



UNISUL

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

JOÃO FABRÍCIO GUIMARA SOMARIVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOB UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Tubarão

2015

JOÃO FABRÍCIO GUIMARA SOMARIVA

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA
SOB UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Tânia Mara Cruz

Tubarão

2015

S67 Somariva, João Fabrício Guimara, 1979-
A prática pedagógica do futebol nas aulas de educação física sob uma perspectiva de gênero / João Fabrício Guimara Somariva; -- 2015.
104 f. ; 30 cm

Orientadora : Tânia Mara Cruz.
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.
Inclui bibliografias.

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Identidade de gênero na educação. 3. Esportes – Aspectos sociológicos. 4. Coeducação. I. Cruz, Tânia Mara. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 796.07

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO FUTEBOL NA EDUCAÇÃO FÍSICA SOB UMA
PERSPECTIVA DE GÊNERO**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 25 de março de 2015.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Tânia Mara Cruz, Dra.

Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Helena Altmann, Dra

Examinadora Externa – Universidade Estadual de Campinas



Professora Doutora Leonete Luzia Schmidt, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Doutora Márcia Buss Simão, Dra.

Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Para
Cris e Luís Fernando.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Tânia Mara Cruz, que me mostrou o que é pesquisar de verdade, por meio de seus ensinamentos, pois saio transformado desta experiência e com uma nova visão de mundo.

A todos os integrantes do PPGE da UNISUL que conheci, especialmente, aos professores que participaram diretamente da minha formação e da nossa secretária Daniela Leandro Eufrazio.

Às professoras Márcia Buss Simão e Leonete Luzia Schmidt, pela participação e contribuição para o aperfeiçoamento deste trabalho.

À professora Helena Altmann, por sua contribuição qualificada durante a defesa.

À Adriana, Tiago, Carolina, Terezinha e Renata, pelos momentos de discussão compartilhados.

À FAPESC, pelo apoio recebido.

À minha Esposa, Cris, e meu filho, Luís Fernando, pela paciência e compreensão nos momentos em que mesmo estando ao lado não pude lhes dar a merecida atenção.

*“[...] a diferença pode ser enriquecedora,
mas a desigualdade pode ser um crime”
(Benevides, 1998, p. 148).*

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada, em nível de mestrado, analisa metodologicamente aulas coeducativas a partir de um conteúdo de domínio hegemônico masculino presente na prática esportiva. Essa pesquisa foi motivada pelas desigualdades nas relações de gênero que se manifestam no esporte e evidenciadas no exercício da função docente ao longo dos anos. Como concepção teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético trouxe as condições para compreender criticamente as contradições que permeiam o processo ensino-aprendizagem dos esportes vistas sob a perspectiva de gênero. Caracterizada como uma pesquisa de intervenção teve por objetivo desenvolver um caminho didático/pedagógico articulado às questões de gênero no trato do conteúdo futebol a partir de uma postura coeducativa aliada à metodologia crítico-superadora, tendo como autores de referência Saviani (1991, 2005, 2011), Gasparin (1998, 2003) e Castellani Filho et. al (2009). Para essa análise, foi realizado um programa de nove aulas de futebol em um sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Cocal do Sul – SC. Foi utilizada como técnica e instrumento de registro do programa de aulas a gravação em vídeo e em áudio, da qual se originou um diário de campo que contém minhas impressões, falas da turma e ação docente. Os resultados demonstraram que a metodologia coeducativa escolhida não promoveu a plena igualdade entre seus participantes, pois parece ser necessária uma continuidade deste trabalho utilizando-se outros elementos da cultura corporal com diferentes olhares de gênero, mas permitiu transformações significativas. Foi observado ainda que o ato de ensinar futebol às meninas funcionou para os meninos como elemento de aproximação e os tornaram responsáveis por proporcionar à elas aquilo que lhes foi negado por gerações. Já as meninas compreenderam que suas inabilidades não são fruto de uma herança biológica e que o espaço inicialmente considerado masculino invadido por elas, na verdade também as pertence. Enfim, a intervenção realizada foi uma tentativa de abertura para novas possibilidades metodológicas, pautada sobre um enfoque crítico-superador na busca pelo entendimento da Educação Física sob a perspectiva de gênero, na busca por uma práxis coeducativa.

Palavras-chave: Educação. Metodologia de ensino. Esporte. Gênero. Coeducação.

ABSTRACT

The work presented here addresses how methodologically proceed in coeducative lessons from a male hegemonic domain content present in sports. This research was motivated by a set of reflections originated in my teaching practice to stumbling upon inequalities in gender perceived in the sports education in schools. As theoretical and methodological design, found in the historical and dialectical materialism the conditions necessary to critically understand the contradictions which permeate the teaching-learning process of sports views from the gender perspective. Characterized as an intervention research aimed to develop a didactic way / teaching articulated gender issues in football tract content from a coeducative posture coupled with the critical-surpassing methodology, with the reference of authors Saviani (1991, 2005 , 2011), Gasparin (1998, 2003) and Castellani Filho *et. al.* (2009). For this analysis, we performed nine classes of football program to a sixth year of elementary school to a public school of Cocal do Sul - SC, whose classes were conducted by the researcher. It was used as a technique and recording the lessons program recording instrument on video and audio, which originated a diary that contains my impressions, class of speeches and teaching activities. Were then selected for data analysis the greater significance of gender events along with the pedagogical interventions used in the practices of these moments. The results showed that the chosen methodology coeducative did not promote equality amongst the participants, as seems necessary continuity of this work using other elements of body culture with different looks genre but allowed significant transformations. The dialectical categories such as the historicity and the contradiction stood out as coeducative practice: the historicity provided an opportunity to understand the historical structure of gender relations in the soccer world as the contradiction was crucial for determining the practical actions to resolve conflicts triggering changes in the level class awareness, promoting the unveiling of movement of reality to the students and pupils, creating reflections and revealing the contradictory elements present in their ways of interpreting the masculinity and femininity in soccer. I could still see that the act of teaching football to girls worked for the boys as a proxy element and become responsible for transmitting to them what they were denied for generations. Have the girls realized that their disabilities are not the result of a biological heritage and the space initially considered masculine invaded by them actually also belongs. Finally, the intervention performed was an attempt to openness to new methodological possibilities, based on a critical-design overcomes the search for understanding of physical education from the gender perspective, the search for a coeducative praxis.

Keywords: Sport. Soccer. Gender. Teaching methodology. Coeducation.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
1.1	PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS.....	14
2	EDUCAÇÃO (FÍSICA) E A LUTA DE CLASSES: OS ALICERCES DA PROPOSTA CRÍTICO-SUPERADORA.....	18
2.1	OS PRIMEIROS MOVIMENTOS.....	18
2.2	O PRIMEIRO PILAR: UMA BASE MATERIALISTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.....	19
2.3	O SEGUNDO PILAR: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	21
2.4	A PROPOSTA CRÍTICO-SUPERADORA	23
3	AS IMPLICAÇÕES DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	29
3.1	COEDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO.....	32
3.2	O ESPORTE E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO	35
4	PRATICANDO A TEORIA: A PRÁXIS COEDUCATIVA DO ESPORTE	39
4.1	APRESENTANDO O ESPAÇO PESQUISADO.....	39
4.2	OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	40
4.3	O PLANO DE AULA	42
4.4	PROGRAMA DE AULAS DE FUTEBOL.....	45
4.4.1	A aula referência	46
4.4.2	Professor! Posso ficar de reserva?	48
4.4.3	A escolha dos times e a criação de papéis dentro do jogo.....	49
4.4.4	Assistindo o jogo de “dentro do jogo”	52
4.4.5	A aceitação dos meninos e a autorreflexão das meninas	54
4.4.6	A dialética do Gênero	59
4.4.7	Conhecendo a história para compreender as relações de gênero	63
4.4.8	Protagonistas, mas... mediadores	67
4.4.9	A conquista da técnica e o deixar de ser plateia.....	69
4.4.10	Volta ao ponto de partida: o jogo	72
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	83
	APÊNDICES	90

APÊNDICE A - CARTA DE INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESCOLA.....	91
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS OU RESPONSÁVEIS.....	93
APÊNDICE C - PLANOS DE AULA	94

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação parte de uma motivação constante em minha formação e em minha prática como docente de escolas públicas e privadas, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior e que me conduziram a situações em que faltaram subsídios para falar de gênero da forma com que este tema deveria ser tratado.

Acredito que minha história com a Educação Física começa de modo parecido como a da maioria de nossos (as) colegas, uma profunda afeição ao esporte de rendimento.

Desde a infância, passava horas da minha vida atrás de bolas, não importasse o formato delas, até ser apresentado ao basquetebol, onde encontrei meu lugar. As rotinas exaustivas de treinamento, as competições e o sentimento de pertencimento a um grupo me oportunizaram momentos e ensinamentos que foram fundamentais para minha formação humana. Foi assim que fui também apresentado ao espaço generificado do esporte, um ambiente machista e constantemente vigiado pelo mundo.

Interessante refletir sobre isso na maturidade. Hoje, olho para aqueles dias e percebo que além de ser constantemente observado/comparado por minhas qualidades técnicas, físicas e táticas era também vigiado por minhas atitudes, meu gênero e minha sexualidade.

Os anos de basquetebol foram decisivos para uma escolha quase óbvia: ser treinador. Assim, via a graduação como meu passaporte para viver daquilo que mais gostava de fazer. Contudo, a necessidade de manter meus estudos e meus objetivos me levou primeiramente às quadras das escolas, onde as bolas de basquete não eram soberanas, ganhando raramente o espaço das populares bolas de futebol. Saía de cena o treinador e entrava o professor.

Agora, não estava me relacionando com atletas que estavam ali para que eu extraísse o máximo de suas capacidades “basquetebolísticas”. Estava diante de estudantes com diferentes idades, tamanhos, classes sociais e, obviamente, de diferentes gêneros e sexualidades. Percebi então que a Educação Física era um território dominado por homens, um local propício para manifestações sexistas.

Essas e outras questões me acompanharam ao longo de meu amadurecimento docente. Colocado constantemente à prova pelas escolas por onde passei, fui à busca de estudos que pudessem responder às minhas dúvidas,

encontrando na teoria crítica respostas para parte dos problemas. Foi nela que busquei os argumentos para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), realizado em 2002, onde procurei investigar as principais dificuldades dos professores de Educação Física em desenvolver propostas transformadoras para o ensino do esporte escolar. As pedagogias crítico-superadora (1992) e crítico emancipatória (1994) foram então os pilares para a construção de meu TCC e para minha formação, mantendo-se ainda hoje presentes em meus diálogos, com visitas obrigatórias e regulares às obras de seus estudiosos¹.

Contudo, mesmo encontrando respostas na teoria crítica, percebia que uma lacuna importante da Educação Física continuava em branco: os estudos de gênero. Eis que em 1999, Maria do Carmo Saraiva publica o livro: “Coeducação física e esportes: quando a diferença é mito”, marcando meu primeiro contato com a coeducação.

O epicentro deste livro de Maria do Carmo Saraiva é exatamente este: a busca através da coeducação nas aulas de Educação Física, de uma relação dialética que considere a síntese das ambivalências e dualidades do masculino e feminino, tendo em vista a igualdade e a totalidade nas teias das vivências e convivências, no âmbito de uma sociedade dotada de mais justiça social (Silva, 2005, p.14).

Sou daqueles que quando termina a leitura de um livro, sai mais preocupado que confortado. Desde então venho travando um embate teórico/prático com as relações de gênero no âmbito da Educação Física, buscando subsídios em autores que comungam da mesma questão (ROMERO, 1994; ALTMANN, 1998; GOELLNER, 2013,) e cotejando-os com os estudos de gênero, também conhecidos por outras denominações como relações de gênero ou estudos feministas (LOURO, 1997; SCOTT, 1995; RAGO, 1998).

Em suma, uma história com o ensino da Educação Física nos vários níveis de ensino, o convívio com outros professores da área em congressos, formações docentes, bem como a leitura direcionada para as questões de gênero me possibilitaram o entendimento de que a Educação Física, enquanto prática pedagógica (CASTELLANI FILHO et al, 2009), deve ser compreendida sob um

¹ Como Kunz (1994), Bracht (1992) entre outros.

contexto mais amplo, constituída por relações sociais, políticas, econômicas e culturais.

A partir do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, fui percebendo, ao aprofundar-me nos estudos de gênero, que as experiências coeducativas que proporcionava às minhas turmas eram superficiais e não realizavam a mudança de consciência que acreditava acontecer. Sempre que algo relativo à diferença/igualdade de gênero ocorria, imediatamente modificava as regras, a estrutura de jogo ou os espaços utilizados.

Aos olhos de Guacira Louro (1997), estas propostas didático/metodológicas utilizadas por mim de nada valiam ou, na pior das hipóteses, só agravavam as desigualdades, pois acabavam ajustando o jogo à “debilidade” feminina ampliando ainda mais a fronteira entre feminino e masculino. O fato é que, diante das mudanças que ocorriam, inevitavelmente ampliava-se a participação das meninas em aula, mas, concomitantemente, os meninos endereçavam a estas a culpa pelas mudanças que caracterizavam o jogo, nas palavras de Kunz, (2004) “pouco puxado”.

Juntamente ao amadurecimento das leituras que o programa de mestrado me proporcionou, passei a entender como se constituem as relações de gênero no contexto sócio-histórico-cultural, a condição de opressão em que as mulheres são submetidas e os esforços destas no sentido de alcançarem sua emancipação completa. Toda a base teórica que me permitiu um novo olhar para as relações de gênero, inevitavelmente alimentou a intenção de discutir no campo da Educação Física, uma proposta didático-metodológica coeducativa que avançasse o debate do gênero que vem sendo exercida por mim e tantos outros professores (as) que compartilham deste pensamento.

Assim, não poderia fazer outro caminho que não fosse ir literalmente a campo teorizar minha prática e praticar minha teoria, para que pudesse materializar o que entendo hoje por gênero e coeducação. O que ousou fazer neste trabalho é uma consequência das reflexões de base marxista sobre o papel da Educação Física no trato da cultura corporal e sua ligação com o gênero. Visto nessa perspectiva, a aula nunca é só uma aula, ela é práxis e transformação social.

Agrega-se a essa motivação pessoal a possibilidade de contribuir para a teoria da Educação Física, tratando a questão de gênero como categoria histórica fundamental para a discussão das contradições inerentes do ser homem e do ser mulher no âmbito escolar e na sociedade brasileira como um todo.

Para que pudesse trazer a discussão da prática pedagógica dentro de uma perspectiva de gênero, tinha que me colocar a frente de momentos que provocassem situações de exclusão/interação para que pudesse intervir segundo minha concepção de coeducação. Precisava selecionar com cuidado o “conteúdo provocador”, pois, dependendo de suas características, poderia ou não propiciar diferentes eventos de gênero. Defini que faria uso de uma expressão da cultura corporal historicamente estratégica para o estudo das masculinidades e feminilidades: o esporte.

Desde seus primeiros momentos, na Inglaterra do século XIII, o esporte, ainda sob a configuração de jogos populares já expressava uma forma extrema de regime patriarcal, correspondendo a uma estrutura social cuja violência era comum e o equilíbrio de poder entre os sexos se inclinava para os homens (ZACARIAS, 2000, p. 56).

A história da civilização ocidental e do esporte ocidental é a história da dominação masculina. O esporte foi, e ainda é, percebido e executado sob a orientação dos valores e normas masculinas dominantes. Por isso, apesar da desigualdade existente entre homens e mulheres no campo do trabalho e no desenvolvimento social como um todo, o Esporte é um campo onde, por suas características, o mito do “sexo forte” ainda pode melhor se expressar (SARAIVA, 1993, p. 50).

Dentre as várias modalidades que poderiam representar toda a masculinidade hegemônica contida em um esporte, fiz a opção pelo futebol por ser este um espaço de homosociabilidade masculina dentro e fora da escola: considera-se o futebol uma prática “naturalmente masculina” de atitudes diferenciadas de meninos e meninas (DAMO, 2005).

Partindo do pressuposto de que diferentes modalidades esportivas produzem comportamentos diferentes e necessitam de diferentes abordagens coeducativas, chego ao seguinte problema de pesquisa: como proceder metodologicamente em aulas coeducativas a partir de um conteúdo historicamente generificado?

A partir desta problemática se desdobram os seguintes questionamentos norteadores:

- a) como meninos e meninas se comportam diante de um conteúdo que carrega estereótipos de gênero?
- b) como se apresentam as relações de gênero dentro de um programa de aulas de futebol?

Portanto, é nesse quadro e a partir dele que me apoiei para realização desta pesquisa, que teve como objetivo geral desenvolver um caminho didático/pedagógico articulado às questões de gênero no trato do conteúdo futebol a partir de uma postura coeducativa aliada à metodologia crítico-superadora.

Especificamente me propus a atingir os seguintes objetivos:

- a) Identificar as relações de gênero que se manifestam em uma modalidade esportiva hegemonicamente masculina;
- b) Compreender os aspectos didáticos/metodológicos das aulas de Educação Física em meio a um conteúdo potencialmente problematizador das relações de gênero;
- c) Experienciar os desafios que um programa de aulas coeducativas pode proporcionar no cotidiano docente.

O problema científico levantado obrigatoriamente me levou à escolha de um caminho metodológico e um delineamento investigativo que reflete a minha concepção de homem/mulher e de sociedade e inevitavelmente repercutiu na direção de presente pesquisa. Nesse estudo, diante de meu interesse em desenvolver um programa de aulas coeducativas e crítico-superadora, precisava realizar a escolha por uma concepção teórica metodológica que permitisse reconhecer a realidade estudada. Assim, a Concepção teórico-metodológica norteadora dialética materialista se apresentou como o caminho, pois, é “[...] ao mesmo tempo uma postura, um método de investigação, e uma práxis, um movimento de superação e de transformação” (FRIGOTTO, 2000, p.79).

A dissertação foi organizada em quatro capítulos, além das considerações finais, das referências e dos apêndices.

No primeiro capítulo, além desta introdução que trouxe pequenos extratos pessoais e profissionais que originaram meu interesse pelos estudos de gênero e todo o contexto da problemática desta pesquisa, trago também a metodologia definida para o trabalho de campo, incluindo-se aqui recursos e estratégias utilizadas para assegurar a qualidade da coleta de dados e de sua posterior análise.

No segundo capítulo intitulado *Educação (física) e a luta de classes: os alicerces da proposta crítico-superadora*, trago as bases teóricas que a sustentam. Descrevo de forma breve os primeiros movimentos na direção de sua formulação, sua matriz teórica baseada no materialismo histórico e dialético e a pedagogia histórico-crítica, da qual são subtraídos seus fundamentos pedagógicos.

Já no capítulo seguinte, intitulado *As implicações do Gênero na Educação Física Escolar*, discorro sobre a contribuição dos estudos de gênero no campo de educação e sua influência no espaço acadêmico de Educação Física refletida na prática da coeducação. Ainda neste capítulo, dirijo a discussão para o conteúdo esporte, buscando compreender os determinantes históricos de gênero que se apresentam na sua prática no interior da escola.

O quarto capítulo: *Praticando a teoria: a práxis coeducativa do esporte* é dedicado à análise e discussão da experiência docente/discente no cumprimento do programa de aulas de futebol organizado e efetivado sob a o enfoque coeducativo/crítico-superador.

1.1 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Este estudo se desenvolveu a partir da realização de um programa de aulas para uma turma de sexto ano (Fundamental II) de uma escola da rede pública Municipal de Cocal do Sul – SC da qual sou professor desde o ano de 2003. No caso desta pesquisa, foi relatado o desenvolvimento de nove aulas, dentro de aulas regulares de Educação Física, sob o enfoque coeducativo. A familiaridade com a rotina da escola, bem como o amplo conhecimento da comunidade da qual os alunos são originários, proporcionaram um ambiente propício para que todos os

olhares fossem dirigidos para a análise das questões de gênero que poderiam se manifestar nas aulas.

A pesquisa teve início após terem sido providenciados todos os procedimentos legais, desde o pedido formal à direção da escola com a entrega da carta de informação sobre a pesquisa (Apêndice A) até a devolução dos termos de consentimentos livre e esclarecido (Apêndice B), assinados pelos pais e/ou responsáveis pelos/as alunos/as.

A opção metodológica dessa investigação incide nos procedimentos sistemáticos de descrição e explicação, exigindo o máximo de exatidão possível do objeto do estudo. Nesse pensamento, baseando-se em Augusto Nivaldo Silva Triviños (1992), o estudo descritivo aparece como a trajetória que dará conta dos fatos e fenômenos de nossa realidade, pois, para que a pesquisa alcance certo grau de validade científica, exige-se do investigador uma precisa delimitação de técnicas, métodos e teorias que servirão como orientadores na ocasião da coleta e interpretação dos dados. Ainda segundo o autor, este tipo de estudo também exige uma delimitação clara de nossa população e amostra, bem como dos objetivos do estudo, os termos e as variáveis, as hipóteses e as questões de pesquisa.

Para atender aos objetivos da pesquisa, foi adotada como procedimento metodológico a pesquisa-intervenção. De acordo com Marisa Lopes da Rocha (2003), a pesquisa-intervenção, como um tipo de pesquisa participante, aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia suas bases teórico-metodológicas, bem como promove o rompimento das barreiras entre pesquisador e pesquisado, evidenciando a participação de ambos no processo de pesquisa.

Damiani et al. (2013) defendem a utilização da pesquisa-intervenção por seu caráter aplicado, pois tem a finalidade de contribuir para a solução de problemas relacionados a aplicações práticas/concretas. Outra característica deste tipo de pesquisa citada pela autora diz respeito à despreocupação com o controle de todas as variáveis que podem afetar a intervenção, pois não é objetivo desta relacionar causa e efeito, fazer generalizações ou predições exatas de seus achados como experimentos. A intenção da pesquisa-intervenção é “[...] descrever detalhadamente os procedimentos realizados, avaliando-os e produzindo explicações plausíveis, sobre seus efeitos, fundamentadas nos dados e em teorias pertinentes” (DAMIANI et al., 2013, p. 59).

De forma resumida, podem-se identificar na pesquisa-intervenção os seguintes aspectos:

- 1) são pesquisas aplicadas, em contraposição a pesquisas fundamentais;
- 2) partem de uma intenção de mudança ou inovação, constituindo-se, então, em práticas a serem analisadas;
- 3) trabalham com dados criados, em contraposição a dados já existentes, que são simplesmente coletados;
- 4) envolvem uma avaliação rigorosa e sistemática dos efeitos de tais práticas, isto é, uma avaliação apoiada em métodos científicos, em contraposição às simples descrições dos efeitos de práticas que visam à mudança ou inovação (DAMIANI, 2012, p.7).

