



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES
Campus de Maceió – AL

JOSÉ LEANDRO TAVARES DA COSTA

ENSINO DO FUTSAL ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO ALAGOANO/MACEIÓ:
uma análise a partir da perspectiva de gênero em um território marcado pelo
“rola bola”

MACEIÓ – AL
2026

JOSÉ LEANDRO TAVARES DA COSTA

ENSINO DO FUTSAL ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO ALAGOANO/MACEIÓ:
uma análise a partir da perspectiva de gênero em um território marcado pelo
“rola bola”

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

Área de Concentração: Educação
Física Escolar.

Orientadora: Viviane Nunes
Sarmento

Maceió – AL
2026

 CAPES

 unesp

 CDeP3
Coordenadoria de Desenvolvimento
Profissional e Práticas
Pedagógicas da Unesp
Professora Adriana Chaves

 UERN

 UFMG

 UFG

 UFPA

 UFSC

 UFAM

 UFPA

 Universidade de Brasília

 UEM

 UNIJUI

 UPE

 UNIOESTE

 UESB

 UFPA

 UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL
DE PERNAMBUCO

 INSTITUTO FEDERAL
do Rio de Janeiro

 INSTITUTO FEDERAL
de Minas Gerais

 INSTITUTO FEDERAL
de Goiás

 UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

 Universidade Federal
do Rio de Janeiro

 Unimontes

 UFRRJ

 UFRRJ

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecário: Valter dos Santos Andrade – CRB-4 - 1251

C837e Costa, José Leandro Tavares da.

Ensino do futsal escolar no Ensino médio alagoano/Maceió: uma análise a partir da perspectiva de gênero em um território marcado pelo “rola bola” / José Leandro Tavares da Costa – 2026.

157 f. : il.

Orientadora: Viviane Nunes Sarmento.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Universidade Federal de Alagoas, Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Instituto de Educação Física e Esportes, Maceió, 2026.

Bibliografia: f. 125-132.

Apêndices: f. 133-145.

Anexos: f. 145-157.

1. Futsal. 2. Ensino médio – Maceió (AL). 3. Gênero. 4. Pedagogia do esporte. 5. Educação física escolar. I. Título.

CDU: 796.3:316.346.2

FOLHA DE APROVAÇÃO

JOSÉ LEANDRO TAVARES DA COSTA

ENSINO DO FUTSAL ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO

ALAGOANO/MACEIÓ: uma análise a partir da perspectiva de gênero em um território marcado pelo “rola bola”

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física. Área de Concentração: Educação Física Escolar.
Orientadora: Viviane Nunes Sarmento

Aprovado(a) em: 17/04/2026

MEMBROS DA BANCA EXAMINADORA:



Documento assinado digitalmente
VIVIANE NUNES SARMENTO
Data: 02/06/2026 15:59:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Presidente e Orientadora: Dra. Viviane Nunes Sarmento (PROEF/UFAL)



Documento assinado digitalmente
SORAYA DAYANNA GUIMARAES SANTOS
Data: 02/06/2026 10:45:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna: Dra. Soraya Dayanna Guimarães Santos (PROEF/UFAL)



Documento assinado digitalmente
MIRAIRA NOAL MANFROI
Data: 01/06/2026 21:08:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinadora Interna: Dra. Miraira Noal Manfroi (PROEF/UFAL)



Documento assinado digitalmente
ERIBERTO JOSE LESSA DE MOURA
Data: 01/06/2026 22:17:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Examinador Externo: Dr. Eriberto José Lessa de Moura (IEFE/UFAL)

Local: Universidade Federal de Alagoas
Instituto de Educação Física e Esportes
IEFE/UFAL – Campus A. C. Simões - Maceió

Dedico à Lis, minha esposa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Pai, criador de tudo que há, fonte primeira que sustenta e dá

A Jesus Cristo, o Salvador, que nos ama com imenso amor

E ao Espírito Santo senhor, fonte que acalma a alma e não nega favor

Agradeço a Nossa Senhora por interceder

E a São José que no silêncio provê

A Sta. Rita e São Pe. Pio, Sta. Dulce dos Pobres e Sta. Teresa de Calcutá

Povo de terra tudo distante, mas que Jesus juntou para nos ajudar

Agradeço à minha mãe, Helena, e ao meu pai, Antônio

Meus irmãos César, Dú e Léo e também a um que tá no céu

Às tias, tios, amigos, prima e primo tudinho

Tia Mara, tia Jane, tia Celsa, tia Nazaré

Tia Lurdinha, tio Chico e tio Zé.

Não vou sair mais dizendo nome, porque não é pouquinho

Mas fiquem sabendo que trato todos com carinho.

Agradeço a Lis, minha esposa, companheira deste caminho

Com ela na vida tudo fica mais direitinho

Ao meu anjo da guarda, que eu mesmo não sei o nome

Mas que a toda hora tá comigo e nunca se esconde

Do povo sabido agora vou falar: minha orientadora Vivi

Professoras Soraya, Miraíra e o Eriberto Lessa quero lembrar

Tudo gente boa que me ensinou a pensar

Pra finalizar, vou apenas formalizar

Rima não vai ter, mas é importante mencionar

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento da bolsa do

Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

E a Universidade Federal de Alagoas

COSTA, José Leandro Tavares da. **Ensino do futsal escolar no ensino médio alagoano/Maceió**: uma análise a partir da perspectiva de gênero em um território marcado pelo “rola bola”. 2026. 150 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Universidade Federal de Alagoas, Instituto de Educação Física e Esportes, Maceió, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa desenvolveu uma intervenção no ensino do futsal nas aulas de Educação Física escolar do ensino médio por meio da metodologia dos jogos (condicionados, populares, situacionais) em um ambiente marcado pelo modelo “rola bola”, analisando todo processo e reflexões a partir da perspectiva de gênero. A abordagem adotada foi a qualitativa orientada pelo método da pesquisa-ação. O estudo foi realizado em uma escola pública estadual da cidade de Maceió/AL, em uma turma do 2º ano do ensino médio, tendo oito (8) alunas como participantes de um grupo focal. Como instrumentos de produção de dados, antes da intervenção, utilizou-se entrevistas não estruturadas do tipo focalizada. Durante a intervenção foi utilizado rodas de conversa com o grupo focal e diário de bordo do professor e das alunas. A intervenção pedagógica estruturada com base na pedagogia do esporte por meio da metodologia dos jogos, articulou jogos condicionados, situacionais e da cultura popular, durante um período correspondente a pouco mais que um bimestre, totalizando 24 aulas do conteúdo futsal. Os dados das entrevistas e das rodas de conversa do grupo focal foram analisados interpretando-os com base na categoria gênero - em articulação com o referencial apresentado. Os resultados das entrevistas apontaram que, nos contextos socioculturais das participantes, as vivências com jogos de bola com os pés foram atravessadas por fronteiras de gênero que limitaram o acesso e participação das meninas nessas práticas. No contexto escolar, as aulas de Educação Física, frequentemente organizadas sob a lógica do “rola bola”, mostraram-se insuficientes para tensionar essas desigualdades, contribuindo para a manutenção de hierarquias de gênero e baixa participação feminina. A intervenção pedagógica, por sua vez, ao evidenciar e reorganizar intencionalmente as tensões de poder baseadas no gênero e reconfigurar esse cenário do “rola bola”, produziu novos modos de participação, favorecendo o engajamento, a participação e o empoderamento das meninas, ainda que atravessados por conflitos e resistências próprias de um campo em disputa. Evidenciou-se, ainda, a produção de leituras críticas por parte das discentes acerca dos estereótipos e das desigualdades de gênero, articulando experiência corporal e reflexão social. Como desdobramento, destacou-se a elaboração de um recurso educacional voltado à problematização do gênero no evento esportivo jogos internos escolares. Conclui-se que o ensino do futsal, orientado por princípios coeducativos e da pedagogia do esporte, tomando gênero como fundamento de problematização, configura-se como uma possibilidade de intervenção crítica nas aulas da Educação Física escolar frente aos desafios das hierarquizações e desigualdades de gênero presentes nesses contextos.

Palavras-chave: Gênero. Futsal. Pedagogia do Esporte. Educação Física escolar. Coeducação.

COSTA, José Leandro Tavares da. **Teaching futsal in high schools in Alagoas/Maceió**: an analysis from a gender perspective in a territory marked by "ball rolling". 2026. 150 p. Dissertation (Professional Master's in Physical Education in the National Network) – Institute of Physical Education and Sports, Federal University of Alagoas, Maceió, 2026.

ABSTRACT

This study developed a pedagogical intervention in teaching futsal in high school Physical Education classes through a games-based approach (conditioned, traditional, and situational games), within a context marked by the “roll-the-ball” model. The study analyzed the process from a gender perspective. A qualitative approach was adopted, guided by action research. The study was conducted in a public state school in Maceió, Alagoas, Brazil, with a second-year high school class, involving eight female students as a focus group. Data were collected through unstructured focused interviews, as well as focus group discussions and field journals. The intervention, grounded in sport pedagogy, was implemented over 24 futsal lessons using a games-based methodology. Data were analyzed through an interpretive process based on the gender category. The findings indicated that, in the participants’ sociocultural contexts, experiences with foot-based ball games were shaped by gender boundaries that restricted girls’ participation. In the school context, Physical Education classes, often organized under the “roll-the-ball” logic, reinforced gender hierarchies and low female participation. The intervention reorganized gendered power relations and reconfigured this context, promoting new forms of participation and girls’ empowerment, associated with the development of physicality and greater bodily autonomy, although still marked by conflicts and resistance. It also revealed critical understandings of gender inequalities. As an outcome, an educational resource was developed to address gender issues in school sports events. It is concluded that teaching futsal, guided by coeducational principles and sport pedagogy, represents a relevant possibility for addressing gender inequalities in school Physical Education.

Keywords: Gender. Futsal. Sport Pedagogy. School Physical Education. Coeducation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Jogo Zona de Finalização

Figura 2 – Jogo Futebol generificado

Figura 3 – Atividade do aluno

Figura 4 – Jogo Pé e mão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cronograma de jogos/atividades trabalhadas

Quadro 2 – Entrevistas: tipos de brincadeiras

Quadro 3 – Entrevistas: brincadeira com bola

Quadro 4 – Entrevistas: a relação com o futebol na rua

Quadro 5 – Entrevistas: separação do espaço nas aulas de Educação Física

Quadro 6 – Entrevistas: separação dos conteúdos nas aulas de Educação Física

Quadro 7 – Entrevistas: Estereótipos de gênero nas aulas de futsal

Quadro 8 – Entrevistas: Aula livre, professor(a) e aluno(a) livre

Quadro 9 – Temas das rodas de conversa do grupo focal

Quadro 10 – Objetivos pedagógicos e regras do jogo zona de finalização

Quadro 11 – Objetivos pedagógicos e regras do jogo Futebol generificado

Quadro 12 – Objetivos pedagógicos e regras do jogo Pé e mão

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNS	Conselho Nacional de Saúde
GPAI	Game Performance Assessment Instrument
PAFiC	Promoción de la Actividad Física en Chicas
TAEF	Tempo Ativo na Educação Física
TGfU	Teaching Games for Understanding

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 Preparando para o início do jogo: como cheguei até aqui	13
1.2 Começando o jogo: problemática e objetivos.....	19
2 GÊNERO COMO A CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS CORPOS.....	26
2.1 O poder das opressões de gênero na Educação Física escolar	30
2.2 A separação dos corpos e dos conteúdos nas aulas de Educação Física.....	33
3 AULA COEDUCATIVAS: EDUCANDO PARA EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO	38
4 O ENSINO DOS ESPORTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	43
4.1 Da racionalidade técnica-instrumental à resolução de problemas	45
5 METODOLOGIA.....	51
5.1 Universo da pesquisa	53
5.2 Participantes.....	55
5.3 Produção de dados.....	57
6 ANÁLISE DE DADOS.....	61
6.1 Brincar atravessado pelo gênero.....	62
6.2 As determinações de gênero no futsal da Educação Física escolar.....	68
7 DISCUSSÃO DOS DADOS DA RODA DE CONVERSA DO GRUPO FOCAL	76
7.1 “Entrando em um campo que historicamente já pertence aos meninos”: experiências de inclusão no jogo “zona de finalização”.	77
7.2 Futebol Generificado: “além das mulheres estarem trabalhando, elas também têm que cuidar de casa e os homens não têm esse papel”	94
7.3 “Já que a gente visava ter mais controle com a mão do que com o pé, aí fez a gente ter mais noção de jogo”. A experiência com o jogo “pé e mão”.....	104
7.4 Novas meninas para o jogo: “foi muito gratificante ver as outras meninas entrando, se inspirando na gente”.	114
8 Considerações Finais	121
REFERÊNCIAS	125
APÊNDICE A – RECURSO EDUCACIONAL	133
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	144
ANEXO A – REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	145
ANEXO B – REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	150
ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	156

1 INTRODUÇÃO

1.1 Preparando para o início do jogo: como cheguei até aqui

O conhecimento é um processo contínuo entre o sujeito e o mundo, de modo que o mesmo não acontece quando o primeiro (o sujeito) é entendido separado do segundo (o mundo) e vice-versa, pois só se conhece o/do mundo estando nele, vivendo-o, atuando e transformando-o, seja por processos formais ou processos informais, espontâneos.

Em se tratando do assunto da cultura corporal do movimento como os jogos e brincadeiras e o futsal, objetos que serão parte da nossa jornada de entendimento de como cheguei aqui, os primeiros contatos que tive com estes foram de forma espontânea, por processos culturais de transmissão de saber da família e comunidade. Assim, fui formado por um contexto de criança dos anos 90, do interior de Pernambuco, onde o brincar em comunidade era rotina da primeira infância: diversos jogos e brincadeiras populares e os vários jogos de bola com os pés.

O contexto espaço-temporal da minha circunvizinhança era marcado por uma praça de terra em frente à minha casa, um espaço de mais ou menos 25 metros de comprimento por oito de largura. Entre a minha casa e a praça, uma rua de paralelepípedo, com emendas bem afastadas entre uma pedra e outra, além de a calçada de casa, que seguia o rumo da calçada do vizinho e também servia de palco para várias brincadeiras. Ao lado da minha casa, tantas outras casas com jardins e muros de diversas alturas e sempre alguma árvore ou planta.

Nessa praça, o espaço de terra era palco de inúmeras brincadeiras da infância, tudo dependia do tempo: o sol, a chuva, a estação do ano. E as brincadeiras surgiam como que de forma sobrenatural marcada pelo tempo, o tempo que passa, como passava a festa de São Sebastião, como passava o São João, como chegava o Natal, como chegava o tempo de subir a serra do Comunati para tirar manga (no tempo de manga) e tirar caju (no tempo de caju).

Como chegava o tempo do carro-pipa nas ruas e, depois, o tempo de água na torneira tirava o tempo do carro-pipa nas ruas. Assim, como o tempo passava e

chegava levando e trazendo as coisas, também o tempo chegava e passava de novo trazendo e levando as brincadeiras.

Essa "coisa" do tempo era mais ou menos assim, imagine: na noite passada choveu muito, das 17:00 horas até umas 6:00 da manhã, até o galo cantou diferente. De repente, surge um menino por volta das 8:00 da manhã na praça, descalço, sem camisa, apenas um short, está portando um objeto de metal, num formato de vareta. Em uma ponta esse metal está envergado para aumentar a base de apoio para pegá-lo melhor com o polegar e o dedo indicador, na outra ponta, o objeto é bem afiado, capaz de perfurar um caroço de manga.

O menino começa a "enfincar" o objeto sobre a terra molhada da chuva de toda a madrugada, terra fofinha, propícia para receber a habilidade da criança em cravar o objeto na mesma. Em meio a este ato, outros meninos avistam de longe, pela janela da casa, por cima do jardim, no batente da casa, e se aproximam, quase nenhuma menina aparece. Uns já identificam a brincadeira e já levam suas "finças", nome dado pelas crianças ao tal objeto descrito, outras vão apenas apreciar ou, quem sabe, pedir para jogar um pouco com a do colega.

Pois o tempo chegou, é tempo de "finca", e ninguém sabe ao certo quanto tempo durará, talvez até as terras da região permanecerem molhadas e fofinhas, aí dependerá do tempo de chuva.

Com toda a "rua" reunida, começam as criações que ninguém sabe quem inventou, só se sabe que todo mundo joga. Um menino grita: "vamos fazer o peixe", com a própria finca desenhavam um enorme peixe na terra, traçam linhas verticais na cauda e corpo do peixe e na cabeça desenhavam um olho que é o alvo do triunfo de todos os jogadores.

Outro grita: "pega o caroço de manga para botar no olho do peixe", não é difícil achar manga e caroço de manga seco por perto nesse tempo, contudo, na falta, sempre se arruma outra coisa capaz de ser perfurada pela finca: caroço de castanhola, casca de banana, caixa de margarina, etc. Alguém traz o caroço de manga, o outro cava um buraco no olho do peixe, coloca o caroço dentro e tapa com terra, pronto, o cenário está completo.

Em fila, só estão meninos, geralmente do mais valente ou maior para o mais tranquilo ou pequeno, todos terão a chance de cravar a finca na terra entre uma linha e outra do peixe. Começando pela cauda do peixe até chegar no olho, não se pode

errar o espaço entre as linhas e nem deixar de encravar no chão, caso o menino erre e não consiga encravar a finca no local certo, ela vai para o final da fila.

A brincadeira procede e só termina quando alguém consegue furar o olho do peixe, ou seja, perfurar o caroço de manga. Para comprovar este feito, deve-se retirar o caroço com a finca e mostrar a todos por alguns segundos, com o caroço para baixo, torcendo para ele não cair.

Nesse mesmo tempo e espaço, não mais que duas ou três crianças, raramente com alguma menina presente, sempre estão em outra parte da praça usando a finca com outro jogo: pode ser o “tirar prova”, pode ser o “labirinto”. Em algum momento, todos os meninos do outro espaço migram para alguma dessas brincadeiras e geralmente as meninas acabam saindo ou jogando pouquíssimo.

Nesse meu contexto vivido da infância, ‘finca’, ‘pião’, ‘ximbra’, ‘pipa’ acontecem nos seus tempos e espaços particulares sem muita explicação para tal; duram um tempo que também ninguém sabe quanto, só se sabe que aos poucos uma brincadeira vai diminuindo para dar chegada a outra. São as brincadeiras que parecem ser marcadas por esse ciclo maior do tempo, estações do ano; parecem mesmo é uma coisa sobrenatural, do ser que se une ao natural e formam uma só natureza com seus começos e recomeços.

Nesse contexto, é bem verdade que, fora esse quarteto sobrenatural (pião, finca, ximbra e pipa), as demais brincadeiras aconteciam durante todo o ano e iam se diversificando, e nelas meninos e meninas eram mais homogêneos nos espaços. Na calçada se brinca de ‘pular corda’ com todas as suas cantigas, entre a rua e a calçada se brinca de ‘dono da rua’, nos jardins, um espaço predileto para se esconder na brincadeira do ‘31 batido’, nas ruas paralelas e na praça, as diversas variações do pega-pega, mas se for o ‘pega galinha atrepa’, tem que escolher o espaço da rua que tem mais árvores e muros por perto.

Tem também o ‘arrodeia’, uma espécie de esconde-esconde gigante e que acontecia à noite, essa só me lembro de meninos brincando: usa-se praticamente quatro a cinco ruas (ou quarteirões), ou o bairro todo, dependendo do tamanho da sua cidade, para se esconder, enquanto uma criança tem que arrotear para tentar achar todos. Geralmente a brincadeira acaba de uma forma que ninguém sabe: todos vão para casa e ninguém sabe quem foi pego e por quanto tempo o pegador ficou procurando. No outro dia, parece fazer parte do final da brincadeira os relatos e

acontecimentos dos “arrodeios”: quem se escondeu onde, para onde foi, o que viu, etc.

Ainda nesse contexto, é bem verdade também que a bola era o objeto mais presente e o futebol com suas diversas variações sempre estava presente. Na praça já citada, inúmeras experiências pude ter jogando bola, uma fervorosa pedagogia do futebol de forma espontânea, algo que eu viria a identificar nos livros após entrar na universidade, a tal da pedagogia do esporte (da rua), eu vivenciei no futebol da minha infância.

Tinha travinha de 2x2, 3x3, tinha o ‘2x2 de goleiro’, o ‘rebote’, os diversos bobinhos, o ‘três dentro e três fora’, o ‘cruzamento’, o ‘barrufa’ e tantas outras variações do jogo de bola com os pés, nesses não era comum alguma menina participar, se estavam jogando com bola, geralmente era ‘queimada’ ou ‘sete cortes’ (jogos de bola com as mãos) na calçada.

Além disso, o futebol também entrava como algo mais competitivo nos jogos de várzea dos quais participava. Representando um dos times da cidade, pude experimentar a várzea em sua essência, disputando jogos em cidades e povoados vizinhos. Viajar em pau-de-arara, jogar em campo com espinhos, com traves tortas, árbitros portando armas brancas, com vacas e bois como “telespectadores” e, por vezes, os donos do campo jogarem apostando animais. Tudo isso no escaldante sol do agreste e sertão, entre tantos outros elementos da várzea.

Certamente, após uma infância marcada por enorme vivência nos jogos e brincadeiras populares e no futebol de várzea, o curso escolhido, Educação Física, facilitou os primeiros contatos e entendimento sobre as práticas corporais. Assim, optei pela licenciatura em Educação Física. Naturalmente, com essa formação cultural apresentada, o gosto pelo ensino e vivência desses processos foi fundamental para a permanência nesse curso.

Adentrando nos processos formais de ensino com essa área, pude vislumbrar muitos assuntos interessantes, dentre eles o que fui trilhando de forma natural: a pedagogia do esporte, especificamente a pedagogia do futsal/futebol. Nesse contexto, conheci métodos de ensino, formas de análise, princípios norteadores, conceitos educacionais, etc. A cada matéria que cursava buscava relacionar a mesma com os processos de ensino do futsal/futebol.

Esse processo ficou mais marcante quando fui selecionado por meio de uma prova para ser monitor de ensino do Futsal no projeto NEFEL (Núcleo de Educação Física, Esporte e Lazer) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), no ano de 2010, dois anos após ter entrado na universidade. Nesse mesmo período, fui monitor de ensino do Futsal para surdos, em outro projeto da UFAL, neste, apenas meninos participavam como alunos.

No projeto NEFEL, fiquei responsável por ministrar aulas práticas do conteúdo futsal para a comunidade acadêmica, onde tínhamos aulas para o público feminino e o público masculino de forma separada. Diante das observações daquele ambiente de ensino pude perceber a enorme diferença em se tratando de motricidade/vivência/conhecimento do futsal entre meninos e meninas.

Meninas, todas praticamente iniciantes, sem os domínios básicos dos gestos técnicos necessários à prática, pouco conhecimento das regras e baixíssima familiarização com os elementos do jogo. Meninos, por sua vez, totalmente familiarizados com todas as ações motoras e regras, e uma familiarização que ultrapassava as quatro linhas da quadra. Pensava: quais conceitos e processos podem explicar a diferença de oportunidades e protagonismo entre meninos e meninas nesse esporte? E lembrava da minha própria infância.

Dessa forma, fui adentrando nessa problemática: meninos e meninas e os jogos de bola com os pés como o futsal, e acabei encontrando diversos artigos que tratavam do tema gênero e Educação Física, gênero e esporte, gênero e futebol. Pude compreender o que já existia de produção nessa área. Refleti de forma mais precisa sobre a cultura do futebol em nossos país e como os estereótipos de gênero estão presentes nas práticas corporais, assim fui criando um gosto por estudar e investigar esse processo.

Um dos livros que me fez olhar para aquele território das aulas de futsal de forma mais reflexiva foi o livro “Da cultura do corpo” de Jocimar Daólio (1995), onde o autor, apoiado no antropólogo Marcel Mauss relaciona e articula a aprendizagem motora com fatores sociais-culturais, uma fonte de clareza para as discussões do meu TCC da graduação: “Aprendizagem do futsal e sua relação com gênero, Educação Física e cultura” (Costa; Moura, 2013) onde aproveitei como amostra da pesquisa as mulheres alunas do projeto NEFEL, buscando investigar e discutir as

influências dos estereótipos de gênero na vivência/contato/experiências das mesmas com o futsal/futebol nos contextos informais e formais de ensino.

Em paralelo a esse processo, comecei a atuar como treinador de equipes de futsal e futebol feminino no estado. Em 2014 iniciei como treinador da equipe de futsal e futebol feminino da Universidade Federal de Alagoas, a qual sigo até a presente data. Tive também trabalhos com o futebol feminino de Alagoas em clubes federados como o União Desportiva Alagoana, CSA, CRB, Guerreiras, disputando diversas competições regionais e nacionais.

Nesse cenário de esporte competição via também a presença dos estereótipos de gênero e de como o ambiente do futebol no Brasil é marcado pelo machismo e menor valorização das mulheres, com baixos salários, pouca mídia e estrutura de trabalho defasada. Nesse mesmo período comecei a lecionar aulas de Educação Física para o fundamental 2 em escolas públicas e pude perceber mais uma vez o gênero como um fator que se fazia presente na dinâmica de organização das aulas.

Em determinado município se adotava a prática de aulas separadas entre meninos e meninas. As aulas aconteciam no contraturno, primeiro havia aula da turma das meninas para posteriormente acontecer a aula dos meninos. Nessa experiência de cinco anos de atuação, acontecia algo interessante: nas aulas das meninas juntavam-se todas as turmas para ser ter um número satisfatório de alunas. Em contrapartida nas aulas dos meninos não havia essa necessidade, pois, boa parte dos meninos se fazia presente na aula. Nesse cenário era frequente as meninas associarem as aulas práticas com o jogar queimada ou controlar a bola de vôlei e os meninos com o jogar futsal do jeito deles.

Nas experiências com o ensino médio na rede pública estadual, apesar das aulas serem mistas (meninos e meninas), havia uma clara tendência à separação no espaço, além de resistência de alunos e alunas em determinados conteúdos, assim, o cenário seguia a mesma lógica do fundamental 1, o que tornava difícil a adesão quando eu procurava diversificar os conteúdos.

Essa problemática das hierarquizações de gênero nas aulas práticas da Educação Física passava por mim em cada ciclo de ensino da educação básica, bem como em ambientes de esporte competição e se fizermos um retorno às experiências da infância notaremos que as práticas corporais eram generificadas.

Hoje, com anos de experiência no ensino do futsal e futebol com times femininos e diversos cursos e especializações de aperfeiçoamento nas metodologias de ensino para esses esportes, optei por unir as discussões de gênero com o ensino do futsal escolar, trazendo nessa pesquisa uma discussão que longe de ser resolvida de forma simplista ainda é presente em diversos contextos da Educação Física escolar e requer um olhar atento dos(as) docentes (e discentes) afim de tornar as aulas desse conteúdo de forma mais equitativa.

1.2 Começando o jogo: problemática e objetivos

A Educação Física escolar é um componente curricular com uma prática pedagógica que aborda a cultura corporal do movimento englobando um amplo conjunto de saberes. Sendo parte de uma instituição formal de ensino como a escola, sua função é transmitir e tornar acessível aos estudantes o conhecimento historicamente acumulado nesse campo das práticas corporais.

Entre os diversos saberes que compõem esse universo de jogos e brincadeiras, esportes, lutas, ginásticas, danças e conhecimento sobre o corpo, estão os relacionados aos esportes de invasão¹ como o futsal (Brasil, 2018). Esse, enquanto conteúdo da Educação Física escolar, visa proporcionar aos alunos da Educação Básica o acesso aos conceitos, procedimentos e atitudes inerentes a tal esporte (Darido et al., 2005). Além disso, busca-se trabalhar em uma perspectiva que promova o protagonismo dos estudantes de forma equitativa, permitindo que eles usufruam e compartilhem esse saber sobre e saber fazer em seus contextos de lazer e na vida cotidiana, fortalecendo e criando novas identidades em seus territórios (Darido et al., 2005; Brasil, 2018).

No entanto, a articulação entre a Educação Física escolar e o ensino do futsal a partir da minha vivência como professor na rede pública de ensino, sobretudo no Ensino Médio, evidencia um desafio recorrente: conduzir aulas práticas com uma intencionalidade pedagógica que atenda a todas as pessoas. Um dos principais

¹ Caracterizam-se por comparar a capacidade de uma equipe introduzir ou levar uma bola (ou outro objeto) a uma meta ou setor da quadra/campo defendida pelos adversários (gol, cesta, touchdown etc.), protegendo, simultaneamente, o próprio alvo, meta ou setor do campo (Brasil, 2018).

obstáculos tem sido envolver, de forma equitativa, meninas e meninos concomitantemente nas mesmas atividades pois, enfrenta-se distintas resistências de ambos os gêneros em uma aula prática: enquanto muitas alunas relutam em experimentar ou se envolver com a prática, muitos alunos tendem a rejeitar mudanças ao modelo de aula prática que reproduz o jogo formal de rendimento.

Em nosso contexto, essas resistências se misturam com uma percepção por parte dos alunos e alunas das aulas práticas de Educação Física como um momento sem relevante compromisso pedagógico. Frequentemente, tal como abordado em Coffani et al. (2018), muitas aulas de Educação Física têm sido compreendidas como espaços de descontração, momentos de alívio das tensões escolares e, por isso, acabam sendo associadas a uma dimensão meramente recreativa. Junto a isso, em nosso contexto, há reação negativa à desconstrução da tradicional prática conhecida como ‘rola bola’, expressão que descreve aulas centradas exclusivamente no jogo pelo jogo, desprovidas de intencionalidade pedagógica (Machado et al., 2010).

Para compreendermos melhor, na dinâmica de uma prática de aula “rola bola” o professor age de forma totalmente não-diretiva e o jogo de futsal/futebol² apresenta-se como componente central, demarcando o território pelos participantes que dele fazem parte, conforme coloca Spolaor e Nunes (2020, p. 628) essa demarcação “[...] afasta para as margens da quadra os demais grupos que não compartilham dos mesmos gostos, pensamentos, atitudes, valores, gênero, marcadores culturais, enfim, o que atrapalha: a diferença”.

De fato, muitas são as diferenças, mas na relação com o futsal as questões de gênero parecem apresentar-se com uma forte e intensa influência nesse ambiente. Essa categoria social traz consigo um emaranhado de exclusões ditadas pela sociedade que acaba afastando muitas meninas da prática, inclusive dos diversos jogos de bola com os pés (Furlan; Lessa, 2008; Altmann, 1998). Reforçando essa exclusão histórica, Moura (2003) aponta que esses esportes desenvolveram-se no

² Para fins didáticos, ao tratarmos da discussão da nomenclatura no ambiente escolar e de momentos históricos, consideramos o futsal e o futebol como pertencentes à mesma família de jogos de bolas com os pés (Scaglia, 2003). Ou seja, ambos preservam características motrizes e simbólicas semelhantes, inclusive no que se refere às marcas de gênero. Além disso, a cultura escolar não costuma diferenciá-los pragmaticamente, tanto nas relações discursivas quanto nas vivências corporais. De fato, o que ocorre nas aulas de Educação Física são, predominantemente, jogos de bola com os pés, conforme consideramos a partir de Scaglia (2003).

Brasil como um espaço da afirmação da masculinidade, portanto, deixando a mulher à margem de tal prática.

Assim, no nosso olhar para a dinâmica estrutural do ‘rola bola’, o ato de alguns meninos tomarem a bola pra si e dominarem o espaço com a prática do futsal parece ser “[...] naturalizado nas aulas de Educação Física e carrega, simbolicamente, a legitimação de um grupo que faz dessa zona de contato a forma com que os demais alunos devem se sujeitar para participar da aula e do jogo” (Spolaor; Nunes, 2020, p. 628).

De fato, na realidade observada junto aos estudantes do Ensino Médio com os quais o presente pesquisador já atuou e atua, é possível levantar a discussão de que, durante o Ensino Fundamental II, consolida-se uma forma de ensino do futsal e da própria Educação Física centrada na prática livre. Tal abordagem parece contribuir para a formação de um hábito que dificulta a receptividade a propostas pedagógicas mais estruturadas, levando os alunos a demonstrarem desinteresse ou até rejeição diante de novos conteúdos e metodologias, o que parece reforçar a marginalização, principalmente, das meninas.

Dessa forma, neste desafio em operacionalizar mudanças que transcendam a esse tipo de prática, está presente a marcante influência dos papéis de gênero que atuam sobre as experiências e expectativas vivenciadas entre meninos e meninas (Altmann, 1998; Moura, 2003; Furlan; Santos, 2008), onde geralmente as meninas ficam à margem quando do uso desse modelo de “aula”, pois se sentem desencorajadas em adentrar a tal espaço de jogo que consideram de muito vigor físico, competitivo e preferem sentar na arquibancada ou em pequeno número fazer uma atividade sem muito esforço físico e com pouco contato corporal.

Esses papéis parecem advir de construções sociais e culturais que atribuem funções, comportamentos e lugares distintos a meninos e meninas desde a infância, moldando até mesmo suas experiências no contexto escolar. “Observa-se que, desde o nascimento, meninas e meninos são submetidos a um tratamento diferenciado que lhes ensina os comportamentos e emoções adequados e aprovados socialmente ao seu sexo” (Pereira; Mourão, 2005, [s.p.]). Assim, quando as aulas se limitam à lógica do ‘rola bola’, parece perpetuar um ambiente que pouco questiona essas assimetrias, mantendo muitas meninas à margem do processo de ensino-aprendizagem.

Oliveira e Daolio (2014), reforçam isso ao apontarem que, nas aulas de Educação Física em que investigaram em determinada turma de uma escola, apenas 3 meninas faziam parte do ‘pedacinho ativo’ frente a 13 meninos e, dos sujeitos que faziam parte do ‘pedacinho (im)praticante’, todas eram exclusivamente meninas. Ou seja, havia uma baixa participação feminina nas aulas e isso se dava tanto em aulas diretivas como em aulas não-diretivas, embora nesta última as diferenças de oportunidades e vivências se acentuaram bastante.

Nessa mesma perspectiva, Uchoga e Altmann (2016) encontraram resultados de observação de aula *in loco* em turmas de 5º, 6º e 7º ano que demonstraram a baixíssima participação das meninas nas aulas independente do conteúdo trabalhado, o que levaram as autoras a categorizar esse fato como “participação mascarada”, referindo-se às alunas que, mesmo estando no ambiente da aula propriamente, não se arriscaram nas tarefas da atividade.

Ora, toda essa dinâmica parece se construir a partir das identidades de gênero, relações de poder e quiçá outras categorias/diferenças, tal como afirma Sousa e Altmann (1999):

Sendo gênero uma categoria relacional, há de se pensar sua articulação com outras categorias durante aulas de educação física, porque gênero, idade, força e habilidade formam um emaranhado de exclusões vivido por meninas e meninos na escola (Sousa; Altmann, 1999, p. 56).

Ampliando a discussão, para além de aspectos mais instrumentais como força e habilidade, Martins, Vasquez e Mion (2022) colocam fatores de intersecção de gênero, raça, classe, geração, religião e localidade como diferenças que se cruzam e influem na participação e assiduidade dos discentes às aulas, produzindo distintas experiências de vida e, por conseguinte, repercutindo assim na participação/inclusão das atividades físicas. Os mesmos autores apontaram em sua pesquisa que “meninas, pessoas negras e estudantes de escolas públicas tiveram menores valores de ‘tempo ativo na Educação Física’ (TAEF), o que sugere um sentido de desigualdade que entrecruza gênero, raça e classe social” (Martins; Vasquez; Mion, 2022, p. 6).

Ou seja, as aprendizagens e construções de gênero estão enraizadas em nossa cultura, vinculadas a tempos e contextos específicos. Assim, conforme os autores supracitados, elas moldam diferentes formas de vivenciar as feminilidades e masculinidades que, por sua vez, são determinadas por outros marcadores sociais e podem se transformar ao longo da vida.

Referente às práticas esportivas, especialmente o futsal, que é presença marcante nas aulas de Educação Física escolar, a história dessa temática na disciplina tem demarcado como os papéis de gênero atribuídos pela sociedade delimitam espaços, oportunidades e níveis de envolvimento com o conteúdo. Isso cria desafios tanto para professores quanto para alunos e alunas que buscam romper com padrões estereotipados e construir um ensino mais inclusivo e não segregador entre meninos e meninas.

Em estudo, Martins, Vasquez e Mion (2022) reforçam o gênero como um importante marcador das desigualdades, visto que, em um contexto escolar onde questões como localização geográfica e classe social apresentaram maior homogeneidade, o gênero se destacou como um elemento determinante, e como reflexo dessa desigualdade, as alunas acumularam em média, 15 minutos a menos de Tempo Ativo na Educação Física (TAEF) por semana em relação aos alunos.

Dessa forma, é fundamental destacar que essa problemática apresentada está presente nas aulas de Educação Física escolar do nosso contexto, onde a baixa participação feminina em atividades esportivas, especialmente nos jogos de bola com o pé como o futsal, aliada à dificuldade de superar o modelo enraizado do ‘rola bola’, perpetua o ambiente como um espaço predominantemente masculino. Isso parece reforçar a segregação entre discentes a partir dos pressupostos de gêneros e fomenta desigualdades no acesso e na vivência dos conteúdos propostos.

Diante da problemática apresentada, torna-se fundamental criar condições que busquem democratizar o acesso ao conteúdo esportivo, partindo de uma transformação didático pedagógico do esporte, (Kunz, 2004), a fim de propor uma abordagem de ensino que transcenda o ‘rola bola’. Com essa pedagogia, tenta-se explorar e estimular o potencial do conteúdo esportivo no desenvolvimento dos aspectos sócio-motores-cognitivos de forma crítica, assumindo um papel formativo e ampliando a compreensão do esporte como um fenômeno cultural e educativo, independente de habilidade, gênero, ou outros possíveis elementos da diferença.

Nesta perspectiva, a superação desse modelo tradicionalista exige um esforço conjunto entre professor, alunos e alunas para desconstruir visões enraizadas e construir novos olhares por meio de metodologias renovadas de ensino do esporte que desenvolva a consciência e formação crítica dos mesmos na prática pedagógica (Bracht, 1997; Kunz, 1994), sendo ao mesmo tempo capaz de estimular a “fruição” e

“apropriação” no ato de jogar bem como a “reflexão sobre a ação” (Brasil, 2018, p. 215).

Para tanto, tem-se apresentado no cenário da Educação Física estratégias de ensino do esporte por meio de jogos (Bunker; Thorpe, 1986; Greco; Benda, 1998; Balbino, 2001; Kroger; Roth, 2005; Reverdito; Scaglia, 2009) transformando o ensino didático e pedagogicamente desde sua concepção educativa até os elementos e pressupostos metodológicos (Hildebrandt, 1986; Kunz, 1991). Com isso, busca-se superar a abordagem tradicional de modelo tecnicista instrumental, bem como o fazer descompromissado de intenção pedagógica como em aulas totalmente não-diretivas em que o professor se limita a ceder o material e o espaço.

Nesse sentido, a partir da problemática exposta, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar as reflexões produzidas pelas estudantes em uma intervenção pedagógica no ensino do futsal nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, a partir da perspectiva de gênero.

E como objetivos específicos:

- a) Descrever e analisar, a partir do olhar das discentes, suas experiências e vivências nas práticas corporais em seus territórios, fora do contexto escolar;
- b) Descrever e analisar, a partir do olhar das discentes, como o conteúdo futsal foi abordado pedagogicamente ao longo de suas trajetórias na Educação Física escolar, correlacionando ao debate de gênero;
- c) Promover uma experiência pedagógica mediada pela metodologia dos jogos³ e analisar como as discentes a vivenciam e compreendem o processo de participação e aprendizagem dos conteúdos do futsal, a partir da perspectiva de gênero.
- d) Produzir um recurso educacional que problematize gênero no ambiente escolar, especificamente no contexto de evento esportivo como os jogos internos.

