

Endereço: Av. 24-A n.º 1515 - sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio de Administração do Instituto de
 Bairro: Bela Vista CEP: 13.508-900
 UF: SP Município: RIO CLARO
 Telefone: (19)3528-9878 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib.rc@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 6.641.542

de gênero, promovendo discussões e reflexões críticas entre os alunos. Aplicar e analisar aulas de educação física com a proposta do ensino no futsal a fim de identificar o comportamento e a inclusão do gênero feminino ao longo de uma intervenção educativa. Analisar o impacto da desconstrução do estereótipo de gênero e na promoção da igualdade no futsal escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A descrição dos riscos e formas de minimizá-los é a mesma em todos os documentos e após alteração atende as exigências para aprovação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

- tipo de pesquisa: qualitativa
- tamanho da amostra: 30 alunos
- duração da pesquisa: 2 anos
- instrumentos de coleta: Rodas de conversa, Roteiro de observação e entrevistas
- quantidade de grupos: 1

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

- a. Foi redigido em forma de convite, apresenta o nome e cargo do pesquisador e título da pesquisa.
- b. Informa aos participantes de forma sucinta e em linguagem acessível o objetivo da pesquisa e formas de coleta de dados.
- c. Informa os riscos da pesquisa, bem como o que será feito para minimizá-los;
- d. Informa os benefícios da pesquisa;
- e. Garante esclarecimento, antes e durante o curso da pesquisa;
- f. Apresenta os dados de contato do pesquisador e CEP;
- g. Garante a privacidade dos participantes, sua liberdade de desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, bem como a possibilidade de solicitar esclarecimentos;
- h. Informa que os participantes não terão despesas nem remuneração para participar da pesquisa;
- i. Não há a indicação de que o participante deve assinar o documento em duas vias, uma que ficará com ele e outra com as pesquisadoras.
- j. Constam campos para assinatura do pesquisador responsável e participante da pesquisa;

O roteiro das entrevistas foi inserido como anexo no projeto.

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -salão anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio de Administração do Instituto de
Biotro: Bela Vista CEP: 13.508-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3528-9878 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib.ro@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 6.641.542

Recomendações:

O CEP recomenda inserir no cabeçalho do termo as resoluções - 510/16 e 466/12- CNS

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

"O CEP referenda o parecer preliminar emitido pelo parecerista:

Sugiro aprovação pelo CEP, com atendimento as recomendações acima".

Considerações Finais a critério do CEP:

• Em caso de PARECER CONSUBSTANCIADO INICIAL, ou DE RETORNO INDICANDO APROVAÇÃO

Indicar o seguinte texto padrão:

- texto sugerido pela CONEP: "Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e finais da pesquisa, por meio , via notificação do tipo "relatório", para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS n. 001/13, item XI.2.d.

• Em caso de PARECER CONSUBSTANCIADO INDICANDO PENDÊNCIA INICIAL, OU NOVO RETORNO

Indicar o seguinte texto padrão:

- texto alternativo: "Solicita-se que o pesquisador organize uma "carta resposta", na qual deverá "copiar" e "colar" a lista de pendências acima e notificar, em frente a cada item da lista se foi "ATENDIDO", apresentando somente as alterações e o local da alteração realizada, ou a justificativa de não atendimento, quando for o caso. Essa "carta resposta" deverá subir na Plataforma Brasil (na categoria "outros", para upload de documentos), junto com os arquivos atualizados para o atendimento das pendências."

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_2236076.pdf	21/01/2024 11:48:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_Editado.pdf	21/01/2024 11:48:02	Bruno Cristino	Aceito

Endereço: Av.24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio da Administração do Instituto de
Biotto: Bela Vista CEP: 13.506-900
UF: SP Município: RIO CLARO
Telefone: (19)3528-0678 Fax: (19)3534-0009 E-mail: cepib.rc@unesp.br

UNESP - INSTITUTO DE
 BIOCÊNCIAS DE RIO CLARO
 DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
 PAULISTA



Continuação do Parecer: 6.641.542

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_editado.pdf	21/01/2024 11:46:26	Bruno Cristino	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_editado.pdf	21/01/2024 11:46:15	Bruno Cristino	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	21/01/2024 11:42:50	Bruno Cristino	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_diretor.pdf	07/11/2023 09:50:06	Bruno Cristino	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 07 de Fevereiro de 2024

Assinado por:
 José Angelo Barela
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. 24-A n.º 1515 -sala anexa à Seção Técnica Acadêmica - prédio de Administração do Instituto de
 Biotecnologia - Bela Vista CEP: 13.508-900
 UF: SP Município: RIO CLARO
 Telefone: (19)3526-0678 Fax: (19)3534-0000 E-mail: ospb.rc@unesp.br