A opção por uma escola que faz parte da minha vida profissional há mais de 10 anos não é uma mera coincidência: uma escola pública de pequeno porte que comporta cerca de 600 alunos e que se localiza próxima a minha residência possuía todos os requisitos para que o estudo se desenrolasse com tranquilidade.

A escolha da turma também não se deu de forma aleatória. No ano de 2014, lecionei para cinco turmas, que compreendem: dois quartos anos e um quinto ano, pertencentes ao Fundamental I e, um sexto e sétimo ano, já instituídos ao Fundamental II. Decidi pela escolha da turma do sexto ano, pois esta, no momento de ida a campo, encontrava-se em um momento de transição de conteúdos, o que me permitiria escolher os conteúdos seguintes livremente junto com a turma, não alterando assim as condições com que conduzia as aulas bem como os acordos criados por nós no início do corrente ano letivo.

Como procedimentos metodológicos de pesquisa, adotei o uso da gravação em vídeo como principal recurso e paralelamente realizei a gravação em áudio, posicionando o gravador em locais fora do alcance da filmadora, já que as aulas de Educação física se deram em espaços amplos e diversos. O recurso auxiliar do áudio também me deu a chance de captar as falas dos alunos “livres do ouvido e do juízo docente”, sendo fundamental para verificar como os alunos (as), classificavam seus colegas sob o crivo do desempenho nas atividades realizadas. Além dos dados audiovisuais, após o final de cada aula foi construído também um diário de campo, no qual descrevi minhas impressões, bem como detalhes que escaparam do aparato de áudio e vídeo.

Inicialmente gravar, filmar, anotar e conduzir a aula foi um desafio e motivo de preocupação, pois fatos fundamentais para a pesquisa poderiam passar alheios à investigação. Registrar detalhadamente o que se passa em uma aula de

Educação Física, cujo espaço analisado é um campo de 40 metros de comprimento com cerca de 30 crianças em pleno “frenesi” corporal/emocional, não foi uma tarefa simples. Além disso, como professor, tenho por hábito circular no local, acompanhando o foco das ações e intermediando o que passa ao redor das atividades.

As preocupações iniciais foram eliminadas logo que pude reunir os dados registrados, atrelando todas as informações em um diário de campo, no qual pude visualizar a totalidade das aulas realizadas, o que me deu confiança para manter estes procedimentos para as aulas subsequentes.

Para manter todo o cenário de meu cotidiano escolar, decidi não deixar previamente pronto o programa de aulas com os conteúdos, textos e atividades estipulados para cada dia. Tal postura, a meu ver, não se configura como improvisado. Agi desse modo com o intuito de me colocar numa situação em que os acontecimentos da aula anterior, somados à análise das gravações e dos diários de campo, orientassem a construção da aula seguinte. Assim, acredito que me aproximo do professor que se depara com uma situação generificada e que necessita em um curto espaço de tempo repensar suas aulas para superar os problemas e as dificuldades.

O programa de nove aulas desenvolvido foi realizado no segundo semestre de 2014 e transformado em anotações dentro do formato de diário de campo. Foram selecionados os eventos de gênero que considerei de maior significação, sem perder de vista o objeto de estudo, sempre com o intuito de extrair do conjunto de dados levantados aqueles que, entre os demais, pudessem evidenciar de forma clara e precisa as ações generificadas presentes nas aulas a partir da intervenção coeducativa. Baseando-se nos objetivos da pesquisa, norteei minha análise para o desvelamento das seguintes ações:

- a) na forma como meninos e meninas, eles participavam (ou não) da aula diante do conteúdo futebol;
- b) na forma como conduzia as atividades, as dificuldades encontradas, bem como procedia na mediação dos debates;
- c) nas mudanças de atitudes de ambos os sexos, após a intervenção coeducativa.

2 EDUCAÇÃO (FÍSICA) E A LUTA DE CLASSES: OS ALICERCES DA PROPOSTA CRÍTICO-SUPERADORA

2.1 OS PRIMEIROS MOVIMENTOS

Uma pedagogia entra em crise quando suas explicações sobre a prática social já não mais convencem aos sujeitos das diferentes classes e não correspondem aos seus interesses. Nessa crise, outras explicações pedagógicas vão sendo elaboradas para lograr o consenso (convencimento) dos sujeitos, configurando as pedagogias emergentes, aquelas em processo de desenvolvimento, cuja reflexão vincula-se à construção ou manutenção de uma hegemonia.

O presente texto trata de uma pedagogia emergente, que busca responder a determinados interesses de classe, denominada aqui de crítico-superadora (Castellani et al, 2009, p.27).

É desse modo que a proposta crítico-superadora dá início à crítica da Educação Física, partindo da realidade social (capitalista) e questionando-a. Nesse embate de classes é organizado o livro “Metodologia do ensino de Educação Física”, proposto por um Coletivo de Autores² com a ideia de construir uma metodologia contra hegemônica, traduzida em uma proposta de Educação Física que venha em defesa dos interesses da classe trabalhadora.

Segundo Castellani et al (2009), a classe proprietária tem por interesse a acumulação de riquezas, a geração de renda e a ampliação do consumo e do patrimônio. Seus interesses (históricos) estão voltados para a garantia da continuação no poder em suas mãos, permanecendo então numa posição privilegiada dentro da sociedade, com todos os seus benefícios. A intenção desta classe é a luta pela manutenção do *status quo* por meio de específicas formas de consciência social (ideologia) e pela direção política, intelectual e moral da sociedade (hegemonia). Já os interesses históricos da classe trabalhadora se manifestam pela luta para tomar a direção da sociedade e transformá-la para que se possa usufruir do resultado do seu trabalho.

Luta de classes é uma categoria explicativa histórica que permite analisar e reconhecer, não somente uma confrontação exclusiva entre burguesia e proletariado, entre capital e trabalho, mas fundamentalmente as alianças de

² O livro tem como autores: Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zulke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht.

grupos sociais, segmentos, coletivos políticos que, de um lado, dominam e dirigem a vida econômica e social e, de outro, são subordinados, dirigidos e alienados social, econômica e intelectualmente (TAFFAREL, 1997, p. 44).

Sob a lógica da sociedade de classes e, para o cumprimento de seus objetivos, a proposta crítico-superadora busca seu embasamento filosófico no método Materialista histórico e dialético evidenciado por Marx e em alguns de seus estudiosos como Dermeval Saviani, Paulo Freire, José Carlos Libâneo, e Lev Semenovitch Vygotsky.

2.2 O PRIMEIRO PILAR: UMA BASE MATERIALISTA PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA.

Ao tomar o referencial marxista enquanto teoria do conhecimento, a proposta crítico-superadora, por meio das categorias dialéticas, dá para a Educação Física a possibilidade de uma ação voltada para a transformação social e orienta o professor para um movimento de práxis pedagógica.

Nesta pesquisa, tive a preocupação constante em conduzi-lo a partir de categorias presentes no método dialético, cujo esclarecimento é fundamental para que se entenda a Educação Física numa perspectiva crítico-superadora. Dentre as categorias marxistas, considero a historicidade, a totalidade, a mediação e a contradição como as categorias marxistas mais significativas para a interpretação da realidade.

O homem, na visão de Marx, apresenta-se determinado por sua historicidade. Com o cuidado de não reduzi-la a uma mera sequência cronológica de fatos, é importante compreendermos que esta categoria nos proporciona entender radicalmente o presente percebendo sua ligação com o passado e sua projeção no futuro, sendo imprescindível o estudo de sua gênese (SAVIANI, 2011).

Conforme Castellani et. al. (2009), a visão de historicidade possibilita aos homens e mulheres compreenderem-se como sujeitos históricos, com capacidade de interferir em suas vidas privadas e em suas realidades sociais. Numa interpretação gramsciana, a historicidade é condição indispensável para se filosofar.

No sentido mais imediato e determinado, não se pode ser filósofo — isto é, ter uma concepção do mundo criticamente coerente — sem a consciência da própria historicidade, da fase de desenvolvimento por ela representada e do fato de que ela está em contradição com outras concepções ou com elementos de outras concepções. (GRAMSCI, 1997, p.13)

A totalidade será aqui entendida conforme Karel Kosik (2010) sem limitar-se à análise do todo e das partes, mas sim buscando a análise da “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fator qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (p. 44).

Conhecer uma parte do todo não garante por si só o conhecimento de sua totalidade, nem mesmo da própria parte. Para que a totalidade seja apreendida, como afirma George Lukács (1979, p. 28) em “todas as suas intrincadas e múltiplas relações”, parte-se do pressuposto de que exista uma reciprocidade entre as partes e o todo, ou seja, que se garanta a presença do todo nas partes e das partes no todo.

Segundo Gisele Masson (2007), se mantivermos um objeto do pensamento (concreto-realidade) em isolamento, este continuará imobilizado como uma abstração metafísica. Assim, recorrer ao método dialético nos afasta da aparência enquanto reflexo da essência e nos permite relacionar as particularidades e singularidades com a totalidade social.

Interpretar a realidade na perspectiva dialética também nos remete à compreensão de como esta é contraditória e que ao caminhar por ela, devemos apreender o que dela é essencial (PIRES, 1997). Para se compreender a contradição, parte-se da aceitação da existência de aspectos da realidade humana que só podem ser compreendidos se analisados tanto nas suas conexões mais íntimas quanto naquilo que os afastam, criando assim unidades contraditórias (KONDER, 1981).

Henri Lefebvre (1979) também auxilia nessa compreensão ao afirmar que:

"Contradição" não significa absurdo. "Ser.." e "nada.." não são misturados ou infinitamente destruídos um pelo outro. Descobrir um termo contraditório de outro não significa destruí-lo primeiro, ou esquecê-lo, ou pô-lo de lado. Ao contrário, significa descobrir um complemento de determinação. A relação entre dois termos contraditórios é descoberta como algo preciso: cada um é aquele que nega o outro; e isso faz parte dele mesmo. Essa é sua ação, sua realidade concreta (p.178).

Pensar por contradição é pensar no caminho do movimento do pensamento que se inicia pela realidade dada (o empírico), ou seja, pela forma em que o objeto se apresenta ao sujeito a priori e que, por meio de sucessivas abstrações passa a ser compreendido de uma nova forma, mais elaborada, sendo uma síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Essa via de interpretação da realidade evidencia que não há um descarte da lógica formal, pois esta é utilizada, segundo Marília Freitas de Campos Pires (1997), “[...] como instrumento de construção e reflexão para a elaboração do pensamento pleno, concreto” (p. 86), sendo importante “[...] usá-la sem esgotar nela e por ela a interpretação da realidade” (PIRES, 1997, p. 86).

Para entendermos a categoria da mediação, conforme Newton Duarte (2003), devemos analisá-la numa relação dialética entre objetivação e apropriação. Segundo o autor, no momento em que o ser humano produz uma realidade objetiva, transmite a essa as características sócio culturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos. Ao mesmo tempo este ser, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a a prática social. Este processo é o que possibilita, conforme Maria Célia Marcondes de Moraes (2009), uma contínua ampliação de determinações, alcançando patamares variados e uma expansão para campos mais largos, tanto em extensão quanto em intensidade gerando novas necessidades humanas num processo sem fim.

2.3 O SEGUNDO PILAR: A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Se o materialismo histórico e dialético é a matriz teórica para a proposta crítico-superadora, a pedagogia histórico-crítica vem para guarnecer os fundamentos pedagógicos necessários para que a Educação Física também participe da construção do projeto cultural para as massas. Para João Luiz Gasparin (2003), assumir a pedagogia histórico-crítica é trabalhar comprometido com a criação de uma sociedade democrática e uma educação política.

Segundo seu idealizador, Dermeval Saviani, a proposta tem como marco o ano de 1979 com seus primeiros estudos, mas sua nomeação veio a acontecer em 1984, atendendo à demanda de seus alunos que necessitavam de uma disciplina que aprofundasse a sua então denominada “pedagogia revolucionária”. Seu objetivo

com a nomeação da expressão pedagogia histórico-crítica estava relacionado com “[...] o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2011, p.76).

Saviani (2011) afirma que para dar conta do processo infundável de objetivações e apropriações, é necessário que o ser humano conheça as propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), reconhecidos pelo autor como “trabalho não material”. É neste que acontece e se difunde a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, ou seja, o conjunto da produção humana, e, é aqui que a educação entra em cena. Toda essa produção, portanto, não é garantida pela natureza e deve ser produzida historicamente pelos próprios homens por meio do trabalho educativo. Nas palavras do autor:

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2011, p. 17).

Duarte (2003), analisando o conceito formulado por Saviani, relata que o trabalho educativo situa-se numa perspectiva que supera a opção das pedagogias da essência, guiadas por um ideal abstrato de ser humano aistórico e, também, das pedagogias da existência, que possuem objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa.

Ainda analisando o conceito formulado por Saviani, Duarte (2003) afirma ser o trabalho educativo uma atividade intencionalmente dirigida por fins, diferenciando-se então da educação que acontece na realização de outras atividades que não possuem o propósito de produzir humanidade no indivíduo.

A educação, para Saviani (2011), tem a função de identificar os elementos culturais da humanidade que sejam fundamentais para que os indivíduos se tornem humanos e, simultaneamente, descobrir quais formas são mais adequadas para a sua apropriação. Essa dupla tarefa não se concretiza se não houver distinção entre o que é relevante e o que é secundário para o ato de aprender, nem se desprezarmos a organização dos conteúdos, do espaço, do tempo

e dos procedimentos necessários para a apropriação do conhecimento historicamente produzido.

No papel de produzir historicamente a humanidade, a educação, por meio de sua instituição, a escola, encontra-se numa posição privilegiada, pois pode detectar a dimensão pedagógica que se encontra no interior da prática social global. Além disso, Saviani (2011) parte do princípio de que a função da escola consiste na socialização do saber sistematizado com o cuidado de não confundi-lo com qualquer tipo de saber, pois a escola tem a ver com a ciência. Portanto, a existência da escola é consequência de uma exigência da apropriação do conhecimento objetivo pelo indivíduo.

Cabe então ao educador a função de refletir sobre sua prática pedagógica, entendendo o conhecimento objetivo como um saber elaborado sócio-historicamente a partir do desenvolvimento das apropriações e objetivações humanas, de forma a atingir níveis mais elaborados de pensamento e desenvolvimento. Em resumo, ao professor é posta a condição de viabilizar apreensão do conhecimento sistematizado por parte dos alunos, realizando a mediação entre estes e o conhecimento que se desenvolveu socialmente (SAVIANI, 2011).

2.4 A PROPOSTA CRÍTICO-SUPERADORA

Antecipar a apresentação de sua base epistemológica e realizar a aproximação teórica com a pedagogia histórico-crítica me permite explorar separadamente, mas não desconectada, os elementos metodológicos básicos para o entendimento da proposta crítico-superadora.

Sua denominação, segundo Lino Castellani Filho (2009), deve-se ao fato de que na ocasião de construção do livro, houve diálogos com a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e também com os escritos de Paulo Freire. Segundo autor, não seria possível batizar a proposta sob nenhuma das concepções de ensino, pois ambas tinham o aporte marxista. Desse modo, o diálogo com estes

autores e suas obras se consolidou na forma de uma síntese superadora para a Educação Física Escolar³.

A proposta crítico superadora traz como objetivo a reflexão das questões teórico metodológicas da Educação Física sob o trato pedagógico de temas como os jogos, a ginástica, as lutas, as acrobacias, a mímica, o esporte e outros. Estes temas são constituintes de uma dimensão da realidade social na qual alunos e alunas estão inseridos (as) e que denominamos de cultura corporal (CASTELLANI FILHO, 2002). A Educação Física, ao possibilitar o conhecimento da cultura corporal tem por finalidade “[...] proporcionar a intervenção autônoma, crítica e criativa do aluno nessa dimensão de sua realidade social, de modo a modificá-la, tornando-a qualitativamente distinta daquela existente” (CASTELLANI FILHO, 2002, p.53-54).

A proposta se orienta por uma reflexão pedagógica caracterizada por ser “diagnóstica, judicativa e teleológica” (CASTELLANI et al, 2009, p. 27).

Diagnóstica, porque primeiro há uma constatação e leitura dos dados da realidade. Diagnosticar no sentido crítico-superador é partir da realidade com foco na prática social entendendo professor, alunos e alunas como agentes sociais, sendo ponto de partida para ambos os sujeitos (SAVIANI, 2005).

Judicativa, pois, após a leitura da realidade é necessário um julgamento, uma interpretação desta realidade para que o sujeito pensante emita um juízo de valor. Este julgamento dependerá da perspectiva de classe em que os sujeitos se encontram, porque os valores nos contornos de uma sociedade capitalista são de classe. Portanto, a judicatividade da reflexão pedagógica sempre representa os interesses de determinada classe social.

Toda reflexão pedagógica não é neutra. Ela possui uma intencionalidade, um caminho a seguir, sendo assim teleológica. Por ser uma característica exclusiva do ser social a teleologia, embora tratar-se de uma ação livre, não é uma criação inteiramente autônoma da subjetividade, pois é um produto social (TONET, 2005). Portanto, a direção a ser seguida também dependerá da perspectiva de classe de

³ O autor traz essa explicação em uma entrevista que foi publicada em 2009 na 2ª edição do Metodologia do ensino de Educação Física. Em 2011, professores das séries finais do ensino fundamental de escolas públicas do Brasil receberam o livro didático que foi selecionado entre os concorrentes do edital para o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

quem reflete, podendo ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

A teleologia da qual a proposta se ampara, também se expressa pela importância que tem o educador de compreender como o projeto político-pedagógico se efetiva na escola e é materializado no currículo. Essa compreensão vai orientar sua relação com os alunos, a seleção e o trato dos conteúdos e os valores e a lógica que desenvolve (CASTELLANI et al, 2009).

Para que o projeto político-pedagógico se reflita no currículo, o aluno deve ser levado a pensar de forma lógica a realidade da qual está envolto. Este processo acontece quando este aluno confronta o seu saber cotidiano com o saber científico, na medida em que se apropria deste, ampliando assim sua capacidade intelectual. Portanto, para Castellani et al (2009), a escola não é espaço de desenvolvimento do conhecimento científico. É o local onde este conhecimento receberá um trato metodológico para que seja facilitada sua apropriação.

O currículo, dentro deste processo, deve possibilitar uma reflexão pedagógica que compartilhe os interesses das camadas populares, constatando, interpretando, compreendendo e explicando a realidade social complexa e contraditória posta. Isso requer uma dinâmica curricular que dependerá do movimento político social e dos interesses de classe de educadores e alunos, materializado no seu projeto político pedagógico (CASTELLANI et al, 2009).

A dinâmica curricular e a sua concepção de currículo ampliado vem com o propósito de trazer à Educação Física a lógica dialética e seus princípios⁴ para que o sujeito possa “[...] compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção” (CASTELLANI et al, 2009, p.35). Uma educação baseada na lógica formal baseada na inculcação do conhecimento, não explicitaria “[...] as relações sociais e mascararia seus conflitos” (CASTELLANI et al, 2009, p.29), ocasionando uma formação isolada do indivíduo ou, nos termos de Paulo Freire (1993), uma educação bancária, onde o professor é o ser superior que ensina a ignorantes e o estudante é o receptáculo passivo de conhecimentos.

Tendo em vista este cenário, Castellani et al (2009) por meio da perspectiva crítico-superadora dispense uma atenção especial para os princípios

⁴Os autores se referem aos princípios da totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

curriculares de seleção, organização e sistematização dos conteúdos e que confrontam a lógica formal: a relevância social, a contemporaneidade, a adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno, o confronto e contraposição de saberes, a simultaneidade enquanto dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriedade do conhecimento. A partir destes autores e de Saviani (2011), cada princípio será explicitado brevemente.

O princípio da *relevância social* do conhecimento refere-se à compreensão do sentido e significado do conhecimento. Está em jogo a capacidade do conteúdo em auxiliar o (a) aluno (a) na explicação e compreensão da realidade social concreta e em subsidiar a compreensão dos seus determinantes sócio-históricos.

Vinculado ao primeiro, o princípio da *contemporaneidade* explica que a seleção do conteúdo deve garantir ao aluno o que há de mais moderno em termos de avanço da ciência e da técnica, tomando-se o devido cuidado para que não se trate o clássico e o tradicional como sinônimos. Para Saviani (2011), o conteúdo clássico se firmou como fundamental e nunca perderá sua contemporaneidade. “Clássico, em verdade, é o que resistiu ao tempo” (SAVIANI, 2011, p. 17).

O princípio de *adequação* das capacidades sócio-cognoscitivas parte do princípio de que o professor deve ter no momento da escolha do conteúdo, competência e habilidade para adequar este a sua realidade e a capacidade de entendimento do aluno, levando em conta seu conhecimento prévio e as suas possibilidades enquanto sujeito histórico.

O princípio do *confronto e contraposição de saberes* trata de colocar em discussão os significados que o aluno constrói de determinados conteúdos e possibilita que seu conhecimento seja visto por meio de diferentes referências. O confronto entre o saber popular e o saber sistematizado é componente fundamental de reflexão pedagógica, pois provoca a construção do pensamento refinado, do conhecimento científico.

A *simultaneidade* dos conteúdos enquanto dados da realidade é a contestação do tradicional etapismo, que trata os conteúdos de forma isolada e fragmentada da realidade, dificultando a visão de totalidade do aluno. Castellani et al (2009) sugere que os conteúdos de ensino sejam organizados e apresentados de forma simultânea, numa perspectiva dialética.

A *espiralidade* da incorporação das referências do pensamento fundamenta que a apreensão do conhecimento não se dá de forma linear, mas num movimento espiralado em constante ampliação.

A *provisoriedade* do conhecimento é o princípio que vem para romper com a ideia de terminalidade, ajudando o aluno a perceber a partir de si mesmo como sujeito histórico. O aluno, ao entender que o conhecimento é uma representação do real no pensamento e que a humanidade o supera constantemente, vai entender que não é apenas espectador, mas sujeito atuante decisivo na evolução humana.

O conhecimento organizado em ciclos⁵ também é uma característica da proposta crítico-superadora tendo como embasamento teórico as contribuições sobre a formação humana da psicologia histórico-cultural de Vigotsky. Os ciclos de escolarização têm por finalidade:

[...] elevar o conhecimento em níveis sucessivos, sem pontos fixos, promovendo a passagem espiralada do conteúdo em progressão contínua, partindo da interação social e chegando à internalização individual do conhecimento, formando o sujeito histórico (LORENZINI, 2013, p. 90).

