



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL

EDIANE GUIMARÃES COSTA

FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA EXPERIÊNCIA SEGUNDO A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA

BRASÍLIA – DF

2023

EDIANE GUIMARÃES COSTA

**FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA EXPERIÊNCIA SEGUNDO A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Professor Doutor Jonatas Maia da Costa.

BRASÍLIA – DF

2023

Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF

Ediane Guimarães Costa

**FUTEBOL NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA EXPERIÊNCIA SEGUNDO A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Professor Doutor Jonatas Maia da Costa.

Data da defesa: 10/05/2022

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Jonatas Maia da Costa
Universidade de Brasília – UnB

Prof. Dr. Sávio Assis de Oliveira
Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte – CBCE

Prof. Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo
Universidade de Brasília – UnB

Brasília, 2023

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Ednalva e Benedito, que abdicaram de muitas coisas, acreditaram na educação e dedicaram-se a dar aos filhos a formação que não tiveram a oportunidade de acessar.

Aos meus irmãos, Flávia e Leonardo, pela parceria e torcida.

Ao Pedro e à Nina, amores da minha vida, pelo companheirismo, pelo amor e pelo enfrentamento dos desafios comigo ao longo da nossa jornada.

A todos os professores de Educação Física que lutam por uma educação pública de qualidade e têm em suas mãos o poder de transformar essa realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por estar comigo em todos os momentos e por ter me fortalecido durante este processo.

Aos meus pais e irmãos, pelo exemplo de vida, apoio e amor incondicional. Se hoje posso viver este momento, tê-los comigo foi imprescindível para tal.

Ao meu esposo e à Nina, por estarem sempre ao meu lado, incentivando, apoiando, sendo meu porto seguro. Amo vocês!

Ao meu orientador Jonatas, pela orientação e competência, pelos apoios e ensinamentos, pelo exemplo de humanidade e profissionalismo. Obrigada, professor, por não largar a minha mão mesmo diante dos difíceis momentos que enfrentou.

Ao professor Dr. Sávio Assis de Oliveira, por ter aceitado o convite para participar das bancas de qualificação e defesa. Pelo cuidado, pela atenção e pelo carinho na leitura e pelas valorosas contribuições ao trabalho. Admiro a sua trajetória na Educação Física e o seu legado, que, com certeza, é referência na área.

Ao professor Dr. Pedro Osmar Flores de Noronha Figueiredo (carinhosamente conhecido por Pedro Tatu), também por ter aceitado o convite para participar das bancas de qualificação e defesa. Por todos os conselhos, as contribuições, o olhar atento e crítico. Admiro-o como pessoa e como um profissional que não mede esforços na luta por uma educação e por uma Educação Física de qualidade para todos.

À professora Jaciara Leite, por todos os ensinamentos e conselhos e por ser uma pessoa e profissional que nos inspira a sermos melhores a cada dia.

Ao grupo Avante – Grupo de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer da UnB, que, por meio do Grupo de Orientação sobre Educação Física Escolar, proporcionou-me conhecimentos valiosos, partilha e trocas que contribuíram e continuam contribuindo para uma formação crítica. Ressalto a importância dos colegas do grupo de estudos nessa trajetória: Alexandra, Aline, Carol, Eliene, Graciele, Henrique, Kênia, Pâmela, Patrícia, Hadamo, Rafael, Rejane, Victor, Letícia, Alex, Évelin, Ian, Sharlene, Natalia, Júlio, Daniel e Simone.

Aos professores do ProEF – UnB, Alexandre Rezende, Alexandre Jackson, Alfredo Feres, Jaciara Leite, Jonatas Costa, Rosana Amaro e Pedro Osmar, por acreditarem na importância da formação continuada de professores, pela competência e pelos conhecimentos compartilhados, que tanto contribuem com a nossa formação.

Aos colegas de mestrado, Caroline, Alexandra, Beatriz, Marcella, Isabelle, Pablinne,

Patrícia, Sharlene, Bruno, Elizuíta, Osvaldo, Mônica e Francisco, pela convivência, troca de conhecimentos, carinho, força e auxílio durante o nosso caminhar nessa importante formação. Admiro muito cada um de vocês, por serem pessoas tão generosas e exímios profissionais. Em especial, quero agradecer a amizade e o companheirismo da Caroline (Carol), por toda a proatividade em ajudar a todos, pela empatia, pela preocupação com os colegas e por ser uma amiga incrível que me auxiliou durante todo o processo. Gratidão!