Para esclarecer ao leitor a conexão e operacionalização dos objetivos postos, trazemos que o objetivo geral está relacionado à natureza intervencionista do estudo e à opção metodológica pela pesquisa-ação (Tripp, 2005) que será delineada da metodologia. Os objetivos específicos (a) e (b) introduzem e contextualizam o

3 Não se pretende, neste estudo, abordar um modelo único e fechado de jogos, mas reconhecer as múltiplas possibilidades que compõem a família dos jogos, com ênfase nos jogos de bola com os pés (Scaglia, 2003). Para fins didáticos e analíticos, o estudo tomará como referência na intervenção as categorias metodológicas de jogos condicionados, jogos populares e jogos situacionais, tal como apresentado na obra clássica de Reverdito e Scaglia (2009).

propósito de investigação, oferecendo subsídios para uma análise interpretativa das condições histórico-sociais e pedagógicas das alunas com as práticas corporais e o futsal.

Por sua vez, o terceiro objetivo específico volta-se à análise do processo reflexivo vivido na intervenção (nas formas de participação, tensões de gênero, aprendizagem e ressignificação das aulas). Assim, os objetivos específicos operam complementando e sustentando o alcance do objetivo geral, respeitando uma lógica processual: conhecer e interpretar o objeto e intervir gerando novas reflexões interpretativas.

A pesquisa caracteriza-se como qualitativa voltada à compreensão aprofundada do objeto investigado por meio da análise interpretativa do conteúdo (Del-Masso, Cotta; Santos, [s.d.]). Inicialmente, realizaram-se entrevistas não estruturadas com um grupo focal de meninas visando descrever e analisar suas experiências com as práticas corporais, o ensino do futsal na Educação Física escolar e as relações com as questões de gênero.

Posteriormente, desenvolveu-se uma intervenção pedagógica ancorada na pesquisa-ação (Tripp, 2005), com o ensino do futsal orientado pela metodologia baseada em jogos (Reverdito; Scaglia, 2009). Por fim, novas discussões em grupo focal permitiram analisar, à luz do referencial de gênero, as percepções das alunas sobre a experiência nas aulas de futsal e os desafios de gênero presentes nessas práticas.

Ao longo deste trabalho, o percurso teórico organiza-se a problematizar inicialmente, no capítulo 2, o gênero enquanto construção social dos corpos, evidenciando como as opressões de gênero atravessam a Educação Física escolar e se materializam na separação entre corpos e conteúdos nas aulas. Na sequência, o capítulo 3 discute a potencialidade de práticas coeducativas como caminho para a contribuir com uma educação de caráter emancipatório. O capítulo 4 aborda o ensino dos esportes na Educação Física escolar, com ênfase na transição de uma racionalidade técnico-instrumental para abordagens centradas na resolução de problemas. Por fim, no capítulo 5, são apresentados os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa, seguidos da análise dos dados das entrevistas e rodas de conversa produzidos respectivamente no capítulo 6 e 7.

2 GÊNERO COMO A CONSTRUÇÃO SOCIAL DOS CORPOS

Adotamos neste estudo o conceito de gênero defendido por Scott (1995) como uma construção social historicamente produzida por uma determinada cultura acerca dos comportamentos e expectativas atribuídos a homens e mulheres. A autora aponta que gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, destacando que, para além das diferenças biológicas entre homens e mulheres, há construções sociais e culturais estabelecidas para cada sexo.

Adentrando nesse conceito, Auad (2004) atenta para esclarecer a distinção entre gênero e sexo e coloca que

[...] gênero não é sinônimo de sexo (masculino e feminino), mas corresponde ao conjunto de representações construído por cada sociedade, através da sua história, para atribuir significados, símbolos e características para cada um dos sexos (Auad, 2004 p. 42).

Nesse mesmo sentido, Goellner (2010), esclarece que sexo é o termo utilizado para identificar as características anatômicas que diferenciam os homens das mulheres. Por sua vez, gênero não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente com base no que a sociedade identifica como pertencente ao ser masculino e/ou feminino.

Diante disso, podemos tomar gênero como uma categoria que constrói identidades, mas que essas não são estáveis e são sempre passíveis de transformação, portanto, sempre se constituindo, conforme aborda Louro:

Entendendo gênero fundamentalmente como uma construção social – e, portanto, histórica –, teríamos de supor que esse conceito é plural, ou seja, haveria conceitos de feminino e de masculino, social e historicamente diversos. (Louro, 1996, p. 6).

Para a autora supracitada, a noção de pluralidade de gênero pressupõe que as concepções de masculino e feminino variam entre diferentes sociedades e também dentro de uma mesma, sendo sistematicamente organizadas por construções sociais e sujeitas a transformações históricas. Assim, nesse processo de transformação, Souza Júnior (2020) afirma que gênero “envolve um conjunto de processos que vão marcando os corpos a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino” (p.153).

Nesse sentido, podemos admitir que o corpo é constituído não apenas no seu biológico, mas sobretudo sócio-histórica e culturalmente. Sousa e Altmann (1999)

apontam que o conceito de gênero, ao enfatizar a construção social das diferenças sexuais, não nega as distinções biológicas entre homens e mulheres, mas reconhece que, a partir delas, outras diferenças são culturalmente produzidas e é justamente no corpo que elas se expressam.

Meyer (2012), nessa mesma direção, fala que gênero engloba “[...] todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas com os processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos” (p. 16). Nesse mesmo entendimento, Corsino e Auad (2012) corroboram para tematizar o corpo a partir da categoria gênero buscando entendê-lo como um texto e expressão de determinados costumes, épocas, locais e visão de mundo. Para os autores, sobre e a partir do corpo, são percebidas a historicidade dos sujeitos, ou seja, um corpo influenciado pela cultura de uma época, de um local. Assim, podemos tomar o corpo como a expressão de uma cultura pois,

A história da humanidade é uma história de cultura, à medida que tudo o que o ser humano faz está introduzido num contexto cultural, produzindo e reproduzindo cultura. Ela é o conjunto de códigos simbólicos reconhecíveis por todos os indivíduos do grupo desde o momento da sua concepção (Brasil apud Darido, 2005, p.32).

Nesse conjunto de códigos simbólicos estão os atribuídos ao corpo que, por sua vez, para além de outros elementos da diferença, trazem consigo as marcas de gênero e o ser humano, mais do que um aprendizado, adquire um conteúdo cultural que se instala no seu corpo, pois é por meio justamente desse que o indivíduo aprende a cultura (Daolio, 1995).

Portanto, podemos conceber que os indivíduos, enquanto seres sociais inseridos em uma dinâmica cultural, constroem um conjunto de representações sobre o mundo e sobre a forma como se relacionam com o próprio corpo. Essa relação abrange também as práticas corporais vivenciadas nos mais diversos contextos e territórios, influenciando a maneira como as pessoas as manifestam em relação ao gênero.

A forma de se expressar e os movimentos corporais diferem de sociedade para sociedade, em determinados momentos históricos e quando lançamos o olhar para a categoria gênero existem as marcas do que é ser masculino e feminino no movimento humano. Desse modo, “[...] há um jeito de ser masculino e um jeito de ser feminino,

com atitudes e movimentos corporais socialmente entendidos como natural de cada sexo” (Connell apud Sousa; Altmann, 1999, p.54).

Baseando-se em Marcel Mauss, com relação às práticas corporais, Daolio (1995) explica que em um nível microscópico o indivíduo aprende habilidades motoras e se torna mais capaz de se relacionar com o outro e com o ambiente. No nível macroscópico de uma sociedade, o indivíduo também aprende determinadas técnicas que são passadas de geração em geração sem que o mesmo se dê conta. “O corpo aprende e é a sociedade específica em que ele vive, em seus diferentes momentos históricos e com sua experiência acumulada, que o ensina” (Mauss apud Daolio, [s.d]).

No entanto, ao refletir sobre esse “aprende” e “ensina”, seria um tanto simplista não os relacionar com a categoria gênero pois, nesse processo, há também uma relação de dominação como aponta Altmann (1998). As diferenças socialmente construídas acabam sendo consideradas naturalizadas, inscritas no biológico e legitimadoras de uma relação de dominação. É aqui que voltamos a Scott (1995) quando reflete que as relações de gênero podem ser percebidas também “como uma forma primária de significar relações de poder” (p.16). Ou seja, permeando sempre uma tensão no que tange às relações hierarquizadas de poder.

Podemos pensar, por exemplo, como as hierarquizações de gênero interferem diretamente na vida cotidiana de homens e mulheres, estabelecendo distintas oportunidades sociais e padrões diferenciados de comportamento (Louro, 1996). Podemos destacar, como aponta Moura (2003), nos anos 10 do século XX, vários grupos de mulheres que formavam o movimento operário na luta pelo direito à licença-maternidade, direito de não exercerem o trabalho noturno juntamente com as crianças; direito a creches para seus filhos, bem como também a luta das mulheres da elite no movimento sufragista.

Nesse ponto cabe destacar, conforme Carneiro (2001, p. 121) “a dimensão racial de gênero que estabelece privilégios e desvantagens entre as mulheres”, uma vez que a pauta das mulheres brancas da elite era distinta das mulheres negras, pois estas sofriam com a exploração do trabalho escravizado e, portanto, tinham pauta significativamente singular aos demais grupos.

Nessa tensão entre gênero e relações de poder, Maria Lacerda de Moura, feminista anarquista da época sufragista, já trazia certa aproximação do gênero com outros elementos sociais e criticava o movimento sufragista: “De que vale a igualdade

de direitos jurídicos e políticos para meia dúzia de privilegiadas, tiradas da própria casta dominante, se a maioria feminina continua vegetando na miséria da escravidão milenar?” (Moura apud Moura, 2003, p.12).

A participação feminina também apresentava fortes restrições no campo esportivo. Na primeira década do século XX, no Brasil, essas práticas limitavam-se quase exclusivamente às atividades das mulheres da elite como jogar tênis, cavalgar e nadar. Assim, é possível inferir que a construção dos papéis sociais femininos no ambiente futebolístico esteve (e ainda está) vinculada à exclusão de seu protagonismo (Moura, 2003).

O mesmo Moura (2003) constata que nos anos 30 do século XX a prática esportiva feminina estava ligada ao critério da beleza das formas, da sutileza dos movimentos, da graça e de uma moda que correspondesse a uma estética compatível dada pelas normas e valores sociais. Para as mulheres, o esporte era incentivado desde que não deixasse de lado a beleza, a graciosidade e a delicadeza, atributos de uma suposta essência feminina e, aos homens, a força, a virilidade e a aventura eram os ideais presentes nos seus esportes (Goellner, 2007). Assim, o futebol, por não poder conceber esses atributos femininos conforme ditados pela mentalidade da época, excluía as mulheres da prática.

Portanto, conforme o referencial até aqui exposto, meninas e meninos têm sido socializados e socializadas de maneiras distintas, sendo ensinados a adotar comportamentos e expressar emoções considerados socialmente apropriados ao seu sexo. No campo esportivo e, portanto, também nas aulas da Educação Física escolar, muitos estudos (Altmann, 1998; Duran, 1999; Auad, 2004; Costa; Moura, 2013; Martins et al., 2022) apontam que essa diferenciação também se manifesta reproduzindo normas e expectativas de gênero que acabam segregando e afastando meninos e meninas de determinadas práticas da cultura corporal do movimento.

Partindo desse pressuposto, de que nos gestos esportivos também são atribuídas características estereotipadas do que determinada sociedade confere como masculinas e femininas, podemos tomar o conteúdo futsal das aulas de Educação Física como um elemento a ser discutido e tensionado nas relações de gênero a fim de buscar favorecer uma educação crítica e com equidade.

2.1 O poder das opressões de gênero na Educação Física escolar

Partindo inicialmente de uma perspectiva geral sobre o esporte, é possível compreendê-lo como um conteúdo “generificado e generificador” (Furlan; Santos, 2008, p. 34), ou seja, construído socialmente a partir de normas de gênero e, ao mesmo tempo, reforçador dessas mesmas normas. Por exemplo, os esportes de contato, como futsal, futebol, basquetebol e rugby foram historicamente associados à virilidade, força e resistência, características atribuídas ao ideal de masculinidade, em oposição aos atributos de delicadeza e fragilidade, vinculados comumente ao feminino, o que dificultou a inserção da mulher nesses esportes (Moura, 2003).

No Brasil, essa lógica se intensifica no caso do futebol e futsal, ambos tradicionalmente associados ao universo masculino. Conforme Dunning e Maguire apud Moura (2003, p. 79), esses esportes são considerados “área de reserva masculina”. Desde a introdução do futebol no país, a prática esportiva contribuiu para a consolidação de uma identidade masculina hegemônica entre clubes da elite (Rodrigues; Deive, 2009). O futsal, por sua vez, reproduz essa lógica ao compartilhar características estruturais e simbólicas com o futebol, aquele nasce como uma expressão desse, a partir de adaptações estruturais menores.

Nesse aspecto, engendrado por essas hierarquizações de gênero, Franzine (2005) enfatiza não causar surpresa que a história brasileira do futebol e futsal femininos permaneça dúbia nas narrativas sobre suas trajetórias e com poucas referências. Moura (2003) aborda que, em seu começo mais evidente, os poucos jogos de futebol feminino estavam marcados por um aspecto mais festivo e de exibição e no início da década de 40, pelo menos no Rio de Janeiro, com uma crescente desse tipo de partidas:

Para se ter uma ideia da “febre do futebol feminino”, de maio até agosto de 1940, foram fundados vários clubes de futebol feminino. Eram publicadas notas e reportagens sobre partidas na capital paulista, que ocorreriam entre equipes cariocas, como forma de exibição. No Correio da Manhã, de 03 de maio de 1940, publicava-se uma nota referente a este evento: “[...] Estão sendo encaminhadas negociações para que as equipes femininas de foot-ball do S. C. Brasileiro e Casino de Realengo joguem em São Paulo, a 14, como preliminar do jogo inaugural dos reflectores de Pacaembu”. (Moura, 2003, p. 34).

Santana (2003) tratando especificamente sobre o início da prática do futsal de forma federada para as mulheres coloca que o “futebol de salão⁴ feminino foi autorizado pela Federação Internacional de Futebol de Salão (FIFUSA) em 23 de abril de 1983”. Por sua vez, Pisani (2012) parecendo tratar sobre o futebol de campo (pois não especifica se é o de salão) aponta:

O primeiro campeonato de nível nacional de futebol praticado por mulheres no Brasil ocorreu em 1983, foi chamado de Taça Brasil de Futebol Feminino (1983-1989) e teve todas as edições vencidas pelo Esporte Clube Radar, da cidade do Rio de Janeiro (Pisani, 2012, p.33).

No âmbito de seleção nacional, Santana (2003) afirma que a primeira seleção brasileira feminina de futsal foi formada em 2001, precisamente em 07 de dezembro de 2001, por ocasião de um jogo amistoso com o Paraguai em Londrina (PR). Em 2002 promoveu-se o I Campeonato Brasileiro de Seleções.

Vemos, portanto, um início tardio da prática sistematizada pelas federações, visto que, no cenário brasileiro, a construção social das imposições de gênero impôs barreiras significativas à inserção feminina nesses esportes. Quando presentes nesse ambiente, as mulheres eram preteridas a funções secundárias e de apoio como lavar uniformes, torcer ou cuidar dos equipamentos dos jogadores homens, ocupando assim o papel de subalternizadas (Moura, 2003). Esse cenário revela como as normas de gênero moldam a participação esportiva desde o espaço doméstico até os campos e quadras.

A exclusão das mulheres dos esportes considerados “masculinos” foi ainda reforçada por discursos médicos e higienistas no início do século XX, que desaconselhavam a prática de atividades físicas intensas por mulheres, sob o pretexto de preservação de sua saúde e de seu papel reprodutivo. Esportes como o futebol eram, portanto, interditados às mulheres, que deveriam se dedicar a práticas que ressaltassem a leveza, a delicadeza e a graça – atributos entendidos como naturais ao feminino (Rodrigues; Devide, 2009).

Dessa forma, na década de 40, o governo Vargas, através do Ministério da Educação, baixou, o Decreto Lei de nº. 3.199, que foi regulamentado pela deliberação nº 7/65 e que ficou em vigor até 1979, cujo artigo 54 dizia: “[...] Às mulheres não se

4 Reforçando essa dialogicidade entre os dois esportes, o que hoje conhecemos como futsal antes era chamado de futebol de salão – Organizado pela Federação Internacional de Futebol de Salão (FIFUSA). O termo ‘futsal’ foi introduzido em 1989 quando a FIFA (Federação Internacional de Futebol) criou sua própria versão.

permitirão a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza” (Brasil apud Broch, 2021, p. 6), atingindo, dentre outros esportes, o futebol.

Diante disso, ao longo da trajetória do futebol/futsal feminino no Brasil, Franzini (2005) alerta que as respostas institucionais e sociais diante desse movimento foram marcadas por resistência e exclusão, conforme o autor, “[...] todas as reações a esse movimento, como se viu, foram no sentido de colocá-las ‘no seu devido lugar’, banindo-as de dentro das quatro linhas, espaço próprio do homem” (p. 324-325).

Essa concepção, por sua vez, não se limita às instituições formais, mas tem origem no próprio ambiente familiar, onde desde cedo se estabelecem distinções entre o que é apropriado para meninos e meninas. A bola é o primeiro brinquedo ofertado aos meninos, enquanto às meninas destinam-se bonecas e utensílios domésticos miniaturizados. Tais práticas reforçam, desde a infância, a divisão sexual das brincadeiras, legitimando a construção dos papéis entre os sexos (Abreu, 1990; Pereira, 2004).

As diferenças no tipo de brincadeiras contribuem diretamente para o desenvolvimento motor e espacial das crianças. As atividades lúdicas femininas tendem à passividade, ao passo que os meninos são incentivados a correr, escalar, empurrar carrinhos e chutar bolas (Daolio, 1995; Sousa; Altmann, 1999), experiências fundamentais para desenvolver habilidades motoras e cognitivas essenciais em esportes como o futsal e futebol.

Ou seja, as noções de tempo, espaço, direção e percepção são indispensáveis à prática dos esportes coletivos de invasão como o futsal (Reverdito; Scaglia, 2009) e podem ser experimentadas e desenvolvidas por meio das vivências motoras nos mais diversos ambientes, incluindo sobretudo a escola, no entanto, historicamente, as mulheres têm tido dificuldades/impedimentos de se apropriar de tais práticas.

Essas construções de gênero, oriundas do seio familiar, acabam por limitar significativamente as possibilidades de acesso das meninas a esses esportes, dificultando o desenvolvimento das habilidades fundamentais à sua prática. As aulas de Educação Física, por vezes, parecem reforçar essa mesma lógica ao reproduzir os padrões de gênero estabelecidos socialmente, ao invés de atuar como espaço de transformação (Duran, 1999; Pereira, 2004; Furlan; Santos, 2008; Corsino; Auad, 2012).

Alertando para construção histórico-cultural dos estereótipos sexuais no contexto escolar, autores apontam que a “Educação Física constitui o campo onde, por excelência acentuam-se de forma hierarquizada as diferenças entre homens e mulheres” (Kunz apud Souza; Altmann, 1999, p. 56). Por sua vez, Furlan e Santos (2008) atribui que a Educação Física tem sido um campo fértil de reprodução do machismo ao longo da sua trajetória.

Costa e Moura (2013) evidenciam que a diferença de tratamento do que é ser masculino e ser feminino acaba, por vezes, se reproduzindo de forma acrítica nas aulas de Educação Física, e se esses não se permitem cruzar suas diferenças em uma única atividade, professores(as) e alunos(as) acabam então por aderirem à separação, sendo assim, no próximo tópico, passaremos a olhar para como essa separação tem se constituído nas aulas da Educação Física escolar.

2.2 A separação dos corpos e dos conteúdos nas aulas de Educação Física.

Nos grupos escolares das primeiras décadas republicanas, a instrução de meninos e meninas, ainda que ocorresse no mesmo prédio, era realizada de forma diferenciada. Essa distinção manifestava-se em diversos aspectos: turmas separadas por sexo, atividades específicas para cada um, utilização dos espaços escolares em horários distintos e portões de entrada separados (Carra, 2009). Conforme a mesma autora,

“A grande mudança, no panorama brasileiro, em relação ao ensino de meninos e de meninas, aconteceu a partir da década de 1920, com a Escola Nova. O movimento escolanovista, liderado por Anísio Teixeira, defendeu o ensino oficial, obrigatório, gratuito, leigo e misto, mas não transcendeu a visão de mundo conservadora em relação à educação feminina e aos lugares e funções entendidos como próprios das mulheres” (Carra, 2009, p. 558)

No âmbito da Educação Física escolar, não era diferente, os modelos higienistas e militarista, previam atividades distintas para homens e mulheres. E ainda hoje, embora a composição de turmas mistas seja uma prática consolidada no ensino público brasileiro,

“[...] ministrar aulas para turmas formadas por meninos e meninas não tem sido prática consensual para os(as) professores(as) de Educação Física, especialmente a partir do segundo ciclo do Ensino Fundamental” (Souza Júnior, 2020, p.154).

Conforme constatado em pesquisa de Costa e Moura (2013), alunas de diferentes contextos escolares evidenciaram que as aulas de Educação Física, vivenciadas durante a sua educação básica, foram formatadas em sua grande maioria na separação pelo gênero. Segundo a mesma pesquisa, por vezes, havia a divisão de espaços entre meninos e meninas e por vezes havia uma divisão do tempo da aula, onde meninas e meninos revezavam o espaço por um período de tempo - raramente as aulas eram mistas.

Em Dornelles e Fraga (2009), os(as) autores(as) também identificaram essa forma de separar a turma pelo sexo, que pode ser entendida como uma prática extraoficial sob a ótica da própria estrutura escolar, pois se manifesta no interior das aulas de Educação Física. Os(as) autores(as) confirmam que nessa configuração, embora as turmas sejam formalmente organizadas como mistas, observa-se, na prática pedagógica, uma separação entre meninos e meninas durante o desenvolvimento das atividades.

Ainda nesse tipo de separação, Duarte e Mourão (2007), reforçam a partir dos achados em sua pesquisa, que nas situações em que a escola dispunha de mais de um espaço destinado às aulas de Educação Física, observava-se a separação dos estudantes, sendo os meninos alocados em um espaço e as meninas em outro. Quando a escola contava com apenas um local para a prática da disciplina, a divisão ocorria por meio da alternância do tempo de aula entre os grupos.

Para além da separação da turma entre meninos e meninas, Abreu (1990), em um dos primeiros estudos da área nesse tema, observou que os conteúdos eram diferenciados entre os sexos. Costa e Moura (2013) também confirmam esse fato a partir dos relatos das estudantes, onde apontam que meninos, na maior parte das aulas durante o ano letivo, praticavam futsal e as meninas jogavam queimada ou 'joguinhos de vôlei'. Além disso, em determinadas aulas de aspecto não-diretivo, comumente chamada de "aulas livres", Corsino e Auad (2012) constaram que os meninos ocupavam o maior espaço da quadra jogando futsal, enquanto as meninas ficavam no canto lateral da quadra ou até do lado de fora desta jogando com uma bola de vôlei ou pulando corda.

Destacamos aqui que essa diferença de prática de determinado conteúdo o pesquisador deste estudo encontrou também nos seus primeiros contatos de experiência empírica com aulas de Educação Física em diferentes níveis de ensino,

contextos territoriais diferentes, interior, capital, bem como em formatações de aulas diferentes, turmas mistas ou separadas pelo sexo, onde percebi que já existia uma cultura da Educação Física entre os(as) discentes, que criavam a expectativa de conteúdos com distinção para cada sexo, tornando difícil a operacionalização das aulas em formato misto, bem como o trabalho de alguns conteúdos, sem haver inúmeras resistências e desistências por parte de meninos e meninas.

Dentro dessa problemática estão as assimetrias que dizem respeito as expectativas das habilidades motoras e os(as) professores(as), por terem dificuldade de operacionalizar práticas em que meninas e meninos estejam juntos no mesmo espaço/atividade, acabam por preferir a separação dos corpos, que historicamente na Educação Física se deu pelo gênero.

Sousa e Altmann (1999) dizem que quando meninos e meninas praticam juntos algum esporte, parece haver expectativa de que as práticas e os espaços esportivos sejam dominados por meninos. Esse fato se dá devido à grande influência cultural que coloca aos meninos mais oportunidades de vivências esportivas.

Muitos esportes (a maioria) apresentam uma associação com o masculino e na escola o futsal e futebol são considerados os mais masculinos dos esportes, o que acarreta a evasão de muitas meninas desse espaço (Altmann, 1998). Consequentemente a isso, para as meninas, outro tipo de atividade acaba sendo mais vivenciado, como constatou ainda na década de 90 Ferreira (1996) em suas pesquisas, e Costa e Moura (2013), já nos anos 2000, quando da divisão da turma por sexo, os meninos se voltavam para o futebol/futsal e as meninas à queimada.

Assim, conforme Costa e Moura (2013) a Educação Física escolar parece reproduzir nos corpos dos alunos e alunas os padrões motores estereotipados vivenciados no contexto dos seus territórios da infância, onde para muitas meninas é negado a oportunidade de vivências exitosas com jogos de coordenação óculo-pedal e de confronto/contato corporal.

Os autores apontam no estudo que as meninas, durante a infância, tiveram experiências motoras bastante delimitadas pelas marcas de gênero e que, mesmo ao adentrarem na escola, a Educação Física não foi suficientemente competente para oportunizar e inserir as mesmas na prática dos jogos de confronto como o futsal. O estudo apontou que muito dessa exclusão se dava pela falta de habilidade, mas

reforçou que a causa é marcada pelos estereótipos de gênero, o que fazia muitas meninas se sentirem desencorajadas a participar do jogo.

Em se tratando do futsal, conforme mostrado até aqui, este tem sido operado por diferenças hierarquizadas de gênero, oportunizando aos homens serem os protagonistas do jogo enquanto as mulheres são as coadjuvantes, por décadas, apenas na cena de assistentes ou telespectadoras (Moura, 2003), essa problemática também se estende para quando grande parte das meninas ficam excluídas das aulas práticas desse esporte por não dominarem os aspectos técnico-táticos e físicos do mesmo.

Nessa perspectiva do repertório motor, já vimos como o corpo é produto da cultura que o cerca, sendo capaz de aprender determinadas habilidades passadas de geração em geração e de como a construção social do gênero oportuniza ou limita esses estímulos motores (Daolio, 1995). Segundo Vianna et al. (2010), muitos estudos da década de 90 partiram do pressuposto de que os estereótipos de gênero causam exclusão de mulheres nas aulas de Educação Física, contudo, no final das análises também encontravam outro aspecto bastante determinante para exclusão, a falta de habilidade para com esses jogos/esportes.

Nesse sentido, vemos em Abreu (1990, p.83), já nas primeiras pesquisas do cenário brasileiro dessa temática que, “[...] os preconceitos não são fortes. Na verdade, eles estão mais concentrados em relação ao andamento das aulas e desempenho técnico (habilidades esportivas e condicionamento físico)”. Posteriormente, Altmann (1998), Duarte (2003) e Pereira (2004) também abordam a discussão identificando que a habilidade e a própria vontade e iniciativa das meninas é determinante para sua inclusão nas aulas. Apontam que mesmo os meninos eram excluídos de tal prática por não se apresentarem habilidosos ao jogo.

Diante dessa problemática, nos posicionamos afirmando que a causa primeira dessa exclusão são os estereótipos e desigualdade de gênero, que acabam por não oportunizar às mulheres a presença nesses espaços. A falta de habilidade é uma consequência dessa discriminação e pontualmente, gera a exclusão em aulas de Educação Física, por exemplo. Assim, discordamos da ingenuidade de pensar que os preconceitos não são fortes, eles são, e chegam determinar as (im)possibilidades do desenvolvimento humano para determinadas tarefas motoras, inclusive.

Imersos nessa problemática das misturas, os(as) professores - e também os(as) alunos(as) - tendem a propor separações entre os sexos, conseqüentemente, atingindo os conteúdos a serem trabalhados de forma diferente, o que para muitos professores torna-se mais fácil para o andamento e organização da aula, evitando conflitos, bem como para os(as) alunos(as) pois, por muitas vezes consideram as misturas como algo não satisfatório e de difícil organização (Jesus; Deive apud Corsino; Auad, 2012).

Portanto, conforme Corsino e Auad (2012), muitos docentes conferem aspectos positivos na separação entre os sexos nas aulas: diminuição de conflitos, gasto menor de tempo em relação ao ensino e um melhor desempenho dos alunos e alunas durante as aulas, já em relação aos aspectos negativos, apontam a falta de integração entre meninos e meninas. Os(as) autores(as) colocam que, se por um lado as aulas são tranquilas no que tange aos conflitos relacionados ao gênero, por outro, contribui para manutenção de construções de identidades conformistas no que se refere às assimetrias de gênero.

Diante disso, Corsino e Auad (2012), apontam que os(as) professores não devem se opor as aulas mistas, mas inclusive, com elas, e para além delas, superar as polaridades e construções hierárquicas de gênero, portanto, adotando uma ação coeducativa. Por meio do modelo coeducativo, professores(as) e alunos(as) poderiam oportunizar de forma equânime a prática de atividades corporais, ao mesmo tempo que se busca oportunizar a todas as pessoas as vivências motoras, também tematize sobre os conflitos inerentes as diferenças hierarquizadas. Nesse quadro, a coeducação configura-se como uma estratégia de problematização das desigualdades de gênero, cuja temática será desenvolvida no tópico subsequente.

3 AULA COEDUCATIVAS: EDUCANDO PARA EMANCIPAÇÃO DO SUJEITO

Tem sido notório nos estudos contemporâneos que o corpo é expressão da cultura, portanto cada cultura vai expressar diferentes corpos, porque se expressa diferentemente enquanto cultura (Daolio,1995). A cultura está na base de tudo que o ser humano produz socialmente, desde formas concretas a conceitos.

A escola como sendo também uma produção cultural humana, é constituída dos paradigmas e conceitos que se fazem no seu momento histórico, pois não é uma estrutura estática, mas dinâmica, estando em constante tensão entre a tradição e o novo. A educação pode ser entendida como reprodução ou transformação de uma sociedade (Luckesi apud Ducku, 2004). Posicionamo-nos aqui para educação como transformação e vemos a pedagogia progressista proporcionando caminhos para uma educação democrática.

Nesse aspecto, em se tratando de uma educação crítica, Rodrigues e Devede (2009) tomam a coeducação como um modelo viável, pois esta centra-se na promoção da equidade de oportunidades na Educação Física escolar, visando reduzir os processos de generificação que limitam a participação dos estudantes.

Os mesmos ainda falam que as aulas coeducativas consideram a igualdade de oportunidades entre os gêneros, mas que a escola mista não possui o mesmo significado da escola coeducativa.

Por sua vez, Oliveira e Duarte ([s.d.]) corroborando ao exposto, coloca que

As aulas mistas na Educação Física têm o intuito de priorizar as atividades para ambos os sexos, porém nem sempre as aulas mistas são aulas coeducativas, pois a coeducação tem como objetivo levar o aluno a trabalhar as mesmas possibilidades e oportunidades, vivenciando as diferenças e semelhanças (Oliveira; Duarte, [s.d.] p.2)

Nessa perspectiva, defende-se, portanto, realizar uma abordagem pedagógica que favoreça experimentação e apropriação de práticas corporais que contribua para a formação de cidadãos conscientes, capazes de respeitar e valorizar o outro, independentemente do sexo, e de interagir de forma inclusiva no ambiente escolar, para além da simples mistura.

Estudos apontam que para que aulas mistas tenham realmente o engajamento coeducativo o professor não deve se ausentar de problematizar os conflitos inerentes as misturas de meninos e meninas (Saraiva, 1999; Corsino; Auad, 2012) assim,

Torna-se importante trazer para o campo das /discussões e possibilidades pedagógicas as questões [...] como: os papéis sexuais estereotipados, os anseios irracionais de dominação dos homens, a opressão tradicional da mulher e, principalmente a ameaça ao direito de melhores condições e igualdade dos seres humanos no esporte e na educação física (Saraiva,1999).

Corsino e Auad (2012) trazem pontos importantes sobre as aulas coeducativas ao evidenciarem que estas problematizam o corpo e o gênero fazendo com que os(as) alunos(as) refletiam sobre os processos históricos das formas de perceber o feminino e o masculino nos diversos temas da cultura corporal, além de poder debater e possivelmente transformar as concepções de rendimento, saúde, normalidade, habilidade e competência.

Devide et al. (2020), por sua vez, abordam que um projeto coeducativo com turmas de Ensino Fundamental trouxe resultados relevantes após um ano de intervenção. As aulas coeducativas permitiram mapear categorias como sexismo, misoginia, machismo e exclusão por habilidade motora; as quais puderam ser sistematizadas para serem problematizadas posteriormente.

Nesse sentido, as aulas coeducativas são fundamentais para permitir aos alunos e alunas oportunidades de vivenciarem práticas corporais em conjunto que muitas vezes só conseguem acessar e desenvolver na escola, no caso do futsal para as meninas, conforme exposto até aqui, fica evidente que a escola pode ser esse espaço de participação para elas, mesmo que culturalmente tenham sido afastadas da vivência do repertório motor do futsal.

No que tange a esses aspectos de vivência motora, conforme percebido em Altmann (1998), Duarte (2003), Pereira (2004), Pereira e Mourão (2005), Devidé et al. (2020) a exclusão ligada habilidade também é presente e percebida nas aulas práticas, tanto com meninas quanto com meninos. Diante disso, o professor deve criar ambientes para experiências corporais exitosas nas aulas práticas independente do grau de habilidade do(a) aluna.

A partir da experiência exitosa, as aulas devem possibilitar aos estudantes condições de realizar de forma autônoma uma determinada prática corporal. Ou seja, manifestar a dimensão do uso e apropriação nos diversos contextos. Esta dimensão trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para

potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde (Brasil, 2018).

Assim, sendo a Educação Física escolar um espaço de estímulo também para apropriação do lazer, torna-se pertinente, já que realmente os jogos/esporte de bola com os pés são instrumentos de dominação masculina, onde as mulheres são minoria no lazer, no trabalho e inclusive nas experiências práticas da Educação Física, persistir/desenvolver no ensino dessas modalidades às meninas a fim de se apropriarem desse conteúdo, transformando-o e dando um significado em seu projeto de vida.

No entanto, para além do aspecto de apropriação dos conteúdos instrumentais (técnico-tático-físico), é fundamental problematizar esse conhecimento no diálogo com as tensões de gênero, pois, conforme Pereira (2004, p. 93) “[...] a habilidade corporal nos esportes, sobretudo em nossa cultura, ainda é tida como coisa de homem”. Entendemos que, embora não possamos generalizar esse fato para todos os esportes, a grande maioria dos esportes tem um domínio simbólico do masculino. Dessa forma, apenas proporcionar desenvolvimento do “saber fazer”, não engloba toda a problematização de uma aula entre meninos e meninas.

Assim, como já percebido, para que as aulas de Educação Física possam ampliar as possibilidades de intervenção de forma mais integral nas problematizações dos conflitos de gênero que acontecem no seu interior, o(a) docente não deve se eximir de abordar o tema de forma crítica frente aos desafios que encontra a partir das diferenças.

Corsino e Auad (2012), nos lembram que esses conflitos são reflexo das relações assimétricas que transformam as aulas em um *jogo* de resistências e aceitações, influenciadas pelas questões de gênero, e colocam a habilidade motora como submetida a este *jogo*, como uma categoria permeada por um discurso que produz diferenças hierarquizadas.

As aulas coeducativas seriam então uma possibilidade de intervenção que contribui para uma pedagogia progressista, defendendo que o contexto sócio-histórico-político que professores(as) e alunos(as) estejam inseridos seja considerado e a educação possa assumir-se na luta por um coletivo-social mais igualitário.

Vemos, por exemplo, que o espaço público de domínio masculino vem se modificando ao longo dos anos em decorrência dos avanços conquistados pelas

mulheres. Um número cada vez maior de mulheres vem ocupando os espaços de lazer esportivo (Vianna, 2021). Importante então tomarmos a escola como um potencial ambiente para oportunizar experiências as alunas que possam transferir para outras esferas sociais.

Nessa perspectiva, Vianna (2021) coloca que em pesquisa com jovens mulheres, a escola foi apontada como principal, ou o único espaço a oportunizar, através da Educação Física, a prática dos esportes coletivos de confronto. Elas reconhecem que, até exercerem uma autonomia suficiente para decidir suas opções de lazer, foi na escola que encontraram a possibilidade de expressar seus desejos e de aprender a negociar suas participações em um espaço hegemônico masculino.

Uchoga e Altmann (2016) reforçam nesse sentido apontando que pesquisas internacionais no campo da Sociologia do Esporte, fundamentadas em teorias feministas, têm evidenciado que as práticas esportivas e de atividade física podem atuar como instrumentos de empoderamento físico e social para mulheres de diferentes faixas etárias.

As mesmas autoras encontram em Garret (2004) um destaque para relevância da aquisição de uma fisicalidade (termo oriundo do inglês *physicality*) pelas meninas, desenvolvida por meio de experiências corporais e esportivas, argumentando que a adoção de um estilo de vida fisicamente ativo pode contribuir para o fortalecimento dessa fisicalidade, a qual, por sua vez, desempenha um papel significativo no processo de autonomia e empoderamento corporal e social das jovens.

Freire (1996) em seu livro *Pedagogia da Autonomia* já nos fala que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p.98). O autor coloca que a escola deve difundir conteúdos vivos, concretos, portanto, indissociáveis da realidade social, o que é fundamental no processo de transformação da sociedade, tornando-a mais democrática e menos excludente. Conforme Duckur (2004) “[...] a educação deve, pois, instrumentalizar o educando para atuar ativamente na democratização da sociedade” (p. 16).

Dessa abordagem progressista temos a tendência histórico-crítica (Saviani, 2015), que defende a diretividade, pois, vê o professor com mais conhecimento e experiências acerca da realidade. Dessa forma, não se pode esperar que os(as) alunos(as) atinjam a consciência crítica espontaneamente, o professor tem papel

primordial e isso se dá pela transmissão e assimilação do conhecimento historicamente acumulado numa perspectiva de diálogo crítico (Saviani, 2015).

Conforme exposto no referencial sobre coeducação, é necessário atentar aos meios e formas mediante os quais os saberes são selecionados, transmitidos e avaliados, pois a aquisição desses saberes por si só não garante mudanças.

Elenor Kunz (1991), baseando-se em Paulo Freire (1981) para propor mudanças no ensino da Educação Física escolar, toma a relação que existe entre a sociedade e a educação e aponta que mudanças no sistema de ensino só surtirão efeito se houver mudanças também na estrutura sócio-política. No entanto afirma “que a educação não pode cruzar os braços e esperar que mudanças no plano político e social aconteçam por intermédio de outras instâncias” (Freire apud Kunz, 1991, p.159). A escola deveria ter esse dever:

A marcante presença da escola como agente coletivo na gênese do cidadão exige que se organize, ela mesma, como campo de relações democráticas que antecipem uma ordem social mais coletiva, participativa e igualitária (Marques apud Kunz, 1991, p.159).