A perspectiva crítico-superadora também promove um repensar da avaliação no processo ensino-aprendizagem dedicando um longo capítulo de sua principal obra ao assunto e fazendo duras críticas ao sentido desta nos dias atuais.

Para que a avaliação não seja vista sob uma esfera meramente tecnicista de entendimento, Castellani et al (2009) afirma ser necessário considerar outras dimensões como seus significados, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais. Essa ampliação da visão avaliativa leva a proposta a manter uma relação dialética com o projeto político pedagógico da escola, pois, seu sentido é servir de referência para o grau de proximidade/afastamento do eixo curricular, norteador de seu projeto pedagógico.

Além da crítica a avaliação atual, a perspectiva crítico-superadora expõe sua proposta e explicita em sua variedade de eventos avaliativos, o que a constitui

⁵ Os autores dispõem os ciclos da seguinte forma: 1º: (pré à 3a. série) - ciclo de organização da identificação dos dados da realidade; 2º: (4a à 6a série) - ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento; 3º: (7a à 8a série) - ciclo de aplicação da sistematização do conhecimento; 4º: (ensino médio) - ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento (CASTELLANI FILHO et al, 2009).

como uma totalidade que tem um sentido, uma finalidade, um conteúdo e uma forma. Sentido, pois busca a concretização de um projeto político-pedagógico articulado com um projeto histórico de interesse da classe trabalhadora, tendo como eixo curricular a apreensão e interferência crítica e autonomia na realidade. Finalidade, pois se trata da organização identificação, compreensão e explicação da realidade mediatizada pelo conhecimento científico e pela lógica dialética. O conteúdo resulta da cultura corporal, sendo a relevância para o projeto pedagógico e a contemporaneidade seu requisito de seleção. Já a forma deve ser dialógica, comunicativa, produtiva, criativa, reiterativa e participativa (CASTELLANI et. al, 2009).

Em suma, a perspectiva crítico-superadora não quer que a avaliação seja vista de forma fragmentada, reservada a momentos pré-determinados ou destinada a reduzir, medir, comparar, classificar e selecionar alunos, mas sim como norteadora do projeto pedagógico que reflete aquilo que os alunos aprendem.

3 AS IMPLICAÇÕES DO GÊNERO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os estudos de gênero fazem parte da história recente no Brasil e vem revolucionando todo o campo conceitual instaurado do feminismo. Junto ao seu desenvolvimento, uma diversidade teórico-epistemológica se instaurou no transcorrer de sua história ocasionando diferentes formas de interpretações.

Segundo Marília Pinto de Carvalho (2011), nas décadas de 1970 e 1980, o termo gênero era utilizado apenas como um conceito que se somava ao sexo, sendo associado aos traços de caráter e de comportamento enquanto o último correspondia à descrição biológica dos indivíduos. Segundo a autora, ao longo da década de 1980 essa visão funcionalista foi criticada por feministas que passaram a compreender o sexo como uma categoria totalmente determinada pela história e pela cultura que, a partir de então, passou-se a interpretá-la integrada à categoria gênero.

Para essas feministas, são as formas sociais de compreensão da diferença e da semelhança entre homens e mulheres que determinam as maneiras como o corpo é apreendido, abandonando-se completamente a ideia de uma base natural fixa sobre a qual agiria a cultura (CARVALHO, 2011, p.102).

Uma das estudiosas de gênero que compartilharam desta mudança é Louro (1997). O conceito de gênero para a autora possui um caráter fundamentalmente social, ao mesmo tempo em que sua constituição biológica não é negada, ou seja, “[...] uma construção social e histórica produzida sobre as características biológicas” (p.22). Este posicionamento conceitual aponta para que entendamos as relações de gênero dentro de um contexto sócio-histórico, marcado pelo movimento contraditório entre indivíduo e sociedade e que busca perceber a totalidade destas relações na vida social.

Se partilharmos deste conceito, é prerrogativa que deixemos de pensar que, ao se falar de gênero, estaremos falando especificamente sobre os estudos da mulher, como era realizado em suas primeiras incursões.

Embora num sentido mais restrito o conceito de gênero refira-se aos estudos que têm a mulher como objeto; num sentido amplo este deve ser entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre

as diferenças sexuais. Portanto, o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles. Essas relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade (ALMEIDA, 1998, p. 40).

O gradativo aumento da utilização do termo gênero, portanto, ajudou a identificar a temática como uma área de estudos, favorecendo a aceitação acadêmica. Estas mudanças ocorridas foram então responsáveis por trazer os homens ao debate como uma categoria empírica a ser investigada nos estudos, junto a um olhar mais direcionado à estrutura social em contraposição aos indivíduos e papéis sociais (HEILBORN; SORJ, 1999).

Ao considerarmos gênero como uma construção social e cultural imersa num processo que compreende as várias dimensões em que a sociedade se estrutura e, que cada realidade possui uma conjuntura que modifica a composição da dinâmica de luta de classes, abre-se um caminho para articularmos outras dimensões como as de raça e de orientação sexual, pois, à medida que essas dimensões se entrelaçam, as situações de opressão se acentuam (SANTOS; OLIVEIRA, 2010). Tal como gênero, raça também se afasta do reduto biológico/natural e busca explicações no espaço sociocultural.

Carvalho (2011) lembra que no campo da educação, as questões relativas às masculinidades têm se colocado como um desafio que vem exigindo um instrumental teórico que trate as relações de gênero de forma matizada e complexa para que seja possível uma articulação com as desigualdades de raça e classe e suas diferenças em cada instância social. Para a autora, a obra de Raewyn Connell tem contribuído com pesquisadores e pesquisadoras na busca por respostas para estas questões.

Connell (1995), ao discorrer sobre as relações de gênero, reconhece que há nestas o envolvimento de três diferentes esferas de prática. A primeira trata a respeito da busca de justiça nas relações de poder, contestando a predominância dos homens no Estado, nas profissões liberais e na administração, bem como em acabar com a violência das mulheres; a segunda é direcionada a equalizar a renda, partilhar a carga de trabalho doméstico e equalizar o acesso à educação; já a terceira visa por fim à homofobia e sugere uma reconstrução ampliada de possibilidades de sexo/gênero e de todas as relações afetivo-sexuais com base na reciprocidade e não na hierarquia.

O modo pelo qual as diferenças sexuais relacionadas ao corpo são trazidas à prática social e entendidas como parte do processo histórico é, para Connell (1995), a forma ampliada de se entender gênero, englobando-se nessa teia de relações a economia, o Estado, a família e a sexualidade. Essa interpretação complexa garante para essa concepção de gênero uma análise que vai além das dicotomias dos “papéis de sexo”.

Soma-se à prática social a forma como gênero se inscreve aos corpos. As masculinidades e feminilidades são corporificadas, sem deixar de serem sociais, pois, ao vivenciá-las reproduzimos tensões musculares, posturas, habilidades físicas, movimentos etc. (CONNELL, 1995). É por esse caminho que afirmamos que a Educação Física tem uma presença marcante no processo de construção/reprodução das identidades de gênero, corporificando na prática social a cultura do que é ser homem/mulher.

As discussões de gênero geradas no campo da educação contribuíram para sua introdução no espaço acadêmico da Educação Física Escolar e vem se mostrando profícua e diversa em suas investigações, aportes teóricos e metodológicos (DORNELLES; WENETZ; VIONESCHWENGBER, 2013). Nesse sentido, a inserção do termo “gênero” como categoria analítica e o entendimento de que este é um constructo social, foi/é uma das maiores contribuições para a desnaturalização de corpo/movimento, objetos de estudo da Educação Física.

De acordo com Louro (1997), a Educação Física usou, durante muito tempo, a justificativa da separação das turmas em femininas e masculinas a partir do vínculo forte que o campo possuía com a biologia, a saúde e a higiene. Desde então, por mais que os estudos feministas venham provocando a problematização desse sexismo, a organização e a prática pedagógica de professores (as) ainda vêm contribuindo para a manutenção da divisão sexual e para uma prática hierarquizada. Para a autora, o debate sobre as diferenças de habilidades entre os sexos continua a gerar controvérsias na organização e prática da disciplina, sendo necessária a observação de seus efeitos.

3.1 COEDUCAÇÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR SOB UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO

Mesmo encontrando dificuldades para se romper com o determinismo biológico, o entendimento de gênero como categoria analítica trouxe o debate de crítica e superação para Educação Física Escolar ao questionar as turmas *homogêneas*, conhecidas também entre os profissionais da área como aulas separadas por sexo (MARIMON; ROMÃO, 2009).

De acordo com Jesus e Devidé (2006), a alegação para a separação é a falta de habilidade das meninas, pois isso prejudicaria o desenvolvimento das aulas. Os autores relatam que, neste formato, o professor não dá atenção aos dois grupos simultaneamente, prejudicando assim seu andamento e qualidade.

Essa forma de conceber a Educação Física tão presente até a década de 1970, ainda pode ser encontrada em muitas instituições educacionais pelo país, ora de forma explícita, ora utilizando a camuflagem de *aula mista*. Separar meninos e meninas nas aulas de Educação Física ainda é um recurso muito utilizado por professores e professoras nas escolas (DORNELLES, 2006).

A separação por sexo tem suas raízes na perspectiva do desenvolvimento da aptidão física descrita e contestada por Castellani Filho et al (2009) já há algumas décadas por enfatizar os fundamentos biológicos em que “O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física” (p.37). Separar as turmas por sexo era (e ainda é), uma recomendação pedagógica justificada por aspectos de ordem fisiológica baseada em princípios do treinamento esportivo, possibilitando assim um ambiente homogeneizado e adequado para atingir o mais alto grau de eficiência.

Não se pode deixar de mencionar que a aula separada por sexo, se refletida sob a existência de um gênero plural, também pode fomentar sua discriminação ao se atravessarem as categorias da sexualidade, raça/etnia com as diferentes masculinidades e feminilidades presentes nas práticas sociais (DORNELLES, 2007).

Apenas em 1985, junto à abertura democrática, inicia-se um movimento de contestação das perspectivas biológicas/esportivistas voltadas para o

selecionamento de atletas que visavam o esporte de rendimento. Na mesma medida, as queixas foram estendidas às turmas organizadas e separadas por sexo.

É nesse período que novas propostas para a Educação Física⁶ são estruturadas e influenciam as orientações nacionais para a educação básica como a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (lei nº 9394/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) na rejeição à separação entre meninos e meninas e no incentivo à realização das aulas mistas.

As aulas mistas de Educação Física podem dar oportunidade para que meninos e meninas convivam, observem-se, descubram-se e possam aprender a ser tolerantes, a não discriminar e a compreender as diferenças, de forma a não reproduzir, de forma estereotipada, relações sociais autoritárias (BRASIL, 1998, p.42).

Não se pode negar que as aulas com estrutura mista foram um grande passo para que as questões de gênero fossem evidenciadas na Educação Física. O que se coloca em questão é que a “mistura” de alunos e alunas por si só não garantiu que as desigualdades fossem discutidas e minimizadas, pois, mesmo quando o conteúdo é o mesmo e realizado em aulas mistas, pode haver um tratamento diferenciado para ambos os sexos por parte dos professores, não favorecendo o desenvolvimento de relações intergrupais (SARAIVA, 2005).

Esse fato acontece, por vezes, devido ao desconhecimento do/da docente sobre as metodologias da Educação Física que dialogam com gênero, o que o/a conduz a equívocos, levando-o/a a considerar que trabalha de forma mista. Conforme Jesus e Deive (2006), na realidade, a prática docente se realiza com a organização da turma em sua totalidade, mas não raro se divide o tempo e o espaço físico entre alunos e alunas, fazendo atividades separadas e contribuindo para a reprodução das diferenças sexuais.

Num sistema cultural de escola mista, o docente entende a escola como uma instituição neutra, não promotora de qualquer tipo de discriminação. A disparidade dos resultados atribui-se unicamente a diferenças individuais, de nível cultural dos/as discentes, dado que todos/as têm direito à mesma educação em termos curriculares e pedagógicos. A masculinidade e a feminilidade não são entendidas pela generalidade dos docentes como construções sociais, mas como repercussões naturais do sexo. Em última instância os/as docentes podem chegar a interpretar a masculinidade e a

⁶ Refiro-me aqui as pedagogias crítico-emancipatória (1991) e crítico-superadora (1992).

feminilidade como consequência do processo de socialização familiar, no qual entendem que a escola não tem qualquer responsabilidade (BOTELHO-GOMES, 2012, p. 67).

Segundo Paula Botelho-Gomes (2012), o modelo de escola mista vigente acredita que ao se oportunizar igualdade (ilusória) de acesso também é garantida a igualdade de oportunidades para todos os estudantes. A meu ver, pensar a coeducação como uma possibilidade, implica dar um passo adiante nessa concepção sobre as aulas mistas, trazendo à tona as diferenças para o convívio do processo educativo, assumindo-as como dado da realidade a ser trabalhado de modo que seja superado (SILVA, SAMPAIO, 2012). É pelo reconhecimento e reflexão das desigualdades de gênero que se manifestam na experimentação das práticas corporais que a coeducação na Educação Física se realiza.

Apesar de serem termos utilizados como sinônimos, “escola mista” e “co-educação” não o são. Ainda que a escola não seja a única instância de socialização, a maneira pela qual a “mistura” entre meninos e meninas se impõe na realidade escolar, sem reflexão pedagógica, continua a pesar previamente sobre o modo como a escola administra as relações entre os sexos e entre os gêneros, pois tal “mistura” não equivale ao ideal de co-educação (AUAD, 2002-2003, p. 137).

O argumento de que a escola mista tenha oportunizado a igualdade de acesso não pode ser negado. O fato é que o universo das práticas corporais e esportivas, campo legítimo da Educação Física, desencadeia desigualdades de oportunidades que a estrutura mista não se propõe a discutir. É nesse contexto que Silvana Goellner (2013) entende que o conceito de equidade de gênero deva ganhar maior relevância e intencionalidade política e que se invista em estratégias direcionadas para a sua utilização. Pode-se definir equidade de gênero como “[...] a valorização igualitária pela sociedade das semelhanças e diferenças entre as mulheres e os homens, bem como dos papéis diversos que desempenham” (LISBOA, MANFRINI, 2005, p. 70).

Para Botelho-Gomes (2000), ao se utilizar a ideia de equidade de gênero pode-se ir mais longe, pois a mesma envolve a capacidade de compreender se uma situação particular é justa; traz a consciência de que apenas respeitar uma lei ou regra pode não ser suficiente para que haja justiça e respeito pelas características únicas de cada sujeito. Nesse sentido, a promoção de experiências equitativas em

Educação Física, exige um repensar da prática pedagógica em todos os seus estágios.

[...] requer-se que os professores e as professoras examinem o programa oficial, os conteúdos, as actividades, os métodos de ensino, os equipamentos e as condições, com os quais e nas quais ensinam, para irem ao encontro das necessidades e dos direitos das/os alunas/os. Ou dito de outro modo, os professores e as professoras, enquanto agentes de mudança, devem analisar, sistematicamente e de um ponto de vista moral, o que realizam e qual o impacte das suas acções. (BOTELHO-GOMES, 2000, p. 43).

Efetivar a Educação Física coeducativa e equitativa passa diretamente por uma mudança complexa na forma com que professores e professoras compreendem as relações de gênero. Para Goellner (2013), devemos iniciar pelo questionamento sobre as justificativas que se constituíram por meio da história e que foram construídas para a manutenção das desigualdades entre homens/mulheres, meninos/meninas ou ainda masculinidades/feminilidades que estão presentes nas práticas corporais e esportivas.

3.2 O ESPORTE E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS DE GÊNERO

Durante muito tempo o esporte na sociedade ocidental teve como objetivo o passatempo e a diversão. Resultado de um processo de modificação dos jogos da nobreza e das classes populares inglesas, ele tomou forma nas escolas da Inglaterra no século XVIII e passou a ser considerado, junto à urbanização e as ciências, como um fenômeno moderno (BRACHT, 2005).

No decorrer da história suas características originais foram substituídas por rígidas regulamentações para que suas disputas fossem mantidas sob controle. Imediatamente, com a mesma velocidade da expansão do sistema industrial capitalista, o denominado agora esporte moderno se espalhou por todos os cantos do mundo. Sua expansão assombrosa “[...] tomou como assalto o mundo da cultura corporal de movimento, tornando-se sua expressão hegemônica, ou seja, a cultura corporal de movimento esportivizou-se” (BRACHT, 2005, p. 15).

Desta explosiva expansão do esporte a partir da Inglaterra, duas questões novas tornaram-se visíveis e fundamentais. De um lado, com a expansão

vitoriosa da burguesia e seu crescimento, a identidade de seus membros estabelecia-se também pela participação em alguma atividade ociosa, especialmente o esporte. De outro lado, a socialização da mulher, especialmente pela sua possibilidade de maior liberdade motora, encontraria na massificação dos esportes importante componente (GEBARA, 2002, p. 7-8).

De acordo com Eric Hobsbawm (1998), a aristocracia inglesa considerava o esporte um elemento importante na formação da nova classe governante bem como determinante na criação de novos padrões de vida e de coesão da classe média. O tênis, por exemplo, ao ser inventado em 1873 e podendo ser jogado de forma mista, tornou-se o jogo perfeito para que os “filhos e filhas da grande classe média” (p.257) encontrassem parceiros/as não apresentados pelas famílias, desde que possuíssem *status* social equivalentes. A prática esportiva de certa forma foi um dos momentos que representou a ampliação da circulação das mulheres nos espaços sociais anteriormente restritos às suas residências. Ressalta-se que a prática esportiva realizada pelas mulheres era direcionada a uma função social, não sendo permitida a elas a prática competitiva.

Quase pela primeira vez, portanto, o esporte proporcionou as mulheres respeitáveis das classes altas e médias um papel público reconhecido de seres humanos individuais, a parte de sua função como esposas, filhas, mães, companheiras ou outros apêndices dos homens dentro e fora da família (HOBSBAWM, 1984, p.308).

No entanto, Hobsbawm (1984) salienta a necessidade de uma análise mais detalhada a respeito do papel do esporte na emancipação feminina. Seguindo esse caminho, Cláudia Kugelman (2006) analisa que, junto à entrada das mulheres no círculo social esportivo (masculino), sua prática foi limitada a algumas modalidades por serem consideradas prejudiciais à saúde e às capacidades reprodutoras da mulher. A ginástica e as danças sociais eram consideradas as mais adequadas à preparação da futura esposa e mãe enquanto que as modalidades como o ciclismo, futebol e esqui eram negadas ao sexo feminino. O esporte e as suas formas de encenação social se desenvolveu baseado em um sistema formado por dois sexos, reforçando a formação hierárquica das relações de gênero.

A cultura esportiva sexista aparece então como universal e hegemônica para seus/suas praticantes instaurando-se como o modelo cultural indiscutível a ser seguido. O esporte sendo socialmente institucionalizado e distante de um espírito

revolucionário e acomodado dentro dos princípios competitivos que regem a sociedade capitalista, passa a exercer um constante fortalecimento nesse processo de conduta-gênero (KUGELMANN, 2006).

Nessa perspectiva, o esporte pode ser considerado uma forma de controle social, pois tem a capacidade de adaptar seu praticante aos valores e normas impressos e defendidos pela ideologia dominante (CASTELLANI et al, 2009). O esporte controlado e padronizado nesse modelo de sociedade entra como um componente ideológico eficaz na detecção de qualquer “anomalia” que venha a ser contraproducente para a manutenção da ordem social/masculina. A manutenção da capacidade produtiva aliada a outros precedentes histórico-culturais como os mitos, a religião e o patriarcalismo, exige padrões de rendimento e, conseqüentemente, a instituição de valores (morais, intelectuais e físicos) que condicionem o comportamento do indivíduo. No tocante às relações de gênero, a diferenciação desses padrões é que mantém o feminino subalterno ao masculino no sistema capitalista (SARAIVA, 2005).

É nesse sentido que podemos afirmar que a história do esporte ocidental se confunde com a história do patriarcado regida pelo capital. Para Saraiva (2005), o esporte é percebido e executado segundo as exigências e padrões masculinos dominantes. Entre as múltiplas formas de desigualdades reconhecidas na sociedade contemporânea, as relacionadas ao campo esportivo podem ser percebidas com maior clareza.

É o que também afirma Donald Sabo (2002);

O esporte é um espaço estratégico para o estudo das masculinidades e das relações de gênero. O esporte e a masculinidade vinculam-se intimamente nas sociedades ocidentais, desde as Olimpíadas gregas e os tempos romanos até as ordens modernas e pós-modernas de gênero. Culturalmente, o esporte tem sido um terreno onde a masculinidade se comprova, uma ‘escola’ na qual se aprende a valorizar o ‘ser homem’ (*manhood*) e a desvalorizar o ‘ser mulher’ (*womanhood*), um espaço cultural onde, muito frequentemente, os meninos e os homens aprendem a se enaltecer desvalorizando os homens fisicamente mais fracos e as mulheres. (p. 34).

Vale salientar que não só as mulheres são prejudicadas por essa forma de dominação. Conforme Saraiva (2005), os homens também sofrem formas de repressão e discriminação na sociedade burguesa sendo impedidos de atuarem em áreas que foram destinadas às mulheres, como a dança, a ginástica e a música.

Uma das imagens cristalizadas condizentes aos homens esportistas é ligada ao desumano, ao brutal. Qualquer menção ao seu inverso é considerada um desvio. É fato que desde cedo, muito meninos aprendem a maltratar o corpo, a ignorar as lesões físicas a ponto de sacrificá-lo, caso seja necessário para a obtenção da vitória (SABO, 2002).

As modalidades esportivas coletivas, por exemplo, podem ser consideradas como os últimos redutos de demonstração de virilidade e brutalidade legalizada, e têm se reduzido em consequência do processo civilizatório que passa a rejeitar atitudes violentas validando-as apenas sob determinadas regulamentações (DUNNING; MAGUIRRE, 1997).

[...] o esporte - bem como outras atividades como as atividades militares ou policiais - se tornaria um enclave para a expressão legítima da agressão masculina e para a aquisição e a expressão de *habitus* masculinos tradicionais comportando proezas e força física (DUNNING; MAGUIRRE, 1997, p. 19).