Às minhas amigas de coração, Simone, Aurora, Elizângela, Denise, Marcela, Renata, Deyliane, Betina e Mara que são referências para mim.

À direção, aos professores, colaboradores e estudantes do Centro de Ensino Fundamental 25, por concordarem em participar da pesquisa e darem todo o apoio necessário para sua concretização.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, que me possibilitou usufruir do direito conquistado pela categoria de professores ao afastamento remunerado para estudos. Decerto, gozar desse direito me auxiliou a desenvolver o trabalho com maior dedicação.

À Universidade de Brasília, à Unesp e ao programa de Mestrado Profissional, ProEF.

“Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.”

Paulo Freire, em *Pedagogia da esperança* (2005, p. 5).

RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto o ensino do futebol na Educação Física escolar baseado na pedagogia crítico-superadora. O futebol, como um clássico da cultura corporal, deve ser ensinado numa perspectiva que vá além da reprodução de saberes e supere a abordagem tradicional de ensino. Dessa forma, o presente estudo teve como objetivo experimentar uma proposta pedagógica, para os anos finais do ensino fundamental, abordando o conteúdo futebol segundo a pedagogia crítico-superadora, e identificar os processos educativos gerados decorrentes da aplicação da proposição elaborada. A metodologia foi dividida em três etapas, todas apresentando como participantes estudantes do 9º ano e o professor regente de Educação Física. Na primeira etapa, realizamos a observação das aulas de Educação Física e o registro em diário de campo; na segunda etapa, entrevistamos junto à professora regente em busca de aprimorar as práticas observadas e elaborar uma proposta de aulas de futebol segundo a pedagogia crítico-superadora; já na terceira etapa, com delineamentos da pesquisa-ação, aplicamos a proposta construída e refletimos com os estudantes sobre o que foi vivenciado, com o intuito de compreender a apreensão dos estudantes e os processos educativos gerados. Os resultados mostraram que a proposta experienciada trouxe conhecimentos para todos os envolvidos e gerou nos educandos novos conhecimentos. O trabalho fez com que os estudantes não só fossem capazes de refletir sobre o conteúdo apresentado, o futebol, mas também conseguissem pensar para além deste, fazendo relações com diferentes temas presentes na realidade. Podemos inferir que práticas pedagógicas com intencionalidade e compromisso educativo geram motivação no aluno para o processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, a proposta pedagógica com base na pedagogia crítico-superadora proporciona espaços de maior participação e protagonismo para os estudantes, incitando-os a refletirem sobre o conteúdo e extrapolem o entendimento para além dele. Promover uma Educação Física escolar com maior equidade, menor individualização dos sujeitos, superação de um processo de ensino acrítico, com livre manifestação de pensamentos, que contemple a diversidade existente, não é um processo fácil de promover na prática. A reinvenção na forma de abordar os conteúdos da cultura corporal na escola é emergencial. E, mesmo sendo um processo lento, é necessário fazê-lo, afinal o que está em jogo é a aprendizagem dos estudantes, que, ao fim da educação básica, terão um entendimento mais crítico diante de todas as informações que os cercam e tomarão melhores decisões, que afetam sua individualidade e também o coletivo, repercutindo nos rumos da sociedade. Concluímos, dessa forma, que a experiência permitiu-lhes vivenciarem as atividades e tornarem-se partícipes do processo, debatendo sobre aquilo que havia sido aprendido e discutido nos encontros. Notaram-se envolvimento dos estudantes, compartilhamento de conhecimentos, coparticipação, aprendizado e inclusão.

Palavras-chave: Educação Física escolar. Futebol. Pedagogia crítico-superadora.