Diante disso, deve-se existir um esforço por parte de professores(as) e alunos(as) para efetivarem uma prática coeducativa, a fim de contribuir a escola e as aulas de Educação Física como instrumentos capazes de refletir, problematizar e lutar por mudanças da ordem social vigente, mesmo que essa ordem social se esforce para manter seus valores, que muitas vezes são limitantes aos sujeitos.

4 O ENSINO DOS ESPORTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

O esporte apresenta-se historicamente na Educação Física escolar como sendo o conteúdo mais frequentemente abordado pelos professores da área. Conforme González et al. (2014) o esporte já era um elemento representativo da sociedade brasileira no final do século XIX e início do século XX.

A partir das décadas de 1940 e 1950, se fortalece como a principal expressão da cultura corporal de movimento, tornando-se a prática mais comum no cotidiano das pessoas - pelo menos do sexo masculino. Diante desse cenário, não é surpreendente que, no ambiente escolar, o esporte também ganhe progressivamente maior relevância, a ponto de, nas décadas de 1960 e 1970, praticamente monopolizar as atividades de Educação Física, tornando-se quase que a única manifestação da cultura corporal abordada nas aulas (González; Bracht; Caparroz; Fensterseifer, 2014).

No entanto, a forma com que era tratado esse conteúdo privilegiava os moldes do esporte federado, com regulamentação rígida, centrado na racionalização da técnica, exclusividade aos alunos com maior habilidade, com o professor sendo visto como treinador, enquanto os estudantes eram tratados como atletas, distanciando-se de sua identidade de aprendizes (Bracht apud González, 2020).

Nessa perspectiva, o ensino do esporte no chão da escola ficava comprometido ao reducionismo. Especificamente sobre as práticas de ensino dos esportes coletivos no Brasil, Montagner (2011, p. 90) afirma que essas “estavam fortemente atreladas a uma literatura e métodos que valorizam a repetição de gestos técnicos como conhecimento necessário a uma prática efetiva”.

Foi nesse contexto: processo de fomento e monopólio do esporte na Educação Física, com o professor tratando este conteúdo praticamente como esporte federado dentro da escola e mantendo um modelo de ensino centrado na técnica e execução correta dos movimentos, que emergiu durante a década de 80 da referida área, a necessidade de refletir sobre o como? e o que? ensinar nos esportes nas aulas de Educação Física escolar (Barroso, 2020).

A pedagogia de ensino da Educação Física até os anos 80, além de não tratar os conteúdos do esporte de forma sistêmica nos seus aspectos intrínsecos à lógica interna do jogo, também não se atinha aos aspectos conceituais, atitudinais e

reflexivos do esporte enquanto fenômeno social amplo, assim, foi necessário um novo olhar para esse universo, capaz de atender aos novos paradigmas da educação como um todo.

Assim, partir do movimento renovador pedagógico do ensino do esporte, surgido na década de 1980, imprimiu-se uma mudança no entendimento do papel da Educação Física na escola que alcançou fortemente as formas e modelo de ensino. Tomando-se como respaldo as discussões que ocorriam no campo da pedagogia, pautadas nas propostas de Paulo Freire da educação libertadora e de Saviani e Libâneo com a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a área da Educação Física se apropriou dessas para promover uma mudança na concepção de aulas, bem como no próprio ensino do esporte (González et al., 2014).

Nesse sentido, olhando numa visão macro de concepção de ensino do esporte na escola, Kunz (1994) afirma que é preciso uma “transformação didático-pedagógica” para torná-lo mais acessível e menos excludente nas aulas de educação física escolar. Dessa forma, é necessário promover a capacidade de autonomia e emancipação pelo esporte, mas para isso os alunos não podem ser vistos como copiadore de movimentos padronizados.

Nessa linha de pensamento, ao tratar das possibilidades para uma transformação didática dos esportes, visa principalmente que a totalidade dos alunos possam participar nas mesmas condições de oportunidades, tendo prazer e realização (Kunz, 1994). Assim, torna-se indispensável descaracterizar a forma e modelo padronizado do esporte midiático e de alto rendimento, pois seus princípios não são acessíveis e coerentes com o ambiente escolar.

Por sua vez, Freire (2003), aponta para uma prática pedagógica sustentada no princípio de ensinar esporte a todos, independente do conhecimento já estabelecido. Segundo o autor, esse princípio refere-se à capacidade de promover a aprendizagem tanto para o aluno/jogador que já possui habilidades quanto para aquele que ainda não sabe jogar.

Para os mais experientes, deve-se possibilitar o aprimoramento de suas competências, para os iniciantes, é fundamental criar condições que favoreçam a aprendizagem necessária para que possam participar do jogo de forma prazerosa, inclusive junto aos que já dominam o conteúdo. Por tanto, trata-se de ensinar mais do que o esporte em si, deve-se priorizar a formação humana ao invés da busca exclusiva

pela performance, permitindo que essa experiência seja transferida para outros contextos, como por exemplo do lazer.

4.1 Da racionalidade técnica-instrumental à resolução de problemas

Como vimos na seção anterior, existiu (e ainda existe) uma crítica ao modelo de tratamento do esporte no interior da escola, pois, nas aulas de Educação Física os professores tendiam a reproduzir as características do treino de esporte de rendimento, com métodos que prezavam a racionalidade instrumental da técnica padronizada, para posteriormente aplicar essas partes nos moldes do jogo federado. Tal como aponta Bracht (2000) existia o esporte *NA* escola, em detrimento do esporte *DA* escola.

Nesse ponto, acho por necessário trazer uma citação do livro *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte* (Kunz, 2004) para esclarecer melhor o nosso posicionamento pedagógico, ou melhor dizendo, não posicionamento, frente ao ensino dos esportes em ambiente escolar:

[...] tratava-se da conhecida destreza, 'bandeja' do basquete. Os alunos estavam enfileirados na lateral direita de cada tabela de basquete. Doze alunos numa fila e dez na outra. um aluno percebeu a diferença: 'professor, naquela fila tem menos gente'. O professor corrige. Antes de iniciar com a execução da 'bandeja' o professor alerta: 'não é preciso observar tanto a cesta, querer acertar a cesta. observem as passadas: primeiro passo, recepção da bola; após, o segundo passo e arremesso à cesta'. e em seguida: 'o aluno que arremessou a bola fica pra passar ao próximo. O exercício se repete com correção do professor em ambos os grupos e com seguidos 'chamamentos' à disciplina e a ordem, especialmente os que estavam distantes da repetição do exercício, e que estavam inquietos e querendo fazer algo, mesmo que fosse para incomodar o companheiro da frente. A aula não saiu desse ritual até às 17:55min, quando o professor resolve terminar a aula. 'Pronto, acabou. Felipe, traz a bola aqui'. Alguns alunos ainda procuram o professor para perguntar quando, finalmente, poderiam jogar 'este tal basquete'. O professor diz que não se preocupassem, que ainda iriam jogar muito basquete, mas primeiro teriam que aprender muito bem a bandeja, os passes, o drible, o arremesso, 'os fundamentos', avisa; 'se não, não tem jogo, vira uma bagunça'. (Kunz, 2004, p, 119).

O autor critica esse método e prevê que na escola seja orientado um ensino que priorize uma abordagem sistêmica do jogo, que não recaia nos aspectos puramente mecânicos e que problematize o jogo para além da reprodução dos gestos,

ou seja, busque abarcar os aspectos histórico-culturais sem perder a sua unidade funcional.

No entanto, após o período de produção em larga escala com críticas a esse modelo de ensino do esporte, bem como outros princípios gerais sobre a própria disciplina, parece ter surgido outra problemática no interior das aulas da Educação Física: os professores já tinham compreendido o que não fazer, mas careciam de apontamentos mais claros do que e como fazer, pois, foram formados no modelo tradicionalista. Assim, González expressa um período marcado "entre o não mais e o ainda não" (Gonzalez et al., 2010, p. 12).

Ao nosso olhar, passa a se apresentar uma tendência a aulas menos diretivas, menos analítica e com menos caráter técnico-instrumental, e o professor, na tensão entre o tradicional e o novo não compreende como operacionalizar isso na prática pedagógica e acaba então por reduzir a aula apenas a distribuir os materiais e “gerir” determinados conflitos.

Machado et al. (2010) também sugere o mesmo, ao explicar que os docentes tiveram forte influência da formação das décadas de 70 e 80 do século passado e por não se adaptarem às novas tendências acabam deixando as aulas totalmente *soltas*, abandonando, inclusive, o trabalho na perspectiva tradicional de ensino.

Surge então a necessidade de olhar para essa problemática de uma forma a possibilitar propostas que não retornem ao fazer técnico-instrumental exacerbado, mas que também não exclua o sentido prático do jogar. Assim, advertem Greco e Benda (1998), que não se pode descaracterizar o esporte por excluí-lo de seu fazer prático, mas nem usar exclusivamente sua aplicabilidade técnica no fazer mecânico e estereotipado. É necessário “privilegiar uma proposta humana, mas dentro de um contexto prático, que não percam seu referencial prático-teórico e teórico-prático sob uma visão progressista” (Greco; Benda apud Reverdito; Scaglia, 2009, p.105).

Nesse ponto, torna-se fundamental compreender as estruturas lógico funcionais dos Jogos Coletivos de Invasão (JCI), como o futsal, para compreender como o método de ensino deve ser operacionalizado de forma a não cair nos problemas apresentados acima. Conforme inferido na obra de Reverdito e Scaglia (2009), os JCI são aqueles onde duas equipes disputam a manipulação de algum objeto (bola, disco) a fim de atacar e chegar a um alvo ao mesmo tempo em que deve defender o seu próprio alvo quando da perda do objeto.

Dentro dessa dinâmica há diferentes estímulos que são organizados pela lógica interna do jogo. Reverdito e Scaglia (2009) citando Moreno (1998) e Tavares (2002), apresentam os elementos: regras, técnica, espaço, tempo, a comunicação motora e a estratégia como pertencentes a essa lógica interna que influem nos comportamentos dos jogadores a partir de tomadas de decisões para resolver os problemas impostos pelo jogo. Ou seja, o ato de jogar não se resume ao caráter meramente técnico instrumental.

Nessa perspectiva de aproximar o método de ensino da real demanda da lógica interna do jogo, Veleirinho (1999) faz críticas ao modelo tecnicista e afirma que por meio do ensino desse modelo, onde o jogo é totalmente fragmentado em aspectos técnicos padronizados, haverá uma dificuldade quanto a tomada de decisão que o desporto exige no seu todo.

Para o autor supracitado, esse modelo de ensino enfatiza o elemento técnico fechado, diferentemente do que os esportes coletivos de invasão, como o futsal, exigem, pois, estes se apresentam como uma atividade motora aberta, com diversos estímulos sensoriais, físicos, técnicos, táticos. Sobre essas formas de habilidade motora, aberta e fechada, Schmidt e Wrisberg (2001) afirmam que elas estão diretamente relacionadas ao nível de previsibilidade e imprevisibilidade ambiental.

Uma habilidade fechada é aquela realizada em ambiente estável e previsível onde pouco ou nada se modifica no decorrer do desempenho como, por exemplo: salto em distância e nadar sozinho em uma raia da piscina. Por outro lado, uma atividade motora aberta é aquela realizada em um ambiente que é variável e imprevisível durante a ação, por exemplo, defender uma infiltração rápida de um adversário no futsal ou disputar uma luta greco-romana (Schmidt; Wrisberg, 2001).

Por tanto, trazer apenas estímulos técnicos para uma aula de futsal, desprovidos de situações problemas a serem resolvidas pelos alunos, não contribui para o desenvolvimento da capacidade de jogo operada pela inteligência. Opondo-se ao modelo tecnicista de ensino dos JCI, Garganta (2002) vê a inteligência como um fator fundamental, pois para ele, esta é vista como a capacidade de o aluno se adaptar a situações diversas, aleatórias e imprevisíveis.

Nesse sentido, um dos principais desafios do JCI é a tendência de reduzi-lo a partes isoladas, na tentativa de compreender sua unidade complexa, fragmentando técnica, tática, estratégia e coordenação. Para Garganta (2002), esse tipo de jogo

deve ser entendido como um microssistema social dinâmico e interdependente. Dessa forma, não é apropriado apresentá-los em partes desconexas, restringindo-se gestos técnicos que não capturam a totalidade do jogo.

Graça (1995) também traz um modelo pautado na complexidade dos jogos coletivos de invasão que rompa com a simplificação do jogo por meio do gesto técnico isolado. Para o autor, envolvimento à dimensão de habilidades abertas, o ensino deverá privilegiar a relação de problemas de ordem motora (o como?) com problemas de ordem informacional e respostas às situações do jogo (o quê, o quando e o porquê). Tavares (2002) corrobora com essa ideia afirmando que as ações devem se orientar para a resolução de situações problemas, com soluções diversas, entre as quais se escolhe a mais adequada.

Cabe destacar que a pedagogia do esporte contemporânea também enfatiza o potencial da lógica externa do jogo, que diz respeito à formação humana integral. A lógica externa está vinculada às interpretações do ato de jogar, aos significados simbólicos e distintos que cada pessoa ou grupo social estabelece com as práticas do jogo, a partir de suas aspirações e motivações, incluem aí os aspectos históricos, questões socioculturais e, portanto, também as problematizações de gênero, dentre outros elementos sociais (Rodrigues; Darido; Paes, 2013)

Nesta perspectiva, Reverdito e Scaglia (2009) reforçam que os esportes coletivos são um ambiente formativo por excelência quando orientados corretamente e objetivando o desenvolvimento de várias competências que não apenas a técnica. Assim, elegemos o ensino por meio de “jogos condicionados”, “jogos situacionais” e “jogos da cultura popular” como uma possibilidade para que alunos e alunas expressem a sua individualidade, manifestem as suas capacidades de resolução de problemas e simultaneamente aprendam a subordinar os interesses pessoais aos interesses coletivos do grupo.

Em Reverdito e Scaglia (2009), *Pedagogia do esporte – jogos coletivos de invasão* é possível apreender desses modelos de jogos (condicionados, situacionais, populares) uma intencionalidade pedagógica que visam tanto estimular a complexidade dos jogos coletivos quanto a valorização de práticas culturais historicamente construídas.

Conforme inferido pela referida obra, os jogos condicionados consistem em situações nas quais há uma intervenção proposital sobre a lógica interna do jogo, por

meio da manipulação de seus elementos estruturais, como o espaço, o tempo, os papéis dos jogadores, a meta do jogo ou as regras de ação. Essas modificações não são aleatórias, mas orientadas por objetivos pedagógicos claros, de forma que os jogadores sejam desafiados a resolver problemas motores e a desenvolver competências sociocognitivas a partir da adaptação às condições propostas.

Trata-se, portanto, de uma estratégia metodológica que permite ao professor destacar determinados princípios ou conteúdo do jogo, criando contextos que favoreçam a aprendizagem significativa. Diante da dificuldade apresentada nas aulas mistas do nosso contexto, esse modelo de jogo pode favorecer com que meninos e meninas exerçam suas capacidades e habilidades de acordo com seus potenciais individuais sem necessidade de separação (por sexo ou conteúdo) e possam exercer o protagonismo dentro da atividade em conjunto.

Como exemplo, um dos jogos que se encaixam nesse perfil é o “futebol generificado” (Souza Júnior, 2020, p. 51), onde modifica-se as regras do futebol/futsal a fim de proporcionar situações problemas adequadas para explorar um conteúdo conceitual, nesse caso, o debate e discussão de gênero, ao mesmo tempo em que meninas e meninos jogam na mesma atividade. Este jogo estará na nossa intervenção como forma de debater as questões de gênero numa forma lúdica.

Os jogos situacionais, por sua vez, caracterizam-se por representarem fragmentações do jogo formal em unidades funcionais que ocorrem com frequência durante sua prática global. São elaborados a partir de situações típicas e recorrentes que emergem nas dinâmicas reais das partidas, com o objetivo de proporcionar aos estudantes a oportunidade de vivenciar, compreender e tomar decisões diante desses momentos críticos (Greco; Benda, 1998).

Por exemplo, em um jogo de futsal, é comum que surjam situações de ataque em superioridade numérica, como o enfrentamento de dois atacantes contra um defensor (2x1). Nesse sentido, os jogos situacionais recriam esse tipo de ocorrência, estimulando os jogadores a refletirem sobre suas ações e estratégias, desenvolvendo a leitura de jogo, a antecipação, a comunicação e a tomada de decisão em contextos que simulam microssituações funcionais que acontecem com frequência no jogo global.

Já os jogos da cultura popular tradicional constituem-se como práticas lúdicas enraizadas no patrimônio cultural de uma sociedade, transmitidas de geração em

geração de forma espontânea, oral e experiencial. Conforme Cruz et al. (2015), esses jogos, embora não regulamentados por entidades oficiais como federações esportivas e sem a rigidez de regras padronizadas, têm resistido ao tempo e às transformações sociais, permanecendo vivos em diferentes épocas e contextos geográficos.

São manifestações culturais que expressam modos de ser, agir e interagir de uma comunidade, contribuindo para a construção da identidade coletiva e para a valorização da diversidade cultural. No Brasil, exemplos emblemáticos incluem o “sete pedras”, “travinha”, “bobinho”, “dono da rua”, entre muitos outros. Ao serem incorporados ao contexto escolar, esses jogos não apenas resgatam tradições culturais, mas também ampliam o repertório motor e social dos estudantes, fortalecendo vínculos com suas raízes e promovendo uma educação física mais inclusiva, plural e significativa.

Nesse ponto, Freire (2003) assinala um referencial importante para o ensino dos esportes quando fala que é preciso adaptar suas estruturas a realidade dos alunos, buscando respaldo no conhecimento que o sujeito já traz consigo pelas suas experiências motoras. Assim, Freire (2003) privilegia situações da cultura de jogos e brincadeira populares infantis, metodologicamente orientadas para aprendizagem do jogo por meio do jogo jogado.

Portanto, nossa abordagem preza por jogos com intencionalidade pedagógica, entre as quais se destacam os jogos condicionados, os jogos situacionais e os jogos oriundos da cultura popular tradicional. A seleção dessas modalidades visa contemplar tanto a complexidade dos jogos coletivos quanto a valorização de práticas culturais historicamente construídas, promovendo uma formação integral dos estudantes, que articule aspectos motores, cognitivos, sociais e culturais.

5 METODOLOGIA

Para esta pesquisa será empregado uma abordagem qualitativa que segundo Oliveira (2003) se caracteriza por uma tentativa de explicar em profundidade o significado e características das informações obtidas através de entrevista ou questões abertas, além de oferecer contribuições no processo das mudanças, criação ou formação de opiniões de determinados grupos. A abordagem qualitativa também facilita a apresentação e descrição dos fatos e fenômenos observados (Oliveira, 2003). Para Minayo (2006, p. 21), ela trabalha com o “universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Os mesmos autores também reforçam que ela é utilizada para investigar problemas que a pesquisa quantitativa não consegue alcançar como opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Portanto, para nossa pesquisa faz-se necessário uma abordagem dessa natureza, afim de desvendar as opiniões, comportamentos e atitudes dos indivíduos frente a realidade pesquisada.

Por sua vez, o método utilizado para esta pesquisa deve possibilitar ao pesquisador e aos participantes atuarem de forma colaborativa na intervenção, portanto, será realizada uma pesquisa-ação que é uma modalidade de pesquisa cuja ênfase estar em refletir na tentativa de melhorias “através da ação, de algum problema coletivo no qual os pesquisadores e sujeitos da pesquisa estejam envolvidos de modo cooperativo e participativo” (Appolinário, 2011, p.146). Sob a mesma ótica Rufino e Darido (2014, p. 243) apontam que a “pesquisa-ação é uma possibilidade de reflexão sobre a ação, podendo provocar uma mudança efetiva na prática pedagógica”.

Para Tripp (2005), essa mudança é dependente de um ciclo de investigação-ação que se aprimora mediante o agir no campo da prática e o investigar a respeito dela. O autor coloca que o ciclo começa com o planejamento de uma melhora da prática, em seguida deve-se agir para implantar o planejado, em meio ao agir, monitorar e descrever os efeitos da ação e posteriormente, avaliar os resultados.

Nessa perspectiva, que dialoga com o fazer e os resultados desse fazer mediante a participação dos sujeitos da pesquisa, Betti citado por Rufino et al. (2014) vê a pesquisa-ação como a melhor alternativa para articular o projeto da Educação Física escolar, produzindo o conhecimento no confronto com o mundo. É nesse confronto com o mundo que Tripp (2005) coloca a pesquisa-ação como

intervencionista, apontando que ela ocorre em cenários sociais de difícil manipulação, “[...] de modo que pode ser chamada mais geralmente de intervencionista do que mais estritamente experimental” (Tripp, 2005, p.6).

Reforçando toda essa ideia, Thiollent (apud Rufino, 2014) explica que a pesquisa-ação é uma abordagem prática para estudar e intervir em situações reais. Nessa perspectiva, é fundamental seguir o processo pertinente ao método para obter dados da realidade no antes, durante e depois da intervenção.

Diante disso, antes de adentrar a intervenção, para o levantamento de dados, utilizamos uma entrevista não estruturada do tipo focalizada com todas as participantes do grupo focal. “A entrevista não estruturada consiste em uma conversação informal, que pode ser alimentada por perguntas abertas, proporcionando maior liberdade para o informante” (Marccone apud Andrade, 2010).

Por sua vez, quanto a ser do tipo focalizada, mesmo sem obedecer a uma estrutura formal preestabelecida, o pesquisador utiliza um roteiro com os principais tópicos relativos ao assunto pesquisado (Andrade, 2010). As perguntas não são rigidamente formuladas, o entrevistador pode alongar-se em determinados tópicos trazendo mais informações e a entrevista transcorre mais como uma conversa informal, mesmo quando o roteiro é obedecido, conferindo assim, mais liberdade tanto para o pesquisador como para o entrevistado (Andrade, 2010).

Para Del-Masso ([s.d.]) a entrevista deve sempre se guiar pelos objetivos da pesquisa, por tanto, nas teorias que interessam a pesquisa. Diante disso, foi apresentado uma linha de investigação na entrevista para o que Minayo (2010, p.169) chama de “conversa com finalidade”. Essa conversa partiu de questões principais alimentadas pelas teorias e hipóteses da pesquisa.

Também utilizamos durante o processo de intervenção a técnica do grupo focal “cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista” (Gatti, 2005, p.9). Assim, essa técnica se torna útil em nosso estudo pois ajudará a compreender de forma mais aprofundada as vivências e opiniões das estudantes em relação às aulas de futsal durante o nosso processo de intervenção, especialmente no que se refere às questões de gênero e os sentidos atribuídos à participação feminina.

A escolha de um grupo exclusivamente feminino buscou criar um espaço de escuta segura e empática em roda de conversa, onde as participantes pudessem

expressar-se livremente sobre suas experiências e percepções no processo da intervenção com os jogos.

Outro instrumento utilizado foi o diário de bordo, tanto pelas alunas como pelo professor. Também conhecido como diário de campo é um instrumento de coleta de dados muito comum na área pedagógica. Kroef et al. (2020, p. 466) afirmam que este instrumento “compreende a descrição dos procedimentos do estudo, do desenvolvimento das atividades realizadas e possíveis alterações realizadas ao longo do percurso da pesquisa”.

Além disso, esse instrumento contribui para anotações dos acontecimentos para além do que estava planejado (fechado), ou seja, o(a) professor(a) anota suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas, daquilo considerado relevante (Zabala apud Malvar, 2020).

5.1 Universo da pesquisa⁵

A pesquisa ocorreu em uma escola pública estadual, localizada no município de Maceió, no bairro Cidade Universitária, pertencendo, portanto, a 13º gerência de ensino da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas. A escola integra o Programa Alagoano de Ensino Integral – pALei, instituído pelo Decreto nº 40.207 de 20 de abril de 2015, que institui uma jornada mínima de 9h diárias, no modelo Ensino Médio Integral Integrado à Educação Profissional, ofertando atualmente curso em informática.

No conjunto Graciliano Ramos, até o ano de 2003 não havia escola pública, somente particular, havendo a necessidade de as famílias com filhos em idade escolar se deslocarem para as escolas públicas em bairros próximos como: Conjunto Benedito Bentes, Salvador Lira e até Centro Educacional Antônio Gomes de Barros, em virtude das dificuldades financeiras e de transporte público, muitos desses jovens não conseguiam concluir seus estudos. Dessa forma, a Escola foi criada em decorrência de um abaixo assinado dos moradores e comandada por profissionais da educação moradores desta área.

⁵ As informações desse tópico foram retiradas do Projeto Político Pedagógico da escola (dados quantitativos e histórico) e da observação e vivência empírica do cotidiano escolar por parte do professor-pesquisador.

A escola tem uma área de 2.800,43m² e é composta de 15 salas de aula distribuídas em um pavimento térreo e um primeiro andar; Sala destinada ao grêmio estudantil, Laboratórios de informática e ciências, auditório para 100 pessoas, cantina, cozinha, banheiros (térreo e 1º andar), pátio coberto, elevador (que não está funcionando). Salas para diretoria e coordenação, sala de professores, secretaria, almoxarifado, despensas, sala de recepção ao público, um campinho para prática de esportes e um ginásio de esportes. No início da pesquisa o ginásio passava por reformas e a mesma aconteceu no campinho.

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico da escola, os estudantes atendidos pela escola estão na classificação 3 do nível de Indicador Sócio Econômico, abaixo da média nacional para este índice. Considerando a maioria dos estudantes, até o ano de 2022, muitas mães/responsável e o pais/responsável têm o ensino fundamental incompleto ou completo, o mesmo acontecendo para o ensino médio. A grande maioria dos estudantes vem das escolas públicas próximas ao bairro, uma vez que a mesma não possui ensino fundamental. Muitos são filhos que não tem a presença do pai na família e que têm dificuldade em conciliar o ensino integral com as demandas sociais e do lar.

Uma boa parte dos estudantes preferem o mercado de trabalho a estudarem para o ENEM. Alguns alunos, mesmo estudando na escola 2 turnos, ainda trabalham a noite para ajudar a família, outros acabam saindo em busca de escolas com ensino em horário de apenas um turno, pois querem o tempo livre em algum turno para atividades que envolvem ajudar na dinâmica cotidiana dos afazeres de casa e trabalhos das suas famílias.

Os gostos e preferências culturais dos alunos são variados, embora, na música haja uma certa homogeneização em relação ao tipo: funk e sertanejo. Há também uma parcela de alunos com bastante gosto e habilidade para o desenho que se destacam nas atividades que envolvem a pintura.

Com relação as práticas corporais espontâneas são possíveis notar os nichos/grupos de alunos que se identificam: de cara se percebe uma vibração e super entusiasmo com o esporte futsal/futebol, sendo esse o mais praticado na comunidade escolar, mas quase que totalmente pelos meninos.

Em qualquer espaço eles improvisam jogos que envolve o controle da bola com pé, seja o popular travinha, seja o futmesa improvisando as mesas da escola, seja a

altinha, etc. Há pouquíssimos alunos e alunas envolvidos com o vôlei, geralmente em pequeno círculo controlando a bola (quando há esse tipo de bola na escola) e os pouquíssimos meninos envolvidos com o basquete, usando suas roupas característico do esporte, mas que também não têm espaço nem bola apropriada.

Outra atividade que crescia a cada dia era o jogo eletrônico, motivo de muitas discussões no colegiado uma vez que os alunos deixavam de cumprir as tarefas das aulas para jogar. No entanto, com a Lei da proibição do uso do celular, esse entusiasmo cessou, pelo menos no ambiente escolar. No entanto, o aumento significativo do jogo eletrônico foi usado como esporte a ser praticado nos jogos internos o que atraiu muitos alunos.

Há também a presença marcante (embora pequeno) de um nicho do handebol, pois, um professor de Educação Física da escola selecionava garotos e treinava a equipe em horário diferente das aulas, o que possibilitou o desenvolvimento engajamento de muitos alunos e alunas nesse esporte. Todos esses alunos e alunas formam um emaranhado de percepções e expectativas dentro da escola que precisam ser analisadas e trabalhadas de forma que consiga contemplar a aprendizagem significativa a partir do seu contexto ao mesmo tempo que não exclua os conteúdos produzidos historicamente e que a escola transmite.

5.2 Participantes

A pesquisa ocorreu com oito alunas de uma turma do 2º ano do ensino médio. Os critérios dessa escolha se deram pelo fato de o pesquisador-participante ser o professor desta turma, tendo, portanto, a possibilidade de realizar a intervenção em colaboração com as(os) alunas(os) por meio da pesquisa-ação. Além disso, foi nessa escola, com esses(as) alunos(as)⁶, que o professor-pesquisador encontrou a problemática até então apresentada (baixa participação feminina nos jogos de bola com os pés).

6 A problemática discutida se apresentava em todas as turmas da escola em que o professor-pesquisador ministrava aulas. No entanto, devendo optar por uma e a título de acessibilidade para pesquisa, a referida turma foi escolhida pela maior afinidade do professor com as alunas, pois o mesmo era o Docente Orientador da Turma (DOT), o que facilitaria o diálogo para adesão e cooperação das alunas em adentrar as aulas e participar da pesquisa.

A turma era composta por 35 discentes, sendo 20 meninas e 15 meninos, com faixa etária entre 15 e 17 anos. Desse grupo de discentes, durante o ano passado (2024) e o primeiro semestre do ano corrente (2025) foi notório nas aulas práticas a participação ativa de ao menos 11 meninos, dois que alteram entre participar ou não participar e dois que raramente participam. Já no grupo das meninas, três tinham mais disposição e engajamento nas práticas, média de três alternam entre participar ou não, e média de 14 costumam não querer participar das aulas práticas.

Assim, dentro dessa turma selecionada, outro critério importante para a escolha das participantes do grupo focal, esteve no fato de serem as alunas que resistiam menos ao engajamento nas aulas práticas, visto que, em nossa pesquisa-ação, tornou-se necessária a colaboração das participantes, algo que seria muito difícil com as alunas que resistem e se negam a cooperar com as aulas práticas de jogos de bola com os pés.

Além disso, no processo da pesquisa, a ideia era ter seis meninas no grupo focal, mas com o início do processo das entrevistas e primeiras duas aulas, outras meninas se engajaram e foi possível aumentar o grupo focal para oito integrantes conforme a vontade das mesmas.

A escolha da quantidade de oito alunas como grupo focal baseou-se ainda em Silva e Fernandes et al. (2013), quando referem que, em relação ao tamanho do grupo focal, o número geralmente recomendado situa-se num intervalo entre seis a quinze participantes. Iervolino et al. (2001) reforçam essa ideia, situando que o grupo focal é composto por seis a dez participantes e que os mesmos são selecionados por associação ao tópico pesquisado.

Importa destacar que as oito participantes do grupo focal viveram sua infância aproximadamente entre os anos 2012 a 2021, para termos um recorte de tempo importante para dialogar com os referenciais de pesquisas com grupos de meninas de décadas anteriores.

Todos os responsáveis pelas participantes assinaram o RCLE e RALE conforme consta o modelo em anexo. Da mesma forma consta em anexo a carta de aprovação do Comitê de ética e Pesquisa. Para assegurar o anonimato das colaboradoras, optou-se por identificá-las por meio de nomes fictícios e também apresentamos um recorte do elemento raça para cada participante conforme autodeclarado por elas.

São elas: Ketilen, 16 anos, autodeclarada preta. A mesma engravidou no período em que se realizava a pesquisa, participou de praticamente 90% das aulas, ausentando-se da prática apenas no final. Esther, autodeclarada preta, 16 anos. Roberta, jovem de 16 anos, autodeclarada preta. Marina, 15 anos, autodeclarada branca. Rani, jovem de 16 anos, autodeclarada branca. Lara, 16 anos, autodeclarada branca. Léia, jovem de 16 anos, autodeclarada parda. Felipa, jovem de 16 anos autodeclarada parda. Todas as participantes eram residentes (durante a pesquisa) distribuídas em dois bairros que estão nos arredores da escola e que são considerados de classe baixa/popular com alguns problemas como saneamento, drenagem e mobilidade urbana.

5.3 Produção de dados

Na primeira etapa, foram realizadas entrevistas individuais com as participantes da pesquisa. Para captar a voz durante as entrevistas, foi utilizado um gravador de voz de aplicativo de celular. As entrevistas aconteceram em um ambiente silencioso, na própria escola em que as participantes estudavam. As participantes responderam a perguntas abertas que, posteriormente, foram transcritas literalmente a partir de um recurso áudio-textual da internet chamado Gemini.

A entrevista foi orientada à produção de dados que atendessem aos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa, os quais consistem em descrever e analisar, a partir do olhar das discentes, suas experiências e vivências nas práticas corporais em seus territórios, bem como as formas pelas quais o conteúdo futsal foi abordado pedagogicamente ao longo de suas trajetórias na Educação Física escolar, em diálogo com o debate de gênero. O roteiro de perguntas utilizado nas entrevistas encontra-se disponível em anexo neste trabalho.

A sequência das entrevistas aconteceu na medida em que se tinha tempo e disponibilidade do professor-pesquisador e das alunas no ambiente escolar, a média aproximada de duração das entrevistas foram de 4 a 5 minutos. A título de conhecimento e parâmetro para outras pesquisas qualitativas, o ambiente escolar não é totalmente controlado, o que justamente reforça o uso da pesquisa-ação como um método capaz de produzir dados significativos nesse ambiente mediante o agir-investigar-agir (Tripp, 2005). Assim, algumas entrevistas aconteceram antes da

intervenção (como planejado) e outras já após iniciado as primeiras aulas da intervenção.

Segunda etapa: foi aplicado a abordagem metodológica baseado em jogos, balizados da clássica obra Jogos coletivos de Invasão de Reverdito e Scaglia (2009). Foram planejados e estruturados pelo professor jogos condicionados, jogos situacionais, jogos da cultura popular tradicional. Conforme os autores supracitados, jogos condicionados são atividades em que há uma manipulação do ambiente e da estrutura da lógica interna do jogo, tornando essa manipulação em regras a serem seguidas pelos jogadores visando estimular alguma competência sócio-cognitiva-motora.

Os jogos situacionais são estruturas fragmentadas em unidades funcionais que se apresentam como uma situação bastante frequente no jogo formal (global). Por exemplo, em um jogo de futsal é comum acontecerem inúmeras situações de dois atacantes contra um defensor (2x1), portanto, o jogo situacional estimula os jogadores a tomarem a melhor decisão nessas situações.

Por sua vez, os jogos da cultura popular tradicional são um patrimônio da cultura de um povo, que são passados de geração em geração. Segundo Cruz et al. (2015), tratam-se de jogos que, apesar de não serem institucionalizados por órgãos como federações, e de não apresentarem regras padronizadas, resistem ao tempo e se perpetuam historicamente, sendo praticados em diferentes épocas e localidades, por exemplo, no Brasil, sete pedras, travinha, bobinho, dono da rua, zerinho, etc.

Na escola em que aconteceu a pesquisa, uma aula de Educação Física tem 50min de duração. A intervenção total foi correspondente a 24 aulas do conteúdo, que aconteciam num formato de duas aulas sequenciais por semana, ou seja, 1h40min por encontro, totalizando 12 encontros - um período ligeiramente maior que um bimestre.

No início de cada aula, o professor-pesquisador reunia os(as) participantes da aula ou em sala ou já no próprio ambiente da prática e explicava as regras do(s) jogo(s) daquele dia. Abaixo segue um quadro com os jogos/atividades trabalhados em cada aula durante a intervenção. Para efeito didático de compreensão, visto que os encontros aconteciam com duas aulas seguidas, a coluna de aulas representa os 12 encontros dessas duas aulas seguidas.

Quadro 1- Cronograma de jogos/atividades trabalhadas⁷

Aulas	Atividades/Jogos trabalhados⁸
Aula I	Bobinho; situacional 2x1; jogo formal
Aula II	Jogo formal; Jogo condicionado de finalização
Aula III	Pega-pegas conduzindo a bola; jogo formal
Aula IV	Jogos situacionais 2x1, 3x2; Futebol generificado
Aula V	Futebol generificado
Aula VI	Jogo mão e pé; Jogo condicionado de pivô (os 2 apoios)
Aula VII	Jogo formal
Aula VIII	Sete pedras usando o pé; jogo formal
Aula X	Queimada Ajuda; jogos situacionais 2x2, 3x2, 3x3.
Aula X	Discussão teórica em sala
Aula XI	Estafetas conduzindo bola; Captura de bola
Aula XII	Pega-rabo; nunca 2 c/bola; dono da rua c/bola; queimada c/ o pé

Durante o desenvolvimento da atividade o professor-pesquisador e as participantes anotariam em seu diário de bordo os possíveis arranjos feitos em cada atividade realizada e seus desdobramentos.

As anotações e reflexões no diário também podiam ocorrer imediatamente após a aula ou durante a semana, de forma individual ou em grupo, conforme achassem viável para colocar alguma observação relevante. Essas anotações do diário serviriam para nortear a reflexão e a discussão nas rodas de conversa do grupo focal (terceira etapa). No entanto, apenas duas alunas iniciaram algo bem rudimentar no diário, e as demais não o usaram como planejado, o que ocasionou pouquíssimos dados desse instrumento por parte das mesmas.

⁷ Na fase de produção de dados por meio do grupo focal, não houve a pretensão de realizar uma discussão sequencial e cronológica de todas as aulas e jogos, mas sim de fatos e experiências que emergiam da vivência ao longo do processo.

⁸ Todos os jogos trabalhados são parte da experiência empírica do professor-pesquisador. Não se trata de especificar de onde provém um a um, mesmo porque os jogos são um patrimônio cultural pertencente ao gênero humano que cria e recria diversas possibilidades nos seus territórios. O fundamental aqui é a base comum já explicitada balizada da pedagogia do esporte, jogos condicionados, situacionais e da cultura popular.

A terceira etapa foi a roda de conversa do grupo focal. Para efeito didático, a chamamos de terceira etapa, mas ocorreu em paralelo ao processo de intervenção. O professor se uniu ao grupo focal por cinco (5) momentos⁹ durante o processo da intervenção e estimulou a reflexão a partir de questões norteadoras sobre o processo de ensino-aprendizagem das aulas, como por exemplo: "o jogo foi produtivo na inclusão e equidade entre meninos e meninas simultaneamente?", "houve algum conflito permeado pelas questões de gênero?", "que característica dessa atividade você considera importante? "como você se sentiu no jogo em relação à sua participação?", "você acha que o jogo foi capaz de estimular suas habilidades de uma forma significativa?". Essas e outras questões surgiram no decorrer da roda de conversa a partir das aulas.

Todo o processo de escuta e discussão no grupo focal foi gravado por meio de um gravador de voz de aplicativo de celular para posterior transcrição e análise diante das teorias que alimentam a pesquisa.

⁹ O quadro desses cinco momentos com os temas relevantes de cada roda de conversa se encontra no tópico de análise dos dados do grupo focal.

6 ANÁLISE DE DADOS

Analizamos os dados das entrevistas e das rodas de conversa do grupo focal interpretando-os com base na categoria gênero - em articulação com nosso referencial apresentado. O processo envolveu a análise detalhada e a exploração do conteúdo empírico, permitindo a formação das temáticas mais frequentes presentes nos materiais analisados ou mencionados pelas participantes da pesquisa (Silva; Oliveira; Britto, 2021).

Num primeiro momento, trabalhamos estabelecendo conexões com as teorias que sustentaram a pesquisa para determinar e selecionar o que foi pertinente, homogêneo e representativo nos objetivos do estudo. Em seguida transformando os dados em unidades de análise significativas para a pesquisa, ou seja, frases ou segmentos de texto que continham informações relevantes para dialogar com as hipóteses e teorias do estudo.