Dentre os esportes, o futebol pode ser considerado socialmente o seu representante maior da masculinidade no Brasil (SILVEIRA; STIGGER, 2013). Desde sua origem este espaço tem sua prática restrita aos homens e, como todo espaço esportivo, também é um local sociocultural onde seus valores estabelecem limites a serem observados para a sua manutenção. A entrada da mulher neste espaço seria desse modo, uma afronta ao que foi instituído socialmente.

A partir das últimas décadas do século XX é possível perceber um aumento na participação esportiva feminina em modalidades até então praticadas somente por homens como, por exemplo, o futebol. Vários/as autores/as da atualidade vem realizando um intenso debate de denúncia sobre o atraso da participação feminina nesta modalidade devido à discriminação que as mulheres padecem ao inserir-se no meio futebolístico (ALTMANN, 1998; GOELLNER, 2000; DARIDO, 2002; SOUZA e DARIDO, 2002; FRANZINI 2005; TEIXEIRA e CAMINHA, 2013). Nessa perspectiva, a escola tem sido fortemente investigada na tentativa de entender os desdobramentos de gênero na prática do futebol em seu interior e, a educação Física, enquanto sua representante maior das práticas corporais e esportivas é agente fundamental neste processo.

4 PRATICANDO A TEORIA: A PRÁXIS COEDUCATIVA DO ESPORTE

4.1 APRESENTANDO O ESPAÇO PESQUISADO

Localizada na zona urbana de Cocal do Sul, a escola, assim como suas redondezas, é envolta em uma heterogeneidade econômica explícita. Desde os primeiros anos de meu estabelecimento na cidade, realizo um trajeto de pouco mais de cinco minutos de minha residência até a escola e observo casas de alto padrão de famílias tradicionais da pequena cidade de pouco mais de 20 mil habitantes e, em questões de alguns passos, estou diante de casebres em situação de risco que dão a impressão de serem empurrados para dentro do rio que corta a cidade e que passa ao lado da escola.

Outra característica interessante da população da cidade é que essa heterogeneidade econômica não afasta os filhos das famílias abastadas da cidade da escola pública. Há uma cultura de manter, na maioria dos casos, seus filhos e filhas na rede pública até o término do ensino fundamental, para posteriormente encaminhá-los para o ensino privado em cidades maiores, já pensando em oportunizar um ensino mais “puxado”, objetivando o acesso à universidade.

Uma escola típica de pequeno porte para quem está acostumado com as escolas dos grandes centros urbanos que comportam três, quatro mil alunos, mas, gigante para quem vive nesta pequena cidade. Assim eu definiria a escola na qual fiz a pesquisa de campo. A mesma possui um total de 14 salas de aula, também pequenas e simples, no clássico formato retangular com carteiras e cadeiras padrões etc. A escola tem uma boa infraestrutura: possui laboratório de informática, sala da direção e de professores/as, biblioteca e um refeitório que se utiliza como espaço da aula de Educação Física nos dias de chuva.

Outro ponto positivo da instituição é a baixa rotatividade de professores, contrapondo-se também à realidade brasileira. A continuidade dos trabalhos por anos subsequentes coopera para que os professores construam identidades, façam amizades e estabeleçam vínculos sociais concretos com alunos, colegas de trabalho

e comunidade, o que ajuda a tornar aquele ambiente, um local mais propício para o ensino.

O espaço destinado às aulas de Educação Física acompanha a caracterização apontada até aqui. A quadra é de cimento e descoberta, sendo que no ano de 2014 foi iniciada a construção de sua cobertura. Ao redor da quadra de cimento há um espaço amplo de terra batida e areia, utilizado nos dias em que há choque de horários entre os professores e que quando não chove, é meu espaço predileto, onde demarcamos a punho nossos limites. Neste espaço se concentram simultaneamente os locais para o vôlei e um campo de futebol com cerca de vinte por quarenta metros, local esse utilizado para o trato do esporte para essa pesquisa.

Por fim, uma escola pública com um espaço destinado para as atividades rítmicas poderia se considerar um privilégio se comparada à realidade nacional. O espaço equivalente a uma sala de aula é livre de carteiras e cadeiras e possui um tablado sintético e paredes espelhadas que fazem toda diferença na prática de atividades rítmicas.

4.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Ao caracterizar a turma de 32 estudantes brancos⁷ (13 meninos e 19 meninas) com a qual desenvolvi este estudo, e colocar os leitores em contato com a realidade que convivo diariamente, pretendo aqui também justificar o porquê da escolha do sexto ano em meio às demais turmas que leciono.

Para boa parte dos estudantes que adentram a fase final do ensino fundamental, o sexto ano é o momento de deixar algumas características tipicamente infantis como chamar a professora de “tia” ou brincar de pega-pega no intervalo. O círculo de amizades é ampliado e o convívio com os/as estudantes das séries subsequentes influencia bastante no processo de modificações comportamentais. A turma selecionada é um exemplo típico dessa caracterização quando, por algumas vezes, alunos e alunas ainda me chamam de “tio” e logo são corrigidos/as por seus colegas. Percebo também a aproximação dos alunos mais

⁷ Segundo minha observação, porque essa pergunta não foi feita a eles.

jovens com Rian⁸, aluno mais velho que está repetindo o ano. Todos, a meu ver, gostariam de ser como ele.

O sexto ano também é o momento que coincide com o início de variações bruscas no aspecto corporal, na maturação sexual e nas alterações hormonais. Todas essas mudanças tem um grande impacto na imagem que o/a adolescente tem de seu eu físico (sua imagem corporal), garantida pela influência de suas experiências anteriores que o/a levaram a se ver atrativo ou desinteressante, forte ou fraco, masculino ou feminino (CARVALHO; PINTO, 2003). Numa turma tão diversa com incontáveis e diferentes experiências corporais, observo, desde os primeiros dias de aula, uma constante comparação de suas capacidades físicas, habilidades, limites e competências. Destaque para as meninas que são extremamente competitivas dentro e fora das aulas.

Associadas às transformações envolvendo fatores biológicos e sociais há também a aquisição de novas capacidades cognitivas e novas responsabilidades assumidas socialmente. Para Carvalho e Pinto (2003), as novas exigências e expectativas da família, amigos e comunidades passam a requerer que o adolescente comece a exercitar sua autonomia, tomar decisões, exercer julgamentos e regular de forma apropriada seu comportamento. Todos esses fatores provocam neste sujeito uma reformulação de sua identidade construída e podem provocar tensões e indecisões.

[...] o adolescente encontra-se muitas vezes perdido num mundo que não é seu : a maturação psicológica não acompanha o desenvolvimento sexual, e ele irá utilizar o grupo para se proteger de suas angustias e temores. Essa referência grupal atua como um elemento facilitador para a aceitação de sua nova condição de ex-criança e quase-adulto junto aos seus iguais, que se encontram na mesma situação. Eles tanto se ajudam em situações de dificuldade, apoiando-se mutuamente, formando grupinhos, como também são implacáveis na exclusão daqueles que, por algum motivo, não se encaixam nos padrões estabelecidos por eles (CARVALHO; PINTO, 2003, p. 13).

A formação por grupos, como explicada na citação acima, apresentou-se como outro motivo para a escolha da turma pesquisada. Os meninos, em menor número, constituem-se de um único grupo de relacionamento tendo os alunos João

⁸ Todos os nomes são fictícios.

e José como líderes. Boa parte do *status* desses meninos, acredito, deve-se ao fato de serem os “destaques no futebol”.

Dois grupos eram evidentes pelo lado feminino: o grupo das “seguidoras” de Ana e o grupo “comandado” pela Maria. O que pude notar nesta divisão é que não existia necessariamente uma rivalidade geradora de tensões e provocações, pois, ambas mantinham um bom relacionamento e, quando necessário, uniam-se para realizar as tarefas propostas. Também é possível entender esse comportamento entre os grupos femininos devido à forte dominância da Ana que se impunha de uma forma que eu não havia presenciado em turma alguma em todos os meus anos de profissão. Ela demonstrava poder de influência e respeito também junto aos meninos mesmo não apresentando, aos olhos deles, “as habilidades esportivas equivalentes às masculinas”. Aliás, nenhuma das 19 meninas era considerada destaque esportivo na escola.

Com essa configuração, pude perceber que o campo de estudo escolhido teria condições de apresentar as problematizações e situações de gênero que necessitavam o desenvolvimento de estratégias coeducativas. Baseado em Kugelmann (2006), considero importante que professores/as precisam conhecer bem os problemas dos/as jovens e compreendê-los deixando-se envolver pela situação deles. No caso das relações de gênero, um olhar sensível na Educação Física deve ser exercitado.

4.3 O PLANO DE AULA⁹

Era também necessário, antes de iniciar o programa de aulas, definir por uma estrutura didático-pedagógica que evidenciasse as relações de gênero do grupo e que se articulasse com a concepção crítico-superadora. De longe esta foi a tarefa deste estudo que exigiu maior reflexão.

Defini inicialmente que a primeira aula de cada conteúdo deveria impactar os alunos para que reconhecessem suas prováveis atitudes preconceituosas. A aula inicial serviria então como um “reconhecimento do campo de jogo”, ou seja, um contato inicial e expressivo com o entorno no qual aluno e professor começariam a

⁹ Os planos de aula estão disponíveis nos apêndices deste trabalho

apropriar-se do conteúdo. Assim, denominei provisoriamente a aula inicial de “aula referência”. Mesmo com este diferencial que imprimia à aula inicial um objetivo extra, todas as oito aulas seguintes tiveram a mesma estrutura.

A sequência didática das aulas foi estruturada com base nas orientações de Saviani (2005); Gasparin (2003) e Castellani et al (2009). Para melhor compreendê-la acredito ser importante descrever suas etapas.

1. Ponto de partida (prática social e problematização)

Diferentemente da pedagogia tradicional onde o início é a preparação do aluno (iniciativa do professor) e da pedagogia escolanovista onde o estudante deve ter a iniciativa, a pedagogia crítico-superadora baseada na pedagogia revolucionária de Saviani (2005), tem como primeiro passo a prática social, sendo este comum a professor e alunos. É um momento caracterizado por questionamentos que levam o estudante a refletir sobre o que sabe e o que ainda não sabe a respeito de determinado conteúdo e o articula a sua prática social, bem como aos principais problemas postos por ela.

Para Castellani et al (2009), nesta primeira etapa os conteúdos serão discutidos com os alunos para que se reflita sobre as formas mais adequadas de organização e execução das atividades que foram propostas. É o momento de leitura da realidade no sentido de captá-la para entendê-la “[...] tal qual se encontra no presente, sua articulação histórica, em vista de sua transformação” (VASCONCELLOS, 2006, p. 61).

2. Apreensão do conhecimento (instrumentalização e catarse)

Seguindo o raciocínio de Saviani (2005), é o momento de apropriação de instrumentos teóricos e práticos necessários para que se reconheçam os problemas levantados no ponto de partida. Aqui, a apropriação dos instrumentos produzidos e preservados pela humanidade está na dependência da transmissão direta ou na indicação dos meios de efetivação desta transmissão aos alunos, papel este organizado pelo professor que fará uso de diferentes estratégias e recursos para que seus estudantes possam lidar com os problemas levantados na prática social e tomem posse do conhecimento que virá a ser gerado.

É também nesta etapa que o aluno expressa a sua nova forma (evoluída) de entendimento da prática social em questão (SAVIANI, 2005). Após ter acesso ao saber sistematizado que agora faz sentido para sua vida, este aluno deverá incorporá-lo a tantos outros conhecimentos que já apreendeu, auxiliando-o na compreensão das questões sociais e na formação de um sujeito transformador da realidade em que está inserido.

3. Prática social final

Para Castellani Filho et al (2009), este é o momento de amarrar conclusões, avaliar e traçar novas perspectivas para as próximas aulas. É um concluir que não se esgota na fala final típica das pedagogias tradicionais, pois, conforme Saviani (2009) é um retorno à prática social onde o aluno ascende ao nível sintético o qual supostamente o professor já se encontrava no ponto de partida, ao mesmo tempo em que o professor amplia sua compreensão do conhecimento tratado. É perante este fenômeno que Saviani se refere à educação como “[...] uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada” (SAVIANI, 1985, p. 14).

Se pensarmos nestas características materializadas numa aula sob a perspectiva de gênero teríamos que primeiramente reconhecer nos temas da cultura corporal como se apresentam as relações de gênero para cada conteúdo, levando em conta a especificidade de cada turma em questão, as feminilidades e masculinidades presentes e o contexto social que a turma está inserida, ou seja, partir-se-ia da prática social. Posteriormente, deve-se garantir que a prática pedagógica de cada conteúdo seja carregada de componentes que levem a turma a analisar e reconhecer em si, mecanismos de exclusão/inclusão de gênero que até então não eram evidenciados. Por último, traçar-se-iam os objetivos para que se modificassem possíveis comportamentos e valores sexistas enraizados na turma em questão.

4.4 PROGRAMA DE AULAS DE FUTEBOL

Com relação ao futebol, alguém poderá dizer: mas os meninos são mais rápidos, têm mais habilidade, as meninas não sabem chutar, não tem força, correm todas atrás da bola ao mesmo tempo, etc. Evidentemente que isto não está longe de acontecer. Afinal, desde cedo, criamos nossos filhos com a bola no pé e nossas filhas com a boneca na mão. Segregamos o mundo feminino do mundo masculino, e a escola também, quando reafirma que o mundo do futebol é quase exclusivamente do homem (GOELLNER, 2000 p.92).

Ao ler a citação, veio a mim à mente cenas claras de momentos da prática de futebol misto na qual os meninos realizam dribles desconcertantes que mais parecem malabarismos, deixando seus rivais enlouquecidos pela superação demonstrada. Já as meninas, visualizo-as assumindo papéis que vão desde um entrave para os meninos concluírem suas jogadas, o que os deixa irritados, a uma participação que se limita ao momento de cruzamento da bola em seus caminhos, oportunidade única de desferir um toque grosseiro que simboliza: “meninos! estamos aqui e queremos sentir o que vocês estão sentindo!”. É desse modo que também corroboro com a ideia de que a Educação Física Escolar ainda é o lócus da re/afirmação da dominação masculina, principalmente quando o universo em questão diz respeito ao futebol.

Elaine Romero (1994) considera a escola a principal responsável por transmitir e reforçar os padrões de comportamento culturalmente sexistas, cúmplice na reprodução das desigualdades entre homens e mulheres. O futebol prática social masculinizada na cultura brasileira atribui à escola a função de “treinadora social” ao realizar uma triagem cujo filtro é os padrões comportamentais de uma masculinidade presente em um esporte predominantemente de homens.

Realizar meus estudos com o conteúdo futebol, portanto, pareceu-me legítimo ao pensar nas meninas que se esforçam, como dito anteriormente, em sentir as mesmas experiências prazerosas que os meninos têm a cada toque, drible ou gol marcado. Diferentemente do pesquisador que adentra o espaço educacional e que realiza um contato apenas temporário com seus sujeitos da pesquisa, minha posição é diferente, havendo aqui nesse caso, uma articulação entre o pesquisador e o educador. Em meu primeiro contato que se iniciou há seis meses com o começo do ano letivo, pude analisar que havia um grupo de meninas que, mesmo

perseguida pela histórica e já discutida inabilidade para as modalidades esportivas, se mostravam resilientes e buscavam superação de suas fragilidades perante os rapazes em todos os conteúdos que havíamos estudado até então. O futebol, portanto, seria uma excelente oportunidade para estas meninas invadirem o universo dos meninos e mostrarem-se capazes.

4.4.1 A aula referência

Desde as últimas décadas do século XX vem-se observando uma maior participação das mulheres na esfera esportiva, devido às transformações sociais e culturais. No passado, o fato de ser mulher era a principal argumentação para que esta se contentasse como de plateia na ocasião da prática dos esportes coletivos. Se observarmos hoje, a popularização da prática dos esportes coletivos entre as mulheres lhes rendeu visibilidade ao ponto de, por vezes, roubarem as principais manchetes dos jornais esportivos, assumindo em muitos destes momentos a condição de protagonistas.

Assim, ainda que a prática de atividades esportivas seja mais frequente entre homens, o envolvimento de mulheres com os esportes, inclusive com o futebol, está longe de ser desprezível. Se no passado apenas meninos jogavam bola, hoje meninas frequentam esses campos não mais apenas como espectadoras, mas buscando romper com as hierarquias de gênero (SOUZA; ALTMANN, 1999, p. 60-61).

Por mais que se perceba uma maior presença de meninas nos espaços futebolísticos será que poderíamos afirmar que a sua frequência garante uma real participação? Dornelles e Molina Neto (2002) alertam que o futebol, ainda apresenta, em pleno século XXI, uma gama de discriminações e preconceitos quanto à participação das mulheres, seja em clubes, espaços populares ou na escola. Caso se pense como estes autores, apenas a promoção da prática do futebol nestes espaços ou nas aulas de Educação Física não seria suficiente para que as meninas obtivessem autênticas experiências de participação no futebol, a fim de tornarem-se realmente protagonistas ou ao menos assumirem papéis coadjuvantes.

Superar os determinantes sexistas que mascaram a participação feminina e que tornam as meninas espectadoras de seu próprio jogo foi o objetivo do programa de aulas de futebol e que anunciei à turma de seguinte forma:

Professor Pesquisador¹⁰: *Acho que vocês vão ficar tristes, pois vamos fazer futebol.*

(vibração da turma).

Sandra: *Professor, eu não tenho um bom histórico com o futebol!*

P.P: *Por quê?*

Sandra: *Eu já me machuquei um milhão de vezes!*

P.P: *Isso a gente pode resolver.*

Ana: *É muito legal o futebol!*

P.P: *Todos nós temos um histórico com o futebol, seja ele positivo ou negativo. Com o andar das aulas, vou descobrir com vocês quais são os seus! (aulas referências 01 e 02, 30/06/2014)*

Não ter história positiva com o futebol só poderia ser preocupante para quem busca inserir-se no mundo do movimento e se depara com limitações objetivas que venham a colocar em xeque sua possibilidade de sucesso.

O jogar futebol para as meninas que tiveram pouco contato com esse jogo, como afirma Elenor Kunz (2003), traz momentos de grandes dificuldades e na maioria das vezes, as deixam pouco à vontade para aprender.

De modo oposto, a felicidade demonstrada pela maioria das meninas ao anúncio do conteúdo parece demonstrar que estão contentes por aprender o futebol. Dornelles e Molina Netto (2003), em um estudo com turmas de quintas a sétimas séries de uma escola pública de Porto Alegre, identificaram em suas entrevistas que existia certo fascínio entre as meninas em praticar um esporte socialmente associado às masculinidades. Praticar futebol no templo sagrado masculino tornar-se-ia, portanto “[...] um elemento de acesso e de protesto e, ao mesmo tempo, de manifestação de poder de resistência ao estabelecido socialmente” (DORNELLES; MOLINA NETTO, 2003, p. 111).

Como forma de trazer à tona as possíveis diferenças de participação entre meninos e meninas, utilizei como estratégia para a “aula referência” uma espécie de “deixar jogar”, na qual realizaria pouca interferência e apenas organizaria a entrada

¹⁰ O termo “Professor Pesquisador” será substituído nos demais diálogos por “P.P”.

e saídas das equipes. Em paralelo a isso, os/as alunos/as que não estivessem participando do primeiro jogo anotariam as ações de todos os seus integrantes em sigilo. Estratégia similar foi realizada por Helena Altmann (1998) ao quantificar os toques no voleibol realizados por uma turma de quinta série de uma escola municipal de Belo Horizonte.

Despertar no aluno a curiosidade e a motivação pode incentivar uma atitude científica (CASTELLANI FILHO ET AL, 2009). É nessa premissa que busquei amparo ao proporcionar inicialmente à turma uma aproximação com a realidade por meio da problematização do futebol misto. Tornar evidente ou promover situações que tragam à tona os conflitos que envolvem gênero para algumas áreas escolares pode ser uma tarefa complexa (LOURO, 1997). Em se tratando da Educação Física, considero esta tarefa menos desafiadora, mas não menos importante. Seu campo de conhecimento, por ter a expressão corporal como linguagem, garante um desencadeamento de desigualdades de oportunidades (GOELLNER, 2013).

A Educação Física parece ser, também, um palco privilegiado para manifestações de preocupação com relação à sexualidade das crianças. Ainda que tal preocupação esteja presente em todas as situações escolares, talvez ela se torne particularmente explícita numa área que está, constantemente, voltada para o domínio do corpo (LOURO, 1997, p. 74).

4.4.2 Professor! Posso ficar de reserva?

Misturado ao entusiasmo de vivenciar o futebol, o medo e a insegurança de se exporem em uma atividade que não dominam fizeram algumas meninas repensarem sua participação na aula. Afinal de contas, tratava-se da modalidade em que os meninos eram os especialistas.

Sandra: *Posso ficar de reserva?*

P.P: *Por quê?*

Sandra: *Porque não quero jogar.*

P.P: *É muito importante que participasse pelo menos dessa primeira aula.*

Sandra: *Ok!*

(aulas referências 01 e 02, 30/06/2014)

Ser excluído ou excluir-se? Para Sandra, a melhor atitude seria não jogar e assim não teria a chance de ser rejeitada ou virar motivo de chacota pela turma. Altmann (1998) em seus estudos traz a discussão sobre a forma com que as meninas se auto excluem devido à constante situação de vigilância presente nas aulas e que não permitem nem mesmo um simples passe de bola errado, sob o risco de sátiras ou ofensas, o que pode levar suas (ou seus) praticantes a preferirem não se expor ao erro, excluindo-se do jogo.

Além do medo do erro, a realização de gestos típicos que não condizem com os padrões da modalidade pode causar repulsa à modalidade e também providencia a autoexclusão das meninas. Sobre esse fato, Jocimar Daólio (1995) afirma haver um conjunto de hábitos, costumes, crenças e tradições que agem sobre a construção cultural do corpo feminino que difere da construção do corpo masculino. No caso do futebol, em nosso país, vigora uma nítida supremacia que se configura no mundo dos esportes ligado a uma masculinidade hegemônica que fomenta uma determinada generificação de habilidades (ALTMANN, 1998) e que também é construída e reafirmada na escola.

4.4.3 A escolha dos times e a criação de papéis dentro do jogo

Escolher os times na Educação Física é, para a lembrança de muitos, o momento clássico em que as diferenças de habilidades definem o grau de participação/sucesso dos alunos (as). Ao professor era delegada a tarefa de escolher os considerados “mais capazes”, possuidores de prestígio esportivo que na sequência, selecionariam os componentes que fariam parte de seus times. Aos menos capazes ficava o constrangimento de serem os últimos a serem escolhidos ou servirem de “moeda de troca” entre as equipes que, ao final das escolhas, consideravam-se prejudicados/das em recebê-los/as.