ABSTRACT

The object of the present research is the teaching of soccer in school Physical Education based on a critical-superior pedagogy. Soccer, as a classic of body culture, should be taught from a perspective that goes beyond the reproduction of knowledge and overcomes the traditional approach to teaching. Thus, the present study aimed to experiment with a pedagogical proposal, for the final years of elementary school, approaching the soccer content according to a critical-superior pedagogy, and to identify the educational processes generated from the application of the proposal. The methodology was divided into three stages, all of them with 9th grade students and the Physical Education teacher as participants. In the first stage, we observed the Physical Education classes and recorded it in a field diary; in the second stage, we intervened with the regular teacher in order to improve the observed practices and to elaborate a proposal of soccer classes according to the critical-superior pedagogy; in the third stage, with research-action outlines, we applied the constructed proposal and reflected with the students about what was experienced, in order to understand the students' apprehension and the generated educational processes. The results showed that the proposal brought knowledge to all involved and generated new knowledge in the students. The work made the students not only able to reflect on the content presented, soccer, but also to think beyond it, making relationships with different themes present in reality. We can infer that pedagogical practices with intentionality and educational commitment generate motivation in the students for the teaching-learning process. Moreover, the pedagogical proposal based on the critical-superior pedagogy provides spaces of greater participation and protagonism for the students, encouraging them to reflect on the content and extrapolate the understanding beyond it. Promoting a school Physical Education with more equity, less individualization of the subjects, change of an uncritical teaching process, with free manifestation of thoughts, which contemplates the existing diversity, is not an easy process to promote in practice. The reinvention in the way body culture contents is approached at school is an emergency. And, even though it is a slow process, it is necessary to do it, after all, what is at stake is the students' learning, who, at the end of basic education, will have a more critical understanding of all the information that surrounds them and will make better decisions, which affect their individuality and also the collective, having repercussions on the directions of society. We concluded, therefore, that the experience allowed them to experience the activities and become participants in the process, debating about what had been learned and discussed in the meetings. We noticed student involvement, knowledge exchange, co-participation, learning, and inclusion.

Keywords: School physical education. Soccer. Critical-surpassing pedagogy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 — Organização das teorias da Educação Física quanto à metodologia de ensino.....	33
Figura 2 — Proibição do futebol feminino	43
Figura 3 — Mapas indicando a localização da escola em Ceilândia, Brasília, DF.....	54
Figura 4 — Localização da escola e sua proximidade com a RA do Sol Nascente	56
Figura 5 — Respostas dos grupos 1 e 2 às perguntas recebidas.....	84
Figura 6 — Organização do espaço e distribuição das equipes para a atividade.....	87
Figura 7 — Diagrama das potencialidades das rodas de conversa.....	106
Figura 8 — Nuvem de palavras elaborada com as respostas dos estudantes	114

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 — Entrada da escola	57
Fotografia 2 — Interior da escola.....	57
Fotografia 3 — Vista superior	57
Fotografia 4 — Quadra coberta	61
Fotografia 5 — Lateral da quadra coberta e entrada para sala de aula.....	61
Fotografia 6 — Áreas cimentadas descobertas.....	61
Fotografia 7 — Grupos 1 e 2 reunidos em sala de aula.....	83
Fotografia 8 — Dinâmica do jogo de futebol.....	88
Fotografia 9 — Funções no futebol.....	97
Fotografia 10 — Materiais utilizados na aula	98
Fotografia 11 — Dinâmica da aula de elementos técnicos e táticos	99
Fotografia 12 — Vivência dos futebóis. (A) futebol de cegos; (B) futmesa; (C) futebol de prego; (D) futebol de botão.....	100
Fotografia 13 — <i>Layout</i> do espaço para gravação do Futcast.....	103
Fotografia 14 — Organização da sala para o Futcast.....	104
Fotografia 15 — Gravação do Futcast.....	105
Fotografia 16 — Estudantes reunidos em rodas de conversa durante as aulas.	107
Fotografia 17 — Relato avaliação (aluna ALS).	109
Fotografia 18 — Relato avaliação (aluno MSVM).	110
Fotografia 19 — Relato avaliação (aluna NAS).....	111
Fotografia 20 — Relato avaliação (aluna ME).....	112
Fotografia 21 — Relato avaliação (aluno CEOS)	113