Esse processo requisitou a discussão e análise de modo reflexivo promovendo intersecções orientadas para responder aos objetivos estabelecidos e “captar as informações para além daquelas já postas, buscando sentido ao que não estava óbvio” (Silva; Oliveira; Britto, 2021, p. 64).

Iniciaremos a análise com os resultados das entrevistas e posteriormente com os resultados das rodas de conversa do grupo focal. A partir da análise das entrevistas, organizamos o material empírico em duas categorias temáticas centrais: **“Brincar atravessado pelo gênero”** e **“as determinações de gênero na Educação Física escolar”**. O primeiro tema foi articulado ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, que buscou investigar as vivências corporais nos territórios sociais das participantes, fora do contexto escolar, interpretando como essas práticas dialogam com os processos de construção social de gênero.

O segundo tema articulou-se ao segundo objetivo específico, voltado para descrever e interpretar como o conteúdo futsal tem sido pedagogicamente abordado ao longo da trajetória das meninas na Educação Física escolar, relacionando com o debate de gênero.

Além de atender aos objetivos da pesquisa, a análise do material das entrevistas permitia subsídios para identificar e refletir as melhores possibilidades de abordar os conteúdos do futsal na nossa intervenção, bem como dialogar com a

análise da roda de conversa do grupo focal, visto que adentramos em todo um contexto histórico-cultural e pedagógico vivenciado pelas discentes frente ao futsal na escola e as práticas corporais fora do contexto escolar.

Sobre as análises das rodas de conversa do grupo focal, apresentamos 4 discussões: *“Entrando em um campo que historicamente já pertence aos meninos”*: experiências de inclusão no jogo “zona de finalização”; Futebol Generificado: *“além das mulheres estarem trabalhando, elas também têm que cuidar de casa e os homens não têm esse papel”*; *“Já que a gente visava ter mais controle com a mão do que com o pé, aí fez a gente ter mais noção de jogo”*. A experiência no jogo ‘pé e mão’. Novas meninas para o jogo: *“foi muito gratificante ver as outras meninas entrando, se inspirando na gente”*.

6.1 Brincar atravessado pelo gênero

As narrativas apresentadas pelas participantes nesta categoria revelaram que o brincar foi permeado por fronteiras objetivas e concretas que definiram possibilidades e limitações de participação. A seguir, apresentamos as falas mais relevantes na busca por compreender como as opressões pautadas nas questões de gênero atravessam a formação corporal e social das meninas.

Os quadros apresentados ao longo da sessão são utilizados como recurso de organização de falas com sentidos em comum que emergiram do material empírico, mas não limitam a análise de outras falas oriundas desse mesmo material.

Da infância permeada por experiências concentradas em brincadeiras de faz de conta em espaços mais controlados, com pouco contato corporal, elas comentam:

Quadro 2 – Entrevistas: tipos de brincadeira

“Normalmente sempre juntava grupinho de meninas pra jogar, brincar de boneca ou de comidinha, essas coisas”. (Ketilen)

“Meus pais me prendiam muito em casa e era sempre aquela brincadeira tipo, ah, boneca, coisa de cozinhar [...] A minha área de lazer era a minha casa. Eu brincava com as bonecas, com uma parte dos brinquedos de cozinha que a mamãe comprava pra mim e desenhava, enfim” (Marina).

“Era mais pega-pega, esconde-esconde [...]. Brincadeira desse tipo, queimado, pula-

corda". (Rani)
"Brincava mais de esconde-esconde, pega-pega". (Roberta)
"Eu jogava muito queimado, garrafão, eram mais jogos assim". (Lara)
"Pega-pega, pega-congela, 'pega-ajudou', às vezes pular corda também". (Leia)
"[...] pega-pega, esconde-esconde. Deixa eu lembrar, pega-corrente que era sem a bola". (Esther)

Fonte: dados da pesquisa

A partir dessas falas apresentadas, observa-se que o brincar das meninas, desde a infância, esteve estruturado por fronteiras simbólicas (e concretas) de gênero que delimitavam tanto os tipos de brincadeiras quanto o acesso aos espaços de jogo. O brincar de boneca ou de comidinha, citado por duas alunas traz o aspecto dos papéis de gênero como algo construído desde o seio familiar.

Em consonância com os estudos apresentados em nosso referencial (Daolio, 1995; Louro, 1992; Altmann, 1998; Goellner, 2010), esses comportamentos revelam como, de fato, o gênero atua como organizador das experiências corporais e sociais quando, por exemplo, as atividades domésticas e cuidados do lar são colocadas como pertencentes ao universo feminino.

Esse fato fica mais evidente quando uma das alunas comenta que seus pais lhe "prendiam muito em casa e era sempre aquela brincadeira tipo, ah, boneca, coisa de cozinhar" relatando que brincava com bonecas e "com uma parte dos brinquedos de cozinha que a mamãe comprava" (Marina, Entrevista, 2025). Daolio (1995) coloca que uma criança está inclinada a imitar procedimentos de êxito em pessoas importantes, como no nosso exemplo, uma mãe dotada de alta carga simbólica para sua filha. O referido autor aponta que nesse processo se percebe a "força da tradição de um determinado valor ou costume social" (Daolio, 1995; p.103).

Seguindo essa linha, compreendemos que as formas de jogar, de se expressar e escolher jogos não são naturais, mas construídas culturalmente. O patrimônio lúdico é transmitido entre gerações por meio de processos de aprendizagem e socialização fazendo com que jogos e brinquedos expressem contextos socioculturais específicos e sejam mediados pelas interações sociais (Belotti apud Abreu, 1990).

Nesse sentido, relacionando ao debate de gênero, o brincar é pautado na construção e reprodução de padrões sociais, no qual as meninas (e os meninos) tendem a aprender determinadas práticas pré-estabelecidas. Com isso, as experiências em brincadeiras de contato corporal mais intensas eram reduzidas para

elas e estavam relacionadas à ideia estereotipada de que a mulher deve participar de práticas corporais de pouco confronto corporal.

Louro (1996) e Goellner (2010), problematizam isso ao colocarem que a noção de ‘sexo frágil’ tem operado ao longo da história como um marcador simbólico que limita as possibilidades corporais das meninas, justificando sua exclusão de práticas que envolvem confronto. Essas práticas, muitas vezes naturalizadas, produzem efeitos concretos nas experiências corporais e esportivas das meninas.

Além disso, ainda se percebe que elas tiveram um repertório motor com poucos jogos e brincadeiras de invasão que usassem a bola. Quando esse implemento se fazia presente, o jogo ‘queimada’ era o tipo mais frequente, como vemos a seguir:

Quadro 3 – Entrevistas: brincadeiras com bola

“Queimada, queimada, jogava queimada [...] a gente só jogava queimada mesmo”. (Ketlen)
“Não. Só quando eu ia para a Educação Física, foi só na escola. No caso do primeiro ano (ensino médio), aí eu comecei a pegar realmente na bola”. (Marina)
“Só queimado, né? Queimado a gente jogava muito com bola”. (Rani)
“[...] Mas em questão de bola, pra jogar assim, era mais queimado”. (Roberta)
“Na maioria do tempo, eu ficava jogando queimado e raramente jogava vôlei”. (Léia)
“Eu jogava queimado [...] queimado, sete pedras, futebol era bem difícil”. (Esther)

Fonte: dados da pesquisa

Ao serem socializadas em um contexto que associa o feminino à delicadeza, ao cuidado e à contenção corporal, as meninas tendem a se afastar de jogos que exigem contato físico mais intenso, reforçando a ideia de que esses espaços não lhes pertencem.

Diante disso, quando do uso da bola como brinquedo coletivo, o jogo ‘queimada’ era o mais praticado, este, além de não usar os pés para manipular a bola, proporciona um distanciamento dos corpos que não exigem confronto direto nas disputas, tal como colocam Altmann (1998) e Moura (2003) não traz no imaginário social o sentido de virilidade, agressividade corporal e força, atributos associados aos homens nesse processo histórico das práticas corporais e sociais.

Dado que a bola é um brinquedo símbolo da cultura brasileira, cabe destacar, no entanto, que esse simbolismo está atrelado ao fazer masculino, o futebol/futsal dos

homens, as mulheres são tidas como invisíveis nesse simbolismo. Quando as meninas buscam tomar para si a apropriação desse brinquedo no seu território social, têm se voltado a jogos de bola que usam a coordenação manual, ao mesmo tempo que são, em sua maioria, livres de contatos corporais mais intensos, como expressados por elas, “queimada”, “sete pedras”, vôlei.

Esse mesmo padrão foi percebido por Costa e Moura (2013), onde para muitas meninas, no contexto dos seus territórios da infância, não foi oportunizado vivências exitosas com jogos de coordenação óculo-pedal e de confronto/contato corporal, o que reforça mais uma vez as determinações histórico-sociais estereotipadas das marcas de gênero que vão gerando desigualdades de oportunidades entre meninos e meninas.

Avaliamos que esses estereótipos de gênero repercutem diretamente na constituição de diferenças no desempenho motor entre meninos e meninas. Inicialmente expressas nos tipos de brincadeiras e jogos socialmente disponibilizados a cada sexo, o indivíduo vai “treinando” e potencializando certas capacidades, no que as meninas passam a ter uma defasagem nos aspectos da jogabilidade ligados aos esportes de invasão, principalmente os que usam os pés para manipular a bola.

Corroborando a isso, Pereira e Mourão (2005), apontam que em função dessa diferenciação nos hábitos corporais, ao longo do tempo, um dos sexos passa a apresentar maior domínio de determinadas habilidades, sobretudo no que se refere aos aspectos motores e Pereira (2020) acrescenta que tais desigualdades não se restringem ao aspecto motor puramente, mas estendem-se aos aspectos táticos do jogo, envolvendo a leitura e interpretação de cenários, bem como as tomadas de decisão requeridas nas situações de jogo de invasão.

Diante disso, passa a ser percebido que, em se tratando do acesso a jogos de bola com os pés durante a infância, fora do contexto escola, as meninas tendem a não ocupar esses espaços, ao se tornarem vítimas de um sistema machista que levam as mesmas para margem dessas práticas, tal como já visto em nosso referencial (Furlan; Lessa, 2008; Rodrigues; Deive, 2009; Costa; Moura, 2013). Nesse processo, acabam por serem coadjuvantes nesses espaços, devido às opressões.

Assim, veremos a seguir que do ponto de vista da entrada das meninas nos jogos de bola com os pés, futsal, futebol e suas variações, as falas indicam que esse espaço se tornava um marcador simbólico de separação entre meninos e meninas,

determinando quem poderia ocupá-lo. Ademais, o termo ‘jogar bola’ referia-se ao futebol e não a qualquer tipo de jogo com bola:

Quadro 4- Entrevistas: a relação com o futebol na rua

“Com a bola? Era só queimado, sete cortes, era só assim [...] não jogava tanto bola” (Lara)
“Os meninos sempre ficavam e jogavam bola e nunca deixavam a gente participar inclusive [...] É, tomava no espaço da rua e as meninas normalmente ficavam sentadas na calçada e brincando de boneca [...] A preferência era jogar com todo mundo junto, mas a maioria dos meninos já queria jogar porque falavam que as meninas não tinham força” (Ketilen)
“Não, os meninos jogavam muita bola na rua, mas quando as meninas iam lá, a gente ficava só assistindo. E quando arriscava de ir pra jogar, o menino dizia, já, já, depois, agora não, quando acabar essa. E a gente já acabava sempre ficando de fora [...] futebol mesmo, na minha infância, brincar na rua, nunca” (Rani).
“E quando os meninos jogavam bola, eu não participava. Porque eu não queria mesmo. Mas também porque eu acho, na minha visão que eu via, eles não iam deixar eu jogar” (Roberta).
Difícilmente, assim, bem dificilmente a gente jogava bola, futebol (Esther)

Fonte: dados da pesquisa

Vemos, primeiramente, que o espaço da rua, aparece nos relatos como um território generificado, no qual os meninos assumiam a centralidade da prática do futebol, enquanto às meninas restava uma posição periférica, apenas observado o jogo ou fazendo outras brincadeiras consideradas socialmente mais adequadas ao feminino. Era um espaço regulado por normas de gênero historicamente construídas.

Quando Lara afirma, por exemplo, que suas experiências com bola se restringiam a jogos como queimado e sete cortes, e que “não jogava tanto bola”, percebe-se que o próprio significado atribuído ao termo “jogar bola” estava fortemente associado ao futebol. Essa associação não é casual, pois, com já visto em nosso referencial, o futebol consolidou-se culturalmente como um espaço privilegiado da masculinidade, e a bola remete quase que exclusivamente ao ato de jogar futebol.

As falas de Rani “[...] quando arriscava de ir pra jogar, o menino dizia, já, já, depois, agora não, quando acabar essa [...]” e de Ketilen, “os meninos sempre ficavam e jogavam bola e nunca deixavam a gente participar [...]”, representa uma divisão

espacial e simbólica que reforça o argumento de Scott (1995), para quem o gênero opera como uma forma primária de dar significado às relações de poder. A entrada no espaço do futebol, não era apenas um espaço físico, mas um campo de disputas simbólicas em que esse jogo reproduzia de forma contundente a legitimação da presença masculina e do afastamento das meninas.

Nesse sentido, percebe-se o futebol sendo efetivamente exercido como área de “reserva masculina” (Dunning; Maguire apud Moura, 2003, p. 79). Essa área que não se limita ao espaço físico, mas atinge a percepção dos sujeitos na dinâmica social, vai criando barreiras simbólicas que impedem um novo passo, uma tentativa de rompimento com o estereotipado, tal como expressado fortemente por Roberta: “[...] e quando os meninos jogavam bola, eu não participava. [...] porque eu acho, na minha visão que eu via, eles não iam deixar eu jogar”.

Esses estereótipos de gênero que oprimem as meninas em determinadas práticas esportivas, são reflexo de muitos setores de uma sociedade machista operada sob visão puramente biologistas do sexo, no que Moura (2003) coloca, o Barão de Coubertin, idealizador dos jogos modernos, era contra a participação feminina nos jogos, porque essas práticas esportivas apresentavam características indesejáveis aos corpos das mulheres que eram tidos como naturalmente frágeis.

Podemos perceber esse cenário ainda presente na cultura do brincar das crianças, tal como apontado na fala de Ketilen “[...] a preferência era jogar com todo mundo junto, mas a maioria dos meninos já queria jogar porque falavam que as meninas não tinham força”. Ora, discursos como o do Barão de Coubertin, aliados aos ideais higienistas e eugenistas circulantes no século passado, formaram as bases de um discurso que consolidou mitos e estereótipos que inclusive perduram até hoje.

Aproximando-se agora da lógica interna do jogo, tal afastamento dos jogos de bola com os pés contribui para a produção de desigualdades que podem se estender ao longo de toda trajetória de vida. Tais competências são também construídas em contextos informais de jogo, nos quais a repetição, a improvisação e o enfrentamento de desafios são fundamentais.

Ao serem privadas desses espaços, as meninas perdem competências esportivas que se manifestam posteriormente nas aulas de Educação Física escolar, ao mesmo tempo que podem trazer marcas simbólicas negativas dessas representações, influenciando todo o contexto de apropriação ou não do conteúdo.

Por sua vez, em meio a experiências permeadas por desigualdade de gênero, o relato de Felipa foi o único que trouxe outro olhar, e exemplifica uma experiência alternativa rompendo com a lógica hegemônica, ela fala:

A gente jogava queimada, às vezes futebol, pega-congela, pega-pega, esse tipo de brincadeira [...] a gente jogava tudo junto, não tinha muito esse negócio (de separar) [...] como era pessoa que convivia na mesma comunidade que eu, a gente ficava assim, indo e brincando juntos. Não tinha muito esse negócio de, ah, que menina poderia jogar, esse tipo de coisa. Sempre foi muito natural jogar (Felipa).

A mesma Felipa ainda fala que seus pais lhe davam liberdade quanto as práticas corporais e quando perguntada se eles tinham algum receio em relação a jogar futebol na rua junto com os meninos, ela comenta:

Não, não tinha nenhum receio com isso. Meus pais sempre foram muito abertos em relação a isso. Eu praticando, eu não praticando esportes, pra mim tudo bem. Só que o meu pai sempre fala que era sempre bom pra fazer uma atividade física. Só que eles sempre foram abertos em relação a esportes, ao que eu queria fazer, ao que eu não queria fazer (Felipa).

Essa fala mostra que esses limites não são tão absolutos, e que em alguns contextos comunitários a participação mista em jogos como o futebol parecia possível. Se partimos dessa possibilidade acima mencionada, podemos tomar o espaço escolar das aulas de Educação Física como um ambiente capaz de promover a coeducação e possibilitar a meninos e meninas vivências dos conteúdos do futsal de forma mais equitativa e sem discriminação.

Nesse sentido, passaremos a apresentar os resultados em relação as entrevistas direcionadas ao contexto das aulas de futsal na Educação Física como forma de compreender como o contexto educacional institucionalizado dialogou com essa problemática.

6.2 As determinações de gênero no futsal da Educação Física escolar

Como estratégia metodológica, essa categoria temática não visa esgotar a análise em si, mas sobretudo subsidiar a interpretação da fase da intervenção pedagógica. No entanto, a descrição não é puramente neutra; ela vem organizada teoricamente. O objetivo é dar inteligibilidade interpretativa ao contexto, e não apenas narrá-lo, preparando-o (ou direcionando-o) para um olhar articulado com o processo

de análise das intervenções Conforme o tópico anterior, os quadros apresentados são utilizados como recurso de organização de sentidos em comum que emergiram do material empírico, mas não limitam a análise de outras falas oriundas desse mesmo material.

Diante do processo de compreender como o conteúdo futsal foi desenvolvido nas aulas de Educação Física, as falas das alunas indicaram que o futsal escolar foi atravessado por desigualdades de gênero, expressas por estereótipos, pela organização desigual do espaço e do conteúdo e certa ausência de mediação pedagógica intencional. De modo geral, o futsal mostrou-se pouco acessível às meninas devido a reprodução de práticas próximas ao modelo do ‘rola bola’, que reforçava hierarquias e limitava sua participação.

A seguir, apresenta-se dois quadros de falas que consideramos ser pontos que estão intrinsecamente envolvidos, permitindo uma visão em conjunto desses pontos relacionados ao fazer que se aproxima da ‘aula livre’, comumente chamada de ‘rola bola’. Eles tratam da organização/separação espacial dos corpos e da separação dos conteúdos.

Sobre a organização espacial da quadra/campo, as meninas indicam que havia uma predominância de separação entre os sexos e a prevalência de que os meninos usavam o maior espaço:

Quadro 5 – Separação do espaço nas aulas de Educação Física

“Os meninos, toda vez que eles queriam jogar bola, sempre limitavam o espaço maior para poder jogar bola e as meninas sempre ficavam com o cantinho” (Ketilen).
“Os meninos pegavam mais da metade da quadra, era a metade e mais um pouco, aí colocava a trave ali e num espaçozinho que ficava, ficava só as meninas jogando a bola ou até mesmo botava cadeiras ali e a gente ficava conversando na roda” (Marina).
[...] Sim, uma metade não, acho que mais de uma metade [...] a menina ia para um lado, o menino ia para o outro. Às vezes brigava, por causa que a gente estava pegando metade da quadra” (Léia).
“Do 6º ao 9º, não mudou muita coisa, porque continuava separado” (Lara).

Fonte: dados da pesquisa

A partir das falas também foi possível notar que, para além da separação por sexo nas aulas práticas, também havia a separação do conteúdo, no que os meninos “jogavam bola” (futsal) e para as meninas predominava o jogo de queimada ou se ausentavam de qualquer prática

Quadro 6 – Separação dos conteúdos nas aulas de Educação Física

“Eram os meninos jogando futebol e as meninas ou sentadas ou brincando de outra coisa em espaço menor” (Ketilen)
“O professor passava para os meninos uma coisa e que eles não faziam, eles enrolavam o professor e iam jogar bola, né? E passava uma coisa para a gente, tipo, queimada. Aí a gente jogava, mas não tinha muito espaço, nem dava para jogar” (Marina)
“E nono ano e oitavo era separado também, as meninas ficavam no queimado e os meninos ficavam no futebol. [...] raramente o professor passava algum conteúdo junto com meninas e meninos” (Roberta).
“Queimado, pular corda e só” (Léia).
“[...] os meninos jogando futebol e as meninas jogavam queimado. E sempre foi assim, durante os 4 anos do ensino fundamental 2” (Lara).
“Era misturado e a gente só jogava queimado também” (Esther).

Fonte: dados da pesquisa

Esses achados estão em consonância com os diversos estudos apresentados em nosso referencial, apontando que a problemática se estende por anos na área (Abreu, 1990; Altmann, 1998; Duarte; Mourão, 2007; Dornelles; Fraga, 2009; Cosino; Auad, 2012; Costa; Moura, 2013). A presente pesquisa, reforça mais um cenário dessa problemática, vivenciado por meninas que narram suas experiências de escolarização entre os anos 2016 e 2024 aproximadamente.

Por sua vez, nesta pesquisa, relacionamos diretamente essa problemática com o modelo ‘rola bola’, acreditando que esta forma de condução acentua os preconceitos e desigualdades de gênero, pois não trata pedagogicamente o processo inerente a uma aula na escola formal de ensino, delegando o espaço praticamente como uma reprodução dos ambientes informais, como a rua.

Pois, se fizermos um paralelo, vemos que nas experiências das práticas corporais das meninas na infância, em seus territórios extra escolares (rua), esses

ambientes eram marcados pelos estereótipos de gênero que geraram desigualdades e discriminações para com elas, afastando as mesmas de oportunidades de se inserir, por exemplo, nos jogos de bola com os pés em seus momentos de lazer, este último, uma parte fundamental da formação humana.

Portanto, as aulas de Educação Física escolar, tanto para meninas quanto para meninos acabavam por reproduzir essa mesma lógica, reportando os padrões de gênero estabelecidos socialmente (Duran, 1999; Pereira, 2004; Furlan; Santos, 2008) e tornando-se como um campo fértil das desigualdades de gênero.

Articulamos esses dados com pesquisa recente de Santos e Santos (2026), a partir de relatos de estudantes, que observaram que no recreio alunos e alunas se misturavam, porém quando iam para aula de Educação Física, o professor sempre fazia questão de separar. As mesmas autoras também encontraram relatos de que geralmente o conteúdo era separado, futsal para os meninos e queimada para as meninas, e que essa regra nem sempre era superada, já que foram poucos os relatos em que as aulas eram mistas.

Como evidenciado por Costa e Moura (2013) com essa reprodução acrítica baseada nas diferenças de tratamento entre os gêneros, não se permite cruzar suas diferenças em uma única atividade, professores(as) e alunos(as) acabam então por aderirem à separação. Acrescentamos, separação aqui entendida não apenas como corpos biológicos separados em uma aula, mas como corpos/sujeitos separados de competências educativas, habilidades, costumes, símbolos, sentimentos e expressões identitárias.

Diante dessa separação do espaço e dos conteúdos, os estereótipos de gênero parecem ser determinantes para isso, gerando desigualdade de oportunidades na vivência do futsal na escola, como vemos nas falas seguir:

Quadro 7 – Estereótipos de gênero nas aulas de futsal

“Que as meninas não têm força, que era coisa de menino e que não dava pra misturar os dois pra jogar” (Ketlen).

“As meninas sempre pensam muito na aparência, não queriam para não suar. [...] as meninas não queriam por causa disso, com medo de se machucar [...] a nossa quadra do sexto ao sétimo ano era ao ar livre. Então tinha muito sol e as meninas não queriam brincar porque era no sol. Só os meninos mesmo que topavam [...] os meninos iam, que eles não ligam” (Rani)

“Tinha menina que queria jogar bola, mas eles não deixavam. E se deixava era café com leite¹⁰” (Léia)

“Os meninos não deixavam nenhuma menina jogar” (Roberta)

“Eu sempre quis participar, só que eu tinha meio receio assim, né? Porque meio que tinha um preconceito, né? A sociedade, tipo... das meninas poder jogar” (Lara)

Fonte: dados da pesquisa

Notamos nas falas acima a reprodução historicamente já exaustiva da velha máxima errônea e descabida de que para as meninas jogarem o futsal, um esporte de contato mais vigoroso, junto aos meninos, é necessário força ou destrezas físicas compatíveis com o ideal masculino e por tanto não pertencente à natureza feminina (Goellner, 2007; Corsino; Auad, 2012).

Além disso, as falas também apresentam fortemente os estereótipos ligados à beleza e à suposta essência feminina. Assim, pautados nas hierarquizações de gênero, como por exemplo, a ideia de sexo frágil e adequação da estética corporal, afastam as meninas desses espaços que já lhe foram negados nos seus territórios sociais.

As narrativas até aqui mostram um espaço, de fato, frequentemente marcado por tensões de gênero, turmas separadas por sexo, conteúdos separados, além de certa ausência de sistematização do fazer pedagógico onde a Educação Física se confundia com o “jogar bola”, atrelado predominantemente ao futsal e pertencente quase que exclusivamente aos meninos, com a queimada sendo uma alternativa para as meninas.

Nesse aspecto, tomamos a falas das alunas sobre a mediação pedagógica docente frente a essa realidade:

Quadro 8 – Aula “livre”, professor(a) e aluno(a) livre.

“Os professores nunca se importaram em misturar para jogar.” Os professores se acostumavam a não ligar pra isso” (Ketilen).

“Quando ia para a quadra, a gente não fazia praticamente nada. Só os meninos que iam jogar bola mesmo” (Rani).

¹⁰ Café com leite é uma expressão usada na norma popular para significar que uma pessoa não é totalmente apta para exercer determinada função. Na prática da rua (e da Educação Física), essa pessoa até entra no jogo, mas é negado a ela participar efetivamente, por vezes parecendo invisível aos demais.

“Normalmente, os meninos eram separados das meninas e o professor não falava nada” (Roberta).
“Às vezes as aulas práticas não eram relacionadas ao conteúdo. Eles só deixavam livre. [...] no quinto, no sexto, sétimo era livre” (Léia)
“Ele dava conteúdo, só que na aula prática a gente jogava queimado” (Esther)
“[...] Eu não cheguei a praticar muito com o professor por causa disso. Era muito dividido e toda vez era a mesma coisa. Tipo, toda vez era futebol, toda vez era futsal. Toda vez era futsal. Não tinha muitas mudanças. [...] é que o professor de Educação Física que a gente tinha não era um professor que ligasse muito dessas coisas. Aí, para ele, tanto faz, tanto fez” (Felipa).

Fonte: dados da pesquisa

Essas falas remetem a um aspecto do fenômeno do ‘rola bola’, que carrega muitos agentes, sendo um deles a postura do(a) professor(a). Conforme já referenciado por Machado et al. (2010) e González (2020) é uma prática marcada pelo desinvestimento pedagógico, ou seja, com o professor apenas distribuindo o material e administrando o tempo, sem preocupação de sistematizar e operacionalizar o conteúdo para os(as) alunos(a), seja numa perspectiva crítico-renovada ou até mesmo por meio da tendência tradicional-tecnicista.

Segundo Machado et al. (2010) essa recorrência de aulas com ausência de pretensão com a prática pedagógica para alguns professores na Educação Física contemporânea parece estar ainda relacionada a superação do ensino tradicional tecnicista.

Na visão¹¹ de González (2020) muitos professores ainda têm dificuldades em assimilar os novos modelos de ensino críticos e emancipatórios. Assim, “entre o não mais e o ainda não” (González et al., 2010, p. 12), acrescentamos que diante da complexidade da operacionalização das aulas práticas, com todas as suas tensões histórico-sociais daquele contexto, o professor pode recair nessa prática do ‘rola bola’, por ser a mais confortável de lidar.

11 A partir desse referencial de González (2020), acreditamos que pesquisas futuras possam relacionar os currículos atuais nas universidades com o ensino do(a) professor(a) no chão da escola, como forma de gerar reflexões diante do fenômeno rola bola. O nosso trabalho não tem esse objetivo, mas reconhece essa complexidade que envolve diversos agentes, formação profissional, cultura da escola, materiais pedagógicos, cultura da Educação Física escolar e as múltiplas diversidades com suas afirmações no ambiente escolar.

No entanto, esse movimento de “aula livre” não pode ser compreendido como algo exclusivamente individual, mas como resultado de uma articulação complexa de fatores micro e macrosociais, que se combinam de modo singular em cada contexto. González (2020) apresenta para além do processo de transformação da área, outras dimensões que influem na manifestação da aula ‘rola bola’, como por exemplo, as condições objetivas de trabalho, a cultura escolar daquele contexto e sua relação com a disciplina, bem como a precarização da profissão professor e da vida.

Cabe destacar que esse quadro, embora predominante, não é único, pois há professores que não aderem a esse modelo e tendem a perceber as transformações da Educação Física como oportunidades de abertura, que ampliam as possibilidades de legitimar suas ações e fortalecer o lugar da disciplina e do docente no projeto escolar. Tal como apontado na pesquisa de Fontana (2022)

[...] Na escola, a postura de professoras e professores foi destacada em algumas falas, seja por revelar que havia preconceito da parte deles em relação a elas participarem de jogos com os meninos, seja por enfatizar as ações docentes que não as discriminavam dos jogos e, pelo contrário, incentivavam-nas a estar em quadra e a jogar (Fontana, 2022 p. 103)

Tivemos narrativas das meninas que favoreciam justamente a inclusão e possibilidade de meninos e meninas estarem juntos no futsal escolar ou em outra atividade. Em determinados momentos da escolarização elas também tiveram professores(as) que contribuíram de forma positiva.

Felipa, que no quadro acima relata uma experiência negativa em um período da escolarização, também narra uma experiência positiva: “Sempre foi misturado as brincadeiras, eles sempre faziam que os dois lados se unissem e jogassem juntos. Então, nunca teve esse negócio de separação por gênero” (Felipa). Da mesma forma, Rani relata a construção de um sentimento de pertença da classe feminina, fortemente associado à presença e à atuação de uma professora mulher. A identificação com a docente aparece como um elemento significativo no processo de inclusão

[...] do primeiro ao quinto ano, eu sempre tive professora, uma só professora, e era mulher. Professora de educação física, mulher. Então ela nunca deixava as meninas ficarem fora das brincadeiras. Então mesmo quando era futebol, elas sempre faziam um momento só menino, faziam um momento só menina. E quando a galera realmente colaborava, aí faziam um jogo meninas e meninos. Então quando eu entrei para a escola mesmo, eu comecei a brincar mais futebol. Porque a minha professora, mulher, sempre deixava todas as meninas incluídas. Só que rolava sempre, as meninas davam desculpas e tudo mais: ‘ah professora, não vou brincar se for com o menino’. Mas as que aceitavam, a professora sempre tentava incluir nessas coisas (Rani).

Essas experiências, embora não tenham sido unanimidade, mostram que os arranjos excludentes podem ser transformados a fim de buscar aulas práticas que oportunizem experiência coeducativas e atendam as reais competências da Educação Física escolar nesse ambiente.

Tal como proposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas aulas da Educação Física escolar, “as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório” (Brasil, p. 213). Compreendemos que uma aproximação da pedagogia do esporte contemporâneo com essa perspectiva citada acima, pode favorecer novos arranjos que auxiliem na superação do ‘rola bola’ e consequentemente contribuam para aulas coeducativas na perspectiva de gênero no ensino do futsal.

Assim, passaremos a analisar como as discentes vivenciaram e compreenderam a experiência pedagógica mediada pela metodologia dos jogos no processo de participação e aprendizagem dos conteúdos do futsal, sob a perspectiva da igualdade de gênero.

Durante a análise dos dados da roda de conversa do grupo focal consideramos pertinente articular com algumas falas provenientes das entrevistas individuais sobre o contexto escolar, permitindo um diálogo entre diferentes fontes empíricas. Essa estratégia possibilita identificar convergências, divergências e aprofundamentos interpretativos sobre o ensino do futsal e as relações de gênero nesta pesquisa.

7 DISCUSSÃO DOS DADOS DA RODA DE CONVERSA DO GRUPO FOCAL

Para compreender as percepções e vivências das estudantes em relação às aulas de futsal aplicadas durante a nossa intervenção pedagógica, foram realizados cinco encontros com o grupo focal cujo objetivo consistiu em captar entre as participantes percepções, sentimentos e ideias, permitindo a emergência de múltiplos pontos de vista (Gatti, 2005).

As conversas foram orientadas por questões que buscavam investigar a participação e questionamentos das alunas nos jogos para o ensino do futsal considerando aspectos como inclusão, equidade de gênero, conflitos e tensões surgidas durante as aulas, bem como os sentidos atribuídos à experimentação e fruição dos aspectos técnico-táticos do jogar numa perspectiva crítica da realidade.

Para tanto, as rodas de conversa do grupo focal ocorreram em paralelo ao período da aplicação dos jogos possibilitando que as reflexões se articulassem diretamente às experiências vivenciadas nesses. Dessa forma, apresentamos um quadro de modo didático para situar os temas abordados em cada grupo focal que surgiram do conjunto da intervenção.

Quadro 9 – Temas das rodas de conversa do grupo focal

Grupos Focal	Temas discutidos
Grupo focal 1	A experiência com o jogo de finalização versus o jogo formal
Grupo focal 2	A experiência com o futebol generificado
Grupo focal 3	Jogo pé e mão e jogo de pivô
Grupo focal 4	Novas meninas no jogo; Conflitos com meninos
Grupo focal 5	Jogos populares no ensino do futsal

Da análise desses temas discutidos nas rodas de conversa, surgiram quatro categorias: 1- “Entrando em um campo que, historicamente, já pertence aos meninos”: experiências de inclusão no jogo de finalização; 2- Futebol generificado: “além das mulheres estarem trabalhando, elas também tem que cuidar de casa e os homens não tem esse papel”; 3- “Já que a gente visava ter mais controle com a mão do que com o pé, aí fez a gente ter mais noção de jogo”. A experiência com o jogo “pé e mão” 4-

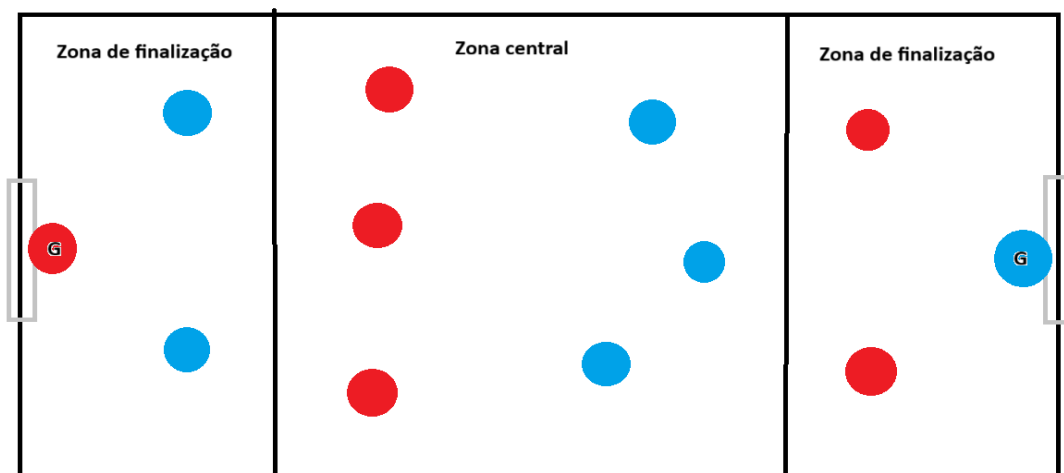
Novas meninas para o jogo: “foi muito gratificante ver as outras meninas entrando, se inspirando na gente”.

Serão apresentados para cada discussão uma representação visual do jogo e a descrição de seus objetivos, suas principais regras. Em seguida, realiza-se a análise das falas das participantes em diálogo com os referenciais teóricos. Essa organização possibilita a articulação direta entre a experiência prática dos jogos e as reflexões produzidas pelas alunas.

Diferentemente da análise das entrevistas organizada em quadros temáticos, as falas oriundas das rodas de conversa são analisadas no corpo do texto em razão da multiplicidade de temas que emergem desses momentos, tendo um caráter mais processual e dialógico. Como forma de valorização das falas das participantes da roda de conversa e dos diários, essas serão destacadas por meio do recurso do recuo no texto em *itálico*. Quando aparecerem falas oriundas das entrevistas, serão devidamente identificadas.

7.1 “Entrando em um campo que historicamente já pertence aos meninos”: experiências de inclusão no jogo “zona de finalização”.

Figura 1- Jogo “zona de finalização”



Fonte: elaboração própria.

Quadro 10 – Objetivos pedagógicos e regras do jogo “zona de finalização”.

Objetivo pedagógico
Lógica interna: Criar uma maior frequência de situações de finalização favorecendo o aprendizado do chute em um contexto real de jogo. Lógica externa: Favorecer o protagonismo da ação de fazer o gol para todos(as) que jogam.
Regras
• A área de jogo é dividida em 3 zonas com a zona central sendo a maior. Na zona central, joga-se em igualdade numérica e, na zona de finalização, joga-se 2 atacantes contra 1 goleiro(a).
• Os jogadores da zona central disputam a bola entre si e são os construtores das jogadas, devendo trocar passes entre os integrantes da sua equipe a fim de conseguir passar a bola para os jogadores da zona de finalização. Esses, ao receberem bola terão tempo e espaço para finalizar ao gol conforme suas habilidades.
• Nenhum jogador pode sair da sua zona de origem devendo permanecer atuando nela até que o professor organize nova formação
Adaptações possíveis:
• 1- Jogadores da zona de finalização só podem dar dois toques na bola. Essa regra, bem como as demais, são direcionadas para aqueles alunos que já dominam bem o fundamento de recepção e chute, fazendo com que a ação fique mais desafiadora;
• 2- O jogador da zona de finalização, ao receber a bola, é obrigado a passar a bola em apenas um toque para seu companheiro finalizar também a um toque.
• 3- Após a bola adentrar na zona de finalização, pode-se permitir que um jogador da zona central entre na zona de finalização para defender.
• 4- Pode-se incluir mais um jogador no jogo, sendo esse um defensor dentro da zona de finalização ficando, portanto, 2x1 nesse setor.

Fonte: elaboração própria.

Essas adaptações de progressão devem ser modificadas conforme professores e alunos(as) achem necessário. Em nossa experiência, colocamos na zona de finalização, por vezes, duas meninas, um menino e uma menina e também dois meninos. Cada formato provocava certo arranjo sócio-afetivo-técnico-tático entre os envolvidos.

Por diversas vezes entre os meninos, as regras foram modificadas a fim de gerar mais dificuldade na finalização, eles mesmos preferiam jogar a dois toques. As meninas preferiam ter toques livres, embora também tenham experimentado as outras possibilidades. Nesse sentido, o jogo de finalização permitiu flexibilidade aos envolvidos, ou seja, adequando-se para cada nível de habilidade individual.

Durante a pesquisação intervencionista, antes de iniciarmos com esse *jogo condicionado de finalização* (chute ao gol), alunos e alunas vivenciaram o jogo formal do futsal, com as reproduções das regras FIFA nas primeiras aulas, aproximando-se bastante da vivência do típico modelo do 'rola bola' escolar. Nesse contexto, o professor limitou-se a entregar o material, separar times e deixar o jogo acontecer sem uma intervenção mais diretiva.

A ideia era fazer com que percebessem as nuances e desafios de se jogar almejando as regras do esporte convencional de rendimento, criar questionamentos sobre os possíveis acontecimentos de exclusão ou protagonismo, baixo êxito nas ações, dentre outros. Essa ideia serviu para favorecer uma melhor tomada de consciência durante as reuniões do grupo focal a fim de permitir a comparação entre esse modelo e os jogos com transformação didático-pedagógica. Assim, iniciamos a análise desse grupo focal tratando dessa experiência de aula mista com o jogo formal de futsal bem aproximado do modelo 'rola bola'.