Osmar de Oliveira Sousa Junior (2003), num estudo desenvolvido com uma oitava série do Ensino Fundamental de uma escola pública de Rio Claro-SP, onde realizou um programa de aulas de futebol em uma turma mista, constatou que meninas consideradas sem habilidade para a modalidade, sentem-se “empurradas” de uma equipe para a outra, sentindo-se descartáveis e indesejáveis, o que auxiliava

ainda mais na aversão destas à Educação Física. Estas são marcas de uma história que, por vezes, fazem-se presentes esta disciplina e que deve ser refletida para que não venha a se repetir, como podemos observar na resposta da menina ao meu pedido, de que se colocassem perfilados para que eu conduzisse a divisão das equipes:

P.P: *Preciso de cinco goleiros ou goleiras.*

Maria: *Eu não professor, sou péssima no gol!*

(aulas referências 01 e 02, 30/06/2014)

Prontificaram-se para a função três meninos e duas meninas (inclusive Maria depois da insistência da turma). Na sequência, fui indicando cada um para uma equipe. Neste momento, ouvi gritos de aprovação dos alunos na medida em que determinados meninos eram direcionados às equipes. Na ocasião da divisão das meninas, nada foi dito e não houve manifestação alguma.

A prática constante do futebol entre os meninos proporciona a estes o conhecimento das habilidades/inabilidades de cada um. Isso não se aplica apenas aos integrantes da turma em questão, pois o contato extraclasse com a modalidade nas escolinhas, ruas e campos de várzea proporciona um espaço de comparação de desempenho que os classifica como bons ou maus jogadores, título este que os acompanham dentro e fora da escola. Os gritos de aprovação dos meninos que se sucederam na divisão dos times, portanto, reflete a competência esportiva e um histórico de sucesso na modalidade.

Já o silêncio na separação feminina se explica ao pensarmos no mesmo caminho realizado acima, já que a história das meninas na modalidade ainda não havia começado até este dia. A indiferença dos rapazes a cada definição das parceiras causava desconforto a eles e só trazia mais indefinição sobre o resultado da partida e receio quanto ao desempenho individual e coletivo. A partir de então, os rapazes perceberam que o futebol a ser oferecido não aconteceria da mesma forma com que estavam habituados, ou seja, na versão masculina valorizada socialmente.

Segundo SARAIVA (1993), as incursões a novas formas de jogar para os meninos poderiam causar a frustração do desprestígio de “descer” de uma posição supervalorizada e que é um símbolo social masculino. Já para as meninas,

vislumbrava-se a possibilidade de ultrapassar os limites corporais impostos a estas nesse jogo. Uma espécie de “promoção, de um “lócus social inferior para o superior” (p. 124). Esta era uma das consequências a ser administrada e equalizada para que os meninos não viessem a procurar os culpados (no caso, as culpadas) pela perda da soberania no programa de futebol.

P.P: *Como estão os times?*

Equipe 1: *Tá ruim!*

P.P: *Por quê?*

Mateus: *Porque a gente não sabe como elas jogam!*

P.P: *Equipe 2, o time de vocês está bom?*

André (equipe 2): *Mais ou menos!*

P.P: *Por quê?*

André: *Porque ele é fominha (João) e ele é bom (Henrique).*

Sandra (equipe 2): *Não sei jogar!*

Cíntia (equipe 2): *Nem eu!*

(aulas referências 01 e 02, 30/06/2014)

Altmann (1998), ao observar os sujeitos de sua pesquisa em jogos de voleibol, percebeu que existia com frequência uma baixa “sensação de competência” nas meninas. Já os meninos procuravam disfarçar suas inabilidades, camuflando-as chutando a bola como se estivessem em um jogo de futebol. Essa característica também foi observada nos sujeitos desta pesquisa. Em nenhum momento, os meninos considerados “menos competentes” no futebol citaram suas inabilidades e sempre se mantiveram confiantes. O silêncio ao conhecerem suas mais novas colegas de futebol transformou-se, a partir das falas autodepreciativas das meninas, motivo para as primeiras reclamações por parte dos meninos, antevendo o que viria a acontecer.

A baixa sensação de competência exibida pelas meninas, sinal consciente de sua situação ao dizer que não sabiam jogar, soou para os meninos como um aviso de que eles jogariam com um bando de “pernas de pau”. Daólio (1995) cita um episódio em suas aulas em uma escola pública de São Paulo quando, na atividade de voleibol, uma das meninas, ao errar uma bola fácil, referiu-se a si mesma como “anta”. A explicação para isso, conforme o autor, deve-se a uma história social que delegou às meninas a condição de “antas”, quando lhes são exigidas atividades que envolvam força, velocidade e destreza. Por meio da cultura

corporal baseada na masculinidade hegemônica, busca-se produzir um sexo mais hábil que o outro em termos motores justificando esse processo como fruto da natureza.

4.4.4 Assistindo o jogo de “dentro do jogo”

A fala anterior dos meninos nas duas primeiras aulas, ao me alertar que as meninas “não sabem jogar e não correm”, não me causou espanto e, era uma situação que pelos estudos análogos e pela minha experiência já era esperada. No entanto, a frase proferida pelo aluno dita em tom de reclamação, foi ao mesmo tempo uma resposta simples e objetiva para o nosso problema: *as meninas não correm porque não sabem jogar*. Durante esses jogos algumas meninas nitidamente não se aproximavam da bola e ficavam passivas durante o jogo no centro do campo e conversando. Os demais jogos foram muito semelhantes: meninos ativos, protagonizando os lances principais e as meninas em sua maioria estavam receosas e tímidas, assumindo papel secundário nas disputas.

Ao mesmo tempo, no decorrer das partidas, pude perceber o contentamento das meninas em participar do “esporte dos meninos”. Na mesma medida, foi evidenciada a inabilidade de muitas com a modalidade e um desconforto de algumas em transitar pelo campo, ocasionando a formação de grupos de conversa sem participação ativa no jogo.

Considerando que não participar é estar fisicamente fora da atividade, ou seja, aquelas pessoas que ficam sentadas, “fugindo” da aula, fazendo outras atividades que não são as solicitadas pelos/as professores/as/. Uma vez entendido que, para que haja aprendizado na educação física de seus conteúdos e conhecimentos, é necessário que alunos e alunas participem das atividades de aula (JACO, 2012, p. 44).

Juliana Fagundes Jacó (2012) aponta em sua pesquisa de mestrado com estudantes de oitavos anos de duas escolas públicas de São Paulo, que as situações de exclusão com as alunas aconteciam por elas não serem consideradas habilidosas como os demais, e que isso acabava contribuindo para sua passividade nas atividades propostas. A mesma autora em pesquisa anterior que motivou o estudo citado, ao buscar entender porque muitos/as alunos/as de oitavos e nonos anos de quatro escolas públicas de São Paulo deixavam de participar das aulas de

Educação Física descobriu que, de um total de 82 adolescentes, 67 tratavam-se de meninas, correspondendo a 81% da população investigada (JACÓ, 2008).

Diferentemente da postura passiva de algumas meninas, também se pode observar o esforço de outras na tentativa de mostrarem-se capacitadas e em condições de fazer frente aos meninos. As meninas mais ativas estavam decididas a dividirem as bolas, independente de demonstrarem as habilidades da modalidade. Saraiva (1993) diz que o fato é que muitas meninas não têm a oportunidade de vivenciar e afirmar suas potencialidades, da mesma forma com que são oferecidas aos meninos. Prova disso foi o gol marcado por Ana, que ao final do jogo veio conversar comigo: *“viu o gol que fiz professor? Ainda saí vitoriosa!”* (aulas referências 01 e 02, 30/06/2014). Verifiquei que, mesmo com a pequena intervenção do ponto de vista das relações de gênero, a simples ação de oportunizar a presença de meninas e meninos em uma mesma atividade já possibilitou uma vivência positiva importante para o andamento do programa de futebol.

O trabalho realizado e citado anteriormente de Jacó (2012) mostrou semelhanças que se evidenciaram também no desenvolvimento deste programa de aulas. Por mais que houvesse uma participação maciça das alunas durante as atividades, não havia um envolvimento efetivo de boa parte destas nos acontecimentos do jogo. Isso contribuiu na geração de grupos baseados na forma com que as meninas se envolviam nas aulas. Da mesma forma com que a autora intitulou os sujeitos de sua pesquisa como “protagonistas, figurantes e flutuantes”, senti também a necessidade de colocar em destaque as integrantes deste estudo. Desse modo, a partir da observação das aulas de futebol, classifiquei a atuação das meninas como *“protagonistas”* pertencentes a quem participou ativamente das atividades, *“Coadjuvantes”*, nome destinado às meninas que participavam apenas quando eram solicitadas ou quando a bola ia ao seu encontro e *“Plateia”*, referente às meninas que não se envolviam em lance algum e ao mesmo tempo se posicionavam nas regiões onde as ações do jogo não estavam acontecendo.

Os jogos revelaram que a presença das meninas foi de pouca relevância para os meninos que, mesmo em menor número, procuravam-se em campo como se ainda estivessem jogando sem a presença feminina. Em relação aos meninos, os jogos foram revelando alguns integrantes impacientes e irritados que delegaram a culpa às meninas pela derrota, como relatado por Pedro: *“Tá Louco! Por isso que é ruim jogar com as meninas!”* (aulas referências 01 e 02, 30/06/2014).

Fora do campo as conversas dos meninos giravam em torno de estratégias/táticas e resolução dos problemas para as próximas partidas.

P.P: *Sobre o que estão falando?*

Artur: *Estamos tentando fazer alguma coisa para que o João não pegue a bola!*

P.P: *Uma tática?*

Artur: *É.*

Ândré: *Professor! As meninas precisam de uma tática para pegar a bola!. P.P:* *Não seria melhor chamar as meninas para decidir a tática com vocês?*

Ândré: *A bola passa pela frente delas e elas não são capazes de colocar o pé nela!*

(aulas 01 e 02, 30/06/2014)

A conversa estabelecida por mim com aquela equipe sobre as questões tático-técnicas deram pistas para minha ação subsequente. O ter “uma tática para pegar a bola” pode ser compreendido, neste caso, como uma sinalização dos meninos, no sentido de que era requisito fundamental que as meninas se apropriassem dos elementos do futebol para que fossem vistas como integrantes da equipe.

4.4.5 A aceitação dos meninos e a autorreflexão das meninas

A volta para a sala de aula marca o início de um caminho sinuoso de reflexões que sinalizam como a perspectiva crítico-superadora se efetivou no programa de aulas de futebol coeducativo.

O caminho percorrido foi considerado aqui como o adequado para esta conjuntura evidenciada e não deve ser pensado em outras situações sem que se reflita sobre suas nuances. Fugir de uma teorização abstrata e de um praticismo que possa terminar nas velhas e conhecidas receitas, como sinaliza Castellani et al. (2009), é um cuidado a se tomar.

A intenção das aulas um e dois era dar início à primeira leitura da realidade. A constatação das desigualdades de gênero deveria depois ser levada ao grupo como forma de reflexão teórica, para que um novo entendimento, com o passar das aulas, contribuísse para a superação dos conceitos rudimentares

apresentados por alunos/as e fossem elaborados novos conceitos (SOUZA JÚNIOR, 2001).

Constatar, interpretar, compreender e explicar, segundo Castellani Filho et al (2009) são passos no caminho do desvelamento da realidade e o professor é sujeito-chave para garantia de sua efetivação.

O papel do (a) professor (a) é de fundamental importância nesse processo de mediação, pois seu compromisso deve ser, mediante o conhecimento, pôr a visão mágica e fragmentada dos alunos em contraposição a uma visão consistente e coerente da realidade (LUZ JÚNIOR; ÁVILA; ORTIGARA, 1999) p. 72).

Depois de se acomodarem em seus lugares, iniciei o esclarecimento sobre do conteúdo a partir da realidade vivenciada na primeira parte da aula. O objetivo deste momento, além de predispor os alunos para a aprendizagem do futebol, era convidá-los a “[...] ultrapassar o cotidiano, o imediato, o aparente” (GASPARIN, 2002, p. 26), trazendo para as aulas o problema da desigualdade ocasionada pelo sexismo presente no futebol.

P.P: *Quem estava no primeiro jogo sabia que estava sendo analisado?*

Integrantes do primeiro jogo: *Não.*

P.P: *Bom, o que foi feito: eu entreguei uma folhinha para alguns colegas com o objetivo de que observassem e anotassem a quantidade de passes dados, passes recebidos, os chutes e os gols que foram feitos.*

Ana: *Eu fiz só um gol!*

P.P: *Só que meu objetivo agora é ver quanto que as meninas fizeram e quanto os rapazes fizeram. A gente vai fazer essa soma agora no quadro.*

Ana: *O professor vai colocar os nomes das pessoas?*

P.P: *Não precisa.*

Ana: *Coloca, professor!*

(Outras meninas pediram)

P.P: *Então eu só vou falar o nome e coloco os números no quadro (aulas 01 e 02, 30/06/2014).*

A revelação do que realizamos no campo foi motivo de alegria/temor para os integrantes do primeiro jogo. Os números recolhidos evidenciaram, de forma inevitável (visto pela lógica do esporte rendimento), quem era os “bons/ruins” da

turma. Uma verdade que já era conhecida obviamente, mas pouco discutida, trouxe aos alunos (as) sentimentos positivos como orgulho para alguns/algumas, por terem feito muitos gols e, negativos para outros/outras, como a vergonha, por não terem tocado sequer uma vez na bola.

A comparação de rendimento, característica do esporte institucionalizado, é provocadora destes momentos tão frequentes quando os alunos/as, com base nos padrões de cada modalidade, procuram valorizar em si próprios ou nos seus/suas colegas os padrões de movimentos que oportunizaram experiências de (in) sucesso. Os rótulos, portanto, vão sendo distribuídos na medida em que se reconhece quem é detentor/a, das habilidades específicas de cada modalidade esportiva.

Depois de colocados no quadro, os dados explicitaram as diferenças de ações entre meninos e meninas. Como de costume, Ana, antes mesmo de eu perguntar, exclamou: *“Ai, professor! Perdemos de lavada!”* (aulas 01 e 02, 30/06/2014).

Minha análise teve como princípio a localização dos problemas visando um aprofundamento sobre a realidade posta e um despertar dos/as alunos/as da curiosidade e motivação que, para Castellani Filho et al (2009), são requisitos fundamentais para construir uma atitude científica.

A problematização tem como finalidade selecionar as principais interrogações levantadas na prática social, a respeito de determinado conteúdo. Essas questões em consonância com os objetivos de ensino orientam todo o trabalho a ser desenvolvido pelo professor e pelos alunos (GASPARIN, 2002, p. 37).

Gasparin (1998) recomenda que, para se entender a problematização, fase fundamental do processo pedagógico, deve-se ter claro que o trabalho de professor e alunos é pautado na perspectiva do materialismo histórico e na busca da transformação social, sendo assim, busca-se trabalhar as grandes questões sociais que se apresentam nos conteúdos e que nos desafiam. Nesse sentido, o professor de Educação Física deve compreender as relações de interdependência que os

temas da cultura corporal que compõem um programa de aulas têm com os grandes problemas sócio-políticos¹¹.

A reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p. 62).

A problematização foi conduzida para que se explicitassem as desigualdades de gênero presentes no futebol, relacionando estas à realidade social, elucidando junto à turma que as dificuldades enfrentadas pelas mulheres estão presentes também em outras instâncias sociais como, por exemplo, nas relações familiares e de trabalho.

Pedi para que eles olhassem para o quadro para que apontassem a maior diferença e eles responderam: “*Os passes dados! Os gols! Os chutes! Tudo!*” (aulas referências 01 e 02, 30/06/2014). Os números expressivos das ações dos rapazes, principalmente com relação aos gols (sete contra um das meninas) foram rapidamente percebidos por todos, mas, da mesma forma com que o descobriram também os consideraram normais apontando, a priori, que o futebol para os meninos e meninas era um espaço indiscutivelmente masculino. A partir de então iniciei uma série de questionamentos com o intuito de gerar discussões a partir dos dados coletados, para que posteriormente pudesse ser desvelado o caráter ideológico das condições em que se o futebol se constituía na turma.

P.P: Qual o porquê de tanta diferença?

Ricardo: Professor, é que treinamos mais!

P.P: Mas por que vocês treinam mais?

Ricardo: Porque a gente gosta!

P.P: E meninas não gostam?

Meninas: Gostamos!

P.P: Pessoal! Futebol é coisa de menino?

Turma: Não! (aulas 01 e 02, 30/06/2014)

¹¹ Castellani Filho et al (2009) citam, entre outros problemas sociais: ecologia, papéis sexuais, saúde pública, relações sociais do trabalho, preconceitos sociais, raciais, da deficiência, da velhice, distribuição do solo urbano, distribuição da renda, dívida externa.

A afirmação das meninas e a aceitação dos meninos sobre a prática e o gosto pelo futebol é algo recente na história da cultura esportiva brasileira e, se realizássemos a mesma pergunta há trinta anos, possivelmente teríamos respostas diferentes. Para Eriberto Lessa Moura (2005), a presença da mulher no futebol ganhou proporções mundiais nas últimas décadas com a consolidação de ligas, o aumento do interesse da mídia pelos torneios e pelo campeonato mundial, sinalizando um novo mercado esportivo. Há, portanto, um movimento recente de massificação que fomenta a desmistificação da presença da mulher no futebol.

Na mesma medida em que se comemoram estes avanços, no Brasil os passos são dados com certa lentidão. Percebe-se que a quantidade de mulheres brasileiras adeptas ao futebol aumentou, mas os preconceitos e as discriminações ainda cercam essa prática, como na associação de sua imagem à homossexualidade ou a justificativa biológica de que o choque da bola traz perigos à sua saúde reprodutiva (GOELLNER, 2005).

Fiz alguns questionamentos direcionados aos meninos:

P.P: *Rapazes! Como é jogar com meninas?*

Carlos: *É ruim! É difícil!*

P.P: *Por que é ruim jogar com elas?*

Pedro: *Por que elas não passam, ficam andando de um lado para outro, não sabem dominar e nem passar! (aula 01 e 02, 30/06/2014).*

Quando a aula estava chegando ao seu término era necessário sintetizar nossa discussão a partir do que havia sido exposto pelos dados dos jogos e das falas da turma.

P.P: *Pessoal, vamos fazer várias aulas de futebol (a maioria ficou contente), só que vocês viram como está a situação aqui, certo? (apontei para o quadro). Portanto, nós teremos o objetivo de equilibrar esse quadro e vamos iniciar isso na próxima aula. Para isso, teremos uma tarefa. Vocês irão pra casa e pensarão na forma que jogam e como poderiam contribuir na mudança dessa situação. Queremos que as meninas tenham sucesso no futebol (aulas 01 e 02, 30/06/2014).*

A análise do jogo inicial levantou um problema: as meninas não sabem passar e nem dominar a bola. Essa constatação nos conduz à reflexão sobre o

caminho a se percorrer, bem como aos instrumentos necessários para a solução do problema que se apresentou na prática social.

Se, para a pedagogia histórico-crítica o ponto de partida é a prática social, a realidade generificada do futebol praticada pela turma se apresentou como tal. Entretanto, o fato de estar exposta não garante que essa realidade seja reconhecida de imediato pelos alunos e alunas, pois ainda estão mergulhados no senso comum. É necessário então que o professor, por meio de sua síntese precária (no sentido de inicial), auxilie no seu desvelamento para que todos os envolvidos possam identificar e resolver o/s problema/s.

A tarefa inicial de refletir e trazer possíveis soluções para discussão em sala foi a forma decidida por mim para seguir para a instrumentalização. Conforme Gasparin (2002), esse é o momento em que o conteúdo é posto à disposição dos alunos para sua assimilação e recriação a ponto de incorporá-lo e transformá-lo. Aqui tanto o professor pode transmitir diretamente como se efetivará a transmissão do conhecimento, como pode indicar os meios necessários para tal efetivação (SAVIANI, 2005).

4.4.6 A dialética do Gênero

Nosso objetivo com a aula três (*dia 03/07/2014*), portanto, seria apontar soluções para a diferença de oportunidades de participação no futebol entre meninos e meninas. Essa discussão levaria conseqüentemente a um momento de reflexão sobre as masculinidades e feminilidades presentes nos esportes com hegemonia masculina, mais especificamente no futebol.

Sugeri que cada pessoa dissesse sua ideia sem interrupções para que depois, quem estivesse de acordo ou contra a opinião, pudesse justificar-se. As ideias aprovadas seriam inseridas no quadro.

Fábio: *Algumas meninas vão para o ataque com os meninos e as meninas que conversarem vão ser expulsas por dois minutos!*

P.P: *Por qual motivo nós usaríamos essa regra?*

Fábio: *Porque as meninas só ficam na defesa e não conseguem ajudar os meninos. Se elas forem para frente vão ajudar os meninos no ataque e fazer gols.*

P.P: *O problema é que elas não sabem jogar com os meninos, não é?*

Fábio: *Sim.*

P.P: *Onde essa regra as ajudaria a melhorar suas habilidades no futebol se com ela estaríamos retirando-as do jogo? Colocar uma regra de punição nesse momento será que vai ajudá-las?*

José: *Vai sim, elas não param de conversar!*

P.P: *E assim elas vão melhorar suas habilidades?*

José: *Não.*

Ana (dirigindo-se ao José). *A gente precisa conversar para se entender! (aula 03, 03/07/2014).*

Esta discussão exemplifica de certo modo os embates que se sucederam ao longo das aulas, a importância da metodologia dialética para a apropriação de conhecimentos e, concomitantemente, a construção de novas concepções de mundo relativas às questões de gênero.

Conforme Almeida e Grubisich (2011), a mediação em sala de aula tem como princípio levar o estudante à superação de sua compreensão imediata que só se efetiva pela ação do professor que media com o aluno e o leva a negar o seu cotidiano. Já o aluno, por sua vez:

[...] tentará trazer o professor para o cotidiano vivido por ele, aluno, negando, assim, o conhecimento veiculado pelo professor. Nessa luta de contrários – professor e aluno, conhecimento sistematizado pela humanidade e experiência cotidiana – é que se dá a mediação; e ela ocorre nos dois sentidos, tanto do professor para o aluno quanto do aluno para o professor. Em outros termos, a mediação, na escola, é um processo que ocorre na sala de aula e promove a superação do imediato no mediato por meio de uma tensão dialética entre polos opostos. É uma luta de contrários (ALMEIDA; GRUBISICH, 2011, p.68).