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

Quadro 1 — Sistematização das aulas do conteúdo futebol.....	66
Quadro 2 — Artigos que tratam do futebol na escola, na PCS e/ou em propostas de ensino sob perspectivas críticas.....	68-70
Quadro 3 — Sistematização das aulas observadas.....	71
Quadro 4 — Síntese do confronto de características que materializaram as aulas de EF.....	73
Quadro 5 — Sistematização das obras de estudo.....	78
Quadro 6 — Reflexões em grupo sobre o futebol.....	83
Quadro 7 — Estruturação do <i>podcast</i>	102
Gráfico 1 — Locais de residência dos estudantes do período diurno do CEF escolhido (anos finais do ensino fundamental regular), em porcentagem (%)......	58
Gráfico 2 — Classificação e quantificação de estudantes com transtornos/deficiências matriculados nos anos finais do ensino fundamental regular no CEF.....	59
Gráfico 3 — Pesquisa sobre o vídeo Invisible Players.....	94
Tabela 1 — Levantamento de trabalhos publicados nos periódicos selecionados.....	68

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEF	Centro de Ensino Fundamental
CEF/FCE	Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia
DF	Distrito Federal
EF	Educação Física
EJA	Educação de jovens e adultos
FEF	Faculdade de Educação Física
FIFA	Federação Internacional de Futebol
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação
PDAD	Pesquisa Distrital de Amostra de Domicílios
PHC	Pedagogia histórico-crítica
PPP	Projeto Político-Pedagógico
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RA	Região administrativa
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TV	Televisão
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
VAR	<i>Video Assistant Referee</i> (árbitro assistente de vídeo)

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
INTRODUÇÃO	21
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	25
1.1 Teorias da educação e da Educação Física	25
1.1.1 Pedagogia histórico-crítica	27
1.1.2 Pedagogia crítico-superadora	32
1.2 Futebol: relevância do conteúdo e aproximação com a pedagogia crítico-superadora	40
1.2.1 História	40
1.2.2 Educação Física, esporte e futebol	43
1.2.3 Pedagogia crítico-superadora e o ensino do futebol.....	46
2 METODOLOGIA	53
2.1 Lócus da pesquisa	53
2.2 Estruturação da Educação Física no CEF	60
2.3 Estudantes	62
2.4 Instrumentos da pesquisa	62
2.5 Procedimentos para coleta de dados	65
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	68
3.1 Aquecimento	68
3.2 Preleção: observação participante	71
3.3 Primeiro tempo: estudos e construção coletiva da proposta	78
3.4 Segundo tempo: desenvolvimento da proposta	81
3.4.1 O que vamos aprender neste bimestre?	81
3.4.2 Hoje vai ter futebol?	86
3.4.3 O Brasil que inventou o futebol, não foi?.....	88
3.4.4 Lugar de mulher é onde ela quiser! Até no futebol?	93
3.4.5 O que eu faço? Funções no futebol	96
3.4.6 Elementos técnicos e táticos no futebol.....	98
3.4.7 Há outras formas de jogar futebol? Futebóis.....	100

3.5 Acréscimo: mesa redonda na escola — Futcast	101
3.6 Prorrogação: Reflexões e construções: considerações sobre a proposta aplicada	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	121
APÊNDICE A — Termo de Concordância da Instituição Coparticipante.....	130
APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professora regente).....	131
APÊNDICE C — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais ou responsáveis)	133
APÊNDICE D — Termo de Assentimento do Menor	135
APÊNDICE E — Diários de campo	136
ANEXO	142

MEMORIAL

Cidadezinha qualquer
 “Casas entre bananeiras,
 mulheres entre laranjeiras,
 pomar amor cantar.
 Um homem vai devagar.
 Um cachorro vai devagar.
 Um burro vai devagar.
 Devagar... as janelas olham.
 Êta vida besta, meu Deus”

Carlos Drummond de Andrade, em *Antologia poética* (1962, p. 48).

Nasci em uma pequena cidade do norte de Minas. Minha avó — mulher em quem me inspiro — muito sabia ler e escrever e, por isso, era procurada para redigir cartas para as pessoas analfabetas. Ela perguntava o assunto, e o interessado apontava o motivo da carta — falar de amor ou de saúde, mandar ou dar notícias — e, assim, ela o auxiliava. Ela faleceu cedo, mas tive a honra de usufruir da sua presença e aprender com seus ensinamentos, conselhos, sua humildade e força.

Sou a filha mais velha (tenho uma irmã e um irmão mais novos) de pais que não concluíram o ensino fundamental. Minha mãe, da qual me orgulho muito, cursou até a segunda série e ainda menina foi trabalhar em casa de família na cidade. Por gostar muito de ler, desenvolveu a leitura e a escrita por conta própria. Já meu pai, que concluiu a 8ª série, sempre gostou de matemática — decora os números de telefone, endereços, faz contas de cabeça, grava todos os placares dos jogos de futebol e se orgulha dessas coisas. São pessoas batalhadoras que desde cedo nos incentivaram a estudar e sempre falaram que o maior bem que nos deixariam eram os estudos, pois estes ninguém nos roubaria.