As falas das meninas na roda de conversa mostram, de modo contundente, o quanto as relações de gênero ainda estruturam como meninos e meninas vivenciam o futsal escolar. Desde o início da conversa, as alunas demonstraram certa consciência de que o espaço do jogo é historicamente masculino, o que reforça as desigualdades e hierarquias que atravessam esse contexto pedagógico do jogo de futsal.

A fala inicial da aluna Marina foi percebida pelo pesquisador enquanto ainda não estávamos gravando a roda de conversa e aguardávamos as demais meninas chegarem para o grupo focal. Algumas estavam comentando sobre os acontecimentos das aulas e, em determinado momento, a referida aluna falou uma frase muito pertinente. Então, pedi licença e solicitei que começássemos o grupo focal debatendo essa fala que dá origem ao título deste tópico: “[...] a gente tem que entender, que as meninas que estão jogando futsal, estão entrando num campo que historicamente já pertence aos meninos” (Marina).

Essa é uma fala emblemática e situa como o futsal escolar constitui-se como um “campo que pertence aos meninos”, podendo então ser analisada como uma expressão de poder e dominação refletindo a construção histórica de gênero que delimita os espaços de atuação dos corpos femininos e masculinos (Daolio, 1995; Scott, 1995; Louro, 1996; Goellner, 2010; Souza Júnior, 2020).

Nesse ponto, torna-se imprescindível trazer como esse campo tem sido operado (e como opera) na realidade das aulas de Educação Física do nosso contexto. Imerso das características do modelo de aula/jogo rola bola, como já visto em nosso referencial (Machado et al., 2010; Oliveira; Daolio, 2014; González, 2020; Spolaor; Nunes, 2020), esse campo tem se mostrado como um território de pertencimento masculino e, de certa forma, confortável para alguns meninos (e professores/as) aderirem essa prática sem preocupação crítica da realidade e interesses pedagógicos.

Podemos evidenciar isso a partir da anotação do diário de campo do professor-pesquisador onde, antes de iniciar o jogo formal, foi realizado atividades de introdução como o bobinho¹² e pequenos movimentos de jogo situacional de progressão de ataque 2x1¹³:

Na primeira aula, houve resistência dos meninos e apenas dois participaram. Ficaram em volta comentando as ações do jogo e, por vezes, riam das jogadas (das meninas). Em determinado momento, um veio falar comigo e perguntou por que eu não dividia os times e colocava pra jogar ‘normal’, pois assim estava chato. “Se colocar normal a gente entra”. Nesse momento, uma aluna expressou: “não, assim tá bom” (Diário do professor - aula I).

Diante dessa narrativa, observa-se que os meninos tendiam a reproduzir a percepção de que o espaço deveria ser destinado prioritariamente ao “futsal deles”, associado à lógica do ‘rola bola’. Ao perceberem uma dinâmica diferente logo no início da aula, acabaram sentindo-se incomodados, pois que rompia com o padrão de reprodução tão comum para eles.

12 Jogo popular onde um jogador (o bobinho) tenta tomar a bola de três ou mais jogadores que trocam passes entre si dispostos em formato de um círculo.

13 Jogo situacional onde dois atacantes com posse de bola enfrentam um marcador a fim de conseguir a finalização ao gol.

Para se ter maior clareza, na cultura escolar do nosso contexto, o ritual de início dos meninos era o de se organizarem em grupos para dividir as chamadas “linhas” (expressão associada a definição dos times), o tempo de jogo e a ordem de quem começaria primeiro (quase sempre com pequenas confusões e demora para o início). Geralmente, a próxima linha entraria após dois gols ou, caso demorasse muito, iriam para os penais.

Acrescentasse a isso imediatamente delimitar seu território de jogo, apropriando-se do maior e melhor espaço disponível. Além disso, tinham como referência a participação apenas de meninos, preferencialmente os reconhecidos como mais habilidosos, reforçando processos de exclusão e hierarquização no interior das aulas. Mantinham essa dinâmica ao longo de toda a aula e só achavam por necessário a intervenção do professor em situações de conflito.

Nesse contexto, muitos buscam associar-se aos jogadores da mídia e do esporte de rendimento, imitam seus jeitos de andar e jogar. Predomina a busca pelo protagonismo individual marcado pelo controle das ações com a bola, dos dribles e dos gols. Marcam determinadas gírias que fazem parte do seu grupo e associam também valor positivo ao uso de algumas camisas e calções esportivos presentes na mídia.

Essa descrição apresenta características de outros contextos escolares em que González (2020) apresenta como considerando o ‘rola bola’:

[...] os alunos escolherem a atividade a realizar na aula, em geral levando aos meninos jogarem “bola” e as meninas voleibol ou queimada, ou cada vez com mais frequência, ficarem conversando [...] os mais habilidosos tem a chance de escolherem os times e decidirem quem joga ou não joga [...] os meninos costumam ser mais ativos e participarem dos jogos; e as meninas acabam se excluindo das aulas por não se considerarem habilidosas o suficiente ou por medo de exporem o corpo, ou por receio de ficarem suadas [...] (Gonzalez, 2020 p. 133).

Em consonância a isso, dialogamos com os relatos das meninas em suas entrevistas sobre as experiências nas aulas de Educação Física ao longo da sua escolarização que reforçam a predominância dessa problemática:

[...] Os meninos, toda vez que eles queriam jogar bola, sempre limitavam o espaço maior para poder jogar bola e as meninas sempre ficavam com o cantinho” (Ketilen).

[...] Os meninos pegavam mais da metade da quadra, era a metade e mais um pouco aí colocava a trave ali. E num espaçozinho que ficava, ficava só as meninas jogando a bola ou até mesmo botava cadeiras ali e a gente ficava conversando na roda” (Marina).

[...] quando ia para a quadra, a gente não fazia praticamente nada. Só os meninos que iam jogar bola mesmo (Rani).

Percebemos, portanto, que esse é um contexto expressivo da realidade das meninas nas aulas de Educação Física e que corrobora de forma contundente ao encontrado em nosso contexto atual de pesquisa evidenciando que tal organização não se trata de um fenômeno isolado, mas de uma prática recorrente em diferentes contextos escolares, inclusive nos territórios fora da escola como mostrado na categoria “brincar atravessado pelo gênero”.

Assim, vemos que a centralidade do futsal, o predomínio do espaço da quadra pelos meninos e a valorização das habilidades esportivas e das capacidades físico-biológicas como critério de participação são pontos de destaque que configuram essa dinâmica e vão construindo certas identidades de grupos nesse espaço.

No entanto, esse processo de construção de identidade de um grupo, conforme Hall (2000), parece ser melhor expressado por “identificação”, e pode funcionar tanto como afirmação quanto imposição de uma identidade.

Em Spolaor e Nunes (2020), vemos que essa construção de identidade depende do modo como as sociedades produzem suas classificações:

Quem exerce e controla o poder de classificar tem o privilégio de atribuir valores e hierarquizar as coisas classificadas e expurgar para as margens e de lá manter sob seu controle aqueles que não pertencem à ordem normatizada (Spolaor; Nunes, 2020 p. 626).

Nesse mesmo sentido, Libâneo e Silva (2020) ao dialogarem com Sacristán, problematizam o conceito de diversidade destacando que, embora esteja relacionado à diferença, pode se transformar em desigualdade quando particularidades individuais ou coletivas resultam na privação de direitos.

Em estudo recente, Santos e Santos (2026) nos dão uma ideia de como essas particularidades que marcam um grupo podem agir como dispositivo de exclusão e preconceito. Sobre as aulas do conteúdo futebol na Educação Física escolar, as pesquisadoras constataram que a identidade de gênero, a sexualidade e até o biotipo

corporal foram marcantes nos processos de exclusão e de discriminação dos estudantes.

Avaliamos, portanto, que nesse “campo” moldado de uma ideia de aula impregnada de padronizações hierarquizadas na cultura dos(as) alunos(as) e da Educação Física escolar, parece haver uma imposição de um grupo procurando se afirmar de forma acrítica em um espaço que é destinado à valorização da diferença e ao compartilhamento de valores coletivos. Portanto, deve ser questionado e refletido por algum processo pedagógico consciente e crítico.

Conforme orienta a BNCC, a prática pedagógica das linguagens corporais deve assumir como competência a compreensão dos processos identitários, dos conflitos e das relações de poder que atravessam as práticas sociais respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições. Espera-se que os sujeitos atuem com base em princípios democráticos exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, bem como o enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.

No entanto, fazendo novo paralelo com as falas das alunas sobre suas experiências nas aulas de Educação Física ao longo da escolarização, percebe-se que nem sempre existiu um processo pedagógico atuante no sentido de problematizar e reverter essa dinâmica, Ketilen e Marina falam:

“[...] Bom, quando eu estudava, antigamente no caso, os professores nunca se importaram em misturar para jogar” (Ketilen).

“[...] Normalmente os meninos eram separados das meninas e o professor não falava nada [...] raramente o professor passava algum conteúdo junto com meninas e meninos, normalmente era tudo separado” (Roberta).

“[...] o professor passava para os meninos uma coisa e que eles não faziam, eles enrolavam o professor e iam jogar bola, o futebol, né?” (Marina).

Essas reflexões não tem a intenção de denúncia ou responsabilização individual direta de decisões docentes, mas de propor uma problematização acerca da complexidade que atravessa a cultura das aulas práticas de Educação Física. A mesma é operada por diferentes agentes, cruza processos contínuos de identificação e, portanto, não se esgota em si mesma, necessitando de uma ampla reflexão.

Barroso (2020) critica esse cenário afirmando que tem sido recorrentes as práticas nas quais os professores deixam os alunos livres para realizar qualquer atividade sem intervenção pedagógica, o que alguns autores denominam de rola bola e outros de desinvestimento pedagógico ou abandono do trabalho docente.

Corroborando a isso, entendemos ainda que, imerso nessa dinâmica complexa desse território da aula prática, o(a) professor(a) corre o risco de acabar normalizando esse processo como expressou uma das alunas nas entrevistas “[...] e os professores se acostumavam a não ligar pra isso. Sempre deixavam pra lá e sempre ia ficar jogando bola com os meninos” (Ketilen).

Nessa mesma linha, quando perguntada sobre o modo operante do professor nessa problemática, outra aluna comentou das suas aulas no 9º ano: [...] “É que o professor de educação física que a gente teve não era um professor que ligasse muito dessas coisas. Aí, para ele, tanto faz, tanto fez” (Felipa).

Para nós, quando a aula é conduzida exclusivamente por essas características apresentadas até aqui, ao relacionarmos com o debate de gênero, vemos uma enorme tendência em naturalizar a exclusão das meninas e reproduzir processos de hierarquização nas práticas corporais, em especial nos jogos de bola com os pés.

Em pesquisa de Malvar (2020), o autor aponta que, quando optava por aulas livres, tinha que intervir constantemente para garantir que alguma menina jogasse com os meninos no jogo do futsal, pois eles não aceitavam alegando a baixa habilidade delas.

Achamos essa mesma problemática em pesquisa ainda mais recente, Silva (2023), quando em seu experimento optou que os(as) estudantes se autogerissem, observando uma clara separação por gênero nas atividades com os meninos ocupando a quadra principal no futsal e as meninas relegadas a um espaço secundário, com mínima interação entre os grupos.

O mesmo autor percebeu que as meninas, mesmo desejando participar e tendo direito ao espaço, não se opuseram, mas se deslocaram para outro local sem contestação ou mediação docente. Para Silva (2023), esse comportamento evidencia o cansaço existencial, marcado pela aceitação da exclusão como algo naturalizado.

Diante desse cenário, parece-nos fundamental olhar com clareza para o princípio de uma escola republicana e democrática que “não dissolve a autoridade do professor e o transforma num simples ‘interlocutor’ ou alguém a serviço dos

‘interesses’ (difusos, manipuláveis e instáveis) dos alunos”. (Brayner apud Fensterseifer; González, 2008, p. 06).

Essas evidências apontam que a ausência da mediação docente contribui (dentre outros problemas) para a consolidação de dinâmicas de desigualdade de gênero que passam a serem percebidas como “normais” pelos próprios estudantes e até professores(as), reforçando a exclusão e o preconceito com as meninas em modalidades esportivas associadas historicamente a espaços masculinos, como o futsal (Altmann, 1998; Furlan; Santos, 2008).

Nesse aspecto, voltando propriamente à nossa experiência de intervenção com o jogo formal organizado sob características do ‘rola bola’, as falas das alunas na roda de conversa do grupo focal demonstram sentidos que elucidam preconceitos contra a mulher:

“[...] Quando a mulher consegue pegar a bola, eles ficam: - Não, tu é muito ruim, tu perder a bola pra mulher, perder a bola pra mulher. Como se a gente não fosse nada” (Ketilen).

“[...] É tipo, se eles perdessem pra mulher, eles seriam menos homens (Roberta).

“[...] Eles estão querendo tanto roubar a bola, [...] com medo de perder pra mulher” (Marina).

“[...] eles fecham a cara” (Felipa).

Tais reações parecem expressar a ameaça à masculinidade hegemônica nesse esporte e “perder para mulher” seria algo ruim, associado a um corpo menos viril e habilidoso no jogo na perspectiva do imaginário social masculino. De fato, os esportes de invasão e contato carregam significados de virilidade e status para os homens, elementos que, mais do que um aprendizado, são um conteúdo cultural que se instala no corpo num “processo de inCORPOração” (Daolio, 1995, p. 39).

Ou seja, conforme exposto pelo autor supracitado, as pessoas aprendem modos de agir e de se mover que expressam valores sociais historicamente. Por exemplo, o corpo masculino foi associado a dominar e competir; o feminino, a se conter e ser protegido. Nesse sentido, percebe-se da fala das meninas um sentimento ao mesmo tempo de exclusão e de proteção mascarada por parte dos meninos, que denuncia o estereótipo do sexo frágil e gracioso.

[...] É que eles meio que tem uma forma de proteger, não protegendo, mas também eles não querem que sejam incluídas mulheres na prática (Ketilen).

[...] eles falam também, não bate, ou não chegam nas meninas (Marina).

[...] É, porque menina é frágil e não aguenta (Roberta).

Esse estereótipo de uma suposta essência feminina ligado a delicadeza e graciosidade do corpo é relatado por Rani na entrevista, fazendo perceber que as próprias meninas preferiam não deixar de lado a beleza e graciosidade, refletindo uma introjeção dos estereótipos de gênero na sua forma de conceber o próprio corpo. “[...] a nossa quadra no sexto ao sétimo ano era ao ar livre. Então tinha muito sol e as meninas não queriam brincar porque era no sol. Só os meninos mesmo que topavam [...] os meninos iam, que eles não ligam.” (Rani).

Rochael (2020) também evidenciou um afastamento das meninas das aulas práticas por conta da questão do suor, do penteado e, para o autor, esse incômodo das meninas tem relação com as expectativas corporais e baseia-se na preocupação de que o corpo feminino deve estar esteticamente conformado a padrões marcados pelo gênero. Retomando Daolio (1995), os hábitos vão se incutindo nos corpos dos sujeitos e passam a ser transmitidas como expressão simbólica de valores aceitos socialmente.

Diante disso, da participação de meninas e meninos no jogo formal, sem propor ações inclusivas, o que se percebeu é que mesmo quando incluídas no jogo, elas ocupavam um espaço periférico, sem protagonismo e dependentes de certas imposições ou não dos meninos. Marina, reflete sobre isso no seu diário: “No primeiro jogo, apesar de misto, houve um protagonismo dos meninos, além de estarem jogando de fato. [...] eles queriam ‘ensinar nós meninas a jogar’, mesmo com o treinador ali” (Diário de campo, Marina).

Conforme resultados de pesquisa de Uchoga (2012), “a necessidade de demonstrar que gosta e sabe jogar futebol, por vezes, parecia ser parte constituinte do ‘ser menino’ entre os alunos das escolas pesquisadas” (Uchoga, 2012, p. 100). A autora evidenciou que, quando o conteúdo das aulas de Educação Física são os jogos de bola com pés, estabelece-se entre os(as) estudantes uma lógica de cobrança e

exigência de habilidades específicas dessas modalidades, associadas predominantemente ao gênero masculino.

Noto aqui, no entanto, que esse “ensinar”, ao qual se refere a aluna, tal como observado por mim nas aulas, muitas vezes estava atrelado ao uso da força e das capacidades físicas, em detrimento da coordenação ou bom uso do espaço, em que os meninos apenas usavam palavras soltas do tipo, ‘tem que chutar com força’, ‘tem que chegar mais junto’.

Outro ponto dessa fala, embora não seja parte para aprofundamento nesse momento, é o uso do termo “treinador”, em detrimento de professor, talvez carregado pelo simbolismo já exposto em nossa descrição sobre o ambiente do ‘rola bola’, onde os valores midiáticos associado ao esporte de rendimento são evidenciados.

Ainda nessa dinâmica, a aula é descrita como um espaço de invisibilidade e insatisfação, reforçando essa percepção, as meninas comentam:

“[...] a partir de um certo ponto eles já começaram a tomar frente do jogo e meio que jogar por eles só e deixar a gente de escanteio” (Ketilen).

“[...] Como se o time estivesse perdendo e ele não quisesse perder mais, aí ele ia jogar sozinho. eu não gostei” (Roberta).

Assegurando ainda o caráter dominador dos meninos naquele contexto e sua pouca cooperação com a coletividade, Esther aponta que se sentiu “[...] péssima, não gostei, professor”. A aluna Rani reforça em seu diário: “Exclusão das mulheres, homens procuram outros homens para passar a bola [...] os meninos têm mais chances de gol” (Rani, diário de campo).

Como percebemos, nesse tipo de prática, o jogo é tratado como fim em si mesmo, existindo uma tendência em favorecer a participação dos mais habilidosos, geralmente os meninos, e reforçando a exclusão de algumas alunas que não tiveram tantas experiências motoras para tal tipo de esporte em seus contextos comunitários, incluindo aí a própria escola.

Diante desse cenário, tomamos Goellner (2010) para nos apropriarmos de um fazer pedagógico que considere as desigualdades de gênero nas aulas e busque meios de minimizar as diferenças de oportunidades que muitas vezes são hierarquizadas. Conforme a autora, as diferenças de habilidade

“[...] resultam não de uma anatomia distinta, mas, sobretudo, de vivências e experiências de movimento diferenciadas desde o nascimento. Razão pela qual devem ser elaboradas estratégias, a fim de incrementar a participação daqueles(as) considerados(as) menos habilidosos(as) para o esporte” (Goellner, 2010, p. 81).

Assim, como exposto em nosso referencial, vemos a pedagogia do esporte, por meio dos modelos de jogos, como uma possibilidade de criar ambientes críticos e formativos nas aulas de educação física escolar.

Corroborando a isso, Souza Júnior (2020) aponta que, à luz do diálogo entre a pedagogia do esporte e os estudos de gênero, é necessário reconhecer que tanto a abordagem tecnicista tradicional quanto a concepção inatista, marcada pela ausência de intervenção docente (popularmente denominada “rola bola”), atuam como sustentáculos da masculinidade esportiva hegemônica

“[...] na medida em que consolidam e legitimam um paradigma que elege uma estética de técnicas corporais validadas historicamente pelos e para os homens e ao mesmo tempo estabelece os meninos (detentores da referida masculinidade) como responsáveis por liderar/coordenar/gerenciar os jogos quando o professor abre mão de sua intervenção docente (Souza Júnior, 2020, p. 50)

Assim, voltando ao nosso percurso de intervenção pedagógica e discussão do grupo focal, diferindo dos sentidos das falas expostas até aqui, a virada metodológica e de sentidos ocorre quando é vivenciado o *jogo condicionado de finalização*, estratégia da pedagogia do esporte (Graça, 1995; Greco; Benda 1998; Balbino, 2001; Garganta, 2002; Reverdito; Scaglia, 2009) e expressão do que Kunz (2004) denomina de transformação didática do esporte. Um processo em que o professor adapta e reconstrói o jogo a partir de objetivos pedagógicos-emancipatórios.

No nosso caso específico, a manipulação das regras a fim de criar e aumentar a frequência de estímulos de chutes ao gol possibilitou o surgimento de novas dinâmicas de participação e aprendizagem, gerando oportunidades a todos e todas. As falas das alunas com essa experiência traduzem com clareza os efeitos dessa mudança:

“[...] a gente teve mais oportunidades e momentos pra gente conseguir jogar melhor (Felipa).

“[...] Ah, se fosse ‘jogo realmente’, a gente não teria quase nenhuma” (Roberta).

“[...] A gente não ia ter, no caso, essas oportunidades que a gente teve. Porque os meninos não iam deixar (Ketilen).”

Conforme Goellner (2010) para construir uma prática pedagógica inclusiva é fundamental entender que existem vários elementos de ordem cultural que historicamente têm privilegiado determinados indivíduos e grupos em relação a outros, inclusive, no campo do acesso e da permanência nas atividades esportivas.

Consideramos, portanto, que *o jogo condicionado*, nesse sentido, não apenas ensina o fundamento técnico (a finalização), mas reconfigura as relações de poder baseadas no gênero dentro da quadra, criando um ambiente onde as meninas também experimentam o protagonismo e fortalecem os momentos de empoderamento corporal e aquisição de uma fisicalidade (Garret apud Uchoga; Altmann, 2016), oportunizando momentos de autorização do corpo feminino como agente de ação e decisão em um ambiente historicamente desfavorável.

Reverdito e Scaglia (2009) abordam que o papel do professor é justamente o de intervir intencionalmente nas estruturas do jogo, de modo a criar desequilíbrios, desafios e oportunidades de ação para todas e todos, um processo que desloca o foco do rendimento para a formação crítica e inclusiva. Assim, as meninas relatam como o *jogo condicionado de finalização* transformou a percepção das mesmas dentro do jogo:

“[...] no caso, o que eu mais gostei foi da oportunidade que a gente tinha de jogar para fazer a finalização. Porque eu fiz três gols, viu? eu fiz três gols” (Ketilen).

O prazer de “fazer três gols”, simboliza uma ruptura simbólica onde o corpo feminino assume protagonismo em uma prática que historicamente o excluiu e as meninas passam a experimentar o gesto esportivo como produção de orgulho e não de limitação. O ensino nessa concepção adotada aqui não se restringe à aprendizagem técnica, busca-se, ainda, uma compreensão sistêmica da lógica do jogo, almejando também a transformação de sentidos e atitudes, de modo que os(as) estudantes se reconheçam como sujeitos ativos no espaço.

Essas falas reforçam o sentimento de boa experimentação e fruição e corroboram com Goellner (2010) quando afirma que o incentivo às meninas a participarem no esporte pode ser feito por uma valorização no espaço e um reforço

positivo às suas performances, criando estratégias para que elas se sintam desafiadas a permanecerem nesse espaço e nele desenvolverem suas potencialidades

Essa ideia também se interliga com os princípios da BNCC que propõe à Educação Física escolar o compromisso com igualdade de oportunidades para os(as) discentes, contribuindo para experiências significativas que superem as desigualdades. Ainda, o conhecimento corporal deve ser construído a partir da experimentação, almejando uma fruição para que as sensações durante as vivências possam ser prazerosas e significativas (Brasil, 2018). Sobre essa boa experimentação e fruição, as meninas comentam:

“[...] Eu gostei porque, normalmente, num ‘jogo normal’, a gente não tem essas oportunidades” (Ketilen).

“Foi o que eu mais gostei também” (Marina).

“Foi o melhor jogo até então” (Esther).

“[...] resumidamente, com as regras, a gente teve mais oportunidades e momentos pra gente conseguir jogar melhor” (Felipa).

Essas percepções indicam que, quando o jogo é pedagogicamente mediado com alguma intencionalidade, pode-se favorecer experiências de modo mais significativo, pois está vinculado a contextos reais e simbólicos de participação. Assim, a vivência da finalização (chute ao gol), antes inacessível, torna-se um momento de reconhecimento e autoestima corporal.

A proposta de desenvolver jogos com estímulo à finalização ao gol fundamenta-se na constatação de que, no contexto analisado, o protagonismo imaginário dos(as) alunos(as) nas aulas era predominantemente associado ao êxito em chutar e marcar o gol. É uma ação fortemente valorizada, que carrega um elevado simbolismo no interior da cultura do futsal, no entanto, no modelo de jogo formal, ficava reduzida ao protagonismo apenas dos meninos.

Nesse cenário, as meninas vivenciaram o gesto técnico mais valorizado no futsal, o chute ao gol, e esses momentos aconteciam dentro de um contexto sem fragmentação do jogo, envolvendo o ser como um todo, socioafetivo-técnico-tático-físico, além de coberto de expectativas de gênero, o que cria uma tensa ambiguidade nessa relação complexa, como pode ser vista na fala das meninas:

“[...] foi legal, mas não foi legal” (Marina).

“[...] foi frustrante pra gente que não era acostumada a fazer esse tipo de coisa. Mas foi interessante” (Felipa).

“[...] É que eles ficavam do lado de fora (da área) botando pressão na gente” (Ketilen).

Essa ambiguidade é vista também no estudo de Reis (2024), onde a autora percebe, nas falas das alunas que estavam em uma eletiva de futsal misto, que embora as participantes tenham avaliado positivamente sua inserção na atividade, elas tinham plena consciência de que se encontravam em um ambiente marcado pela hegemonia numérica masculina, condição que gerou muito desconforto e tencionou suas interações.

Essa tensão entre prazer e frustração mostra que a igualdade de gênero nas aulas práticas de futsal da Educação Física escolar é um processo em construção, cuja transformação didático pedagógica, embora promissora, exige reflexão contínua. Pois é justamente nessas contradições e tensões que se abrem possibilidades para novos modos de estar nesse espaço, cabendo ao(à) professor(a) tematizar tais conflitos.

Nesse sentido, concordamos com Corsino e Auad (2012) ao defenderem que essas tensões são fundamentais para aprofundar o debate e romper com o que as autoras denominam de aprendizagem do silenciamento, destacando que propostas coeducativas devem se constituir de forma dialógica e processual frente às desigualdades de gênero que se manifestam no interior da aula.

Frisamos que, evidentemente, a desigualdade de gênero não se resolve apenas pela modificação das regras de um jogo, especialmente diante de um território marcado pela complexidade operada pelo fenômeno ‘rola bola’. Assim, outro ponto que merece destaque de reflexão é a baixa participação das demais meninas nas aulas, conforme consta no diário do professor: “[...] as oito meninas participaram, as outras ficaram só olhando, mas pareciam não entender o porquê das oito meninas ali” (Diário do professor, aula I).

Evidenciamos que durante as quatro primeiras aulas, incluindo a experiência com o jogo de finalização, apenas as oito meninas do grupo focal participaram de forma efetiva das atividades. As demais, apesar do convite do professor e das colegas

para se inserirem na prática, mantiveram-se à margem, sentadas, utilizando o celular ou envolvidas em conversas paralelas.

Esse relato mostra a presença de um grupo nas aulas práticas de Educação Física do nosso contexto formado predominantemente por meninas, corroborando de alguma forma com outros estudos, que também apontaram a presença marcante desse grupo nas aulas práticas: Oliveira e Dáolio (2014) o chamaram de “pedacinho impraticante”, Rochael (2020) categorizou como “vozes da arquibancada”, e Spaloar e Nunes (2020) reforça a problemática enfatizando que percebeu esse grupo formado fundamentalmente por meninas.

Trazendo para números, em estudo recente com escolares do ensino médio da rede estadual de Alagoas, em uma cidade do interior do estado, Bispo e Santos (2026) apontaram que dos 60,9% dos estudantes que sempre participavam das aulas práticas de Educação Física, 51% eram do sexo masculino e apenas 9% eram do sexo feminino. Demonstrando a baixa participação das meninas já tão referenciada na área.

Em nosso estudo, não se trata, portanto, de assumir uma postura ingênua frente a esse espaço marcado pelo fenômeno do ‘rola bola’, uma vez que as aulas de Educação Física são atravessadas por múltiplos grupos de identidades que se posicionam por discursos, gestos e comportamentos. Embora a análise direta desses diferentes grupos não constitua o foco central deste estudo, reconhece-se a complexidade que estrutura o espaço dessas aulas.

Ainda que ao final do processo tenham sido identificados avanços positivos da prática, as tensões de gênero existiram especialmente nas primeiras aulas. Por exemplo, no dia em que o professor não pôde estar na maior parte da aula (aula III) devido uma reunião escolar, os(as) estudantes iniciaram por conta própria as atividades e acabaram gerando afastamento de uma menina da prática, conforme nas falas abaixo:

[...] a questão foi porque a gente estava jogando num time mesclado, meninos e meninas. Só que acontece que o pessoal que estava no meu time, o Vini e o Neymar¹⁴, eles não passavam a bola e fica de fominha. Aí na primeira oportunidade que a pessoa tinha de pegar a bola, no primeiro lance ele reclamava. Sendo que o Vini mesmo levou um monte de gol da Esther, de

14 Os nomes dos alunos foram substituídos por fictícios como forma de preservar a identidade.

saia várias vezes. Então não tinha motivo, não adianta julgar um sendo errado também [...] não desisti totalmente, mas eu fiquei chateada por essa situação e por isso não queria nem jogar no outro dia (Felipa).

[...] Sendo que eles estavam fazendo passes errados. Aí quando eles viam que eles iam perder a bola, para eles não ficar como culpado, ele passava a bola para as meninas e quando elas perdiam a bola, eles falavam, ah vocês é ruim, que é culpa de vocês. Sendo que eles já sabiam que não tinha como ficar com a bola. Eles estavam perdendo a bola. Aí para não perder para a menina, eles passavam para as meninas. E as meninas perderam a bola e eles tinham um motivo para reclamar, para dizer que não passavam a bola por causa disso [...] porque não tinha uma supervisão, realmente. Porque quando o senhor chega, o senhor fala, passa a bola pras meninas” (Ketilen).

[...] a questão é que a Felipa sofreu isso no jogo e na primeira oportunidade a Felipa resolveu abandonar. [...] só que nem por isso a gente desistiu, até porque a gente sofre por isso também. [...] quando foi para começar o jogo, os meninos resistiram, pelo fato do professor não estar lá [...] do mesmo modo que os meninos quiseram jogar à toa, pelo fato de não ter alguém com autoridade lá, a gente também não, a gente não correu atrás que nem correria se o professor estivesse, isso foi a nossa parte também (Rafa).

“[...] eles se deixaram influenciar por eles mesmos. Eles viram, ah, vamos jogar jogo normal. Não vai ter nada do professor falando pra gente jogar de certo modo, de certa forma. Aí eles falaram pra mim assim, Ah, a gente vai jogar normal” (Marina).

Essas falas demonstram mais uma vez como esse território é atravessado pelas hierarquizações de gênero, interseccionando frequentemente com a habilidade esportiva. Assim, exige de fato, uma mediação pedagógica que busque alterar esses sentidos, pois a ausência parcial do professor fragilizou a mediação e favoreceu a reprodução de comportamentos excludentes. Ao mesmo tempo exige posturas de resistência como mostrado na fala da aluna Rani.

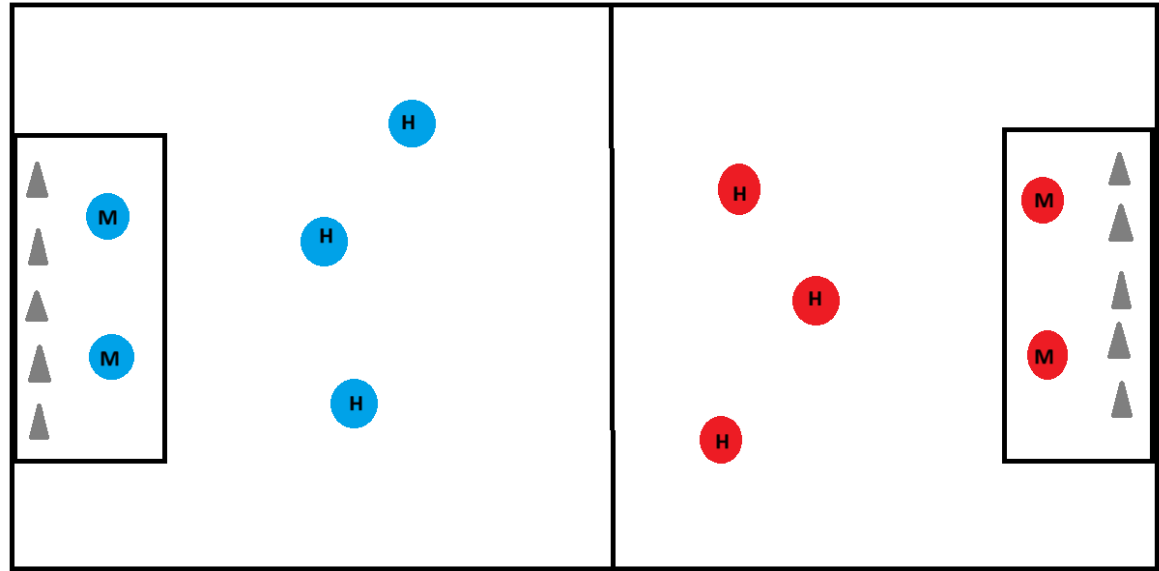
Diante disso, apoiamos em Hall (2000), para clarear as perspectivas futuras quando apresenta a ideia de identificação, pois o mesmo vê a identificação (presente nos grupos) como algo em construção, um processo sempre incompleto, “nunca completamente determinada - no sentido de que ela pode ser, sempre, sustentada ou abandonada” (Hall, 2000, p. 106).

Na experiência das meninas no futsal escolar, a identificação com esse espaço atravessado por nuances de gênero, não é natural nem fixa, podendo ser exitosa quando há acolhimento, mediação pedagógica e produção de novos sentidos, ou abandonada quando prevalecem processos de exclusão, falta de legitimação e silenciamento.

Portanto, a experiência analisada mostra que, quando o ensino é sustentado por uma intencionalidade pedagógica crítica, pode-se oportunizar novos arranjos, mesmo que momentâneos, das relações de gênero no espaço da aula, tal como aponta Marques: “[...] a escola deve se organizar como campo de relações democráticas que antecipem uma ordem social mais coletiva, participativa e igualitária” (Marques apud Kunz, 1991, p. 159), desenvolvendo as capacidades humanas em diálogo com a diversidade.

7.2 Futebol Generificado: “além das mulheres estarem trabalhando, elas também têm que cuidar de casa e os homens não têm esse papel”.

Figura 2: Jogo Futebol generificado.



Fonte: elaboração própria.

Quadro 11 – Objetivos pedagógicos e regras do jogo Futebol generificado.

Objetivo pedagógico
Lógica interna: Vivenciar os aspectos técnicos-táticos-cognitivos do futsal.
Lógica externa: Refletir, através do jogo, sobre o processo histórico-social de

discriminação contra a mulher ao longo dos séculos;
Regras¹⁵ • A área de jogo é o formato comum do campo de futebol ou quadra de futsal. Nas áreas, o alvo a ser atacado são cones, distribuídos conforme o professor considere melhor. Em nossa formatação, utilizamos fileiras de cinco cones conforme disposto na figura 2.
• Primeiros 6 min: duas meninas ficam fixas em cada área, enquanto três meninos podem circular por todo o espaço restante. O objetivo exclusivo das meninas é proteger os cones dos chutes realizados pelos meninos, usando apenas os pés para isso. Os meninos jogam disputando a bola entre si, de modo a criar situações favoráveis para derrubar os cones com o chute.
• Após 6 min: as meninas podem sair da área e jogar junto aos meninos em todo o espaço da quadra, a fim de derrubar os cones adversários. No entanto, apenas elas ainda são responsáveis por retornar à área para defender os cones.
• Após 12 min: há uma inversão completa dos papéis: meninos exclusivamente na área, protegendo os cones, e meninas livres para atacar.
• Após 16 min: inversão em relação à etapa 2. Meninos podem sair da área para atacar, mas somente eles podem retornar para defender os cones dentro da área. As meninas continuam livres.
• Pontuação: cada cone derrubado pelos meninos vale dois pontos. Cone derrubado pela menina vale um ponto.
Adaptações possíveis: • 1- Não é permitido entrar na área com bola dominada a fim de derrubar os cones. Pode-se permitir os chutes apenas de fora da área.

Fonte: Elaboração própria

Antes de adentrarmos às falas, importa frisar aqui que tanto esta turma do 2º ano do ensino médio como as demais em que o pesquisador ministrava aulas já haviam trabalhado temas com “questões de gênero nas práticas corporais” no ano anterior, inclusive sendo incentivadas a fazer redações com o tema. O conteúdo “Gênero e Esporte” veio a estar de forma oficial no plano de curso do presente ano

15 Para a nossa realidade adaptamos algumas regras do futebol generificado como posto por Souza Júnior (2020).

letivo (2025), quando sugeri a todos os professores de Educação Física trabalharem de forma transdisciplinar, os quais acataram a ideia.

Esse tipo de trabalho está expresso na BNCC para o Ensino Médio, quando coloca que é importante que os estudantes “possam refletir sobre suas preferências, seus valores, preconceitos e estereótipos quanto às diferentes práticas corporais” (Brasil, 2018). Ou seja, torna-se necessário e fundamental que a Educação Física atravesse a categoria gênero com os temas da cultura corporal do movimento, a fim de gerar consciência crítica com os(as) alunos(as) frente à realidade dos seus contextos.

O presente grupo focal teve como objetivo aprofundar a discussão de gênero a partir do que foi vivenciado no jogo condicionado “Futebol generificado” e explorar como as participantes perceberam, por meio da prática do jogo, a capacidade de transmitir uma reflexão histórico-social sobre a discriminação contra a mulher ao longo dos séculos.

Diante disso, a experiência com o jogo futebol generificado possibilitou reflexões das alunas sobre a desigualdade de gênero na divisão social do trabalho. O próprio título da sessão exemplifica essa ideia na citação de uma aluna: “Além das mulheres estarem trabalhando, elas também têm que cuidar de casa e os homens não têm esse papel” (Marina).

Ou seja, a aluna consegue transferir as ações e regras do jogo para uma compreensão que articula o saber também numa dimensão conceitual e crítica da realidade, para além do simples ato de jogar, superando a exclusividade da dimensão procedimental e transcendendo para uma prática que dialoga com os problemas reais da sua classe (Coletivo de autores, 1992; Bracht, 1997).

As alunas conseguem resgatar constantemente a estrutura simbólica proposta no jogo e a partir da pergunta sobre o que o jogo pode passar de conhecimento em relação às questões de gênero, elas falam:

“[...] que você tem que ficar em um espaço onde você não poderia sair dali. E que você tem que proteger e cuidar daquilo que estava dentro. Que no caso foram os cones com apresentação de filhos” (Felipa).

“[...] a base pode representar a família, a casa, e os cones os filhos” (Marina)

“[...] no caso, as meninas ficavam mais guardadas em um canto enquanto os homens saiam pra atacar” (Ketilen).

Nessa leitura, observa-se como as estudantes foram capazes de estabelecer uma ponte entre a dinâmica do jogo e os papéis historicamente atribuídos a homens e mulheres. O espaço de proteção no ambiente de jogo, reservado no primeiro momento às meninas, foi associado ao cuidado doméstico, enquanto a liberdade dos meninos que “saíam para atacar” remete ao papel social bastante significativo para os mesmos na história, o de conquista das coisas e provedor do lar (Kurz; Luz, 2014; Silva; Costa 2025). Reforçando essa ideia, a aluna Marina reflete que

“[...] quando coloca os homens fora da base, está meio que dando a entender que eles não ficam em casa, saem pra trabalhar. Ou mais antigamente, no período histórico, pré-histórico, saíam para caçar. E as mulheres ficam em casa justamente cuidando dos conequinhos”.