É pelo caminho da mediação que as concepções podem ser questionadas e as diferenças socialmente construídas superadas, promovendo assim o rompimento com as premissas que se pautam nos aspectos biológicos para justificar a dominação masculina.

As ideias eram sugeridas e, a cada sugestão, minha intervenção era sempre em forma de questionamentos que os faziam pensar nas suas consequências e na utilidade concreta para a solução de nosso problema. Surgiram

regras como: “as meninas devem prestar atenção aonde a bola vai” ou “não deixar as meninas só na defesa” (aula 03, 03/07/2014).

Todas as ideias até aquele momento consistiam em alterar as regras para aumentar a participação, ou seja, os olhares estavam voltados para a solução superficial, sem causar nenhuma alteração nas causas do problema encontrado até que houve a intervenção de Felipe, um menino que se senta na última carteira devido ao seu tamanho avantajado:

Felipe: *Elas devem saber passar com a parte interna e externa do pé!... que possam saber passar.*

P.P: *Aí então entra a questão da técnica não é? mas.... como elas irão aprender?*

Felipe: *ensinando!*

P.P: *Então os meninos poderiam ensinar as meninas?*

Meninos: *Sim.*

(aula 03, 03/07/2014).

Uma possível solução foi encontrada por Felipe e precisava ser destacada por mim. Ao isolar o problema a alternativa foi rapidamente sugerida. Providenciei um acordo entre meninos e meninas. Estava perto do ponto fundamental para a articulação das próximas aulas e precisava articular o que tínhamos discutido:

P.P: *Agora nós chegamos numa alternativa que me parece viável e que estamos caminhando para uma possível solução. Meninas!...os meninos se dispuseram a acompanhar vocês com o intuito de fazer com que melhorem suas habilidades no futebol. E vocês, aceitam a ajuda?*

Meninas: *Sim.*

P.P: *Então o que acham de nós fazermos uma série de atividades onde os meninos ajudam as meninas?*

Sandra: *Um rapaz poderia pegar duas meninas e ajudar!*

P.P: *Boa ideia! Os meninos seriam uma espécie de técnicos das meninas.*
(aula 03, 03/07/2014)

Ao analisar essa cena considero que nosso acordo só foi possível devido a dois fatores. Primeiramente, em nenhum momento foram questionadas as habilidades dos meninos em relação ao futebol. Manteve-se a premissa de sua superioridade para que se pudesse continuar com um canal aberto de diálogo. A ideia era que, por meio de incursões sutis, fosse trazido o debate de gênero para os momentos da prática do futebol com o apoio e abertura total dos meninos. O outro

fator diz respeito à aceitação das meninas que garantiu a continuidade da estratégia criada por nós. Ouvir os meninos se propondo a ajudar na aprendizagem do futebol foi para as meninas uma atitude de humildade e coleguismo que dificilmente poderia ser negada por elas.

Nem todos ficaram contentes com o que ficou acordado. Um dos alunos, Isaias, estava relutante, pois não havia gostado da ideia de, como ele próprio afirmou ser “docinho com as meninas”. Sua fala foi respeitada por mim, mas, pelas meninas, foi recebida com uma grande vaia que o deixou visivelmente envergonhado. A partir de então, para combater as resistências que apareceriam no desenrolar das aulas, precisava que fossem discutidos alguns (pré) conceitos de gênero, partindo primeiramente de um olhar histórico sobre a constituição das relações de gênero no futebol. De acordo com Vanessa Cristina Santos Matos (2009) provocar o debate sobre o papel da mulher na história contribui para a desconstrução de concepções que reforçam as diferenças sociais baseadas no sexo, ao mesmo tempo em que caminha na construção de uma contra hegemonia baseada na dominação masculina. Aproveitei a fala de Isaias para falar um pouco sobre a história das mulheres no esporte:

***P.P:** Pessoal, se a gente for pesquisar a história das mulheres no futebol ou em outros esportes, as meninas sempre foram prejudicadas pelo machismo. Enquanto os meninos estavam sempre no meio esportivo, medindo forças, as mulheres estavam cuidando dos filhos, reprimidas dentro de casa. Mas esta situação está mudando, as mulheres estão conquistando os espaços que eram ditos dos homens e os meninos que não entenderem isso em pleno século XXI, já estarão atrasados, isso é um pensamento do século passado (aulas referências 01 e 02, 30/06/2014).*

Nosso próximo objetivo foi buscar os conhecimentos necessários para se apropriarem do futebol e de seus elementos, bem como conhecer os determinantes históricos que o transformaram em um lócus masculino. Na linguagem da pedagogia histórico-crítica, era o momento de apropriação dos instrumentos práticos e teóricos necessários para se equacionarem os problemas encontrados na prática social (SAVIANI, 2005). Assim, foi sugerida como tarefa aos meninos para a próxima aula, pesquisarem sobre os fundamentos do futebol, já que seriam os técnicos e, para as meninas, foi solicitado que pesquisassem sobre a história do futebol feminino.

4.4.7 Conhecendo a história para compreender as relações de gênero

A decisão pela pesquisa da história do futebol feminino teve como princípio abrir a compreensão sobre a trajetória das mulheres neste esporte e iniciar um processo de desconstrução e desmistificação de sua prática. Essa reflexão pode esclarecer a elas e a eles os determinantes que originaram as diferenças estabelecidas entre os homens e as mulheres nesta modalidade, refutando a explicação de uma superioridade masculina natural. Também evidenciou a presença feminina na história do esporte e sua luta contra a sociedade patriarcal através dos tempos. Falar da resiliência feminina foi, portanto um momento de repensar para os meninos e de encorajamento para as meninas.

P.P: *Meninas, qual era a tarefa de vocês?*

Meninas: *A história do futebol feminino.*

P.P: *Temos algumas datas que marcam essa história?*

Ana: *1894! Foi o início do futebol realizado pelas ativistas dos direitos das mulheres.*

Sandra: *Em 1964, as mulheres foram proibidas da prática do futebol sob a desculpa de que poderiam tomar uma bolada no abdômen e ocasionar infertilidade. (Todos ficaram espantados pelo motivo).*

P.P: *E só em 1981 puderam retomar o futebol (aulas 04 e 05, 07/07/2014).*

Ao conhecer o processo histórico de dominação masculina em que o futebol foi constituído, iniciou-se um processo de reconhecimento pelas meninas de quanto isso interferiu no desenvolvimento de uma cultura feminina futebolística. A repressão com que eram tratadas limitava suas experiências e seus níveis de habilidade. Consequentemente, puderam perceber que a incorporação do hábito/gosto pelo futebol ficou culturalmente comprometida sendo vista como algo estranho à conduta de uma mulher.

É a partir da visão de historicidade amplamente defendida pela pedagogia histórico-crítica e pela perspectiva crítico-superadora que se buscou enfatizar neste momento das aulas a reflexão sobre os antecedentes históricos para tamanha discrepância na forma de vivenciar o futebol.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (CASTELLANI FILHO et al, 2009, p.40).

Trazer à discussão o movimento histórico das mais variadas formas de expressão da cultura corporal vem ao encontro das proposições de Saviani (2011), que propõe a compreensão da educação determinada por contradições, que por sua vez se encontram veladas no interior da sociedade capitalista. Nesse sentido, conhecer os meandros da história leva à transformação e, posteriormente, a sua superação.

Ora, a compreensão da trama da História só será garantida se forem levados em conta os "dados de bastidores", vale dizer, se se examina a base material da sociedade cuja história esta sendo reconstituída. Tal procedimento supõe um processo de investigação que não se limita aquilo que convencionalmente e chamado de História da Educação, mas implica investigações de ordem econômica, política e social do país em cujo seio se desenvolve o fenômeno educativo que se quer compreender, uma vez que esse processo de investigação que fara emergir a problemática educacional concreta (SAVIANI, 1991, p.38).

Se a discussão a respeito da história do futebol (e da maioria dos esportes) fosse realizada baseando-se apenas nos acontecimentos que receberam prestígio social ao longo da história, fatalmente a reflexão sobre a participação feminina neste universo passaria distante das aulas propostas. Segundo Goellner (2012), a maioria dos documentos que se propõem a narrar a história das modalidades esportivas trazem pouca ou nenhuma menção à participação das mulheres como se estas sequer estivessem presentes na estruturação do esporte brasileiro. Para a autora, deve-se tomar o cuidado para que não se tome a história da Educação Física e/ou Esportes no singular devido a multiplicidade de temas, problemas, instrumentos analíticos e fontes.

Na medida em que se relatava o que haviam pesquisado fui anotando as informações no quadro e, quando obtivemos uma série de informações, acrescentei:

P.P: *Em 1896, com o início das Olimpíadas da era moderna, o responsável por seu ressurgimento, um senhor chamado Barão de Coubertin, exigiu que os jogos fossem disputados apenas por homens, mas as mulheres com bastante insistência conseguiram quatro anos mais tarde fazer parte das olimpíadas e, em 1928, já estavam em maior número. O barão, após perceber que o mundo havia aceitado a presença feminina no esporte, pediu demissão de sua função, pois, para ele, estavam destruindo o espírito olímpico com a entrada das mulheres (aulas 04 e 05, 07/07/2014).*

Como as informações pesquisadas pelas meninas, íamos construindo sínteses como forma de reforçar o entendimento destes fatos históricos da dominação masculina, tomando ciência do quanto a mulher foi prejudicada e, ao mesmo tempo, os meninos perceberam o quanto isso interferiu na evolução do futebol feminino. Houve então uma reflexão sobre a prática futebol ser algo estritamente masculino.

P.P: *Se isso acontecesse hoje, se as olimpíadas fossem proibidas para as mulheres, o que elas iriam fazer?*

Felipel: *Protestar! (aulas 04 e 05, 07/07/2014).*

A estratégia traçada tinha como princípio realizar a comparação das possibilidades que homens e mulheres tiveram ao longo da história do esporte e, como consequência do diálogo, as possibilidades existentes em outras instâncias sociais. Constantemente, eu apresentava perguntas relacionadas ao futebol masculino e as contrapunha ao futebol feminino, trabalhando com as contradições.

P.P: *Vocês sabem quando ocorreu a profissionalização do futebol feminino? Aconteceu no início da década de 1990, portanto, há menos de 25 anos. Tudo que as mulheres conquistaram até hoje foi a base de muita superação, pois, além de superar as dificuldades naturais de qualquer ser humano, ainda tinham que lutar contra o mundo machista ao seu redor.*

Para Soares, Taffarel e Escobar (1999) o conhecimento dever ser conduzido de forma integrada, desde aqueles elaborados a partir das ciências biológicas aos que são oriundos das ciências sociais e que envolvem as questões culturais. Nesse sentido, o esporte na escola não pode ser discutido abrindo-se mão das diferentes facetas que o revestem. Para as autoras, é necessário levar em consideração os fundamentos mais básicos, formas de treinamento e “jogar”

propriamente dito, até seu enraizamento social e histórico com passagem garantida por sua significação cultural. A partir desse ideário, o programa de aulas proposto deixou de ter um caráter apenas prático, pois, envolveu aspectos que tangenciavam com o gênero na história e na cultura do futebol brasileiro.

P.P: *Meninos, o que vocês acham das meninas terem as mesmas possibilidades que vocês têm?*

Ricardo: *Elas teriam mais respeito.*

P.P: *Ricardo, você se sentiria incomodado em estar em um ambiente dito “masculino” e ter meninas participando?*

Ricardo: *Não teria problema nenhum! (aulas 04 e 05, 07/07/2014).*

Interessante foi que os meninos também passaram a trazer fatos do cotidiano que provam a discriminação que as mulheres enfrentam no mundo do futebol. Um exemplo disso foi Felipe, ao citar um caso acontecido recentemente de uma bandeirinha¹² que errou na arbitragem de um jogo de futebol do campeonato brasileiro e que foi afastada dos gramados, levantando uma série de questionamentos na mídia sobre a capacidade de uma mulher assumir essa posição e conquistar o respeito dos homens. Com a descrição desse fato, uma discussão tomou conta da aula.

P.P: *A culpa não é porque ela é bandeirinha, a culpa é porque ela é bandeirinha e.....*

Ana: *Mulher! (aulas 04 e 05, 07/07/2014).*

O caminho percorrido por intermédio da história do futebol feminino foi o primeiro passo para a apropriação daquilo que foi evidenciado e uma preparação de sua superação. Não esquecendo a importância que a aula referência teve para o início do programa, o estudo da história vem para confirmar a concepção de poder destinada ao homem no futebol. Para o professor e os alunos, essas ações formam o momento de defrontação com o conteúdo da prática social (WACHOWICZ, 1995).

¹² <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/2014/05/1453677-apos-erro-contra-o-cruzeiro-bandeirinha-e-afastada-para-estudar.shtml>

4.4.8 Protagonistas, mas... mediadores

Após a discussão sobre a história do futebol feminino que serviu para a criação de uma empatia para com as meninas e para o entendimento de que suas limitações a respeito do futebol dizem respeito à condição social e cultural e não “natural” de serem mulheres, era chegada a vez da exposição dos meninos sobre os fundamentos do futebol.

P.P: *Vocês sabem o que é um fundamento?*

Mateus: *Uma coisa fundamental.*

P.P: *Toda casa possui alicerces e estes são seus fundamentos. No futebol existem partes fundamentais para que um jogador (a) jogue melhor. Por isso não adianta querer jogar bem se não conhecermos seus fundamentos. Os meninos provavelmente tem mais habilidade por conhecer e praticar os fundamentos quase todos os dias. “É preciso que as meninas também os conheçam” (aulas 04 e 05, 07/07/2014).*

A discussão dos fundamentos do futebol foi conduzida para que ao final pudéssemos reconhecer as competências básicas que deveriam ser apropriadas pelas meninas. Este momento de exposição dos meninos no qual falariam sobre suas pesquisas e sobre o conhecimento que possuíam do futebol também teve destaque, pois, na medida em que conversávamos sobre os fundamentos, tornava-se mais claro entre os meninos o desconhecimento de informações básicas deste esporte que praticavam todos os dias e que julgavam também possuir seu domínio teórico. Aqui fica evidente a presença do princípio do confronto e contraposição dos saberes proposto por Castellani Filho et al, (2009)¹³ em que o conhecimento que os alunos possuíam sobre os fundamentos do futebol eram originários das exigências de seu meio cultural com as informações retiradas do senso comum. A partir da investigação e das reflexões realizadas sobre a temática proposta, pode-se ultrapassar a experiência imediata do conhecimento para um nível mais elaborado/sistematizado de pensamento.

P.P: *Quais são os fundamentos do futebol?*

¹³ Este princípio está descrito no item 2.4 deste estudo.

Felipe: Passe, drible, cabeceio, chute, domínio, controle, marcação e condução.

P.P: Quais dos fundamentos são mais importantes neste momento para ensinarmos as meninas?

Carlos: Drible, chute e marcação.

P.P: O drible é o aprofundamento de quem sabe controlar, conduzir e dominar a bola, portanto, não é ainda o fundamento mais importante para este momento (aulas 04 e 05, 07/07/2014).

Ao mesmo tempo em que discutíamos sobre os fundamentos do futebol, fomos classificando-os por grau de complexidade de aprendizagem para que, num segundo momento, pudéssemos selecionar os que seriam essenciais ao aprendizado das meninas. Aqui, mostra-se mais uma vez a função determinante do professor na perspectiva crítico-superadora de guia nas escolhas didáticas que determinarão a direção a ser seguida.

Antes de direcionar os “treinadores”, algumas meninas pediram muito para que o Felipe fosse seu “professor”. Não comentei nada e realizei a divisão de forma aleatória. Na medida em que apontava as “alunas” e seus respectivos professores percebia a satisfação de alguns rapazes e o descontentamento de outros, mas não me manifestei.

O que levou as meninas a preferirem alguns meninos a outros não foi relacionado exatamente aos seus desempenhos enquanto jogadores, pois alunos considerados menos habilidosos eram festejados pelas meninas. Pude observar que um critério para a predileção por determinados meninos tinha relação com o modo com que estes tratavam cotidianamente as meninas da turma, prova disso foi Felipe, que não é considerado destaque esportivo da turma, não possui perfil atlético e é obeso, estando longe, portanto dos padrões da sociedade para um “modelo de jogador de futebol”. No entanto, suas atitudes eram gentis para com as meninas, o que lhe rendeu a fama de “bom professor”.

P.P: Percebi que tempos um predileto aqui! (risos).

P.P: Meninas, porque querem a ajuda do Felipe?

Ana: O Felipe é legal e ensina direitinho. Ele dá atenção pra gente e não fica xingando a gente que nem outros!

P.P: Independentemente se ele ensina bem ou não, se é paciente ou não, todos os meninos vão ter essa oportunidade e poderão evoluir como o Felipe. (aulas 04 e 05, 07/07/2014).

4.4.9 A conquista da técnica e o deixar de ser plateia

Até que ponto a discriminação das meninas está baseada nas relações de gênero? Os meninos não gostam de jogar com meninas porque são “meninas” ou porque elas não sabem jogar? Essas questões que estão presentes entre os pesquisadores da temática geram conclusões diversas ao seu respeito e cabem ser discutidas nesta etapa do programa de aulas.

Como havia chovido no dia anterior, na sexta aula tivemos que nos dispor em um local ainda mais reduzido. Antes de entregar as bolas para os “treinadores” e iniciarmos a atividade, avisei-os que os observaria com o objetivo de perceber se suas ações estavam sendo eficientes na ajuda das meninas e que passaria por cada grupo fazendo correções e dando dicas de novos exercícios. Iniciamos essa aula (03/07/2014) executando o já planejado e organizado nas aulas anteriores. Estava ciente que o conhecimento que os meninos possuíam sobre futebol era restrito ao que aprenderam fora da escola. De qualquer forma, eu estaria atento à didática utilizada por eles e interviria quando acreditasse ser necessário.

Percebi que inicialmente as meninas estavam desconfortáveis, não com os rapazes, mas com a falta de intimidade com a bola. Passei pelo Felipe e ele estava muito concentrado e atencioso com suas aprendizes. Fiz uma observação ampla dos grupos e vi todos os meninos tranquilos. Observei um trio que organizou um exercício mais dinâmico de condução de bola, em que realizavam idas e vindas com a mesma e entendi que os exercícios eram oriundos das escolinhas de futebol que os rapazes faziam parte no período de contra turno.

Nesta aula os pressupostos coeducativos começaram a influenciar as ações da turma, pois, havia um contorno nítido de colaboração consciente com os meninos disponibilizando seus conhecimentos em diálogo constante com as meninas. Ao mesmo tempo em que as habilidades necessárias para o domínio do futebol estavam em processo de evolução, a comunicação entre os sexos promoveu sua aproximação, em um movimento necessário para compreender e respeitar as diferenças.

Promover espaços que possibilitem interações que favoreçam as diferentes manifestações relacionadas aos sexos é o que Kugelmann (2006) acredita ser buscado pelo/a professor/a ao se ensinar os movimentos dos esportes. Muitas vezes, os choques entre as culturas de movimentos de meninos e meninas tornam-se momentos de grande tensão e trazem dificuldades para condução das aulas. A Educação Física coeducativa, orientada pelo princípio da sensibilidade às diferenças sexuais, oferece aos/as alunos/as um leque de possibilidades para se conhecer e discutir as igualdades e diferenças que carregam no próprio jogar junto.

O pressuposto de uma aula, desta forma, desenvolve-se em um determinado nível educacional. Implica dizer que tanto docentes como alunos (as) participantes do processo tenham, como tarefa permanente, a igualdade de direitos com relação aos sexos, e que eles procurem sempre, por meio dessa tarefa e suas vinculações conflituosas, entender melhor esses choques e seus motivos e, dessa forma, estarem preparados e motivados para a busca de soluções (KUGELMANN, 2006, p. 94).

Passei a ser mais sugestivo no restante da aula na medida em que circulava pelos grupos, discutindo a técnica da condução, pedindo para que realizassem a condução de bola ao longo do campo com mais velocidade. Algumas meninas tiveram grandes dificuldades e fizeram queixas do tipo: *“professor eu não consigo, é muito difícil!”* ou *“professor eu não sou boa nisso!”*. Já os meninos pareciam ter gostado da função e orientavam às meninas como ouvi do José: *“faz de novo pra ti aprender! Domina rola e chuta!”* (aula 06, 10/07/2014)

A dificuldade das meninas na execução dos fundamentos as deixava desconfortáveis e percebia-se certa desmotivação ao longo da prática dos exercícios sugeridos. Assim, como professor, mantê-las motivadas também era uma função importante. As primeiras incursões das meninas na prática dos fundamentos do futebol (e da maioria dos esportes coletivos com bola) é o estágio mais suscetível ao abandono destas de seu aprendizado, devido ao referido desconforto oriundo de sua/s inabilidades.

Romero (1994), em estudo com professores/as de Educação Física do Rio Grande do Sul, constatou que os/as entrevistados/as tinham uma atuação direta no reforço dos padrões sexuais acentuando as desigualdades. Nesse sentido, um professor/a que adota ações discriminatórias, tende a fomentar com muito mais ênfase nos rapazes o desenvolvimento de sua motricidade ampla, aumentando seu repertório motor e o desempenho nos esportes coletivos. Já as meninas, quando

trabalhadas por estes/as professores/as, chegam muitas vezes ao quinto ano de escolarização em um estágio significativamente inferior aos meninos, como descrito pela autora:

Muitas meninas não conseguem sequer lançar a bola, quicá-la contra o solo ou arremessá-la a um alvo determinado. Driblar com boia é, muitas vezes, penoso sacrifício para uma aluna e desoladora decepção para o professor. Quanto aos meninos, estimulados desde tenra idade a todo tipo de atividade ao ar livre, ao chegarem a essa mesma etapa de estudos, não apresentam qualquer problema, bastando-lhes os fundamentos e as regras específicas dos desportos (ROMERO, 1994, p. 232).