Ser criada no interior tem lá suas vantagens. Adorava os dias em que minha mãe e as vizinhas iam lavar roupas no rio, era uma excelente diversão para a criançada. Colocávamos as roupas no carrinho de mão, “rudia” de pano na cabeça para apoiar os baldes e bacias e lá íamos todos em direção ao rio São Francisco. Ajudávamos a lavar as roupas e, no final, tínhamos tempo para brincar e nadar no rio, sempre ouvindo das mães as ordens de não ir para o fundo. Quando, na época mais seca, o nível do rio baixava, atravessávamo-lo de barco e íamos para a “praia”. Lá brincávamos de futebol de areia, vôlei, brincadeiras na água, e a diversão era garantida.

Nessa época, nossas obrigações eram ajudar nos afazeres da casa e nos esforçar na escola, mas todas as tardes praticávamos na rua as mais diversas brincadeiras. Pique-esconde,

pique-pega, pé na lata (bete), rouba-bandeira, queimada, elástico, bolinha de gude, desafio de embaixadinhas — falávamos: “vamos ver quem faz mais pontinhos?” —, futebol (que não podia faltar) e outras brincadeiras que a imaginação nos levava a inventar. Nessa fase, formamos um time de futebol feminino e realizávamos vários jogos no bairro, no campo próximo de casa, que chamávamos de “poeirão” — pois realmente não era gramado —, ou íamos até as roças nos arredores da cidade para jogar. Dessa forma, o movimentar-se esteve presente em minha vida desde a infância e neste lugar me foram oportunizados o prazer de brincar e a liberdade de criar.

Na escola, a Educação Física sempre foi minha disciplina preferida. Adorava participar dos Jogos Interclasse, dos Jogos da Cidade, dos campeonatos regionais e sempre estava envolvida com alguma modalidade esportiva.

Ao final do ensino médio (2006), chegou a tão sonhada hora de decidir o que fazer no vestibular, então, espelhando-me nos bons professores de Educação Física que tive e no meu interesse pelos esportes, segui meu coração e fui fazer o que me deixava feliz, Educação Física. Obtive aprovação e fui para a Universidade Federal de Viçosa – UFV, que fica a quase 800 km da minha cidade. Ah! A UFV! A universidade é linda. Com muitas áreas verdes, pessoas de todas as cores, credos, regiões diferentes do Brasil e do mundo em busca de conhecimento. Fiquei encantada com o lugar!

Pude concluir com êxito a minha licenciatura e o bacharelado em Educação Física, em grande medida, graças à excelente política de assistência estudantil da universidade, pois meus pais não teriam condições de me manterem em Viçosa naquela época. Iniciei o curso em 2007, tendo sido essa experiência um divisor de águas em minha vida, que me trouxe benefícios e me fez ver o mundo com outros olhos.

A experiência na universidade foi maravilhosa! Mesmo longe de casa (aonde retornava, no máximo, duas vezes ao ano), formei uma “família” no alojamento com as meninas que dividiam o espaço comigo e fiz muitos amigos. Tínhamos um time de futsal da turma de EFI e disputávamos todos os anos a Copa DCE de Futsal. Como era legal participar! Participei do Grupo de Estudos de Futebol, dirigido pelo professor Próspero Paoli. Conheci amigos que levo para vida e meu esposo, que fazia o mestrado em Agronomia na época. Adquiri conhecimentos e experiências que contribuíram para minha formação pessoal e profissional. Na UFV, fui bolsista de iniciação científica, realizei estágios na área de licenciatura e bacharelado e também participei do Projeto de Iniciação à Docência – PIBID, uma excelente experiência que me fez construir um gosto ainda maior pela licenciatura. Eu e algumas amigas de turma montamos uma chapa para concorrer às eleições do Centro Acadêmico de Educação Física. Fomos eleitas e enfrentamos esse desafio de representar os estudantes e ter voz e espaço no departamento de

Educação Física buscando atendimento para nossos anseios. Conseguimos alcançar coisas importantes. A sala do chefe de departamento ficava cheia de memorandos com solicitações diversas. Foi uma fase de muito aprendizado!