Conforme Hirata e Kergoat (2007, p. 599), “a divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos”. As autoras colocam que, historicamente, os homens foram destinados à esfera produtiva e as mulheres à reprodutiva, enquanto os primeiros se apropriaram das funções de maior prestígio social (política, religiosa, militar), sendo esse processo legitimado pela ideologia naturalista. Esse tipo de ideologia “rebaixa o gênero ao sexo biológico, reduz as práticas sociais a “papéis sociais” sexuados que remetem ao destino natural da espécie” (Hirata; Kergoat 2007, p. 599).

Ao revisitar as falas das entrevistas sobre as experiências lúdicas da infância, a leitura crítica realizada pelas meninas sobre o futebol generificado parece estar ancorada no fato de serem elas mesmas implicadas no fenômeno analisado, como relataram Ketilen: “normalmente sempre juntava grupinho de meninas pra jogar, brincar de boneca ou de comidinha, essas coisas” e Marina: “[...] meus pais me prendiam muito em casa e era sempre aquela brincadeira tipo, ah, boneca, coisa de cozinhar”

Tal perspectiva converge com a compreensão de Libâneo (2020), para quem a tomada de consciência dos conteúdos historicamente opressores não implica sua negação, mas sua problematização crítica como condição para a superação. Ao articular as experiências vividas, com o conteúdo da aula que historicamente oprime

a sua classe, o ensino possibilitou a construção de pensamentos críticos que são tensionados e ressignificados.

Portanto, ao reconhecerem no jogo futebol generificado elementos que remetem às suas próprias vivências, as alunas conseguem identificar os estereótipos de gênero não como abstrações conceituais, mas como práticas socialmente produzidas ao longo de suas trajetórias. Essa condição de pertencimento ao processo histórico potencializa a capacidade de problematização e interpretação, uma vez que as estudantes não falam de um lugar distante, mas de uma experiência concreta pautada na opressão de gênero.

Tal como já visto em Scott (1995) a opressão de gênero é entendida como uma categoria relacional e de poder, na qual as suas diferenças são produzidas por sistemas simbólicos e práticos de dominação. Nesse sentido, a atividade proposta tematiza as tensões de gênero, provocando nas alunas uma leitura crítica das desigualdades naturalizadas, adentrando nessa tensão de poder, percebendo essas desigualdades no próprio ser histórico-cultural, ou seja, num retrato da realidade objetiva observada por elas.

Ainda nessa perspectiva de leitura crítica, com a mudança da regra do jogo em que as meninas poderiam sair da área para atacar mas, ao mesmo tempo, só elas poderiam defender, a fala das alunas abordam de forma constante a permanência de uma estrutura patriarcal que atribui às mulheres a dupla responsabilidade:

“E as mulheres estavam, tipo, voltando... tinha que voltar para defender os cones” (Esther).

“[...] quem teve a maior parte do trabalho foram as mulheres” (Felipa).

“[...] as mulheres, no caso, tinham que se dividir em dois praticamente. Porque elas tinham que cuidar, proteger a ‘casa’. Mas também começaram a ter o momento de sair para ‘trabalhar’. Como se fosse isso” (Ketilen).

Tais falas evidenciam que o jogo, ainda que de forma simbólica, colocou em cena o acúmulo de funções historicamente atribuídas às mulheres, sobretudo entre o cuidado do lar e o trabalho (vida profissional). Essa situação aponta para a permanência de desigualdades na divisão dos papéis sociais, conforme discutem Hirata e Kergoat (2007).

Conforme Kurz e Luz (2014) o crescimento das mulheres no mercado de trabalho brasileiro evidencia estreita relação com o número de mulheres responsáveis pelo domicílio, em 2002 eram 1.704.000 mulheres responsáveis pelo cuidado da casa, já em 2011, chegou a 7.671.000, um aumento expressivo de 350%, enquanto o aumento do número de homens responsáveis pelo domicílio foi de apenas 2,97%.

Segundo Silva e Costa (2025) dados mais recentes advindos do Instituto Umanitas Unisinos (2024), Câmara Federal (2024) e Correio Brasiliense (2024) apontam que as mulheres dedicaram aproximadamente 21,3 horas semanais em afazeres domésticos e atividades de cuidado, enquanto os homens apenas 11,7 horas semanais (Silva e Costa, 2025). Ou seja, embora a presença feminina no mercado de trabalho tenha crescido expressivamente nas últimas décadas, as responsabilidades domésticas e o cuidado com os filhos ainda recaem de forma desigual entre homens e mulheres.

Assim, a fala da aluna Ketilen de que as mulheres “tinham que se dividir praticamente em duas, cuidar, proteger, mas também trabalhar”, traz uma tomada de consciência acerca do propósito do jogo como conteúdo crítico-educativo, representando a dificuldade histórica de desconstrução das hierarquias de gênero que seguem reproduzidas tanto nas práticas sociais quanto nas práticas corporais, incluindo aí os contextos da Educação Física escolar (Louro, 1992; Duran, 1999; Sousa; Altmann, 1999; Moura, 2003; Pereira, 2004; Corsino; Auad, 2012).

O jogo também revelou o desconforto masculino quando as funções foram invertidas. Com a entrada da nova regra, os meninos foram designados para o papel de proteção da área e as meninas puderam evidenciar alguns comportamentos de desconforto por parte dos mesmos:

“[...] não deu certo [...] porque os homens não conseguiam se concentrar em proteger... eles só sabiam atacar” (Ketilen),

“[...] eles estavam impacientes, queriam sair” (Esther).

“[...] mudava a regra que eles podiam estar ali, num certo local. Eles não ficavam no certo local, só ficavam fora” (Roberta).

Essa resistência retrata que o corpo masculino é educado dentro de uma lógica de ação e domínio, em que a contenção e o cuidado são associados a fragilidade e feminilidade (Altmann, 1998). Assim, a simples inversão de papéis no jogo gera

estranhamento, pois confronta representações de masculinidade enraizadas na cultura esportiva.

Não estar no protagonismo das ações de ataque incomodava alguns meninos, como retratado no diário de campo a seguir. Por muitas vezes chegaram ao professor para solicitar jogar o jogo formal, ao qual classificavam como o jeito certo:

[...] Fizemos o futebol generificado, alunos(as) que não participaram do jogo deveriam interpretar o jogo na relação com o contexto sócio-histórico. Dois alunos pediram pra jogar o jogo formal: “vamos jogar o jogo normal”. “É melhor o jogo do jeito certo”. Intervi explicando sobre a importância do jogo para dimensão conceitual (Diário do professor - aula IV).

Esses comportamentos relacionam-se mais uma vez aos achados da nossa entrevista com as meninas evidenciando o predomínio dos meninos em querer ocupar o maior espaço, agir e dominar, tanto nas experiências da infância na rua: “[...] às vezes a gente ia pra brincar, só que eles nunca deixavam. [...] na verdade era na rua mesmo, aí os meninos tomavam o espaço da rua” (Ketilen). “Quanto nas aulas de Educação Física escolar, “[...] a menina ia para um lado, o menino ia para o outro. Às vezes brigava, por causa que a gente estava pegando metade da quadra” (Léia).

Em nossa experiência com o futebol generificado, qualquer limitação a esse movimento poderia ser vista como desconforto pela perda do protagonismo e do espaço simbólico. Assim, limitar o espaço de atuação, mesmo que em favor de uma organização coletiva e equitativa, não era aceito de forma simples.

Essa relação jogo-interpretação mostra que o jogo pedagogicamente organizando pode carregar outros sentidos para além do saber fazer. Busca-se um processo em que o professor altera as regras, os objetivos e as funções dos(as) jogadores(as) para deslocar o foco da competição puramente para uma compreensão emancipatória (Kunz, 2004), tal como também abordado no Coletivo de Autores (1992).

Nesse aspecto, o conteúdo do futsal nas aulas na Educação Física escolar deixa de ser apenas um espaço de rendimento ou ‘rola bola’ e passa a ser um instrumento de leitura da realidade social. Essa ideia está em consonância com a pedagogia progressista (Freire, 1996; Libâneo, 2015) e pode ser aplicada ao esporte ‘da’ escola, usando o jogo como meio para desenvolver consciência crítica e não apenas exercitar fundamentos técnicos.

A proposta apresentada também se articula com o que defendem Corsino e Auad (2012) ao afirmarem que os(as) professores(as) devem trabalhar em prol da superação das polaridades e hierarquias de gênero adotando uma ação coeducativa. Podemos, portanto, levantar a experiência com o futebol generificado como uma prática coeducativa, pois oportunizou vivências corporais partilhadas e discussões sobre os conflitos simbólicos que estruturam o gênero.

Corroborando a isso, Freire (1996) nos diz que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 98). Essa intervenção pedagógica trouxe um ambiente de reflexão sobre a ação que pode ser considerado para outros ambientes, oportunizando a escola constituir-se como um espaço de relações democráticas que projeta uma organização social mais coletiva e participativa.

Nesse sentido, notamos pelas falas das alunas uma tomada de consciência de que o jogo representou corporalmente a transição das mulheres do espaço privado ao público e a busca por equidade. A fala de Roberta, ao lembrar que “[...] quando os homens foram proteger, eles só ficavam impacientes” é simbólica do quanto a cultura social (e esportiva) ainda legitima o homem como protagonista do ataque e a mulher como espectadora ou coadjuvante. Relaciona-se também à fala da aluna Ketilen, ao ironizar “e os filhos, coitados!”, reforçando nessa crítica uma ausência de presença afetiva e responsabilidade compartilhada, vista por exemplo, na cultura brasileira que ainda toma o cuidado doméstico como atribuições femininas e não remuneradas.

Já a aluna Marina complementa essa crítica ao afirmar que “[...] os homens sempre estão querendo roubar o espaço ali, independente de as mulheres estarem lá atacando”, o que traduz de forma metafórica a disputa simbólica por espaços sociais e de poder, inclusive dentro do próprio jogo.

Vemos, portanto, em diálogo com as falas das meninas, que a alternância das regras, que progressivamente amplia a liberdade das jogadoras e culmina na inversão total dos papéis, simboliza um processo histórico-pedagógico de emancipação. No início, as mulheres são restritas à base, o espaço privado, depois passam a sair parcialmente até que, finalmente, ocupam os mesmos espaços que os homens.

Outro ponto importante da discussão é sobre a pontuação do jogo. Como já mencionado, apliquei uma tarefa escrita para os(as) alunos(as) que não participaram do jogo prático: argumentar por escrito a relação possível entre as regras do jogo e o

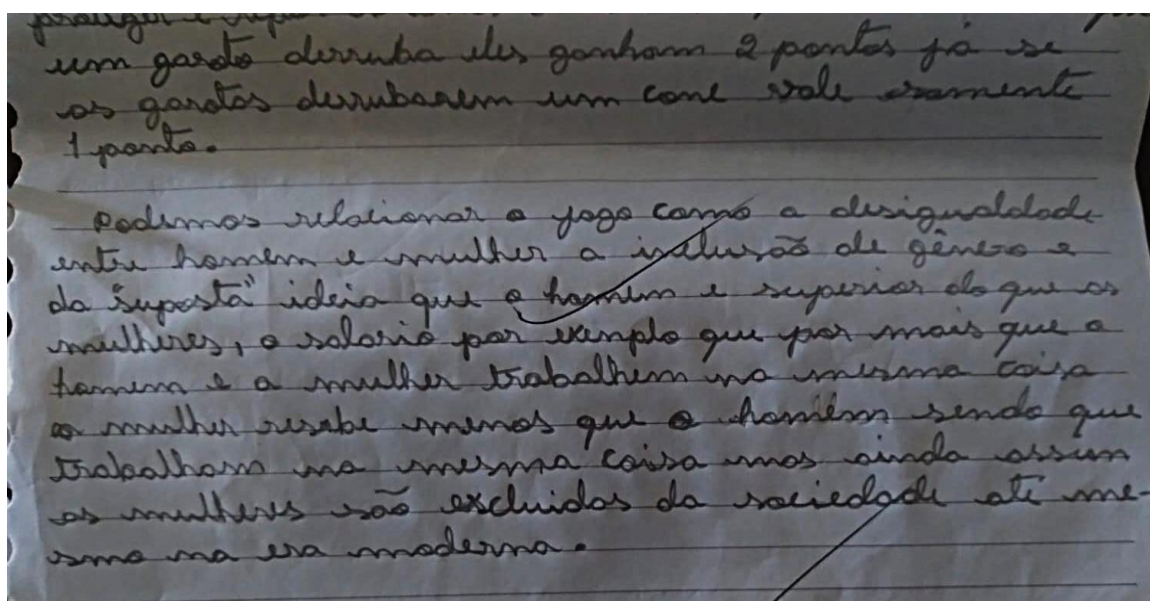
contexto-sócio histórico das mulheres e homens. Essa tarefa permite trazer para discussão um dado importante que não atentamos em levantar nas discussões do grupo focal: o porquê de a pontuação dos meninos valer mais do que das meninas? Rani levanta essa lembrança no diário de campo:

[...] uma atividade a qual remetia ao tempo de antigamente quando as mulheres foram tomando aos poucos a liberdade de fazer o que quer, mas ainda assim com um certo preconceito. [...] e depois as meninas foram jogando só que ainda tinha que voltar pra defender e se as meninas fizessem ponto, valeria um, e os meninos dois, como naquela época as mulheres tinham liberdade, mas não tinham igualdade (Diário de campo - Rani).

A fala de Rani possibilita a reflexão desse cenário marcado pela desigualdade de gênero em relação aos salários e está conforme colocado por Hirata e Kergoat (2007) em que, desde o início dos anos 80, o número de mulheres com profissões de nível superior havia dobrado em meados de 2003. No entanto, simultaneamente, havia um número crescente de mulheres em condições precarizadas no mercado de trabalho. No contexto analisado, elas representavam “46% da população ativa, mas eram 52% dos desempregados e 79% dos baixos salários” (Hirata; Kergoat, 2007, p. 601).

Na atividade escrita desenvolvida pelos(as) alunos(as), essa narrativa relacionada à proporção salarial entre homem e mulher também se fez presente:

Figura 3 – Atividade do aluno



Fonte: dados da pesquisa

Silva e Costa (2025) reafirmam esse quadro de desigualdade de gênero no mercado de trabalho manifestado em diferenças salariais, segregação ocupacional e limitações no acesso a cargos de liderança, pois as mulheres frequentemente recebem salários inferiores aos dos homens mesmo exercendo funções semelhantes.

Trazendo esse cenário para os esportes de rendimento, conforme pesquisa de Pereira (2020), na divulgação pela revista Forbes da lista dos 100 atletas mais bem pagos(as) do mundo no ano de 2019, a tenista americana Serena Williams aparecia como a única mulher naquele rol e ocupava a 63ª posição. Esse cenário piorou. O levantamento do Sportico¹⁶ revelou que nenhuma mulher aparece entre os(as) 100 atletas mais bem pagos(as) do mundo no ano de 2025. A tenista americana Coco Gauff foi a atleta feminina com maiores ganhos em 2025 e ocupa a posição de 122º.

Diante do exposto, vemos que essa sequência didática do jogo futebol generificado dialoga com a perspectiva crítica do esporte defendida pelo Coletivo de Autores (1992) em que o ensino deve possibilitar a compreensão das práticas esportivas como fenômenos culturais em constante transformação. O jogo, nesse contexto, não é um fim, mas um meio para refletir sobre as condições de igualdade e desigualdade que o estruturam.

O desconforto final dos meninos, que não conseguiam se concentrar em proteger (segundo a percepção das meninas), não representa apenas resistência, mas também oportunidade pedagógica para discutir a igualdade de oportunidades no próprio jogar e refletir isso para outros contextos sociais.

Foi possível notá-los descumprindo, algumas vezes, a regra de guardar a área e tanto professor como alunas chamaram a atenção intervindo. Nesse aspecto, os(as) professores(as) e alunos(as) devem contribuir na superação das polaridades e hierarquias de gênero adotando uma ação coeducativa, operando contra a aprendizagem do silenciamento (Corsino; Auad, 2012). Reforça-se uma tomada de consciência coletiva que age em favor de um bem comum, por isso, necessita ser exercida tanto por professores(as) como alunas(os).

Essa compreensão se fortalece quando tomamos a cultura corporal do movimento, e por conseguinte a do esporte da escola, no sentido weberiano de uma teia de significados na qual nós nos inserimos tecendo-a. Nessa direção, a educação

16 <https://brazileconomy.com.br/economia/2026/01/cristiano-ronaldo-lidera-ranking-dos-atletas-mais-bem-pagos/>

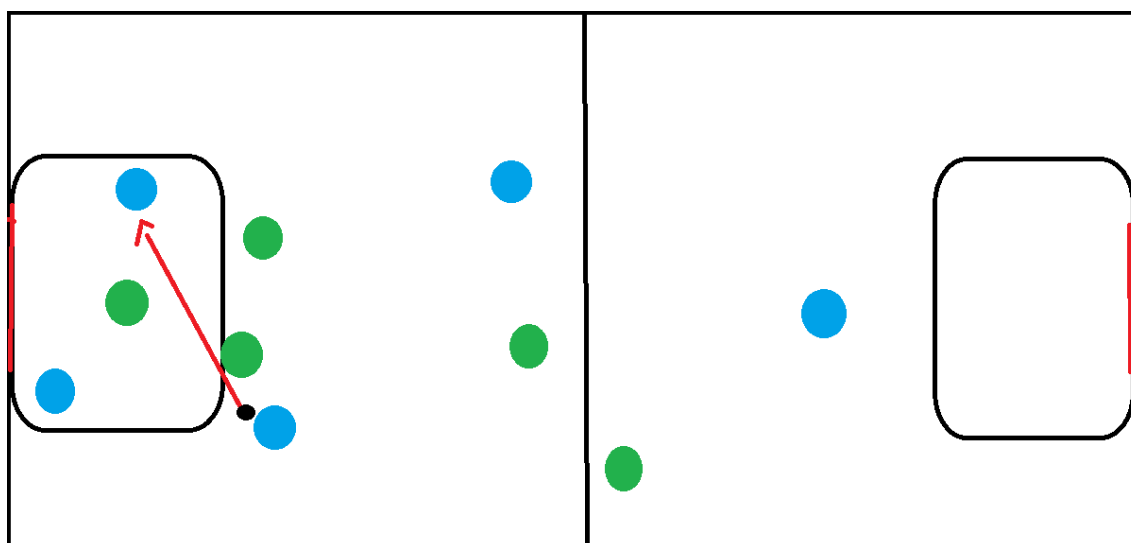
em sentido amplo insere os sujeitos na cultura, enquanto, particularmente a Educação Física, potencializa-os para “tecer” essa cultura esportiva de maneira crítica (Fensterseifer; González, 2020).

À luz dessa perspectiva, a experiência com o futebol generificado pode ser compreendida como uma prática com potencial coeducativo, tecendo a rede de ressignificados das práticas na medida em que oportuniza vivências corporais compartilhadas e a problematização dos conflitos simbólicos que estruturam o gênero. O jogo mostrou-se com potencial capaz de produzir não apenas estímulos motores do futsal, mas também de constituir um campo de tensões simbólicas que permite repensar as oportunidades para as mulheres em vários contextos do cotidiano.

7.3 “Já que a gente visava ter mais controle com a mão do que com o pé, aí fez a gente ter mais noção de jogo”. A experiência com o jogo “pé e mão”.

A fala apresentada neste tópico é da aluna Ketilen e expressa uma parte da compreensão dela sobre o que o jogo, ao qual chamamos “pé e mão”, provocou de estímulo à melhora na vivência prática. Como já mencionado, não optamos por ter uma ideia metodológica fechada de jogo (pronto e acabado), mas uma articulação com as ideias que a pedagogia do esporte contemporâneo propõe. Assim, o próprio nome do jogo é uma conversão das falas durante a vivência. Abaixo seguem os objetivos e regras do jogo:

Figura 4– Jogo “Pé e mão”



Fonte: elaboração própria.

Quadro 12 – Objetivos pedagógicos e regras do jogo “Pé e mão”.

Objetivo pedagógico
Lógica interna: Vivenciar os aspectos táticos-cognitivos dos jogos coletivos de invasão, percepção espaço-temporal e tomada de decisão; vivenciar os fundamentos do passe (pé, coxa, cabeça) e a finalização com cabeceio; vivenciar a recepção com a mão. Lógica externa: Refletir sobre as técnicas corporais relacionando ao debate de gênero.
Regras
• Dividem-se duas equipes sem goleiros(as). O objetivo é trocar passes com o intuito de possibilitar fazer o gol na baliza adversária.
• Forma de Recepção da bola: sempre com as mãos.
• Forma de executar passes: pé, coxa ou cabeça.
• Forma de finalização: somente com a cabeça.
• Ao receber o passe, o(a) jogador(a) não pode se locomover.
• Não é permitido puxar a bola da mão do oponente, apenas interceptar os passes.
• O time em situação de defesa não pode entrar na área para marcar.
• O time de posse de bola pode colocar até dois jogadores(as) na área para finalizar de cabeça.
• A finalização deve acontecer sempre após o(a) colega de equipe lançar a bola de fora da área.

Fonte: elaboração própria

Com a característica marcante de se poder jogar a bola tanto com os pés como com as mãos, os alunos e alunas acabaram por nomear o jogo por “pé e mão”. Esse ato por parte dos alunos e alunas, embora pareça simples, torna claro que de alguma forma se apropriaram do jogo sendo sujeitos ativos do processo. Ao mesmo tempo, demonstramos que a organização de um jogo metodologicamente organizado não necessita estar nas cartilhas e livros didáticos, mas ser uma transformação didático-pedagógica desse no interior dos processos de uma aula.

Dando reforço ao título e a fala da Ketilen, outras meninas também compartilham desse entendimento e reforçam o que a prática promoveu:

“Tem mais visão de jogo longe e não perto. Cada um fica no seu espaço e não avança todo mundo junto (na bola)” (Roberta).

“Porque, geralmente, com o pé todo mundo se junta em cima, cacete, rola cacete e tudo. E com a mão o pessoal já não se juntava tanto, porque tinha que ver onde a bola ia parar” (Léia).

Concordamos com Rodrigues, Darido e Paes (2013) que o ensino do esporte sob uma perspectiva educativa deve se fundamentar de maneira equilibrada em seus referenciais técnico-táticos e socioeducativos. O primeiro se relaciona aos conteúdos específicos das modalidades, aos métodos de ensino e aprendizagem nos aspectos físicos, técnicos e táticos, o segundo se relaciona aos princípios, valores e formas de comportamento que orientam a reflexão e a vivência do esporte, sendo esses princípios indispensáveis ao desenvolvimento da personalidade do jovem.

Nesse sentido, vemos a percepção das alunas quanto aos aspectos técnico-táticos do jogo de não apenas juntar meninos e meninas na prática, mas favorecer um jogo mais organizado e fluído. De certa forma, as meninas compreendem que o ato de manipular a bola com os pés é uma ação difícil para elas, visto que tiveram um repertório motor cultural praticamente suprimido quanto a essa ação.

Marina, por sua vez, expressa uma compreensão quanto a isso internalizando como algo que faz muito sentido na sua trajetória de vida e das demais meninas. A partir da vivência da lógica interna do jogo que foi moldada, a estudante se apropria de significados e representações:

“O senhor fez um paralelo do nosso atual sistema, que a gente está jogando futsal agora, com o nosso passado. No passado, a gente jogava muito com a mão, como a gente relatou nas entrevistas pra o senhor. Acho que a grande maioria relatou que jogava com a mão. Aí o senhor fez um paralelo: - Ah pode jogar com a mão e pode jogar com o pé”. (Marina).

Vemos aqui o potencial que um jogo metodologicamente mediado pode oferecer para alunas e alunos em uma aula de futsal, gerando uma reflexão sobre o que foi manifestado e vivido com o corpo. Essa compreensão de Marina corrobora com uma dimensão fundamental do conhecimento que é a “reflexão sobre a ação”, segundo a BNCC, esta dimensão:

“[...] refere-se aos conhecimentos originados na observação e na análise das próprias vivências corporais e daquelas realizadas por outros. Vai além da

reflexão espontânea, gerada em toda experiência corporal. Trata-se de um ato intencional, orientado a formular e empregar estratégias de observação e análise para: (a) resolver desafios peculiares à prática realizada; (b) apreender novas modalidades; e (c) adequar as práticas aos interesses e às possibilidades próprios e aos das pessoas com quem compartilha a sua realização” (Brasil, 2018 p. 221).

Ao trazermos para a aula conteúdos aproximados das realidades vividas pelas alunas, fomenta-se a capacidade de historicidade trazendo um sentido amplo para prática que não se limita ao ato técnico, mas contribui para uma visão ampla da realidade tal como exposto por Freire (1996) quando coloca que a escola deve difundir conteúdos vivos, concretos, portanto, indissociáveis da realidade social. Assim, “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (Freire, 1996 p. 98).

Entendemos que a vivência desse jogo articulou o conteúdo que, frequentemente, tem sido pertencente ao universo dos meninos com o conteúdo que foi atribuído às meninas. Ou seja, as ações de manipular a bola com os pés ou com as mãos estão carregadas, historicamente, por hierarquias de gênero que têm sido passadas de geração em geração, inclusive nos ambientes educativos como a escola.

Apoiando-se em Marcel Mauss, Daolio e Velozo (2008) argumentam que esse fenômeno pode ser encarado como ‘técnicas corporais’ que são todas as formas de uso do corpo criadas pelos seres humanos em sociedade ao longo do tempo. Não são apenas ações instrumentalizadas, mas gestos simbólicos que são ao mesmo tempo reais e eficazes. “Quando uma geração passa a outra a ciência de seus gestos e de seus atos manuais, há tanta autoridade e tradição social como quando essa transmissão se faz pela linguagem” (Mauss apud Daolio; Velozo, 2008, p. 13).

Na aula proposta, ao aproximarmos essas técnicas corporais em um mesmo espaço, especialmente com uma lógica interna própria do futsal, criamos uma rede de significados que ultrapassa o gesto técnico em si e coloca o conteúdo como um fenômeno cultural amplo capaz de atender aos aspectos motores e aos aspectos sócio-históricos do conteúdo. Ou seja, tornando-se possível “privilegiar uma proposta humana, mas dentro de um contexto prático que não percam seu referencial prático-teórico e teórico-prático sob uma visão progressista” (Greco; Benda apud Reverdito; Scaglia, 2009, p.105).

Nesse sentido, trazemos a fala da aluna Ketilen que expressa a ideia dessa articulação do conteúdo conforme os autores citados acima e se concentra na capacidade de compreensão do jogo:

“Já que a gente visava ter mais controle com a mão do que com o pé, aí fez a gente ter mais noção de jogo. A gente conseguindo pegar com a mão e visualizar o campo, a gente conseguiu montar estratégias de jogo, antes de chutar a bola. E a gente também conseguiu se organizar, porque antes não conseguia fazer passes, porque a gente não conseguia se movimentar tanto com a bola, porque não conseguia visualizar o campo e visualizar a bola” (Ketilen).

Percebemos na fala, de forma bastante consistente, princípios centrais que compreendem o ensino dos jogos esportivos coletivos como um processo centrado na compreensão do jogo e não na mera execução técnica descontextualizada. Sendo o futsal um esporte com características de ambiente imprevisível, ao mesmo tempo em que se deve controlar a bola pela coordenação óculo-pedal, torna-se difícil tomar uma decisão do que fazer com ela quando não se tem esse domínio de controle.

Ao relatar que o uso das mãos possibilitou “mais noção de jogo”, “visualizar o campo” e “montar estratégias antes de chutar a bola”, a estudante explicita um avanço na leitura do jogo, elemento fundamental nas proposições de Greco e Benda (1998) e Garganta (2002) ao defenderem que o ensino do esporte deve priorizar o desenvolvimento da inteligência tática, entendida como a capacidade de perceber, decidir e agir em situações-problema do jogo.

Assim, o recurso pedagógico utilizado (a adaptação do jogo com o uso das mãos) funciona como um facilitador cognitivo, reduzindo a complexidade técnica inicial de conduzir a bola com os pés e ampliando o tempo e a qualidade das decisões, o que favorece a compreensão das relações espaço-temporais do jogo tão presentes no futsal.

As falas de Roberta e Marina confirmam essa dificuldade da ação da condução de bola com os pés por parte delas quando realizamos as brincadeiras populares

“nunca 2”¹⁷ e “dono da rua”¹⁸ utilizando a bola nos pés: “Foi difícil, condução da bola” (Roberta). “É complicado, a condução é complicada. Às vezes a bola sai do pé da pessoa, você tem que parar” (Marina).

A manipulação pedagógica do jogo “pé e mão” também minimiza os efeitos de algo muito recorrente nas aulas de futsal, nas poucas vezes que as meninas participam, que é a aglomeração em torno da bola tal como apontada pela aluna Léia. A aluna destaca que, geralmente com o pé, as jogadoras se juntam muito ao redor da bola chegando a se chocarem umas contra as outras. Como já mencionado, é possível que seja uma consequência de anos afastadas das técnicas corporais próprias dos jogos de bola com os pés.

Se os sujeitos são uma interação com o mundo que os cerca, essa interação certamente cria novos arranjos também a nível cognitivo de tomada de decisão. Ao participarem quase que exclusivamente de jogos de bola com as mãos na infância, sendo o principal o queimado que não é um jogo de invasão e confronto, a maioria das meninas passam a exercitar cognitivamente uma tarefa com menos categorias de pressão (Greco; Benda, 1998) que um jogo de futsal exige no sentido de percepção de espaço-tempo e tomada de decisão constante.

A grande maioria dos meninos, por sua vez, acabam adquirindo essas habilidades de forma mais espontânea devido à frequente presença nos jogos de bola com os pés perpassando a infância e adolescência. Na escola, ao juntarmos esses corpos nos esportes de invasão e, especialmente, no futsal, há diversas tensões de gênero relacionadas à questão da habilidade (Abreu, 1990; Altmann, 1998; Duarte, 2003; Pereira, 2004, Corsino; Auad, 2012).

Cabe aqui destacar a problemática da habilidade que se faz presente quando as pesquisas trabalham com gênero e Educação Física escolar. Ao encontrarem a exclusão de inúmeras meninas nas aulas práticas do futsal (ou outro esporte), verificam que a falta de habilidade é um fator para que meninas não sejam incluídas no mesmo jogo que os meninos ou tenham baixíssimos índices de participação

17 Brincadeira onde vários jogadores(as) se distribuem em um grande círculo. Dentro desse círculo, um caçador tenta pegar o fugitivo. Para se salvar, o fugitivo deve ocupar o lugar de alguém do círculo, que por sua vez passa a ser o fugitivo, por isso, “nunca 2”. Nunca podem ficar 2 pessoas no mesmo local do círculo. Adaptamos essa brincadeira usando a condução de bola com os pés.

18 Brincadeira onde é representada duas calçadas e uma rua no meio. Quem está na calçada tenta atravessar para o outro lado sem ser pego pelo dono da rua que controla esse espaço. Usamos a bola para os integrantes das calçadas a fim de trabalharem a condução.

(Altmann, 1998; Duarte, 2003; Pereira, 2004; Uchoga, 2012) o que, ao ser reproduzido, vai se perpetuando.

Essa exclusão acontece tanto por parte de meninos como por parte do(a) professor(a) quando opta por tratar a aula nos aspectos do 'rola bola' que reforça a separação entre meninos e meninas e entre habilidosos e não habilidosos. No entanto, ao se propor formas pedagógicas de combater esses processos de exclusão das meninas, deve-se estar atento para não correr o risco de supor que elas são excluídas puramente por falta de habilidade, sem problematizar os preconceitos de gênero para além da aula em si.

Entendemos que um processo não pode anular o outro, ou seja, as meninas, em nível micro espacial de uma aula, têm sofrido com exclusão por falta de habilidade, mas isso não exclui o fato de que essa falta de habilidade está diretamente relacionada ao nível macro dos estereótipos de gênero de uma sociedade patriarcal que marca os corpos e as habilidades das meninas e meninos.

Torna-se pertinente uma breve reflexão que contribua para a compreensão dessa problemática. Nesse sentido, Moura (2013) apresenta dados de uma realidade distinta da brasileira ao destacar que, nos Estados Unidos, o futebol (soccer) configura-se como o esporte mais praticado por meninas, com crescimento contínuo e expressivo. Tal expansão reflete-se também no desempenho esportivo, pois a seleção feminina estadunidense figura entre as mais vitoriosas do cenário mundial, em contraste com a limitada expressividade da seleção masculina.

Contudo, ao ampliar o olhar para o campo esportivo estadunidense, observa-se que as modalidades de maior prestígio social e midiático (basquete, o futebol americano e o beisebol) permanecem centradas no protagonismo masculino. A National Basketball Association (NBA), por exemplo, consolidou-se como um fenômeno global, enquanto a Women's National Basketball Association (WNBA) não alcança o mesmo reconhecimento em termos de visibilidade, audiência e retorno financeiro, situação semelhante à observada no beisebol e no futebol americano.

Esse contexto revela uma contradição: apesar dos avanços do futebol feminino em participação e conquistas esportivas, as mulheres ainda ocupam posições periféricas evidenciadas por desigualdades estruturais e econômicas, como a disparidade salarial e a distribuição desigual de prêmios. Assim, mesmo diante de resultados superiores, o esporte estadunidense segue marcado por desigualdades de

gênero amparado para sustentar uma economia de exploração capitalista, o que suscita o questionamento sobre a visibilidade e valorização das modalidades caso o protagonismo feminino fosse predominante.

Portanto, nos alinhamos com Faria Júnior (1995), refletindo que em razão de uma longa trajetória histórica marcada por discriminações e preconceitos entre homens e mulheres, a adoção de um tratamento didático pautado na equidade entre os gêneros, por si só, não é suficiente para assegurar a superação das desigualdades existentes.

No entanto, também consideramos, em conformidade com o autor, que essas abordagens pedagógicas que procuram articular arranjos que permitam uma melhor participação em termos de habilidade para as meninas pode-se somar a tantas outras em nível pedagógico e também político, contribuindo para a construção da condição socialmente almejada de igualdade entre homens e mulheres.

Assim, reforçamos essa proposição apoiando-se em uma pedagogia crítica onde a educação não pode apenas esperar que mudanças no plano político e social aconteçam por intermédio de outras instâncias (Freire, 1996). A Educação Física deve contribuir com aquilo que está ao seu alcance e possibilitar as mesmas oportunidades de desenvolvimento a meninos e às meninas é um primeiro passo, seja nas dinâmicas das aulas práticas seja no debate sobre gênero.

Pensamos que o ensino mediado por meio dos jogos sistematicamente planejados com um fim pedagógico, possibilita, dentro de um ambiente fortemente patriarcal, as meninas apropriarem-se de um repertório motor que lhes foi negado durante décadas, podendo inclusive leva-las a outros espaços. No que concerne ao ensino do futsal por meio de jogos, ao serem perguntadas se perceberam alguma melhora no ato de jogar futsal, as meninas trazem falas positivas sobre esse modelo tanto no sentido sócio-afetivo como no sentido técnico-tático:

“[...] Uma coisa importante que aconteceu é a mudança dos meninos no campo. Porque no começo eles queriam jogar sozinhos, não compartilhavam com as meninas a bola. Agora eles passam a bola. Deixam as meninas jogar também” (Lara).

“[...] Uma melhoria significativa para todo mundo. Todo mundo melhorou, querendo ou não. Em algum aspecto, pelo menos. A gente parou de dar bicuda também. A gente consegue mais manter a bola no pé, em vez de ficar só chutando, sem enxergar as pessoas” (Felipa).

[...] Percebemos. Às vezes a gente, involuntariamente, jogava para eles, para eles fazerem a finalização. Mas agora a gente mesmo está fazendo a finalização” (Marina).

Em estudo de Uchoga (2012), a autora constatou que as meninas que estavam nas aulas práticas praticamente não participavam das ações. Em um jogo de queimada, por exemplo, apesar de ter vinte e duas meninas e apenas oito meninos, os meninos tomavam conta das principais ações, nesse caso, o arremesso. “Dessa forma, os meninos arremessaram tentando queimar alguém sessenta vezes e as meninas vinte e oito vezes” (Uchoga, 2012, p. 57).

Portanto, as falas das meninas, do ponto de vista das oportunidades na vivência das práticas corporais, trazem uma mudança de comportamento real e empoderamento da mulher naquele espaço assumindo uma postura autônoma frente aos problemas reais do jogo e, mais que isso, frente ao estereótipo de gênero que cria a expectativa que aos homens cabe a função do protagonismo no esporte.

Uchoga (2012) reforça ainda mais a importância dessa transformação nos ambientes das aulas apropriando-se do conhecimento de diversos estudos internacionais:

Pesquisas internacionais na área de sociologia do esporte, com recorte de teorias feministas, têm demonstrado como os esportes e atividades físicas podem ser elementos de “empoderamento” (do inglês empowerment) tanto físico quanto social para as mulheres em diversas faixas etárias (GILROY, 1989; WHITSON, 1994; MCDERMOTT, 1996; 2000; GARRET, 2004; HILLS, 2007), (Uchoga, 2012 p. 58).

Para não confundir o(a) leitor(a), destacamos que nosso estudo não teve caráter quantitativo para medir em números, por meio de testes, a melhora ou não das meninas no jogo de futsal. Consideramos a compreensão, percepção e sentimentos daquilo que foi vivido e percebido por elas no processo ensino-aprendizagem, expressa em “valores” qualitativos, ou seja, suas falas que são muito mais significativas frente aos nossos objetivos da pesquisa.

Por sua vez, estudo recente de Malvar (2020) utilizando o modelo de ensino TGfU (Teaching Games for Understanding) e Sport Education para o ensino do futsal, pode nos ajudar a dialogar com as falas das meninas no nosso estudo. O mesmo comenta que, para as alunas da intervenção, embora considere que o número de aulas (dezesesseis) foi baixo para desenvolver melhorias significativas, houve

[...] uma discreta contribuição na melhora das habilidades técnicas a serem usadas nas ações de jogo, como o domínio de bola, olhar antes de executar o passe e, com menor ênfase, no desenvolvimento da consciência tática e compreensão da lógica interna do jogo [...] os avanços aconteceram, principalmente, com um grupo de cerca de seis meninas que tiveram uma participação mais efetiva nas aulas e jogos, buscando arriscarem-se em novas práticas (Malvar, 2020, p. 84).

Do mesmo modo, Reis (2024) ao investigar o ensino do futsal em contexto escolar com turmas mistas evidenciou um expressivo processo de empoderamento feminino, identificado a partir das entrevistas e da análise das situações de jogo, cujos resultados apresentaram índices superiores aos do grupo controle. Para tal, a autora utilizou o *Game Performance Assessment Instrument* (GPAI), instrumento amplamente empregado para a avaliação da performance em jogos esportivos.

Em nossa pesquisa, considerando o professor-pesquisador inserido no processo de ensino-aprendizagem que competiam àquele espaço da pesquisa-ação e tendo o mesmo uma expertise nesse esporte por anos de vivências como jogador e treinador de equipes femininas, evidenciou-se, a partir da observação direta, que houve melhorias no ato de jogar tal conforme relatado pelas meninas, o que contribuiu para melhor uso do espaço e disponibilidade para as ações técnico-táticas.

Ao mesmo tempo, o que consideramos fundamental e preponderante nesse processo de oportunidade e empoderamento das ações das meninas em nosso estudo é que a abordagem também criou um entusiasmo esportivo, tal como podemos notar na fala da Rani:

“[...] E a gente ficou com inspiração, digamos assim, porque a maioria das turmas estavam todas falando sobre o feminino, porque foram a gente que participamos em todos os Jogos Internos, então a gente serviu de inspiração para as outras turmas” (Rani).