Ao final dessa sexta aula, reunimo-nos para uma conversa sobre o que foi realizado:

P.P: *Rapazes! Como foi ensinar as meninas?*

Felipe: *Elas são teimosas, querem ficar chutando a bola na parede.*

Mateus: *Eu não tenho que reclamar dela porque eu ensinei e ela aprendeu!*

P.P: *Meninas! Qual a maior dificuldade?*

Paula: *Tenho dificuldade em conduzir a bola!*

P.P: *Aquele movimento com a sola no pé?*

Sandra: *É horrível!*

P.P: *E os rapazes explicaram certinho?*

Ana: *É professor, a gente tá aprendendo alguma coisa e eles já querem que a gente drible!*

P.P: *Uma coisa é certa: não vi os meninos irritados na hora de ensinar e nem as meninas desistindo de tentar e aceitaram a ajuda numa boa.*

Aline: *Professor, eu tenho dificuldade com o pé esquerdo!*

P.P: *E pensando na aula passada que a gente falou na história do futebol feminino, os rapazes conseguiram entender por que as meninas tem mais dificuldade?*

Luiz Fernando: *Porque elas tiveram liberdade de jogar futebol faz pouco tempo.*

João: *Não era conhecido por elas (aula 06, 10/07/2014).*

Trazer os já discutidos determinantes históricos que coibiram a prática do futebol pelas mulheres durante a aprendizagem de seus fundamentos foi a forma escolhida por mim para ir além da mera aquisição do conteúdo. Seria, conforme Gasparin (2003) o modo de proporcionar ao aluno/a, que estabeleça uma comparação intelectual entre o que aprendeu objetivamente e o conhecimento

científico, construindo assim uma nova postura mental ao problema do programa levantado na prática social.

Nas aulas sete e oito (14/07/2014), resolvi avançar para outros fundamentos, mesmo considerando que seriam necessários mais dois ou três momentos similares ao da aula seis.

***P.P:** Bom dia! Essa semana a gente fecha o futebol. Logicamente que não será com essa quantidade de aulas que as meninas vão se igualar aos meninos, mas, pelo menos saberão quais são os fundamentos e o caminho para melhorarem. Na primeira aula a gente faz mais um pouco dos fundamentos e vamos incluir o cabeceio o drible e o chute e na segunda aula a gente volta a jogar como no nosso primeiro dia de futebol (aula 07, 14/07/2014).*

Os grupos rapidamente se organizaram e iniciaram a prática da atividade proposta. Tão logo que se iniciou percebi José fazendo embaixadinhas com suas parceiras apenas o observando.

***P.P:** Já vai ensinar embaixadinhas para elas?*

***José:** Não, só estou mostrando como se faz.*

***Arielle:** Que ele não me ensine isso!*

***P.P:** Por que?*

***José:** Elas não querem cabecear porque disseram que ficam com dor de cabeça e tontura. (aula 07, 14/07/2014)*

Negar-se a cabecear a bola para estas meninas vem ao encontro de Goellner (2000), que explica sobre os preconceitos historicamente construídos pela e na nossa cultura onde o que cabe a um sexo não cabe a outro. O ato de cabecear uma bola para uma menina é uma ação típica e considerada pertencente ao homem, ao qual se instituiu cultural e socialmente como detentor de estrutura física e coragem necessária para a sua realização.

4.4.10 Volta ao ponto de partida: o jogo

Após o caminho percorrido pautado na metodologia dialética, chega-se ao momento de retorno ao ponto de partida: a prática social, representada aqui pelo

jogo de futebol. No entanto, não se pode confundir esta etapa como um retrocesso ou com uma simples recapitulação do que se havia realizado. O ponto de chegada ao qual nos aproximamos vem carregado de diferenças em relação ao ponto de partida que se mostrou caótico ao identificar-se a forma genericada com a qual alunos e alunas tratavam a inserção feminina no futebol. Segundo Gasparin (2002), esta é a fase que representa para professor/a e aluno/a, a transposição dos objetivos teóricos para o prático, das dimensões do conteúdo e dos conceitos apreendidos no estudo. É o momento em que estes sujeitos:

[...] modificam-se intelectual e qualitativamente em relação a suas concepções sobre o conteúdo que construíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade. Há, portanto um novo posicionamento perante a prática social do conteúdo que foi adquirido. Todavia, esse processo de compreensão do conteúdo ainda não se concretizou como prática. Esta exige uma ação real do sujeito que aprendeu, requer uma aplicação. (GASPARIN, 2002, p.143-144).

A realização de um novo jogo foi encarada como um evento avaliativo, uma prova de fogo referente a uma provável evolução técnica adquirida com o exercício das destrezas específicas exigidas pela modalidade. Esse retorno à prática social pode sinalizar o início de um processo de construção da imagem da menina que gosta de “jogar bola” tanto quanto o menino (independentemente de possuir diferentes habilidades), e que este, ao vê-la envolvida efetivamente na atividade, não tenha que suportar sua presença, mas que a reconheça enquanto mulher, jogadora e também proprietária deste espaço. Na sequência, conversamos sobre a aula:

P.P: *Lembram quais eram os integrantes das equipes?*

Turma: *Sim.*

P.P: *Quero que cada equipe se reúna e entre em acordo sobre a posição que cada um iria ocupar dentro do jogo.*

P.P: *Sei que não vamos notar incríveis diferenças do nosso primeiro jogo onde anotamos as ações, para este, mas quero que joguem pensando no que foi realizado nestas últimas semanas! Principalmente em relação às meninas, na questão da vontade de receber a bola e tentar fazer gols (aula 08, 14/07/2014).*

Os jogos transcorreram com as meninas participando mais ativamente e com mais segurança, pois percebi que muitas fizeram uso do que aprenderam. A

Letícia, coadjuvante no primeiro jogo, me surpreendeu ao realizar o domínio e o passe conforme o que se solicitou. Também percebi um jogo mais organizado e com os meninos agindo de forma empática para com as meninas.

Era perceptível a vontade e entusiasmo com que as meninas disputavam as jogadas, mesmo diante das diferenças de habilidades em comparação aos meninos. No mais, não é possível afirmar pelo curto espaço de tempo que tenha havido um rompimento feminino com as fronteiras das normatividades de gênero que se apresentam no futebol, nem que plateia e coadjuvantes tenham ascendido ao posto de protagonistas. Jacó (2012) percebeu que as meninas reconhecidas como protagonistas de sua investigação já tinham um histórico com o esporte e adquiriram suas habilidades fora da escola, o que facilitava a transposição dos saberes em seu contexto e as colocavam em destaque comparadas as outras meninas. Essa diferença de experiências das meninas, no seu entendimento refletia em diferentes participações.

A conjuntura encontrada por Jacó (2012) referentes às experiências e habilidades das meninas não se repete neste estudo. As protagonistas identificadas em nossa realidade, se comparadas às encontradas pela autora, não poderiam em hipótese alguma carregar esta denominação, pois suas experiências com o futebol estavam restritas à escola, devido a não existência de locais na cidade que ofertassem sua prática. Assim, o protagonismo destacado aqui está muito mais relacionado à postura ativa das meninas em campo do que em relação a sua habilidade com a bola. Interrompi o jogo, pois estávamos chegando ao final da aula e tínhamos que conversar:

Cralos: *Eu passei a bola!*

Cláudia: *Foi bem melhor!*

Ana: *Foi muito melhor!*

P.P: *Só foi melhor porque os meninos estão passando mais e deram dicas para as meninas.*

P.P: *Rapazes, perceberam mudança nas meninas?*

José: *Bastante!*

P.P: *Tipo o que?*

José: *Elas estavam roubando a bola*

Mateus: *Elas estão passando e conseguindo dominar.*

P.P: *É mesmo! A Aline, por exemplo. Aline, você já havia jogado futebol?*

Aline: *Não*

P.P: *Olha só, meninas, um pouquinho só de treino e já houve boas mudanças! E jogando com meninos! Não estou dizendo que foi de igual para igual né rapazes! Vocês continuaram entendendo a situação de que as meninas estão aprendendo e colaboraram com elas. Achei bom! Percebi também a mudança nas meninas que se empenharam mais (aula 08, 14/07/2014).*

Não reconheci nos jogos que se sucederam comportamento/atitude similar a que Altmann (1998) identificou em seu estudo e que a fez considerar que os meninos sintam sua imagem masculina ameaçada ao jogaram entre as meninas. No entanto, o desinteresse masculino no jogo misto citado pela autora foi percebido neste programa de aulas. Os meninos não demonstraram a mesma empolgação como a que acontecia quando o jogo era realizado somente entre eles.

P.P: *Na próxima aula vamos continuar a jogar nesse formato.*

Ana: *Professor deixa a gente jogar só entre meninas!*

P.P: *Vocês querem fazer só meninas?*

Meninas: *Sim!*

P.P: *A ideia da Ana é possível.*

P.P: *Então as meninas jogarão na primeira metade da aula menina x menina e os rapazes ficam com a outra parte da aula.*

José: *Podemos colocar juiz!*

P.P: *Podemos! (aula 08, 14/07/2014)*

O pedido foi visto não como uma forma de distanciarem-se dos meninos, pois, em nossa última conversa, ficou claro que as meninas gostaram da forma com que o jogo se desenrolou. Suponho que a intenção delas era verificar se as habilidades treinadas nas últimas aulas somadas a um melhor desempenho entre os meninos seriam suficientes para uma prática independente e similar com a que haviam realizado no jogo misto. Logicamente, que apropriação dos elementos do jogo também provocou nas meninas a vontade de compararem seus desempenhos.

Seguindo a proposta da turma da aula anterior, iniciamos a aula nove com o jogo feminino. Este momento não evidenciou nenhuma evolução se comparada à aula anterior, pelo contrário, o jogo estava desorganizado com as meninas emboladas e se chutando com maior frequência que no jogo misto. O tempo restante foi destinado ao futebol dos meninos sendo observado atentamente pelas meninas. Ana, logo percebeu a diferença entre o seu jogo e dos meninos: *“Prof! Olha como*

eles são mais organizados!” (aula 09, 17/07/2014). Ao final da aula, reuni todos no centro do campo para fecharmos o conteúdo.

P.P: Meninas é melhor ou pior jogar junto com meninos?

Maria: Eu acho que a gente consegue se entender melhor, já com os meninos eles ficam, digamos grosseiros com a gente.

P.P: Os rapazes foram grosseiros com as meninas nessas ultimas semanas?

Demais meninas: Não!

(Paula pede a palavra)

P.P: Paula, por que o jogo ficou melhor?

Paula: É que, tipo, os meninos, tipo assim, como eu posso explicar, parece que eles ajudam mais a gente.

P.P: Talvez o jogo fique mais organizado?

Paula: É! Fica assim.... mais diferente, mais ágil!

Cíntia: Eu achei melhor com os meninos porque a gente fica mais espalhada e quando agente jogou com as meninas a bola estava aqui no meio e a meninas ia tudo ao redor.

P. P: Rapazes: sinceridade agora! é melhor jogar só entre vocês ou com as meninas?

Meninos: Com as meninas.

P.P: Sinceridade?

(demora na resposta)

Ana: Eu traduzo: não!

André: É... mais ou menos!

P.P: Qual a maior diferença de jogar com elas?

Mateus: Elas chutam a gente! Uma menina me deu um chute no dedo que a unha foi parar lá no calcanhar! (risadas)

Felipe: Quando joga só a gente a gente pode pegar mais pesado. Com elas tem que tomar cuidado. (aula 09, 17/07/2014).

Esse impedimento de jogar futebol utilizando-se ao máximo todos os atributos tidos pela sociedade patriarcal como pertencentes a um verdadeiro “jogador de futebol” (força, coragem, virilidade, brutalidade etc..), poderia ser um excelente motivo para se instaurar a revolta masculina e o conflito nas relações de gênero, pois, a priori, os meninos estariam limitados pela presença feminina de utilizar os citados atributos. O resultado esperado de uma partida mista de futebol com alunos e alunas de 11/12 anos poderia ser negativo com os meninos culpando as meninas por estarem presentes em um local consagrado de masculinidades e fazendo-os se adaptarem a sua presença, o que aumentariam as diferenças. Já as

meninas, afastar-se-iam ainda mais da prática do futebol por considerarem-se inferiores.

No entanto, a utilização dos pressupostos didáticos da pedagogia histórico-crítica e da perspectiva crítico-superadora permitiu uma alteração qualitativa da prática social ao fomentar o entendimento dos/as alunos/as. Conforme Gasparin (2002), no início o estudante pode considerar a realidade empírica natural, normal, como se sempre tivesse sido desse modo, ou seja, uma realidade imutável. Numa perspectiva de gênero, este aluno se apresentaria carregando conceitos que naturalizam as diferenças entre homens e mulheres impedindo qualquer possibilidade de compreensão. Já no ponto de chegada (síntese), o aluno já teria consciência de que a realidade que ele conhecia como natural não é exatamente da forma que havia suposto, entendendo-a agora como histórica, pois:

[...] foi produzida pelos homens em determinado tempo e lugar, com intenções políticas explícitas e implícitas, atendendo a necessidades socioeconômicas situadas, desses mesmos homens. Ou seja, nada em que o homem põe na mão é natural, mas tudo se torna histórico, social, artificial, criado, modificado, feito por ele, a sua imagem e semelhança (GASPARIN, 2002, P. 129).

O encerramento do futebol e o início de um novo conteúdo poderia significar numa metodologia etapista o distanciamento/isolamento das aulas da temática gênero, descontextualizando-a da realidade. No entanto, a metodologia dialética entende que os conteúdos devem explicar a relação que mantém entre si para que sejam compreendidos numa visão de totalidade. Nesse sentido, a troca de unidades não significaria encerrar o assunto com seu engavetamento até o retorno do conteúdo futebol, mas o momento de ampliar as referências sobre o conhecimento tratado (CASTELLANI et. al. 2009). Falar sobre gênero seria desse modo uma dimensão indissociável de qualquer conteúdo a ser estudado nas aulas de Educação Física.

A posição pesquisador estava se aproximando de seu término, mas a função professor continuaria com o decorrer do ano letivo. Ao final do programa de aulas e consciente deste caráter simultâneo de aprendizagem propus à turma como próximo conteúdo que realizássemos a dança. As meninas teriam funções similares as que foram exercidas pelos meninos no futebol, baseando-se no pressuposto de

que dominam melhor o conteúdo, e os meninos receberiam suas orientações. Assim, fiz o anúncio da troca de conteúdo:

P.P: *Pessoal, a gente falou de futebol, mas, falamos também sobre a questão dos meninos e meninas. Vamos trocar o tema, mas, nosso objetivo vai continuar sendo a fala sobre meninos e meninas, só que dessa vez a partir da dança.*

André: *Eu não sei dançar!*

Aline: *Professor, a gente vai dançar o que?*

P.P: *Vamos escolher.*

Paula: *Professor, tem menino que disse que não vai dançar!*

P.P: *Se tem menino que disse que não vai dançar acho errado porque tem menina que não gosta de futebol, mas jogou também.*

Ana: *O professor vai fazer o que a dança tem. Futebol a gente fez o que ele tem! (aula 09, 17/07/2014).*

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível articular a escola com os interesses dos dominados? Tomo o problema, lançado por Saviani (2005), como ponto de partida para essa discussão final e a reformulo sob a perspectiva de gênero: é possível articular a escola para que esta seja capaz de contribuir para a superação das desigualdades de gênero presente no mundo dos esportes, mais precisamente no mundo do futebol em nossa sociedade?

Como o próprio autor afirma, são caminhos repletos de armadilhas, com mecanismos de adaptação acionados conforme os interesses dominantes e que podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Desse modo, captar a natureza específica da educação nos conduz a compreensão das contradições na sociedade capitalista. Este desafio e tantos outros existentes no meio educativo esbarram em nosso modelo de sociedade de classes, que se alicerça na propriedade privada, na divisão social do trabalho e na exploração do homem pelo homem.

Acredito que as principais formas de dominação ideológica e de imposição das visões de mundo da classe proprietária não se dão por formas coercitivas, violentas, mas, por uma postura silenciosa, perene e incisiva de afirmação de interesses.

É Saffioti (1992) quem afirma ser preciso compreender que classe e gênero foram construídos simultaneamente ao longo da história. Esse entendimento é fundamental para que se perceba a impossibilidade de compreendê-lo de forma fragmentada e que as manobras ideológicas que favorecem a dominação masculina devem ser vistas de forma articulada às relações capitalistas. Desse modo, compreender o papel da educação e da escola como elementos importantes de reflexão da luta de gênero/classes, de discussão das ideologias produzidas pelo sistema capitalista, é indispensável o/a educador/a comprometido/a com a diminuição das relações desiguais de poder entre homens e mulheres.

Diante deste desafio, pautei-me no posicionamento político-pedagógico assumido pela perspectiva crítico-superadora e pela pedagogia histórico-crítica que são a meu ver as opções que melhor sintetizam a busca pelo desvelamento da

estrutura silenciosa de opressão a qual a classe trabalhadora se encontra, pois, ambas se comprometem com um projeto de transformação da sociedade e de desenvolvimento da capacidade de homens e mulheres de compreensão e explicação da realidade concreta.

Na introdução deste trabalho, expus minha preocupação com as questões didático-pedagógicas da Educação Física, tomando como referência o esporte, fenômeno social com grande influência, cultural, política e econômica e as questões de gênero que o permeiam. Nela frisei ainda que a motivação para a realização desta pesquisa partiu da necessidade de avançar o debate sobre gênero em minha prática docente e conseqüentemente auxiliar todo/a aquele/a que, como este pesquisador, reconhece fragilidades ao tratar deste tema.

A revisão teórica realizada, além da função de dar solidez ao estudo, instrumentalizou minha prática pedagógica no decorrer da experiência e trouxe para o programa de aulas um educador com um projeto histórico crítico-superador na busca pelo entendimento da Educação Física sob a perspectiva de gênero. Em outras palavras, um educador que almeja a práxis coeducativa.

Os acontecimentos do programa de aulas transcritos para o diário de campo e destacados nesta pesquisa comprovaram que é possível promover aulas de futebol em que a participação conjunta de meninos e meninas seja visualizada como exitosa. No entanto, essa situação já é garantida pelo modelo de aulas mistas. O que trago como diferencial das aulas realizadas é o seu componente coeducativo acrescido de categorias presentes no método dialético, tanto como análise como prática pedagógica e que conduziram as reflexões sobre gênero.

A historicidade apresentou-se como importante categoria a ponto de ousar afirmar que não é possível estudar gênero na escola sem recorrer à sua história. Compreender a estrutura histórica das relações de gênero possibilitou a meninos e meninas perceberem que a cisão homem/mulher no âmbito esportivo vem se fundamentando ao longo do tempo a partir de características físicas e biológicas, interferindo diretamente nas formas de participação que cada sexo exerce no mundo dos esportes até os dias de hoje.

A pesquisa realizada sobre a história da mulher no futebol logo no início do programa e as reflexões que este momento ocasionou foram fundamentais para a mudança de postura dos meninos. Prova disso, foi a forma com que estes encararam a participação feminina no segundo jogo, quando acredito ter ocorrido um

processo de repensar sobre os limitantes impostos à mulher no esporte ao longo da história. Como culpar as meninas por seus “erros” no jogo de futebol após o conhecimento de todos os determinantes históricos que as oprimiram e impediram de sua prática? Penso que a cada dificuldade feminina, os meninos tiveram, em primeira instância, o desejo de esbravejar, ofender e retirá-las da partida, mas as conquistas de um novo nível de conhecimento os fizeram repensar suas ações. Um agir empático se instaurou.

O objetivo de desenvolver um caminho metodológico que trouxesse para a discussão do futebol as relações de gênero, fazendo uso da perspectiva crítico-superadora, foi alcançado. Sob sua orientação e com a proximidade já apontada com a pedagogia histórico-crítica, o programa de aulas pôde destacar e identificar que a turma, na sua prática social imediata, detinha uma concepção masculinizada sobre o futebol. Ao pensar nos desafios desta experiência e refletir sobre a trajetória das aulas, entendo que a metodologia coeducativa escolhida para problematizar gênero, parece não ter promovido a plena igualdade entre seus participantes, mas permitiu transformações significativas. Digo isso convicto, pois seria necessária uma continuidade deste trabalho fazendo-se uso de outros elementos da cultura corporal que proporcionassem novos olhares de gênero. Assim, os desafios de produzir aulas coeducativas aqui proposto inicialmente se mostrou profícuo como caminho, mas ressalto que estas práticas docentes devem ser vistas como desafios em um movimento dialético processual, em que cada trajetória é retomada não mais como antes, mas enriquecida de novas determinações.

A opção didático-metodológica utilizada comprovou para a turma que os meninos ainda eram detentores do poder futebolístico e as meninas estavam em um nível inferior de habilidades. Ao empoderar os meninos e sujeitar as meninas as suas “ordens”, corri o risco de agravar a situação contribuindo ainda mais para a discriminação de gênero. Por vezes, cheguei a me questionar sobre a necessidade de buscar uma saída “politicamente correta”, adaptando as regras e seguindo caminhos já trilhados pelos inúmeros estudos que fazem uso desta opção didática, como por exemplo: “agora só vale gols de meninas!”, ou “os meninos só podem chutar para o gol quando todas as meninas tocarem a bola!”. Será que essas estratégias realmente aumentam a participação das meninas possibilitam à reflexão coeducativa?

Pautando-me na metodologia dialética, procurei substituir as adaptações do jogo pela busca da essência do conteúdo estudado com o intuito de ligá-lo “[...] à realidade global, com a totalidade da prática social e histórica” (GASPARIN, 2002, p. 07). Percebi que, para aquela turma, o problema não se originou devido ao formato do esporte ou por suas regras, mas pela falta de domínio objetivo do futebol, através de seus fundamentos e da concepção masculinizada que carregavam deste jogo.

Também merece destaque o trabalho com a categoria da contradição na prática docente. Esta se mostrou relevante ao realizar o movimento de descortinamento da realidade junto aos alunos e alunas no agir sobre os problemas, gerando reflexões e revelando os elementos contraditórios presentes nas suas formas de interpretar as masculinidades e feminilidades na prática do futebol. O pensar por contradição foi fundamental para a determinação das ações práticas de resolução dos conflitos e desencadeou mudanças ocorridas no nível de consciência da turma. Como resultado, a ajuda dos meninos nos treinamentos funcionou como elemento que os aproximou das meninas e os tornou responsáveis por transmitir a elas aquilo que lhes foi negado por gerações. Já as meninas compreenderam que suas inabilidades não são fruto de uma herança biológica e que o espaço inicialmente considerado masculino invadido por elas, na verdade, também as pertence.

Por fim, digo que seria presunção de minha parte se considerasse esse trabalho como solução dos problemas de gênero que acontecem na Educação Física, até porque esse não era seu objetivo. A contribuição dos autores que analisam gênero nesta área de ensino foi/é fundamental, mas é preciso um grande esforço para que este conhecimento seja materializado em práticas pedagógicas que se aproximem do professor. O que procurei fazer aqui representa uma tentativa de abertura para novas possibilidades metodológicas de se falar sobre gênero e não pode se encerrar aqui, podendo ser realizada (e por que não contestada?) em outras quadras e pátios de outras realidades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jane. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*, São Paulo, UNESP, 1998.