Em 2011, tive a oportunidade de fazer uma mobilidade acadêmica para a Universidade de Brasília – UnB no último período da graduação. Além disso, meus pais haviam se mudado para Ceilândia, região administrativa de Brasília, o que aumentou o meu impulso de conhecer essa universidade para tentar posteriormente o mestrado, vislumbrando ainda a possibilidade de voltar a ficar perto da minha família. Após o período de mobilidade acadêmica, voltei à UFRV para a minha colação de grau, em janeiro de 2012. O sonho de realizar o mestrado foi adiado. Retornei para Brasília e comecei a trabalhar em academias com musculação, ginástica e natação. Um tempo depois, surgiu a oportunidade de fazer concurso para a Secretaria de Educação como contrato temporário. Realizei o concurso e fui aprovada para a regional de Ceilândia.

Em 2013, iniciei a minha trajetória na educação básica como professora de Educação Física no Centro de Ensino Fundamental Maria do Rosário Gondim da Silva, atendendo estudantes de 7º ano. Foi uma experiência incrível! Mesmo diante das problemáticas que enfrentamos no ensino público, foi um desafio que me trouxe muito aprendizado. Em 2013, fiz o concurso da Secretaria de Educação do DF para professor efetivo, alcancei a aprovação e assumi em julho de 2014. Desde essa data, atuo no Centro de Ensino Fundamental 25 de Ceilândia, com os anos finais do ensino fundamental. Nessa escola passei por várias experiências, desde encontrar uma equipe de profissionais de Educação Física comprometidos com um ensino de qualidade até fazer serviços fora da minha função para que os estudantes tivessem melhores estruturas e ferramentas para aprender.

O público que atendo, em sua maioria, reside no Sol Nascente, uma região administrativa muito carente do Distrito Federal. A convivência e o compartilhamento de conhecimentos com esses estudantes são enriquecedoras e me permitem refletir com eles sobre os sonhos, as perspectivas de futuro (muitos não conseguem enxergar essas possibilidades), além da conscientização de que, por meio da educação, é possível refletir sobre a realidade sob uma perspectiva crítica, de maneira que eles se tornem pessoas e cidadãos mais preparados para os desafios que lhes são impostos pela vida.

Uma grande parte dos estudantes é apaixonada por futebol e muitos sonham ser jogadores profissionais, ajudar os pais, ser reconhecidos por seu talento, mas não entendem todo o processo e a realidade que cerca esse esporte. Como diriam os Racionais MC's, na música *A vida é desafio*, “[...] meu sonho era ser jogador de futebol... Vai vendo! Mas o sistema limita nossa vida de tal forma que tive que fazer minha escolha, sonhar ou sobreviver...”.

Em 2020, eu me deparei com a divulgação do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF, sobre o qual, até então, eu não tinha conhecimento. Mesmo com o curto tempo de estudo para participar do processo seletivo, resolvi abraçar a oportunidade de realizar essa formação.

O ProEF me fez olhar a Educação Física e a prática pedagógica de outra forma. Essa formação me proporcionou um grande enriquecimento teórico, muitas trocas de experiências com os colegas, uma maior percepção da importância do trabalho integrado com os documentos norteadores e com a comunidade escolar, uma ampliação do leque de possibilidades de prática pedagógica, além de uma visão ampla da educação.

O que me move é encontrar respostas para muitas indagações, incluindo questionamentos relacionados ao esporte escolar e, mais especificadamente, ao futebol. Ao pensar na temática da pesquisa, percebi alguns incômodos relacionados à visão da Educação Física na escola e à utilização do esporte como um ensino fragmentado, voltado para habilidades técnicas e desvinculado de uma abordagem crítica. O ensino do futebol, nas aulas de Educação Física, precisa se restringir às habilidades técnicas? Qual seria a lógica de se ter uma disciplina escolar apenas para jogar futebol, desprovida de conhecimentos que relacionem esse conteúdo ao contexto e à realidade do aluno? Faz diferença na vida do aluno a abordagem do futebol sob uma perspectiva mais ampla de ensino? Para o professor, é importante buscar outras formas para o ensino do futebol que não sejam atreladas apenas à dimensão procedimental? É possível relacionar os conteúdos das aulas à realidade em que o aluno está inserido?