A partir dessa fala, tomamos a próxima categoria que reforça esse entendimento da importância de se oportunizar para as meninas vivências corporais significativas no conteúdo do futsal nas aulas da Educação Física escolar, a fim que de possam transferir para outros ambientes e momentos de sua vida e servir de “inspiração” para as mudanças que se fazem necessárias nos ambientes que operam baseado nos estereótipos de gênero.

7.4 Novas meninas para o jogo: “foi muito gratificante ver as outras meninas entrando, se inspirando na gente”.

O título desse tópico surge da fala da aluna Marina e evidencia que a ampliação da participação das meninas nas aulas ocorreu a partir de um processo coletivo de inspiração, identificação e reconhecimento.

Como já mencionado nesta pesquisa no diário de aula do professor (aula 1), quando as oito meninas da colaboração da pesquisa-ação adentraram ao campo de jogo, as que estavam sentadas não compreenderam bem o que passava, especialmente pelo fato de que, no início da intervenção, as aulas aconteceram no campinho sob incidência do Sol e com certa poeira, algo que limitava muitas meninas a qualquer tipo de prática esportiva, conforme já discutido nesta pesquisa.

A partir do 4º encontro, algumas meninas começaram a se interessar e adentrar aos jogos. Os diários do professor-pesquisador apresentam momentos desse acontecimento ao longo do processo:

“[...] Iniciei na sala de aula explicando sobre o futebol generificado, regras. Expliquei o trabalho teórico. [...] nesse dia, meninas novas entraram para a aula prática (2)”. (Diário do professor - aula IV).

“[...] nesse dia, muitas meninas novas entraram para o jogo, momento em que teve mais meninas até agora”. (Diário do professor - aula VI).

As falas das alunas também indicam um sentimento de que a entrada de novas meninas foi impulsionada pela visibilidade conquistada por aquelas que já participavam das aulas:

“[...] Elas viram. Foi um espaço aberto ali, a gente estava ali ajudando todo mundo, as meninas, a gente estava se ajudando. [...] acho que foi muito gratificante ver as outras meninas entrando, se inspirando na gente já que a gente já estava, né? Acho que foi bom elas terem entrado também’ (Marina).

“[...] Eu acho que a questão principal é que nem a Marina falou, acho que se viu mais como inspiração. A gente também tinha medo de começar, então acho que elas também tinham. Só que quando viu que tinha uma certa quantidade de meninas já jogando, elas falaram, então eu vou. Já que já tem um monte de

meninas jogando, elas perderam esse medo de jogar também” (Rani).

Percebe-se das falas que, para além da cooperação, o ato das meninas resistirem e permanecer no espaço foi importante para que as outras também adentrassem. Ainda que ao longo de todo o processo tenha emergido tensões próprias de um espaço historicamente generificado, Marina expressa, “elas viram, foi um espaço aberto, ali” remetendo também ao valor do ambiente pedagógico que cria possibilidades das meninas estarem em um mesmo espaço que, historicamente, é tido como pertencendo aos meninos.

Sobre a fala de Rani, chamamos a atenção para as tensões de gênero que atravessam a prática dos jogos de bola com os pés por meninas. Ao mencionar o “medo”, ela rememora um sentimento que afastou muitas meninas desses jogos de bola com os pés devido a experiências pouco positivas para elas na infância e em momentos da Educação Física escolar, especialmente em contextos marcados pela lógica do ‘rola bola’.

No entanto, quando inseridas em um ambiente pedagogicamente organizado, no qual os jogos atuam como dispositivos de mediação didática frente às desigualdades de gênero, a cooperação entre as meninas assume contornos de enfrentamento simbólico às normas de gênero impostas. Diante do movimento coletivo surge o encorajamento de outras meninas a participarem das aulas de futsal.

Retomando estudo de Malvar (2020), os resultados de uma metodologia no âmbito de processos coeducativos apontaram transformações significativas nas alunas especialmente no fortalecimento do protagonismo feminino, tanto no plano discursivo quanto na participação efetiva nos jogos esportivos de invasão. A autora concluiu que a experiência possibilitou emergir processos coeducativos como a desconstrução de estereótipos, a harmonização das interações e democratização das ocupações geográficas.

Ainda no aspecto do ambiente pedagogicamente mediado por processos coeducativos, a fim de considerar as desigualdades de gênero tão marcantes e possibilitar novos arranjos mais equitativos, as meninas reforçam:

[...] As dinâmicas diferentes incentivou as meninas quererem participar também. Porque viu que não era só um jogo, que realmente a gente estava aprendendo aos poucos, com

dinâmica diferentes e a gente estava se divertindo também (Ketilen).

[...] A proposta dos jogos favoreceu (Marina)

[...] E prioridade das meninas também. Era, deu mais prioridade para as meninas, por isso (Léia)

Percebe-se em nosso contexto que transformação didática-pedagógica no ambiente das aulas de futsal, alicerçadas em princípios coeducativos e pautadas no referencial da pedagogia do esporte que usa o os jogos como proposta de intervenção no ensino, apresentou ser uma possibilidade contra o cenário do 'rola bola', dando espaço para que as meninas também pudessem sentir-se pertencentes ao conteúdo.

O aumento da participação das meninas nesses jogos de bola com os pés, não podem ser vistas apenas como número frio, mas, parte de um processo que reafirma o caminho de conquista e luta das meninas para a entrada e permanência dentro desse ambiente ainda atravessado por uma masculinidade hegemônica.

Esse cenário de entusiasmo esportivo é fundamental para o surgimento de novos processos no interior da escola, das aulas de Educação Física e de ambientes de lazer. Pensamos que se a escola é um lugar de transformação de determinadas realidades, pode emergir daí processos de empoderamento que transgridam a norma opressora.

Assim, o processo de intervenção nas aulas práticas de futsal nos permitiu também perceber uma viabilização da prática para além da aula em si, como manifestado por elas ao decidirem participar dos jogos internos da escola na modalidade futsal e em outros tantos esportes:

[...] porque eu acho que isso daí foi o que deixou a gente mais empolgada para participar dos outros esportes também, porque ano passado a gente não teve tantos incentivos assim, esse ano a gente teve e acabou que participamos de todos os esportes" (Rani).

[...] E também porque o fato da gente começar a jogar futsal junto acabou que todo mundo meio que se uniu mais, aí ficou uma coisa mais dinâmica para jogar os outros esportes" (Felipa).

"[...] E a comunicação já estava bem, aí a gente só usou isso mais em quadra também. Aí tipo, já sei que a Roberta passa

bem, eu vou passar com a Roberta porque ela passa logo” (Marina).

Vemos nas falas das alunas uma aproximação com os princípios fundamentais da pedagogia do esporte quando do ensino dos jogos coletivos de invasão, que é a capacidade de transferência da lógica interna do jogo (técnico-táticos-físicos) de uma modalidade para a outra (Roth; Kroger, 2005; Reverdito; Scaglia, 2009) e acrescentamos, sócio-afetivos, ou seja, o entusiasmo esportivo que provocou mudanças na dimensão atitudinal, transformando a competência e um novo valor para outro contexto.

Esse entusiasmo de se fazer presente nos jogos internos da escola jogando futsal, demonstra um ato de transgressão da lógica hegemônica daquele espaço, ainda mais generificado que a própria aula de Educação Física. Em nosso contexto, a imensa maioria das alunas não participa dos jogos, enquanto os meninos são um número muito superior. No futsal, a baixa participação feminina fica ainda mais evidente, sendo jogado quase que exclusivamente por meninos.

Essa atitude transgressora das normas de gênero já foi percebida historicamente nos esportes, quando a Stamata Revithi (grega) rompe a barreira da proibição da mulher participar da maratona nos jogos olímpicos. Após sua inscrição ser negada, ela decide correr de forma separada dos homens, se opondo fortemente aos padrões de gênero da época (Devide apud Andrade, 2021).

A transgressão da norma de um ambiente machista como os jogos internos escolares, pode favorecer com que cada vez mais esse espaço seja modificado e possa se tornar também um espaço de protagonismo das meninas. Nesse aspecto, Rani expressa:

“[...] Algumas meninas vieram falar comigo e falaram assim: ano que vem a gente vai jogar, porque vocês jogaram. Então a gente teve meio que um impactozinho sim” (Rani).

Essa fala é pertinente em nosso contexto escolar visto que no ano anterior à pesquisa apenas duas equipes femininas participaram do futsal, frente a 13 equipes masculinas. A partir da nossa pesquisa-ação, gerando entusiasmo nas alunas, os jogos internos tiveram 6 equipes femininas.

Malvar (2020) identificou que a partir das aulas coeducativas e das reflexões promovidas nas rodas de conversa, algumas meninas passaram a reivindicar

participação nos jogos de futsal nos momentos livres e até inscreveram uma equipe no Torneio Interclasses, no qual obtiveram o segundo lugar entre quatro equipes.

Corroborando com isso, Fontana (2022), identificou em sua pesquisa que a escola foi um ambiente fundamental para as meninas iniciarem alguma trajetória com futsal/futebol. Para algumas, a mediação do futsal na escola colaborou para competições a nível federativo, para outras possibilitou o engajamento em competições escolares (jogos internos e externos), oportunizando à todas outro aspecto da cultura futebolística.

Andrade (2021) também evidenciou que a presença feminina na prática do futsal na escola, sobretudo com uma prática sistematizada, contribuiu para que a comunidade escolar percebesse as meninas nesse esporte também como protagonistas, na pesquisa, Andrade cita a fala de um professor:

Os meninos e as meninas foram para os jogos escolares, eles não foram campeões e as meninas da nossa escola foram. Enfim, eles estão vendo o que está acontecendo ali, que o processo está sendo rico e que está quebrando esses paradigmas (Andrade, 2021 p. 82)

Em nossa pesquisa, as alunas também deixam claro esse protagonismo a partir da fomentação de aulas de futsal com propostas inclusivas também para elas:

[...] então a gente serviu de inspiração para as outras turmas, já que elas ficavam falando, que a gente ganhou a maioria das medalhas do esporte, tudo no feminino, mas o masculino não rendeu tanto. Aí a galera usou a gente como inspiração (Rani).

[...] É, e isso serviu só para a gente mostrar que quando teve futsal feminino e teve o masculino, a gente deu uma pisa neles. Porque eles não ganharam, né? (Marina).

Nesse aspecto, vemos a presença de mais uma dimensão do conhecimento presentes nas habilidades que competem a Educação Física escolar, conforme a BNCC denomina, “uso e apropriação”:

Trata-se do mesmo tipo de conhecimento gerado pela experimentação (saber fazer), mas dele se diferencia por possibilitar ao estudante a competência necessária para potencializar o seu envolvimento com práticas corporais no lazer ou para a saúde. Diz respeito àquele rol de conhecimentos que viabilizam a prática efetiva das manifestações da cultura corporal de movimento não só durante as aulas, como também para além delas (Brasil, 2018 p. 220).

Ao se apropriarem do conhecimento para além do micro espaço da aula, e levarem para outro contexto, mesmo que dentro da própria escola, como os jogos internos, as meninas conseguem exercer autonomia e experienciar novos sentidos da prática. Além disso, como já frisamos, essa apropriação pode ultrapassar os muros da escola e ocupar também os espaços de lazer, gerando cada vez mais uma rede de entusiasmo esportivo nos jogos de bola com os pés.

A ideia exposta acima também se alinha a um dos objetivos do *Guía para la Promoción de la Actividad Física en Chicas* (PAFiC), uma proposta de intervenção educacional para problematizar questões de gênero nas aulas de Educação Física em escolas espanholas com um dos objetivos de “[...] fomentar en las chicas la práctica de actividades físico-deportivas durante el tiempo libre” (García et al., 2010 p. 44).

A proposta se justifica pelas diversas opressões de gênero que também afastam as meninas de várias práticas esportivas dentro e fora da escola na realidade daquele país. Para além disso, corroboramos ao *Guía* na importância de melhorar os níveis de participação das meninas nas aulas práticas, oferecer oportunidades para melhorar seus níveis de habilidade motora, romper com os estereótipos de gênero frente às práticas corporais e sensibilizar os/as estudantes para o problema das desigualdades de gênero que ocorrem entre nas aulas de Educação Física (Garcia, 2010).

Em nossa pesquisa, a partir do entusiasmo esportivo das meninas, no campo de atuação do presente autor, possibilitou-se propor uma transformação didática-pedagógica do esporte também nos jogos internos. Introduzimos um jogo de bola com os pés misto, usando o futebol generificado. A participação das alunas da pesquisa foi fundamental e contou com a presença de outras alunas que nunca tinham se arriscado jogar o futsal.

Além da presença do futebol generificado nos jogos internos, também foi trabalhado o tema “A mulher no esporte”, onde cada turma deveria estudar sobre uma atleta específica e produzir um bandeirão da mesma. Nesse intermeio, ainda foi possível aproveitar o ensejo para produzir trabalhos com outras turmas sobre o tema e aspectos específicos dos jogos internos daquele ano. Esta experiência possibilitou o nosso Recurso Educacional, um plano de projeto escolar para os jogos internos voltado para professores de Educação Física.

Diante do exposto até aqui concluímos a discussão da presente pesquisa com um diálogo das alunas:

“[...] ano passado foi horrível, a gente não ganhou nada [...] e ano passado vocês nem jogaram futsal, com vergonha de jogar” (Lara).

“[...] Mulher, mas é porque a gente não sabia mesmo” (Esther).

“[...] Então, juntou a vergonha com o não saber” (Lara).

“[...] Aí, esse ano sabemos e não temos vergonha” (Roberta).

8 Considerações Finais

A presente pesquisa considerou a problemática histórica da Educação Física escolar relacionada ao debate de gênero (aulas mistas ou separadas, conteúdos separados e generificados, estereótipos de gênero presentes, processos coeducativos como forma de enfrentamento das barreiras de gênero, baixa participação das meninas nas aulas prática, dentre outros que atravessam o gênero) articulando também às experiências empíricas do autor, que convergiam (e convergem) para a dificuldade pedagógica em orientar aulas práticas unificadas para meninas e meninos, especialmente no conteúdo futsal ou jogos de bolas com os pés.

Nesse caminho, articulou-se gênero com o fenômeno das aulas ‘rola bola’, problematizando esse modelo de aula como um dispositivo que, longe de ser simples, reproduz com certa facilidade as desigualdades e hierarquizações de gênero advindas de outros cenários sociais. A profundidade desse território marcado por diferentes agentes em processos de identificação torna a intervenção docente ainda mais complexa no sentido de contemplar aos objetivos de uma escola democrática que respeita e valoriza a diferença.

Embora alguns autores usem a expressão para o ‘rola bola’ como uma “não aula”, consideramos que isso não significa dizer que nada acontece nesse tipo de espaço, ao contrário, as relações são intensas e permeadas por fronteiras de diversas formas de domínio. Os diferentes grupos (agentes): meninos reprodutores do futsal ‘rendimento’, meninas que não fazem a prática, meninas da ‘queimada’, meninos (pouquíssimo) que não aderem à prática, meninas (pouquíssimas) que aderem a prática e professores(as) críticos ou não, demarcam, de forma simbólica, seus espaços de modo a se permitirem ou não a assumir novos arranjos.

Diante dessa gama de grupos, o ‘rola bola’ torna-se um espaço marcado por relações de poder específicas. Por sua vez, consideramos que ainda assim não deixa de produzir saberes nem circular valores (que precisam ser questionados). É um ambiente que favorece e fortalece identidades que vão se cruzando, dentre outros fatores, nas tensões de gênero de cada encontro de uma aula prática de Educação Física.

Dentre essa gama de grupos, reforça-se que o presente estudo não teve como objetivo analisar cada um isoladamente na trama com a aula, mas o aparecimento

desses justifica-se pra situar o espaço em que se apresenta o objeto de estudo, pois dessa dinâmica complexa surge a problemática pedagógica de promover aulas do conteúdo futsal para meninos e meninas de forma unificada e equitativa.

Ao problematizar o modelo 'rola bola' com as opressões de gênero impostas às meninas no que tange ao conteúdo futsal, o presente estudo favorece a reflexão sobre a necessidade de práticas pedagógicas de caráter coeducativo a fim de oportunizar novos arranjos no seu interior que possam oportunizar às meninas um saber e experiências que lhes têm sido negados historicamente.

Esse compromisso da Educação Física escolar é fundamental no processo de desenvolvimento de uma escola democrática pois, passeando pelo território sociocultural das meninas por meio das entrevistas, a pesquisa demonstrou que, em relação aos jogos de bola com os pés, esses foram demarcados por fronteiras de gênero impeditivas de exercerem sua autonomia, cerceando suas escolhas. Ao entrarem na escola, as aulas de Educação Física, em geral, não foram suficientes para oportunizar uma vivência autêntica no conteúdo perpetuando o cenário de desigualdade de gênero vivido no convívio social.

Dessa forma, na busca por um ensino que problematize as questões de gênero e oportunize vivências corporais mais democráticas nas aulas práticas de futsal no formato misto, o presente estudo apoiou-se no caráter coeducativo de ensino, em aproximação à pedagogia do esporte contemporâneo por meio do método dos jogos condicionados, populares e situacionais, como uma alternativa à expressão do 'rola bola' tão enraizado na cultura escolar das participantes da pesquisa.

A prática pedagógica da intervenção considerou a categoria gênero no processo de desenvolvimento das aulas de futsal com vistas a almejar princípios de equidade em seu processo. Essa consideração se justifica para dar condições de aprendizagem compatíveis com experiências prévias, oportunidades e barreiras históricas e sociais que as meninas viveram em relação àquele esporte.

Para isso, se apoiou em novos arranjos motores, temporais e espaciais do território do jogo, sistematicamente mediados para gerar novos sentidos, significados e empoderamentos corporais para as meninas naquele ambiente como vistos nas propostas dos jogos "Zona de finalização" e "Pé e mão" em que, de modo geral, trouxeram uma experiência positiva no processo ensino-aprendizagem.

Para além dos aspectos do empoderamento corporal, problematizou os discursos discriminatórios de gênero frente aos papéis da mulher na sociedade por meio do jogo futebol generificado, gerando um debate enriquecedor sobre a divisão sexual do trabalho e as discriminações contra a mulher nesse ambiente. As alunas realizaram uma leitura crítica das regras do jogo gerando uma reflexão frente a realidade das mulheres ao longo da história.

Cabe destacar que esse processo não se desenvolveu de forma linear ou isenta de conflitos, no início houve baixa participação feminina e grande descontentamento masculino. Ao longo da intervenção, as aulas estavam atravessadas por tensões e hierarquizações de gênero historicamente constituídas que se manifestaram de forma bastante frequente nas interações corporais de habilidade esportiva como também nos sentidos e percepções sobre os estereótipos de gênero presente naquele espaço.

Dessa forma, a pesquisa contribui para uma reflexão madura frente a essa realidade, tão comum em outros contextos, de que não se trata de suprimir os conflitos de forma simplista, mas de tomá-los como parte constitutiva do processo pedagógico possibilitando que meninas e meninos compartilhem o mesmo espaço de aprendizagem, questionem hierarquias naturalizadas e produzam outras formas de participação e pertencimento no jogo de futsal da Educação Física escolar.

Na última categoria, a pesquisa considerou trazer algum sinal de mudança palpável frente a intervenção pedagógica e, a partir das falas, foi gerada uma análise com um tema bastante positivo: “Novas meninas para o jogo: *foi muito gratificante ver as outras meninas entrando, se inspirando na gente*”. A entrada progressiva de novas meninas revelou uma possibilidade de identificação com aquele espaço oportunizado por um movimento coletivo que gerou engajamento e visibilidade.

O empoderamento no ato de jogar fez emergir um entusiasmo esportivo que ultrapassou o ambiente da aula alcançando espaços coletivos da escola como os jogos internos, antes visto por elas como inacessível para jogarem o futsal e mesmo outros esportes. Desse lugar, também surge como contribuição desta pesquisa o Recurso Educacional (apêndice A) que visa descrever e exemplificar a experiência aplicada nos jogos internos da escola, apoiada sob a perspectiva de gênero e empoderamento feminino no esporte, como forma de contribuir para o planejamento de projetos escolares do(a) professor(a) de Educação Física.

Como inquietação e reflexão, a pesquisa também provocou o olhar para os diversos grupos (agentes) que se apresentam nas aulas práticas, sugerindo uma aproximação em pesquisas futuras sobre as relações estabelecidas entre esses grupos com a dinâmica do fenômeno 'rola bola'. Dentre esses grupos, esteve o dos meninos atuantes da prática e íntimos com esse modelo de aula, sendo uma parcela significativa e influente nesse espaço.

Dado ser um grupo muito presente nas aulas, sugerimos um estudo mais aprofundado desses com modelos de aula sistematizados em articulação com o debate de gênero a fim de se problematizar os sentidos subjetivos advindos também deles. Observa-se que outros conteúdos da Educação Física, como a dança e práticas corporais socialmente associadas à suavidade, são generificados levando ao afastamento de muitos meninos por discriminação de gênero, reforçando a investigação futura também por esse âmbito.

Diante do exposto, longe de propor soluções definitivas, a pesquisa não encerra o debate, mas reforça a necessidade de compreender o ensino do futsal em aulas mistas da Educação Física como um campo permanente de disputa simbólica e pedagógica no qual a equidade de gênero deve ser almejada. Por sua vez, aulas coeducativas fundamentadas na pedagogia do esporte contemporânea, com o uso sistemático dos jogos como estratégia didática, constitui uma possibilidade para romper com a lógica reprodutora do 'rola bola', favorecendo arranjos didáticos mais inclusivos para as alunas nas aulas de futsal da Educação Física escolar, articulados a reflexão e problematização do tema.

REFERÊNCIAS

ABREU, N. G. **Meninos pra cá, Meninas pra lá**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) 1990 – 166 f. Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990

ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero: Marias (e) homens da Educação Física**. 1998. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

ANDRADE, M. M. **Introdução à metodologia do trabalho científico**: elaboração de trabalho na graduação. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de Metodologia Científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011. 295p.

AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares: da escola mista ao ideal de co-educação**. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004. 232f

BALBINO, H. F. **Jogos desportivos coletivos e os estímulos das inteligências múltiplas**: bases para uma proposta em pedagogia do esporte - Campinas, SP: [s.n.], 2001.

BARROSO, A. L. R. Inquietações no tratamento do esporte na Educação Física escolar. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 83-103.

BISPO, T. V.; SANTOS, S. D. G. (Não) participação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio em São Miguel dos Campos/AL: uma análise a partir dos marcadores sociais da diferença. In: SANTOS, S. M.; MONFROI, M. N. **A Pós-graduação Stricto Sensu do Instituto de Educação Física e Esporte da Ufal**: primeiros registros de uma nova era. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. p. 55-76. ISBN: 978-65-265-2654-5

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 9 maio 2025.

BROCH, M. Histórico do futebol feminino no Brasil: considerações acerca da desigualdade de gênero. **Temporalidades – Revista de História**, ISSN 1984-6150, Edição 35, v. 13, n. 1 Jan./Jun. 2021.

BUNKER, D; THORPE, R. A model for the teaching games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, nº 18, v. 1, 1982.

CARRA, P.R.A; Escola mista? Coeducação? Um desafio histórico para a educação de meninos e meninas. **Cadernos de História da Educação**, v.18, n.2, p. 548-570, mai./ago. 2019.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

COFFANI, M. C. R. S.; GRUNENVALDT, A. C. R.; GOMES, C. F.; MOREIRA, E. C.; GRUNENVALDT, J. T. Problematizações para uma prática pedagógica inovadora da educação física no ensino médio. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 03, p.101-114, set./ dez., 2018.

COSTA, J. L. T.; MOURA, E. J. L. Aprendizagem do futsal e suas inter-relações com gênero feminino, Educação Física e cultura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO, 1., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2013. p. 886-906

CORSINO, L. N.; AUAD, D. **O professor diante das relações de gênero nas aulas de Educação Física escolar**. Coleção educação e saúde: v7. São Paulo, 2012.

CRUZ, R. W. S. R.; GOMES-DA-SILVA, P. N.; RIBAS, J. F. M. Jogo tradicional-popular e aprendizagem: uma análise teórica das comunicações dos jogadores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 96, n. 244, p. 683-701, set./dez. 2015.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In: ROMERO, E. (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995. p. 99-108.

DAOLIO, J.; VELOZO, E. L. A técnica esportiva como construção cultural: implicações para a pedagogia do esporte. **Pensar a Prática**, [Goiânia], v. 11, n. 1, p. 9-16, jan./jul. 2008.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEL-MASSO, M. C. S.; COTTA, M. A. C.; SANTOS, M. A. P. **Ética em Pesquisa Científica**: conceitos e finalidades. Material didático da disciplina Seminário de Pesquisa Científica em Educação Física. São Paulo: Unesp/Proef, [s. d.]. 1 arquivo PDF

DEL-MASSO, M. C. S. **Metodologia da pesquisa científica**: instrumentos e técnicas da pesquisa. Material didático da disciplina Seminário de Pesquisa Científica em Educação Física. [s. l.: s. n.], [s. d.]. Disponível em: https://edutec.unesp.br/public_content/Proef/Turma%20II/D02/Partell/texto-17-D02-Instrumentos%20e%20T%C3%A9cnicas%20de%20Pesquisa.pdf. Acesso em: 21 jun. 2024.

DEVIDE, F. P.; ROCHA, C. M.; MOREIRA, I. S. Coeducação e Educação Física escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 48-60, set. 2020.

DORNELES, P.G; FRAGA, A.B. Aula mista versus aula separada? uma questão de gênero recorrente na educação física escolar. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física** – ISSN 2175-8093 – Vol. 1, n. 1, p.141-156, Ago/2009.

DUARTE, C. P. **O discurso de escolares adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para a participação em aulas mistas de Educação Física**. 2003. 125 f. (Dissertação de mestrado em Educação Física e Cultura) Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho, 2003.

DUARTE, C. P; MOURÃO, L. Representações de adolescentes femininas sobre os critérios de seleção utilizados para participação em aulas mistas de educação física. In: **Movimento**, vol. 13, n. 1, p. 3756, jan./abr. 2007.

DUCKUR, L. C. B. **Em busca da formação de indivíduos autônomos nas aulas de Educação Física** – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIA JÚNIOR, A. G. de. Futebol, questões de gênero e co-educação: algumas considerações didáticas sob enfoque multicultural. **Pesquisa de campo**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 17-39, 1995.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. **A Escola e a Educação Física em sociedades democráticas e republicanas**. Material didático da disciplina Escola, Educação Física e Planejamento. [s. l.]: Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), 2020. 1 arquivo PDF.

FERREIRA, J. L. **As relações de gênero nas aulas de educação física: um estudo de caso em uma escola pública de Campina Grande**. 1996. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 1996.

FONTANA, G. M. **Iniciação no futsal: uma história contada com as mulheres**. 2022. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, J. B. **Pedagogia do Futebol**. Campinas: Autores Associados, 2003.

FRANZINI, F. Futebol é “coisa pra macho”? Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Revista Brasileira de História**, v. 25, n. 50, p. 315-328, 2005.

FURLAN, C.C.; SANTOS, P.L. Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, p. 28-43, 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GARCIA, E. F. (Org.). **Guía PAFiC**, para la Promoción de la Actividad Física en Chicas. Madrid: Instituto de la Mujer del Ministerio de Igualdad. 2010.

GARGANTA, J. O treino da tática e da técnica nos jogos desportivos à luz do compromisso cognição-ação. In: BARBANTI, V. J.; BENTO, J. O.; AMÂNDIO, A. C. (Org). **Esportes e atividade física**: interação entre o rendimento e a saúde. São Paulo: Manole, 2002. p. 281-306.

GOELLNER, S. V Feminismos, mulheres e esportes: questões epistemológicas sobre o fazer historiográfico. **Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 02, p.171-196, maio/agosto de 2007.

GOELLNER, S. V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 71-83, mar. 2010. Disponível in: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3554>. acessado em: 11 jun. 2025.

GONZÁLEZ, F. J.; Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. In: ALBUQUERQUE, D. I. P.; DEL-MASSO, M. C. S. **Desafios da Educação Física escolar**: temáticas da formação em serviço no PROEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. p. 130-148.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V.; CAPARROZ, F. E.; FENSTERSEIFER, P. E. Sentidos e significados do ensino do esporte na educação física escolar: deslocamentos históricos e proposições contemporâneas. In: MARINHO, A.; NASCIMENTO, J. V.; OLIVEIRA, A. A. B. (org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis: Ed. UDESC, 2014. p. 121-162.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. “Entre o ‘não mais’ e o ‘ainda não’”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. **Cadernos de Formação RBCE**, Porto Alegre, RS, v. 1, n. 2, p. 10-21, 2010.

GRAÇA, A. Os comos e os quandos no ensino dos jogos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Org). **O ensino dos jogos desportivos**. Faculdade de Ciência do Desporto e da Educação Física, Universidade do Porto, 1995.

GRECO, J. P.; BENDA, R. N. **Iniciação esportiva II**: Metodologia da iniciação esportiva universal I: da aprendizagem motora ao treinamento técnico. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

HILDEBRANDT, R, Laging R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico; 1986

IERVOLINO, S. A.; PELICIONI, M. C. F. A utilização do grupo focal como metodologia qualitativa na promoção da saúde. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 115-121, jun. 2001.

KROEF, R. F. DA S.; GAVILLON, P. Q.; RAMM, L. V. Diário de Campo e a Relação do(a) Pesquisador(a) com o Campo-Tema na Pesquisa-Intervenção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 20, n. 2, p. 464-480, ago. 2020.

KUNZ, E. **Educação Física: Ensino & Mudanças**. Ijuí: Unijuí; 1991

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí; 1994.

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

LIBÂNEO, J. C.; SILVA, E. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783>.

LOURO, Guacira Lopes. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva de gênero. **Teoria e Educação**, no 6. Porto Alegre, 1992, p. 53-67.

LOURO, Guacira Lopes. Nas redes do conceito de gênero. In: LOPES, Marta (org.). **Gênero e saúde**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 7-18.

MACHADO, T. S.; BRACHT, V.; FARIA, B. A.; MORAES, C. E. A.; ALMEIDA, U. R.; ALMEIDA, F. Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**. v. 16, p. 129-147, 2010.

MALVAR, A. J. M. **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.

MARTINS, M. Z.; VASQUEZ, V. L.; MION, M. P. L. Associações entre gênero, classe e raça e participação nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [s. l.], v. 27, e0285, 2022. DOI: <https://doi.org/10.12820/rbafs.27e0285>.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. 8a ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 9-27.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. rev. e atual. São Paulo: Hucitec, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/FgpDFKSpjsybVGMj4QK6Ssv/>. Acesso em: 20 abr. 2026.

MONTAGNER, P.C. **Intervenções Pedagógicas no Esporte: Práticas e Experiência**. São Paulo: Phorte, 2011.

MOURA, E. J. L. **As relações entre lazer, futebol e gênero**. 2003. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

OLIVEIRA, M. M.; **Como fazer projetos, relatórios, monografias, dissertações e teses**. Recife: Edições Bagaço, 2003.

OLIVEIRA, F. F.; DUARTE, C. P. **Gênero e sexualidade nas práticas escolares**: ST. 07. [s. l.: s. n.], [s. d.]. 1 arquivo PDF.

PEREIRA, S. A. M. **O sexismo nas aulas de educação física**: uma análise dos desenhos infantis e dos estereótipos de gênero nos jogos e brincadeiras. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 2004.

PEREIRA, S. A. M.; MOURÃO, L. Identificações de gênero: jogando e brincando em universos divididos. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3, p.205-210, set./dez. 2005.

PISANI, M. S. **Poderosas do Foz**: trajetórias, migrações e profissionalização de mulheres que praticam futebol. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012

REIS, G. C. **Ensino de futsal e igualdade de gênero no ambiente escolar**: proposta de intervenção. (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

REVERDITO, S. R.; SCAGLIA, A. J. **Pedagogia do Esporte/ Jogos coletivos de Invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

RODRIGUES, H.; DARIDO, S. C.; PAES, R. R. O esporte coletivo no contexto dos projetos esportivos de inclusão social: contribuições a partir do referencial técnico-tático e sócio-educativo. **Pensar a Prática**, v. 16, n. 2, p. 323339, abr./jun. 2013. doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v16i2.16770>.

RODRIGUES, F. S. J.; DEVIDE, F. P. Inserção de mulheres em uma área de reserva masculina e o uso da coeducação para o ensino do futebol na educação física escolar. **Revista Digital - Buenos Aires** - Ano 14 - Nº 138 - Novembro de 2009.

ROTH, K.; KROGER, C. **Escola da Bola**: Um ABC para iniciantes nos jogos Esportivos. São Paulo: Phorte, 2005.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Pesquisa-ação e educação física escolar: analisando o estado da arte. **Pensar a Prática**, v. 17, n. 1, 10 mar. 2014.

SANTOS, J. S.; SANTOS, S. D. G. Gênero e a (não) participação nas aulas de Educação Física: um olhar interseccional. In: SANTOS, S. M.; MONFROI, M. N. (org.). **A Pós-graduação Stricto Sensu do Instituto de Educação Física e**

Esporte da Ufal: primeiros registros de uma nova era. São Carlos: Pedro & João Editores, 2026. p. 77-98. ISBN 978-65-265-2654-5.

SARAIVA, M. C. **Co-educação Física e Esportes:** quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

SAVIANI, D. **Germinal:** Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés:** todos semelhantes, todos diferentes. 2003. 164p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, SP. Disponível em: 20.500.12733/1596435. Acesso em: 16 jan. 2026.

SCHMIDT, RICHARD A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e Performance Motora** –Uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. 2. Ed.- Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil na análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul.- dez. 1995.

SILVA, L. C. **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, B. A.; OLIVEIRA, G. S.; BRITTO, A. P. G. Análise de Conteúdo: uma perspectiva metodológica qualitativa no âmbito da pesquisa em Educação. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.52-66/2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2353/1448> Acesso em:27/01/2025.

SILVA, F.O.; COSTA, C.C.T.G.A. O trabalho invisível e desigualdade de gênero: a realidade da dupla jornada feminina. **Revista ARACÊ**, São José dos Pinhais, v.7, n.6, p. 30314-30330, 2025.

SILVA, M. G.; FERNANDES, J. D.; REBOUÇAS, L. C.; RODRIGUES, G. R. S.; TEIXEIRA, G. A.; SILVA, R. M. O. Publicações que utilizaram o grupo focal como técnica de pesquisa: o que elas nos ensinam? **Ciência, Cuidado e Saúde**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 398-406, abr./jun. 2013.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos CEDES**, [s. l.], v. 19, n. 48, ago. 1999.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA, L. (org.). Gênero e sexualidade no esporte e na educação física. Natal:

EDUFRN, 2020. p. 47-61. Disponível em:
<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222>. Acesso em: 18 jan. 2026.

SPOLAOR, G. C.; NUNES, M. L. F. **Rola bola: dispositivo que produz guetos culturais. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, (São Paulo) 2020 Out-Dez;34(4):623-37

TAVARES, F. Análise da estrutura e dinâmica nos jogos desportivos. In: BARBANTI, V. J.; BENTO, J. O.; AMÂNDIO, A. C. (org.). **Esportes e atividade física**: interação entre o rendimento e a saúde. São Paulo: Manole, 2002. p. 129-141.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**, v. 31, n. 3, p. 443-466, 2005.

UCHOGA, L. A. R. **Educação física escolar e relações de gênero**: Risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

UCHOGA, L. A. R.; ALTMANN, H. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s. l.], v. 38, n. 2, p. 163-170, 2016.

VELEIRINHO, A. C. O jogo reduzido: pertinência e possibilidades do ensino dos jogos desportivos coletivos. In: TAVARES, F. (org.). **Estudos CEJD**: estudos dos jogos desportivos: concepções, metodologias e instrumentos. Porto: CEJD, 1999. p. 69-76.

VIANNA, A. J.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 149-166, abr./jun. 2010

VIANNA, A. J. C. **Meninas que jogam bola**. Curitiba: Appris, 2021.

APÊNDICE A – RECURSO EDUCACIONAL

Jogos internos escolares: trabalhando gênero com ênfase no empoderamento da mulher no esporte

Esse recurso educacional é produto da dissertação de mestrado intitulada **ENSINO DO FUTSAL ESCOLAR POR MEIO DE JOGOS: uma análise a partir da perspectiva de gênero em um território marcado pelo “rola bola”**.

Mestrado Profissional em
Educação Física em Rede Nacional (PROEF)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES
Campus de Maceió – AL



Faz parte do



Elaboração: José Leandro Tavares da Costa
Orientação: Viviane Nunes Sarmento



O que foi feito no estudo e quais os resultados?

Nesta dissertação, os(as) pesquisadores(as) desenvolveram uma intervenção no ensino do futsal por meio da metodologia dos jogos (*condicionados, populares, situacionais*) em um ambiente marcado pelo "rola bola" **analisando todo processo sob a perspectiva de gênero**. O estudo problematizou o fenômeno 'rola bola' como um espaço-tempo que acentua a desigualdade de gênero e sugeriu o método de ensino por meio dos jogos como uma possibilidade pedagógica coeducativa para as aulas de futsal com turmas mistas na Educação Física escolar.



Dessa intervenção surgiu o **Entusiasmo Esportivo** das meninas que ultrapassou o ambiente da aula, alcançando espaços coletivos da escola como os jogos internos. Isso favoreceu o **engajamento e visibilidade das meninas na modalidade futsal** antes vista por elas como inacessível para jogarem frente ao espaço generificado como, comumente, são os jogos internos.

Além disso



Diante desse Entusiasmo Esportivo em meio a pesquisa-ação, surge a ideia por parte do professor-pesquisador Léo de desenvolver um projeto de jogos internos voltado ao respeito e igualdade de gênero com ênfase no empoderamento da mulher nos esportes.



- Exatamente, o presente material é produto direto da pesquisa-ação intervencionista ocorrendo em paralelo a essa e oferecendo de forma prática contribuições concretas ao ambiente da pesquisa.
- O material proporciona, de forma objetiva, as etapas para o desenvolvimento desse projeto na escola, contribuindo para que professores(as), alunos(as) e gestão escolar possam abordar esse tema também nos seus contextos de jogos internos, uma vez que nesse espaço predomina uma hierarquização de gênero pautada no domínio masculino.



Vamos às etapas do processo:



Etapa 1

Crie um nome para o tema dos jogos internos em colaboração com todo o colegiado, especialmente com as mulheres. As próprias alunas podem dar sugestões significativas.



Etapa 2

Junto aos professores de Educação Física da sua escola, produzam um material sobre gênero para ser trabalhado em sala de aula.

- **Textos e vídeos;**
- **Artigos científicos;**
- **Convide mulheres que são atletas para falar sobre suas vivências no esporte.**

Use conteúdo que envolva, principalmente, as questões de gênero no esporte e nas práticas corporais do lazer **favorecendo aos(as) alunos(as) refletirem sobre como os estereótipos de gênero atuam de forma negativa nesses espaços** gerando desigualdade e segregação.

A mulher no esporte!
Empoderamento feminino no esporte



Sugestão de atividade



Atividade

Peça para que cada aluno(a) entreviste pelo menos dois parentes, um homem e uma mulher, preferencialmente os mais velhos (pai, mãe, avó, avô, tios). A entrevista deve buscar uma memória de como foram vivenciadas as práticas corporais deles(as) na infância e adolescência: **Quais esportes preferiam? Que tipos de brincadeira? Qual jogo com bola era o favorito? Onde brincavam? O que faziam na Educação Física de sua época?**

Ao trazerem as entrevistas para sala, compartilhem os achados entre seus colegas e, em grupos, façam um quadro comparativo entre as vivências dos homens e das mulheres. Esses achados são um ponto de partida inicial para gerar um debate sobre a influência do gênero nas práticas corporais. Você pode relacionar esses achados com estudos científicos do tema.