ALMEIDA, José Luis Vieira de; Grubisich, Teresa Maria. (2011). O ensino e aprendizagem na sala de aula numa perspectiva dialética. **Revista Lusófona de Educação**, 17, 65-74.

ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero: Marias (e) homens na Educação Física**.1998. Dissertação (Mestra do em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte,1988

AUAD, Daniela. Educação para a democracia e coeducação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n.56, p. 136-143, 2002-2003. Disponível em <http://www.usp.br/revistausp/>. Acesso em 23/10/2013.

BOTELHO-GOMES, Paula; SILVA, Paula; QUEIRÓS, Paula. (2000). **Equidade na educação: Educação física e desporto na escola / Equity on education. Physical education and sport at school**. Lisboa: Associação Portuguesa a Mulher e o Desporto (APMD).

BOTELHO-GOMES, Paula. **Igualdade de género na educação física? Atas 1º Ciclo de Conferências Xénero, Actividad Física y Deporte**, (pp. 61-77). Corunha: Universidade da Corunha. 2012.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Aprendizagem Social**. Porto Alegre, RS: Magister Ltda, 1992.

_____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 3. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: MEC. 1998.

BENOIT, Lelita Oliveira. Feminismo, gênero e revolução. In: **Revista Crítica Marxista**, n. 11, p. 76- 88, 2000.

CARVALHO, Maria Pinto de. O conceito de gênero: Uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPEd (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 16, n. 46, pp. 99-117, jan-abr. 2011b.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 2002.

CASTELLANI FILHO, Lino. et al. **Metodologia do ensino da educação física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.

Connell, Robert. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, pp. 185-206. 1995.

DAMIANI, Magda Floriana. Sobre pesquisas do tipo intervenção In: 16º ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino. 2012, Campinas. **Anais**. p. 01-07.

DAMIANI, Magda Floriana et al. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 45, p.57-67, maio-set 2013. Quadrimestral. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/issue/view/289>>. Acesso em: 11 jan. 2015.

DAMO, Arlei Sander. **Do dom a profissão**: uma etnografia do futebol de espetáculo a partir da formação de jogadores no Brasil e na França. 2005. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Antropologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

DAOLIO, Jocimar. “A construção cultural do corpo feminino, ou o risco de transformar meninas em ‘antas’”. In: ROMERO, Elaine (Org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papyrus, 1995. p. 99-108.

DARIDO, Suraya Cristina. Futebol Feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.8, n.2, 2002. p. 43-49.

DORNELLES, Priscila; MOLINA NETO, Vicente. **O Ensino do Futebol na Escola**: a perspectiva das estudantes com experiências positivas nas aulas de Educação Física em turmas de 5a. à 7a. séries. In: Elenor Kunz. (Org.). Didática da Educação Física 3: futebol. Ijuí: Unijuí, 2003.

DORNELLES, Priscila Gomes. ‘Distintos destinos’: problematizando as relações de gênero nas aulas separadas entre meninos e meninas na Educação Física escolar. **Anais** do VII Seminário Fazendo Gênero. Rio Grande do Sul, PPEdu / UFRGS, 2006.

_____. **Distintos destinos?** A separação entre meninos e meninas na educação física escolar na perspectiva de gênero. Porto Alegre: UFRGS, 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Educação) -PPGEdu, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; VIONESCHWENGBER, Maria Simone. **Educação Física e Gênero**: Desafios Educacionais. Ijuí: Unijuí, 2013. 368 p.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

DUNNING, E. e MAGUIRE, J. As relações entre os sexos no esporte. In: **Estudos Feministas**, vol. 5, n. 2. Florianópolis: UFSC, 1997, p. 321-348.

FONTES, Julio C. M. As relações de gênero que permeiam meninos e meninas nas práticas do futebol. IN: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 8** - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008.

FRANZINI, Fábio. Futebol é coisa para macho? – pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 25, n.50, p. 315-328, dez. 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 19a ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 71-90.

GASPARIN, João Luíz. A problematização como desafio metodológico no ensino superior. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 1, n. 1, p. 35-44, 1998.

_____. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 2ed. Campinas: ed. Autores Associados, 2003.

GEBARA, Ademir. História do esporte: novas abordagens. In: PRONI, M.; LUCENA, R (orgs.). **Esporte: história e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOELLNER, Silvana. Vilodre. Pode a mulher praticar o futebol? In: CARRANO, Paulo César Rodrigues. (Org.). **Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo. V. 19, n. 2, p. 143-151, abr-jun, 2005.

_____. A importância do conhecimento histórico na formação de professores de Educação Física e a desconstrução da História no singular. **Kinesis**, Santa Maria, v. 30, p. 37-55, 2012.

_____. A contribuição dos estudos de gênero e feministas para o campo acadêmico profissional da Educação Física. In: DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; SCHWENGBER, Maria Simone Vione (Org.). **Educação Física e gênero: desafios educacionais**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEILBORN, Maria Luiza e SORJ, Bila. “Estudos de gênero no Brasil”, in: MICELI, Sérgio (org.) **O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)**, ANPOCS/CAPES. São Paulo: Editora Sumaré, 1999, p. 183-221

HOBBSAWM, Eric. Produção em Massa de Tradições: Europa, 1870 a 1914. in: E. Hobsbawm & T. Ranger (orgs.). A invenção das tradições, Rio de Janeiro, Paz e Terra.1984

_____. **A era dos impérios – 1875-1914.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

JACÓ, Juliana Fagundes. **Educação Física e Adolescência: “Professor, não vou participar da aulas!”** Trabalho de Conclusão de Curso- Faculdade de Educação Física Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008

_____. **Educação física escolar e gênero:** diferentes maneiras de participar das aulas. Dissertação de Mestrado em Educação Física, na área de concentração Educação Física e sociedade. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2012.

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p.123-140, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2912/1548>>. Acesso em: 05 junho de 2014.

KONDER, Leandro. **O que é dialética.** 25ª edição. Editora brasiliense, 1981.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto.** Trad. NEVES, Célia; TORÍBIO, Alderico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

KUNGELMANN, Cláudia. Educação Física e a pesquisa sobre gênero: uma perspectiva da Educação Física orientada para os sexos. In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andréas H. (org.) **Educação Física Crítico-Emancipatória.** Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p. 75-96.

KUNZ, Elenor (Org.). **Didática da Educação Física 3: futebol.** Ijuí: Unijuí, 2003,

_____. **Educação física: Ensino e mudanças.** 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

_____. **Transformação didático pedagógica do esporte.** 7. ed. Ijuí: Unijuí, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal Lógica dialética.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

LISBOA, Teresa Kleba; MANFRINI, Daniele Beatriz. Cidadania e equidade de gênero: políticas públicas para mulheres excluídas dos direitos mínimos. **Katálisis.** vol. 8. n. 1, p. 67-77, 2005.

LORENZINI, Ana Rita. **Conteúdo e método da educação física escolar:** contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Metodologia Crítico-Superadora no trato com a ginástica. 2013. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LUKÁCS, George. **Ontologia do Ser Social** - Os Princípios Ontológicos Fundamentais de Marx. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

LUZ JUNIOR, Agripino Alves; AVILA, Astrid Baecker; ORTIGARA Vidalcir. (1999). Educação Física/Esporte e o processo de ensino aprendizagem: um caminho de múltiplas determinações. In: Goellner, Silvana Vilodre (org.). **Educação Física/Ciências do Esporte**: intervenção e conhecimento. Florianópolis. CBCE..

MOURA, Eriberto Lessa. O futebol como área reservada masculina. In: DAOLIO, Jocimar (Org). **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

MASSON, Gisele. Materialismo Histórico e Dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p.105-114, 01 dez. 2007. Semestral.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 02, dez. 2009.

MARIMOM, Tzusy Estivalet de Mello; ROMÃO, José Eustáquio. Educação física e relações de gênero. **Cadernos de Pós-Graduação - Educação**, 8, 13-25. 2009.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**: Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 1, n. 1, p.83-92, ago. 1997. Trimestral.

RAGO, Margareth. Descobrendo Historicamente o Gênero. In Bessa, Karla (Org.) **Cadernos Pagu**, Trajetórias do Gênero, Masculinidades... n. 11, Campinas: Edição Faep/UNICAMP, p. 89-98,1998.

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 23, n. 4, p. 64-73, dez. 2003.

ROMERO, Elaine. A educação física a serviço da ideologia sexísta. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.15,n.3,p.226-234,jun. 1994 .

SABO, D. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, M.; SILVESTRIN, C. B. (Org.). **Coletânea gênero plural**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2002. p. 33-46.

SANTOS, Silvana Mara de Moraes dos; OLIVEIRA, Leidiane. Igualdade nas relações de gênero na sociedade do capital: limites, contradições e avanços. **Katálisis**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p.11-19, 12 jan. 2010. Semestral.

SARAIVA , Maria. Carmo. (1993). **Quando a diferença é um mito**: uma análise da socialização específica para os sexos sob o ponto de vista do esporte e da educação física. Dissertação de mestrado, Centro de Educação, UFSC, Florianópolis.

_____. **Coeducação física e esportes:** quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

_____. Por que investigar as questões de gênero no âmbito da Educação Física, Esporte e Lazer? **Motrivivência**, v.13, n. 19, p. 79-85, 2002.

SARAIVA-KUNZ, MC. **Dança e Gênero na Escola:** formas de ser e viver mediadas pela educação estética. 2003. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de dança)-Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Educação:** Do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1991.

_____. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 37.^a ed. revisada. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99. Jul./dez., 1995.

SILVA, Maurício Roberto da. Prefácio. In: SARAIVA, Maria do Carmo. **Coeducação física e esportes:** quando a diferença é mito. Ijuí: Unijuí, 1999.

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. JOGO COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA E SUAS POSSIBILIDADES CO-EDUCATIVAS. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, São Paulo, v. 10, n. 3, p.87-100, set/dez, 2012. Quadrimestral.

SILVEIRA, Raquel da and STIGGER, Marco Paulo. Jogando com as feminilidades: um estudo etnográfico em um time de futsal feminino de Porto Alegre. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte** [online]. 2013, vol.35, n.1, pp. 179-194.

SOMARIVA, João Fabrício Guimara. **As principais dificuldades dos acadêmicos de Educação Física frente ao desenvolvimento de uma proposta transformadora do ensino do esporte escolar.** 2002. 41 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2002.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto, 1999

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Co-educação, futebol e educação física escolar**. 2002. viii, 127 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2002.

SOUZA JR., Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. A prática do futebol feminino no Ensino Fundamental. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.8, n.1, 2002. p. 1-8.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. Currículo, formação profissional na educação física & esporte e campos de trabalho em expansão: antagonismos e contradições da prática social. **Movimento**, Porto Alegre, v. 4, n. 7, 1997.

TEIXEIRA, Fábio Luís Santos; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p.265-287, jan-mar. 2014. Trimestral.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**, São Paulo. Atlas.1992

VARANDA, S. B. Corpos e expressão em movimento. A dança e a educação. Por que ensinar dança na escola? **Linguagem Acadêmica**, v. 2, n. 1, p. 121-145, 2012.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

ZACARIAS, Lídia dos Santos. Esporte e Gênero: Reflexões a partir da teoria do processo civilizador. **Revista Conexões** n. 5, Dez. 2000

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA DE INFORMAÇÃO SOBRE A PESQUISA E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ESCOLA

Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL
Pró-Reitoria Acadêmica
Mestrado da Educação

Tubarão, 24 de junho de 2014.

À Profª XXXXXXXXXX
Diretora da Escola Municipal XXXXXXXXXXXXX

Prezada Professora,

Vimos, por meio desta, apresentar a pesquisa intitulada “O trato pedagógico do esporte e da Dança sob uma perspectiva de gênero” que gostaríamos de realizar nesta instituição de ensino. Para tanto, faremos uma breve descrição do que consiste o trabalho, os procedimentos e a participação dos alunos desta unidade escolar para sua apreciação. Desde já, agradecemos pela colaboração e atenção.

Título da Pesquisa: “A prática pedagógica do futebol nas aulas de Educação Física sob uma perspectiva de gênero”

Pesquisador: Mestrando João Fabrício Guimara Somariva
Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado da Universidade do Sul de
Santa Catarina - UNISUL
Orientação da Profª Draª. Tânia Mara Cruz

A pesquisa envolverá diferentes procedimentos para a coleta de dados:

1. **Pesquisa de Intervenção** – O pesquisador ministrará um programa de aulas com o intuito de analisar suas as ações didático/pedagógicas;

2. **Diário de campo:** O programa de aulas será gravado e posteriormente transcrito para o formato de diário de campo, contendo toda a trajetória das aulas (decisões e intervenções pedagógicas, falas dos alunos, etc.);

O material analisado terá garantia de sigilo absoluto com os nomes dos participantes resguardados, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá a finalidade acadêmica e será feita, posteriormente, por meio de artigos científicos, comunicações em congressos e eventos científicos.

Todos os participantes serão esclarecidos das finalidades da pesquisa e autorizarão, por escrito, sua participação. No caso específico de alunos, os pais farão as autorizações. Todas as fases da pesquisa serão cuidadosamente analisadas, cumprindo com os protocolos éticos previstos para a participação de pessoas em pesquisas em Ciências Humanas.

Pretende-se que este trabalho traga contribuições importantes e abra novas perspectivas de estudos de outras temáticas derivadas das discussões e questões que puderem ser identificadas por meio desta pesquisa.

Desde já agradecemos pela colaboração, permitindo o ingresso da pesquisadora nesta Instituição de Ensino.

Pesquisador	Orientadora
Mestrando João Fabrício Guimara Somariva	Profª Drª. Tânia Mara Cruz

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PAIS
OU RESPONSÁVEIS**

Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL

Pró-Reitoria Acadêmica

Mestrado da Educação

PPGE - UNISUL
Tel: (48) 3621 3367
E-mail: ppgemestrado@unisul.br
João Fabrício Guimara Somariva
Tel: (48) 96465400
Email: joao.unibave@gmail.com

Eu, _____,
portador da carteira de identidade nº _____, responsável
legal por _____, autorizo a
participação de meu/minha filho/a na pesquisa de mestrado em Educação Física da
Universidade do Sul de Santa Catarina, intitulada “A prática pedagógica do futebol
nas aulas de Educação Física sob uma perspectiva de gênero”, realizada pelo
pesquisador João Fabrício Guimara Somariva e orientado pela Prof^a Dr^a Tânia Mara
Cruz. A pesquisa tem como objetivo entender como as questões de gênero se
manifestam na Educação Física auxiliando assim o professor na condução de suas
aulas.

A pesquisa será realizada no próprio período de aulas de Educação
Física e consistirá na realização de aulas e entrevistas com todos os integrantes da
classe.

Seu/sua filho/a poderá interromper ou até abandonar este estudo a
qualquer momento, não será divulgada sua identidade ou imagem, além de não
acarretar em custos ou riscos .

_____, _____ de _____ de 2014.

Assinatura dos Pais ou responsáveis

APÊNDICE C - PLANOS DE AULA

AULA N. 01 e 02

Data: 30/06/2014

1.TEMA: Futebol

2.OBJETIVO: Evidenciar as desigualdades de gênero presentes no futebol.

3.PONTO DE PARTIDA: Dividirei a turma em equipes mistas para a realização de partidas tradicionais de futebol. Antes do início do primeiro jogo entregarei a alguns integrantes das equipes em espera, fichas que utilizarão para marcarem a quantidade de passes, recepções, chutes e gols realizados no primeiro jogo, sem que seus integrantes saibam o que está sendo marcado. Cada aluno (a) ficará responsável por acompanhar e anotar todas as ações de cada pessoa da partida.

4. APREENSÃO DO CONHECIMENTO: Divulgarei o que estava sendo realizado e os dados serão quantificados no quadro com o intuito de mostrar a todos e todas as possíveis disparidades entre meninos e meninas no futebol.

5.PRÁTICA SOCIAL FINAL: Iremos para a sala de aula e debateremos sobre os resultados. Trarei questionamentos para que reflitam sobre as oportunidades/diferenças que a aula gerou:

- Qual a maior diferença nos números do quadro?
- A que se deve essa diferença tão grande?
- Rapazes! Como é jogar com meninas?
- E para vocês meninas, como é jogar com rapazes?

Após o debate a turma terá a tarefa para a próxima aula de trazer por escrito como cada um poderia ajudar na mudança (se necessária for) da situação evidenciada no quadro e que oportunizassem a mais meninas o sucesso na prática do futebol.

6. RECURSOS MATERIAIS: Coletes, bola, giz e quadro.

7. ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: Campo e Sala de Aula.

AULA N. 03**Data:** 03/07/2014**1. TEMA:** FUTEBOL

2. OBJETIVO: Apontar soluções para a diferença de oportunidades de participação no futebol entre meninos e meninas, bem como refletir sobre a construção do feminino e do masculino.

3. PONTO DE PARTIDA: Relembrar o que foi realizado na aula Passada: Em nossa primeira aula jogamos futebol tradicional e marcamos a quantidade de passes, recepções, chutes e gols de cada jogador (a) do primeiro jogo e depois colocamos os resultados no quadro e verificamos que os meninos participam muito mais que as meninas. Hoje, ficamos de discutir as soluções para minimizar as diferenças entre meninos e meninas.

4. APREENSÃO DO CONHECIMENTO: **O debate será conduzido da seguinte forma:** Cada aluno terá a oportunidade de expor sua ideia. Após cada exposição os demais alunos poderão acatar ou refutar sua sugestão e apresentarão argumentação referente à sua posição.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL: Após todos exporem as sugestões e estas forem devidamente debatidas, iremos colocá-las no quadro e traçaremos as estratégias para efetivá-las nas aulas de futebol.

6. RECURSOS MATERIAIS: Quadro e giz.

7. ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: Sala de aula.

AULA N. 04 e 05**Data:** 07/07/2014**1. TEMA:** FUTEBOL

2. OBJETIVO: Apontar soluções para a diferença de oportunidades de participação no futebol entre meninos e meninas, bem como refletir sobre a construção do feminino e do masculino.

3. PONTO DE PARTIDA: Realizaremos um debate sobre a história do futebol feminino e de seus fundamentos. Iremos nesta etapa levantar fatos e conceitos referentes ao futebol solicitados por mim na aula anterior.

4. APREENSÃO DO CONHECIMENTO: Na medida em que as informações pesquisadas forem explanadas pela turma, trarei questionamentos e informações que levem os alunos a entender a condição hegemônica masculina a qual o futebol está inserido. Também discutiremos os conceitos dos fundamentos do futebol, quais os mais importantes para se aprender a jogar e como iremos ensinar as meninas.

5. PRÁTICA SOCIAL FINAL: iremos para o campo e cada menino vai ensinar a uma ou mais meninas os fundamentos que estipularmos serem os imprescindíveis para que aprendam o futebol.

6. RECURSOS MATERIAIS: Quadro, giz, bolas.

7. ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: Sala de aula, campo.

AULA N. 06**Data:** 10/07/2014**1. TEMA:** FUTEBOL

2.OBJETIVO: Proporcionar a vivência dos fundamentos básico do futebol às meninas por meio do compartilhamento do conhecimento acumulado da modalidade pelos dos meninos.

3.PONTO DE PARTIDA: Iniciaremos a aula lembrando a aula anterior e quais eram os grupos de trabalho. Nesta etapa os meninos terão a liberdade de realizar as atividades escolhidas por eles para ensinar os fundamentos básicos do futebol.

4.APREENSÃO DO CONHECIMENTO: Após uma conversa sobre a prática social inicial, onde perguntarei sobre as possíveis dificuldades encontradas no ensino e no aprendizado do futebol, farei proposições sobre as atividades realizadas, indicando novas atividades, agora conduzidas por mim.

5.PRÁTICA SOCIAL FINAL: Perguntarei novamente sobre possíveis dificuldades encontradas na prática do futebol e abrirei o debate para que digam como foi para os meninos ensinar o futebol às meninas e com foi para estas aprender com os meninos.

6.RECURSOS MATERIAIS: Bolas.

7.ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: Campo.

AULA N. 07 e 08**Data:** 17/07/2014**1. TEMA:** FUTEBOL

2.OBJETIVO: Proporcionar a vivência dos fundamentos básico do futebol às meninas por meio do compartilhamento do conhecimento acumulado da modalidade pelos dos meninos, bem como retornar ao jogo misto realizado na aula referência.

3.PONTO DE PARTIDA: Iniciaremos a aula lembrando a aula anterior e daremos continuidade ao processo de aprendizagem dos fundamentos (cabeceio, drible e chute)

4.APREENSÃO DO CONHECIMENTO: Discutiremos sobre as dificuldades encontradas nos fundamentos praticados e na determinação de estratégias para a solução dos mesmos.

5.PRÁTICA SOCIAL FINAL: Os alunos voltarão à prática do jogo de futebol propriamente dito por meio da reprodução do jogo realizado na “aula referência”. Antes do início dos jogos as equipes realizarão uma conversa para organizar e estipular as funções que exercerão dentro da partida. Ao final será realizado um debate sobre as possíveis mudanças/postura de meninos e meninas ocorridas no primeiro e sua comparação com o último jogo.

6.RECURSOS MATERIAIS: Bolas

7.ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: Campo.

AULA N. 09**Data:** 09/07/2014**1. TEMA: FUTEBOL**

2.OBJETIVO: Realizar a prática do futebol separado por sexo com o intuito de verificar a aquisição de habilidades das meninas.

3.PONTO DE PARTIDA: Antes de iniciar o jogo feminino, as meninas terão algumas instruções dos meninos que auxiliarão as mesmas a se posicionarem em campo.

4.APREENSÃO DO CONHECIMENTO: Durante o jogo as meninas terão a possibilidade de consultar os meninos para ajustar suas ações na partida.

5.PRÁTICA SOCIAL FINAL: Conversaremos sobre o desempenho das meninas e se foi observada alguma evolução na forma que jogam. Esse momento também marcará o final do programa de futebol no qual abrirei a discussão sobre como foram as aulas de futebol misto, suas vantagens e desvantagens tanto para meninas quanto para meninos. Também será feita a apresentação formal do programa de dança que iniciará na semana seguinte.

6.RECURSOS MATERIAIS: Bolas.

7.ESPAÇOS PEDAGÓGICOS: Campo.