As problemáticas que enfrentamos no contexto escolar são diversas. Além da posição inferior que a Educação Física ocupa e da desvalorização profissional, atendemos estudantes de um contexto social periférico. “Na medida em que outros educandos chegam com experiências sociais, outras culturas, outros valores, mostrando-se Outros Sujeitos nas relações políticas, econômicas, culturais, Outras pedagogias são inventadas, outras formas de pensá-los e de pensar a educação, o conhecimento, a docência são reinventadas” (ARROYO, 2014).

Em busca de tratar o futebol de forma ampla e dar protagonismo aos estudantes, nossa intenção primeira era trabalhar o *fútbol callejero*¹, no entanto, no decorrer do processo, tratamos do futebol sob a pedagogia crítico-superadora por ser uma perspectiva sistematizada,

¹ O *fútbol callejero* surgiu de um projeto de educação popular em meados de 2001 na Argentina, com o objetivo de promover a mobilização social para encarar as dificuldades sociais que tomavam conta do país naquele momento, tendo como princípios de sustentação a cooperação, o respeito e a solidariedade (ROSSINI *et al.*, 2012).

propositiva, crítica, que busca responder a determinados interesses de classe, a classe trabalhadora.

A abordagem do futebol, esporte enraizado na cultura brasileira, dentro de uma perspectiva capaz de ampliar a visão do aluno sobre sua realidade e o contexto em que está inserido e colocá-lo como parte importante do processo pode contribuir para a superação do ensino fragmentado e acrítico. O futebol, como um clássico² da cultura corporal, pode e deve ser ensinado sob uma ótica que vá além da reprodução das relações capitalistas de produção e que busque, também, a superação destas.

²Para Saviani, em sua obra *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações* atribui-se a noção de “clássico” àqueles conteúdos que não devem ser abandonados ou deixados de forma acessória ou em segundo plano. O conteúdo clássico é aquele que se sustentou como fundamental, como central e tende a se perpetuar. Segundo Calvino (1993), os clássicos são aqueles livros que estamos sempre “relendo” e que, a cada “releitura”, trazem novas “descobertas”, a cada releitura dão uma sensação de familiaridade. Um clássico nunca se esgota e tem sempre algo a dizer. Embora, no senso comum, o clássico seja uma coisa “batida”, é original e inovador para quem o lê. O clássico não necessariamente nos ensina algo que não sabíamos; às vezes descobrimos nele algo que sempre soubemos (ou acreditávamos saber), mas desconhecíamos que ele o dissera primeiro (ou que de algum modo se liga a ele de maneira particular). E mesmo esta é uma surpresa que dá muita satisfação, como sempre dá a descoberta de uma origem, de uma relação, de uma pertinência.

INTRODUÇÃO

“Viver é partir, voltar e repartir”
(*É tudo pra ontem*, de Emicida)

A experiência no cotidiano escolar nos faz refletir sobre a prática pedagógica e as possibilidades de mudanças que possam contribuir para um ensino de qualidade. Neste contexto, a apropriação crítica dos conhecimentos nos permite um olhar diferenciado para o ensino e a qualificação da Educação Física escolar. No presente estudo, o ponto de partida é a Educação Física (EF) e o esporte, mais especificamente, o futebol, que se tornou objeto de pesquisa nesta investigação de natureza pedagógica.

Avistar possibilidades de ações e propostas de ensino de vieses críticos que podem ser desenvolvidas na escola amplia o olhar para diferentes aspectos que influenciam a educação, além de nos mostrar a importância e o papel do professor como agente de transformação. Isso porque o esporte, entendido como um fenômeno social, tema da cultura corporal, torna-se essencial à formação humana comprometida com um ser integral, abarcando os princípios éticos, sociais, políticos e culturais.

Desta forma, programas de formação continuada, como o ProEF, são valiosas oportunidades de enriquecimento teórico e prático voltado para a Educação Física escolar, uma vez que a formação nos faz enxergar diversas possibilidades de ações que podem ser desenvolvidas na escola, referentes ao ensino e à prática pedagógica, além de ampliar o olhar para questões políticas, sociais, econômicas e culturais que influenciam a educação, mostrando-nos também a importância do nosso papel como agentes de transformação. Ainda, a luta por melhorias na educação é um ato de resistência, e a busca por formação continuada contribui para fortalecer o vínculo do professor com a escola e com o ensino, permitindo que os desejos de fazer mais e melhor sejam consolidados.