Em nosso estudo, por exemplo, encontramos que meninos e meninas tiveram uma infância marcada por normas de gênero, o que limitou a participação das meninas nos diversos jogos de bola com os pés (futsal, travinha, etc.) pois esses eram atrelados ao ser masculino. Vejam o que elas disseram:

"Meus pais me prendiam muito em casa e era sempre aquela brincadeira tipo, ah, boneca, coisa de cozinhar".

"Em questão de bola, pra jogar assim, era mais queimado".

"[...] futebol mesmo, na minha infância, brincar na rua, nunca".

"[...] a maioria dos meninos já queria jogar porque falavam que as meninas não tinham força".

Etapa 3

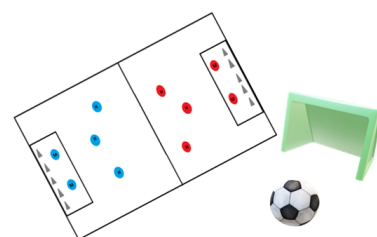
Preparação para disputa de uma modalidade de jogo misto (meninos e meninas) nos jogos internos. Para tanto, **deve-se começar a vivenciar as regras desse jogo nas aulas práticas de Educação Física**, oportunizando que meninos e meninas participem juntos e façam possíveis arranjos estruturais no jogo que favoreçam uma lógica interna que inclua a todos(as).



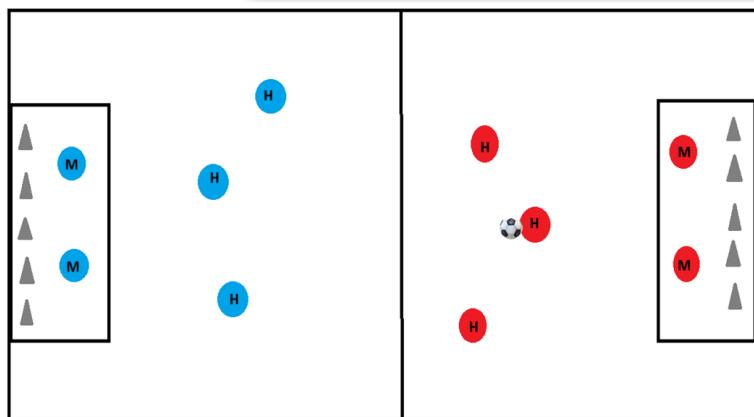
Sugerimos a utilização do jogo "FUTEBOL GENERIFICADO" (SOUZA JÚNIOR, 2020).



Exatamente, professor Léo! O jogo "futebol generificado" foi uma atividade prática fundamental nesse processo de trabalhar gênero no esporte e envolveu meninos e meninas de forma coeducativa, favorecendo o processo de **inclusão das meninas no próprio ato de jogar** (ações motoras) e trazendo uma **reflexão do contexto sociocultural marcado historicamente pela discriminação contra a mulher**, tanto no trabalho como na vida diária. Vejamos a seguir os objetivos e regras desse jogo:



OBJETIVOS PEDAGÓGICOS E REGRAS DO JOGO FUTEBOL GENERIFICADO.



DISTRIBUIÇÃO ESPACIAL E REGRAS

A distribuição espacial do jogo é o formato comum do campo de futebol ou quadra de futsal. O alvo a ser atacado nas áreas de meta são cones, ao invés de traves, distribuídos conforme o professor considere melhor. Em nossa formatação, utilizamos fileiras de cinco cones conforme disposto na figura acima.

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS

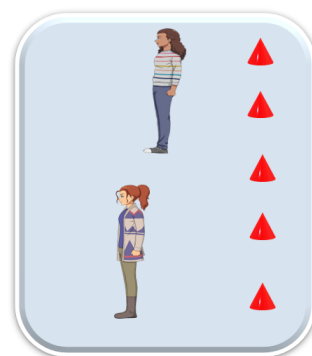
Lógica interna: Vivenciar os aspectos técnicos-táticos-cognitivos do futsal. Tomar decisões motoras em situações funcionais do jogo.

Lógica externa: Refletir, através do jogo, sobre o processo histórico-social de discriminação contra a mulher ao longo dos séculos.

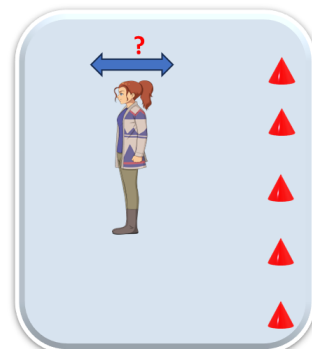
O(a) professor(a) pode adaptar o número de jogadores(as), o tempo e o tamanho do espaço conforme o seu contexto.



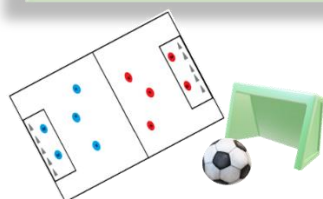
Primeiros 6min: duas meninas de cada equipe ficam fixas em cada área, enquanto três meninos podem circular por todo o espaço restante. O objetivo exclusivo das meninas é protegerem os cones dos chutes realizados pelos meninos usando apenas os pés para isso. Os meninos jogam normalmente, disputando a bola entre si, de modo a criarem situações favoráveis para derrubarem os cones com o chute.



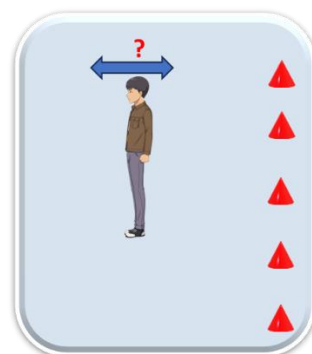
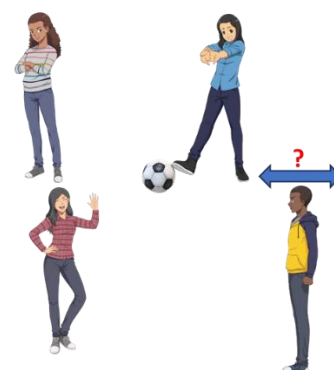
Após 6min: as meninas podem sair da área e jogar junto aos meninos em todo o espaço da quadra a fim de derrubarem os cones adversários. No entanto, **apenas elas são responsáveis por retornar à área para defenderem os cones.** Cone acertado pelas meninas vale um ponto. Cone acertado pelos meninos vale dois ponto.



Após 12min: há uma inversão completa dos papéis. Meninos exclusivamente na área protegendo os cones e meninas livres para atacarem.



Após 16min: inversão com a etapa 2. Meninos podem sair da área para atacar, mas somente eles podem retornar para defenderem os cones dentro da área. Meninas continuam livres atacando.



Durante o processo de experimentação com o jogo 'Futebol generificado', o(a) professor(a) deve aprofundar a discussão de gênero a partir do que foi vivenciado na prática e explorar como alunas e alunos participantes perceberam seus sentimentos e expectativas. Além disso, explorar a capacidade de linguagem/comunicação que o jogo traz, gerando uma reflexão histórico-social sobre a discriminação contra a mulher ao longo dos séculos. Em nossa pesquisa, as alunas expressaram da seguinte forma a vivência com o jogo 'Futebol generificado':

"além das mulheres estarem trabalhando, elas também tem que cuidar de casa e os homens não tem esse papel"

"[...] quando coloca os homens fora da base, está meio que dando a entender que eles não ficam em casa, saem pra trabalhar. Ou mais antigamente, no período histórico, pré-histórico, saíam para caçar. E as mulheres ficam em casa justamente cuidando dos conezinhos".

"[...] as mulheres, no caso, tinham que se dividir em dois praticamente. Porque elas tinham que cuidar, proteger a 'casa'. Mas também começaram a ter o momento de sair para 'trabalhar'. Como se fosse isso"

"[...] não deu certo [...] porque os homens não conseguiam se concentrar em proteger... eles só sabiam atacar"



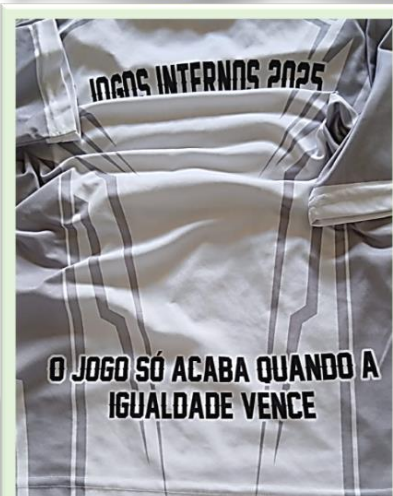
Viva e Reflita
o jogo!

Etapa 4

Os jogos internos constituem um momento de grande expectativa na comunidade escolar, sendo a confecção das camisas um dos elementos mais simbólicos desse processo. Nesse sentido, é possível potencializar o envolvimento dos(as) estudantes por meio de uma proposta pedagógica complementar: cada turma ficará responsável por criar uma frase relacionada ao tema dos jogos que participará de um processo de escolha para estampar a camisa oficial do evento.

- Em sala de aula, cada professor de Educação Física (EF) dividirá a sua turma em pequenos grupos e solicitará que cada grupo elabore uma frase;
- Após cada grupo elaborar a frase, a turma deve votar na melhor frase que representará a mesma frente as demais turmas;
- Os professores de EF devem levar as frases de cada turma para o colegiado de professores e fazer uma votação. A frase vencedora estará na camisa dos jogos internos.

A frase vencedora em nossos jogos internos foi "O jogo só acaba quando a igualdade vence".



Etapa 5

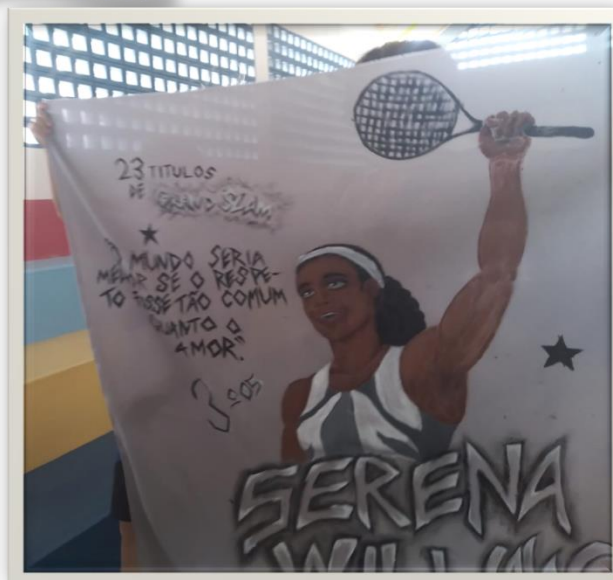
Confecção dos bandeirões: Com base no tema *empoderamento feminino no esporte*, cada turma deverá produzir um bandeirão para a abertura dos jogos internos.

- Os(as) professores(as) de Educação Física irão selecionar atletas femininas (nacionais e internacionais) e realizar um sorteio para definir qual atleta ficará com cada turma.
- Após o sorteio, a turma deve pesquisar a vida e a carreira da atleta sorteada e, a partir disso, criar a arte do bandeirão. Durante esse processo, os(as) professores(as) devem propor atividades e orientar as pesquisas.
- O bandeirão deve conter imagem da atleta, uma frase de valorização da mulher no esporte (ou contra o preconceito de gênero), um dado interessante sobre a atleta.
- Os bandeirões serão apresentados na abertura e expostos durante os jogos.

Selecionamos 15 atletas femininas de diversas modalidades

- Magic Paula e Hortência (Basquete)
- Amandinha (Futsal)
- Maurren Maggi (Salto em distância)
- Yelena Isinbayeva (Salto com vara)
- Rafaela Silva (Judô)
- Rayssa Leal (Skate)
- Fofão e Sheila (Vôlei)
- Serena Williams (Tênis)
- Bobbi Gibb (Maratona)
- Shelly-Ann (Atletismo, velocista)
- Nadia Comăneci (Ginástica)
- Marta (Futebol)
- Rosinha Santos (Paralímpico, disco e dardo)

Apresentamos abaixo alguns exemplos dos bandeirões produzidos pelos(as) alunos(as)





SUPERAÇÃO

O IMPORTANTE É SER FELIZ
SEM MEDO E SEM PRECONCEITO



A DIVERSIDADE É O QUE TORNA
O MUNDO MAIS BONITO



FORÇA ALÉM DO TATAME



Etapa 6

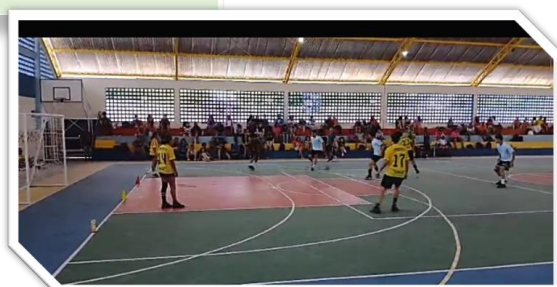
Disputa do jogo 'Futebol generificado' nos jogos internos:

A inclusão do jogo "futebol generificado" com equipes mistas busca tensionar a lógica tradicional dos jogos internos historicamente marcada pela divisão entre os gêneros, pelo protagonismo masculino e pela menor participação das meninas, especialmente no futsal.

Após a vivência e compreensão das regras nas aulas de Educação Física, os(as) estudantes participam da proposta durante o evento. Mais do que uma prática esportiva, o jogo se configura como uma intervenção pedagógica que mobiliza reflexão sobre gênero, participação das mulheres nos esportes de bola com os pés e as formas de ocupar esse espaço, tanto para quem joga quanto para quem aprecia como telespectador(a).



Busque criar um ambiente de equidade entre meninos e meninas; estabeleça regras de respeito à diversidade que englobem também as pessoas na arquibancada, evitando falas machistas e homofóbicas.



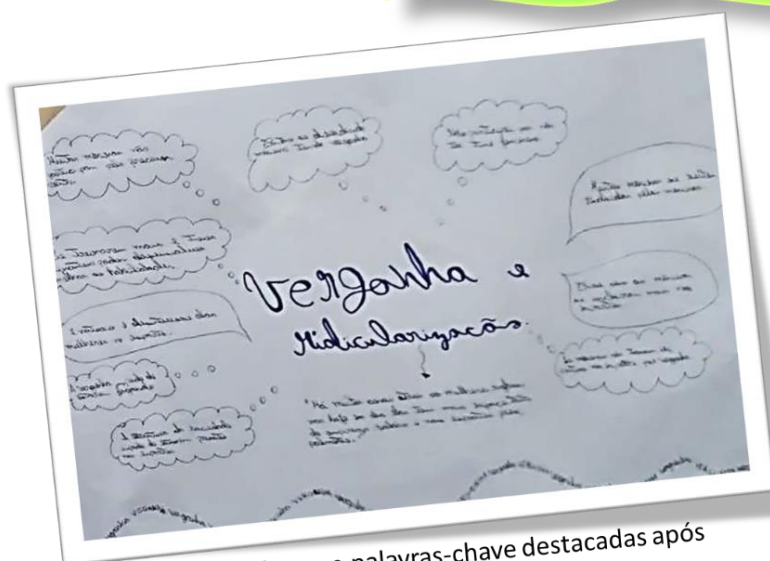
'Futebol generificado' durante os jogos internos.

Etapa 7

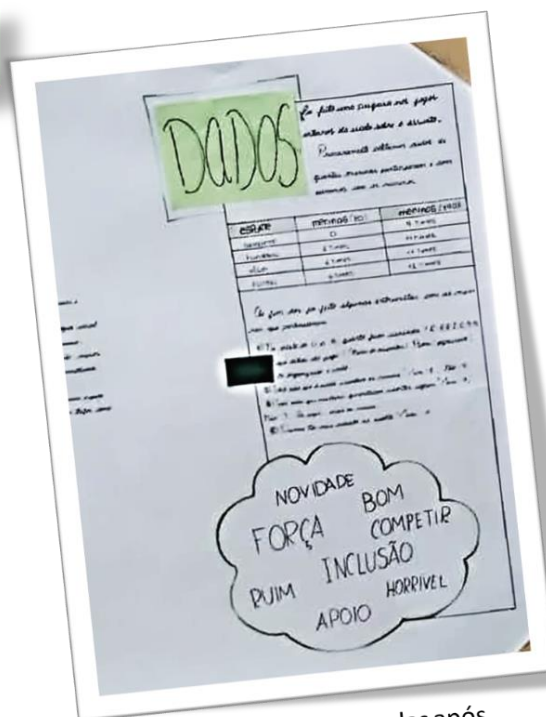
Pesquisa durante os jogos internos: É comum que alguns estudantes não participem das modalidades esportivas dos jogos internos. Embora existam várias tarefas durante o processo do projeto em que esses(as) alunos(as) possam participar, ainda é possível continuar o trabalho durante a realização dos jogos internos. Em grupos, eles(elas) podem pesquisar sobre:

- **Scalt técnico de meninos e meninas:** escolher uma modalidade dos jogos internos e realizar o scalt técnico dos participantes. O scalt é um instrumento que quantifica o número de ações motoras realizadas no jogo por um participante. Cada grupo deve descrever esses achados para posterior discussão em sala de aula, correlacionando com o debate de gênero. Quem realizou as principais ações com bola? Quais os motivos de uns terem maior protagonismo nas habilidades motoras em detrimento de outros? Qual modalidade teve maior participação feminina?
- **Entrevistas/questionário com meninas e meninos sobre a participação em jogos internos:** aplicar questionário para meninas e meninos durante os jogos internos buscando compreender a sua trajetória de participação nesse evento nos anos escolares. Quais os motivos de participar ou não participar? Por que participa de determinada modalidade e não de outras? Ao final, deve-se destacar uma nuvem de palavras que será apresentada em sala de aula para posterior debate correlacionado ao gênero.
- **Criar uma oficina sobre táticas esportivas para comunidade escolar:** O(a) professor(a) de EF orienta grupo de meninas em determinado esporte para terem um ambiente disponível durante os jogos internos (ou posteriormente em sala) afim de apresentar e ensinar os sistemas táticos das modalidades.
- Pesquisar sobre a **Percepção Subjetiva do Esforço (PSE)** em cada modalidade.

A seguir alguns recortes dos trabalhos realizados em cartazes



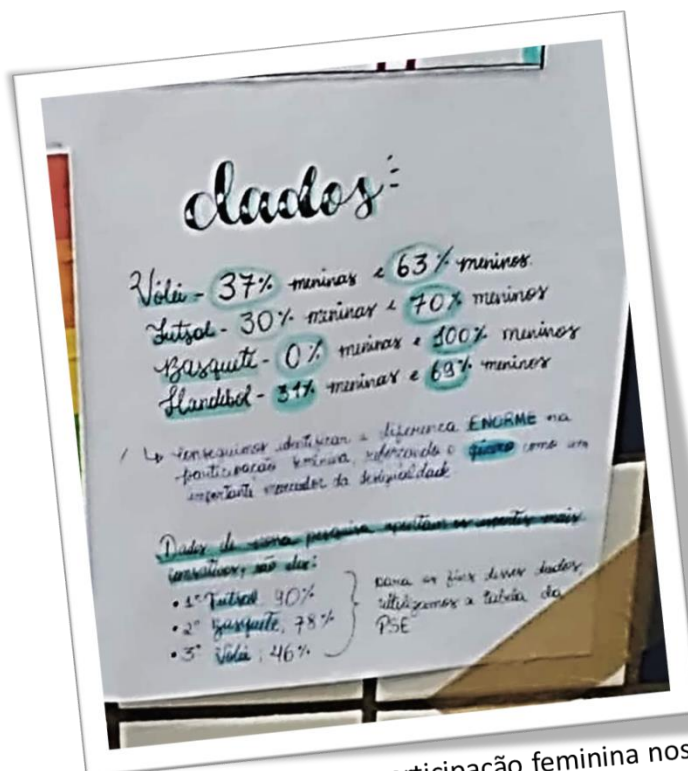
Nuvem de frases e palavras-chave destacadas após questionário do por que não participar dos jogos.



Palavras destacadas após futebol generificado.



Meninas explanando sobre sistemas táticos do futebol



Percentual da baixa participação feminina nos esportes e dados sobre a percepção subjetiva de esforço (PSE).



Jogo dinâmico conduzido pelos(as) alunos(as) com o intuito de relacionar a atleta a sua modalidade. Busca dar visibilidade a nomes de atletas femininas que muitos alunos(as) não veem na mídia.



Todas essas atividades podem ser adaptadas conforme o contexto do evento. O(a) professor(a) pode utilizar em paralelo aos jogos ou levar dados pertinentes das pesquisas para a sala de aula afim de serem discutidos. O fundamental é relacionar as atividades propostas com o debate de gênero e empoderamento da mulher no esporte!

Esperamos que esse material possa contribuir para ideias da atuação do professor de Educação Física nos jogos internos escolares, um evento que, assim como as aulas práticas, necessita ser problematizado em vários aspectos a fim de alcançar a inclusão e o protagonismo da diversidade. **Em especial, esse recurso educacional propõe um olhar inclusivo e reflexivo pelo empoderamento da mulher no esporte.**

REFERÊNCIAS

COSTA, José Leandro Tavares da. **Ensino do futsal escolar no ensino médio alagoano/Maceió**: uma análise a partir da perspectiva de gênero em um território marcado pelo 'rola bola'. 2026. 142 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional) – Instituto de Educação Física e Esportes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2026..

SOUZA JÚNIOR, O. M. Gênero, educação física escolar e pedagogia do esporte: construindo processos educativos empoderadores. In: WENETZ, I.; ATHAYDE, P.; LARA. (org.). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal, RN: EDUFRN, 2020. p. 47-61 Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/1/6222> Acesso em: 18 jan. 2026

BIBLIOGRAFIA

COSTA, J. L. T.; MOURA, E. J. L. Aprendizagem do futsal e suas inter-relações com gênero feminino, Educação Física e cultura. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DESFAZENDO GÊNERO, 1., 2013, Natal. **Anais [...]**. Natal: UFRN, 2013. p. 886-906

KUNZ, E. **Transformação Didático-pedagógica do Esporte**. Ijuí: Unijuí, 2004.

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Tópicos relativos ao assunto pesquisado. As perguntas não são rigidamente formuladas, o entrevistador pode alongar-se em determinados tópicos trazendo mais informações e a entrevista transcorre mais como uma conversa informal, mesmo quando o roteiro é obedecido, conferindo assim, mais liberdade tanto para o pesquisador como para o entrevistado (Andrade, 2010).

Influências territoriais e as questões de gênero

- Como era o espaço da sua comunidade em relação a ambientes de lazer?
- O lugar onde você mora influenciou de alguma forma seu interesse ou desinteresse por jogos como futsal/futebol? Por que?
- Em relação a práticas corporais na sua comunidade você já enfrentou algum desafio pelo fato de ser mulher? Quais?

Experiências com jogos e brincadeiras na infância

- Na sua infância, quais tipos de jogos ou brincadeiras você costumava jogar na sua comunidade? Que tipo de jogos com bola?
 - Quais desses jogos gostava mais? Com quem mais jogava?
- Existia alguma diferença entre os jogos que meninos e meninas jogavam na sua infância?

Experiências e percepções sobre o ensino do futsal na escola

- Como era ministrada as aulas de Educação Física ao longo da sua educação básica? (Separadas entre meninos e meninas? Conteúdo/atividade mais trabalhados?)
- Sobre sua participação/vivência no conteúdo futsal da escola:
 - Frequência/ Intensidade da participação (muito/pouca)?
 - Com quem jogava?
 - Com quem preferia jogar?
 - O que achava da aula prática quando da sua participação junto aos meninos?
- Você percebia alguma diferença na forma como meninos e meninas eram tratados durante as aulas de futsal?

ANEXO A – REGISTRO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETO DE PESQUISA

Seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa com o tema “O ensino do futsal escolar no Ensino Médio: Uma análise a partir da perspectiva de gênero”, que iremos desenvolver na escola onde ele(a) é aluno(a). A seguir, elencamos as informações do projeto de pesquisa com relação à participação do seu(sua) filho(a) neste estudo:

- A participação do(a) seu(sua) filho(a) neste estudo é muito importante para nós, mas você pode não a permitir ou interrompê-la no momento em que assim desejar.
- Que o estudo tem como objetivos: descrever e analisar, pelo olhar das discentes, suas experiências/vivências nas práticas corporais em seu território e de que maneira essas experiências se relacionaram com questões de gênero; descrever e analisar como o conteúdo futsal tem sido abordado pedagogicamente ao longo de sua trajetória na Educação Física, correlacionando com o debate de gênero;

descrever e analisar como as discentes percebem e compreendem o uso da metodologia dos jogos no processo de participação/aprendizado dos conteúdos do futsal numa perspectiva de igualdade de gênero.

- Que a coleta de dados deste estudo começará em Julho de 2025 e terminará em outubro de 2025 e será feita com a turma da(o) seu filho(a) da escola durante 20 aulas.
- Que o estudo é relevante pela necessidade de possibilitar reflexões para enfrentar as práticas ainda recorrentes no ensino de Educação Física escolar que contribuem para a exclusão e a desigualdade entre os gêneros nas aulas, especialmente quando se trata do conteúdo esportivo como o futsal.
- Que o estudo será realizado em 3 etapas. **Na primeira etapa** será realizada uma entrevista de forma individual com 7 alunas que fazem parte do grupo focal. Essa entrevista visa descrever sobre as experiências de práticas corporais das alunas em seu território, correlacionando com as questões de gênero e também descrever como o conteúdo esportivo futsal foi trabalhado durante os anos anteriores da Educação Física, relacionando também as questões de gênero. **A segunda etapa** será a participação nas 20 aulas de Educação Física do conteúdo futsal junto de toda turma, inclusive contribuindo para novos arranjos das atividades propostas. Essas aulas serão filmadas **A terceira etapa** será a realização do grupo focal após 2 aulas, ou seja, rodas de conversas, com 7 alunas e o professor sobre a compreensão dos jogos no processo de participação/aprendizado dos conteúdos do futsal numa perspectiva de igualdade de gênero. Durante a roda de conversa do grupo focal será usado um gravador para captar as falas dos sujeitos. Tanto na segunda como na terceira etapa as alunas do grupo focal poderão utilizar o seu diário de bordo para anotar suas impressões.
- **A participação do(a) seu(sua) filho(a) na pesquisa acontecerá na primeira, segunda e terceira etapa do item anterior.**
- Sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que os possíveis riscos em participar da parte prática dessa pesquisa são riscos que já fazem parte da rotina escolar das aulas práticas de educação física, naturais à modalidade esportiva, como o desconforto e cansaço físico e possíveis contusões ou lesões físicas, por tanto, que já há certa familiarização e experiências nesse

contexto de aula. Nas entrevistas e nas filmagens poderá sentir algum desconforto de vergonha/exposição em saber que está sendo gravada a sua fala e imagem, podendo gerar insegurança para responder às perguntas e para se expressar corporalmente no jogo. No entanto, o uso do som e imagem será restrito à pesquisa, e não serão publicizados, e ela poderá a qualquer momento desistir da participação da pesquisa.

- Que sua filha contará com a assistência de mediação ou conversa com o professor-pesquisador em situações de desconforto físico e emocional ocorridas direta ou indiretamente à pesquisa. Conterá com auxílio e atendimento do professor-pesquisador presentes no local do estudo por meio de assistência dos primeiros socorros quando de possíveis traumas físicos. Tendo, por tanto, naturalmente o auxílio do professor e da escola em situações de algum acidente na parte prática, visto que a pesquisa acontece no próprio ambiente escolar, dentro do contexto pedagógico natural da escola, nas aulas comuns do componente curricular da Educação Física.
- Nada será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária e não acarretará nenhuma despesa com algum material e as idas ao local do estudo estão dentro do cronograma do dia normal de aula da participante, não havendo assim despesas extras de transporte, as quais já são usadas normalmente conforme a obrigação da estudante do ensino médio.
- Fica também garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação da criança ou do adulto, conforme decisão judicial ou extrajudicial.
- Os benefícios que você deverá esperar diretamente com a participação do seu(sua) filho(a) consistem em que ele(a): Aprenderão sobre o universo e procedimentos de uma pesquisa acadêmica através do método da pesquisa-ação. Fortalecerão a presença das meninas nas aulas práticas de educação física favorecendo uma educação mais democrática e inclusiva. Desenvolverão a capacidade de interpretar contextos e propor ideias, visto que contribuirão no processo de criação da atividade.
- Você receberá os resultados da pesquisa.
- Todas as informações desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, e sendo

assegurado o sigilo e privacidade sobre a participação do(a) seu filho(a). A captação de áudio e anotações do diário de bordo será utilizada apenas para a análise dos dados do estudo, após transcrito os áudios, estes serão deletados e o diário de bordo permanecerá com o(a) seu filho(a) após as análises.

- A qualquer momento seu(sua) filho(a) poderá se recusar a continuar participando do estudo e poderá retirar este consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo;
- Que no caso de interrupção da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso V), a decisão será justificada e que o/a participante de pesquisa, caso seja necessário, receberá a assistência adequada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso V).
- As informações conseguidas por meio da participação do seu(sua) filho(a) não permitirão a identificação da sua identidade, exceto aos responsáveis pelo estudo, e a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, após a sua autorização;
- Fica também garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação da criança ou do adulto, conforme decisão judicial ou extrajudicial, inclusive danos futuros, mesmo que ainda não tenha sido estabelecido, efetivamente, o nexo causal.
- Seu(sua) filho(a) será indenizado(a) por qualquer dano que venha a sofrer com a participação da pesquisa, seja direta ou indiretamente sendo o responsável por tal José Leandro Tavares da Costa, residente no Pouso a Garça 2, QD G15, nº 27, Antares, Maceió.
- Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041 ou e-mail cep@ufal.br. Você receberá uma via do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por todos. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12, CNS Nº 510/2016 e complementares). Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de

pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041.

Eu _____,

Responsável por _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a participação da mesma no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a participação da criança implicam, concordo que ela participe e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

- Sobre o uso de imagem e voz

- ☐ Sim, autorizo o uso de imagem do(a) adolescente
- ☐ Não, não autorizo uso de imagem do(a) adolescente
- ☐ Sim, autorizo uso da voz do(a) adolescente
- ☐ Não, não autorizo uso da voz do(a) adolescente

Endereço da equipe da pesquisa:
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL,
Cep: 57072-970

Contato de urgência: Sr. José Leandro Tavares da Costa
Endereço: Pouso a Garça 2, QD G15, nº 27.
Bairro: Antares
Cidade/CEP: Maceió / 57083-145
Telefone: (82)99327-5216
Ponto de referência: Galeria Antares (vermelha)

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assinatura d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
---	---

ANEXO B – REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, tendo sido convidado a participar como colaborador(a) do estudo “O ensino do futsal escolar no Ensino Médio: Uma análise a partir da perspectiva de gênero”. projeto de pesquisa do Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Física, desenvolvido no âmbito do Instituto de Educação Física e Esporte da UFAL, em Maceió, sob orientação da Profa. Dra. Viviane Nunes Sarmento e realizado com o mestrando José Leandro Tavares da Costa. recebi as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

- Que o estudo tem como objetivos: descrever e analisar, pelo olhar das discentes, suas experiências/vivências nas práticas corporais em seu território e de que maneira essas experiências se relacionaram com questões de gênero; descrever e analisar como o conteúdo futsal tem sido abordado

pedagogicamente ao longo de sua trajetória na Educação Física, correlacionando com o debate de gênero; descrever e analisar como as discentes percebem e compreendem o uso da metodologia dos jogos no processo de participação/aprendizado dos conteúdos do futsal numa perspectiva de igualdade de gênero.

- Que a coleta de dados deste estudo começará em julho de 2025 e terminará em outubro de 2025 e será feita com a minha turma da escola durante 20 aulas.
- Que o estudo é relevante pela necessidade de possibilitar reflexões para enfrentar as práticas ainda recorrentes no ensino de Educação Física escolar que contribuem para a exclusão e a desigualdade entre os gêneros nas aulas, especialmente quando se trata do conteúdo esportivo como o futsal.
- Que o estudo será realizado em 3 etapas. **Na primeira etapa** será realizada uma entrevista de forma individual com 7 alunas que fazem parte do grupo focal. Essa entrevista visa descrever sobre as experiências de práticas corporais das alunas em seu território, correlacionando com as questões de gênero e também descrever como o conteúdo esportivo futsal foi trabalhado durante os anos anteriores da Educação Física, relacionando também as questões de gênero. **A segunda etapa** será a participação nas 20 aulas de Educação Física do conteúdo futsal junto de toda turma, inclusive contribuindo para novos arranjos das atividades propostas. Essas aulas serão filmadas. **A terceira etapa** será a realização do grupo focal após 2 aulas, ou seja, rodas de conversas, com as 7 alunas e o professor sobre a compreensão dos jogos no processo de participação/aprendizado dos conteúdos do futsal numa perspectiva de igualdade de gênero. Durante a roda de conversa do grupo focal será usado um gravador para captar as falas dos sujeitos. Tanto na segunda como na terceira etapa as alunas do grupo focal poderão utilizar o seu diário de bordo para anotar suas impressões.
- Eu participarei das seguintes etapas desta pesquisa: **primeira, segunda e terceira etapas**, conforme o item anterior.
- Que sempre que eu desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo;
- Que os possíveis riscos em participar da parte prática dessa pesquisa são riscos que já fazem parte da rotina escolar das aulas práticas de educação física, naturais

à modalidade esportiva, como o desconforto e cansaço físico e possíveis contusões ou lesões físicas, por tanto, que eu já tenho familiarização e experiências nesse contexto de aula. Nas entrevistas e nas filmagens poderei sentir algum desconforto de vergonha/exposição em saber que está sendo gravada minha fala e imagem, podendo gerar insegurança para responder às perguntas e para me expressar corporalmente no jogo. No entanto, o uso do som e imagem será restrito à pesquisa, e não serão publicizados, e poderei a qualquer momento desistir da participação da pesquisa.

- Que contarei com a assistência de mediação ou conversa com o professor-pesquisador em situações de desconforto físico e emocional ocorridas direta ou indiretamente à pesquisa. Contarei com auxílio e atendimento do professor-pesquisador presentes no local do estudo por meio de assistência dos primeiros socorros quando de possíveis traumas físicos. Tendo, por tanto, naturalmente o auxílio do professor e da escola em situações de algum acidente na parte prática, visto que a pesquisa acontece no próprio ambiente escolar, dentro do contexto pedagógico natural da escola, nas aulas comuns do componente curricular da Educação Física.
- Nada será pago ou cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária e não acarretará nenhuma despesa com algum material e as idas ao local do estudo estão dentro do cronograma do meu dia normal de aula, não havendo assim despesas extras de transporte, as quais já venho normalmente conforme minha obrigação de estudante do ensino médio.
- Que os benefícios que deverei esperar diretamente com a minha participação consistem em: Aprender sobre o universo e procedimentos de uma pesquisa acadêmica visto que irei colaborar pelo método da pesquisa-ação. Fortalecer a presença das meninas nas aulas práticas de educação física, especialmente em conteúdos carregado de estereótipos de gênero. Desenvolver a capacidade de interpretar contextos e propor ideias, visto que contribuirei no processo de criação da atividade.
- Que receberei os resultados da pesquisa.
- Que todas as informações desta pesquisa serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, e sendo

assegurado o sigilo e privacidade sobre a minha participação. A captação de áudio e anotações do diário de bordo será utilizada apenas para a análise dos dados do estudo, após transcrito os áudios, estes serão deletados e o diário de bordo permanecerá comigo após as análises.

- Que a qualquer momento poderei recusar a continuar participando do estudo e poderei retirar este meu consentimento, sem que me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
- Que no caso de interrupção da pesquisa (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 28, Inciso V), a decisão será justificada e que o/a participante de pesquisa, caso seja necessário, receberá a assistência adequada (Resolução CNS nº 510 de 2016, Art. 17, Inciso V).
- Que as informações conseguidas por meio da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto ao responsável pelo estudo, e que a divulgação dos dados será feita apenas para fins acadêmicos.
- Fica também garantida a indenização em casos de danos comprovadamente decorrentes da participação da criança ou do adulto, conforme decisão judicial ou extrajudicial, inclusive danos futuros, mesmo que ainda não tenha sido estabelecido, efetivamente, o nexo causal.
- Que serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação da pesquisa, sendo o responsável por tal José Leandro Tavares da Costa, residente no Pouso a Garça 2, QD G15, nº 27, Antares, Maceió.
- Que receberei uma via do Registro de Consentimento Livre e Esclarecido assinada.
- Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214-1041 ou e-mail cep@ufal.br. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) trata-se de um grupo de indivíduos com conhecimento científico que realizam a revisão ética inicial e continuada do estudo de pesquisa para mantê-lo seguro e proteger seus direitos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. Este papel está baseado nas diretrizes éticas brasileiras (Res. CNS 466/12, CNS Nº 510/2016 e complementares). Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de

pesquisa, você pode contatar Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFAL, pelo telefone: (82) 3214- 1041.

Eu,
tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Endereço da equipe da pesquisa:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, Cep:
57072-970

Contato de urgência: José Leandro Tavares da Costa

Endereço: Pouso a Garça 2, QD G15, nº 27.

Bairro: Antares

Cidade/CEP: Maceió / 57083-145

Telefone: (82)99327-5216

Ponto de referência: Galeria Antares (vermelha)

Maceió, _____ de _____ de _____.

Assinatura voluntári(o,a)	Nome e Assinatura do Pesquisador pelo estudo (Rubricar as demais páginas)
---	---

ANEXO C - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 7.675.088

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012). José Leandro Tavares da Costa

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2559448.pdf	09/06/2025 23:10:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_participantes_etapa_2.docx	09/06/2025 23:08:34	José Leandro Tavares da Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLE_grupo_Focal.docx	09/06/2025 23:08:22	José Leandro Tavares da Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RALE_participantes_etapa_2.docx	09/06/2025 23:08:07	José Leandro Tavares da Costa	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RALE_grupo_Focal.docx	09/06/2025 23:07:47	José Leandro Tavares da Costa	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_AS_PENDENCIA S.docx	04/06/2025 19:08:31	José Leandro Tavares da Costa	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	O_ENSINO_DO_FUTSAL_ESCOLAR_NO_ENSINO_MEDIO_Uma_analise_a_partir_da_perspectiva_de_genero.docx	04/06/2025 19:06:46	José Leandro Tavares da Costa	Aceito
Outros	Uso_de_Imagem.docx	29/05/2025 19:35:19	José Leandro Tavares da Costa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrutura_assinado.pdf	29/05/2025 19:34:39	José Leandro Tavares da Costa	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_assinado_assinado.pdf	17/05/2025 18:49:06	José Leandro Tavares da Costa	Aceito

Endereço: Av. Longitudinal UFAL 1, nº1444, térreo do prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC) entre o
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 57.072-900
UF: AL **Município:** MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 **E-mail:** cep@ufal.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS - UFAL



Continuação do Parecer: 7.675.088

Outros	Resolucao_PUBLICIZACAO_assinado_assinado.pdf	17/05/2025 18:08:11	José Leandro Tavares da Costa	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	carta_autorizacao.pdf	17/05/2025 18:02:57	José Leandro Tavares da Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 28 de Junho de 2025

Assinado por:
Nelma Camelo de Araujo
(Coordenador(a))