Diante disso, este trabalho foi motivado pelas minhas inquietações como professora da educação básica ao ver que há uma repetição dos conteúdos da Educação Física nos anos finais do ensino fundamental, sem uma progressão ou um aprofundamento de conhecimentos. Os conteúdos são reproduzidos e voltados, muitas vezes, a um ensino tradicional desvinculado da realidade dos estudantes.

Ante ao exposto, nota-se que ações e metodologias precisam ser pensadas no intuito de contribuir para o desenvolvimento de valores, da pesquisa e do olhar crítico diante da realidade. “A função social e primordial da escola é a de propiciar aos estudantes o acesso ao saber elaborado, ou seja, o conhecimento científico, e de socializar o saber sistematizado” (SAVIANI,

2021a).

Isto posto, o presente estudo teve como objetivos experimentar uma proposta pedagógica, para os anos finais do ensino fundamental, abordando o conteúdo futebol segundo a pedagogia crítico-superadora, e identificar os processos educativos gerados decorrentes do desenvolvimento da proposição elaborada.

Em vista desses objetivos, buscamos responder à seguinte questão norteadora: como estruturar as aulas do conteúdo futebol segundo a pedagogia crítico-superadora nos anos finais do ensino fundamental?

Abordagens críticas de ensino da Educação Física e a utilização de metodologias e práticas pedagógicas que o contemplem de forma ampla são essenciais para estimular o educando a ter um olhar diferente para a realidade que o cerca e uma leitura crítica do mundo. O futebol, como um clássico da cultura corporal, deve ser ensinado numa perspectiva que vá além da reprodução de saberes e supere a abordagem tradicional de ensino.

A noção de clássico é um importante critério para guiar a seleção dos conhecimentos artísticos, filosóficos e científicos que devem ser abordados na escola. Trata-se de priorizar os conhecimentos que carregam a universalidade humana. Referimo-nos aos conhecimentos que possibilitam a relação entre os seres humanos e a totalidade da cultura, servindo de referência para que as novas gerações se apropriem do que foi produzido ao longo da história social. (GAMA; DUARTE, 2017, p. 523).

Para proporcionar um ensino democrático, enfrentando as desigualdades e proporcionando aos estudantes acesso ao conhecimento sistematizado, utilizamos referências com base nas concepções críticas de ensino — a pedagogia histórico-crítica (PHC) proposta por Dermeval Saviani e a pedagogia crítico-superadora do Coletivo de Autores, além do Currículo em Movimento da Secretaria de Estado de Educação do DF e o Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP) em que desenvolvemos a pesquisa.

Com o intuito de tratar o esporte como prática social, em que direitos individuais e coletivos devem ser respeitados, e de proporcionar práticas de ensino que não apenas reproduzam e/ou limitem saberes, propomos o desenvolvimento de uma intervenção por meio do futebol sob a perspectiva da pedagogia crítico-superadora.

E por que o futebol? Tamanha é a popularização do futebol, que emergem questionamentos como os de Witter (1990), certamente representativos das reflexões de todos aqueles que se dedicam a estudar e a pensar o futebol.

Difícil é entender esse futebol e sua força, que faz o pacato cidadão o feroz agressor. Que força tem esse futebol que mata de alegria o torcedor fanático? Que força tem esse futebol que, até em crises nacionais, consegue movimentar milhares de pessoas em dias de partidas decisivas? Que magia é essa? (WITTER, 1990, p. 36).

O futebol insere-se na vida das pessoas de diferentes formas abarcando desde os sentimentos e emoções que surgem ao acompanhar uma partida, até fatores relacionados ao lazer, consumo, mercado entre outros.

Diante disso, surge a necessidade de discutir como o futebol vai além do jogo no campo e abrange o poder econômico (mercado de trabalho, lucro), a política, o lazer, a violência, as relações entre classes sociais, raças, gêneros, meios de comunicação e outros. Figueiredo (2017, p.11) aponta que “a mediação entre questão social e futebol apresenta-se como chave interpretativa para compreender o Brasil e leva a reflexões sobre as contradições da tensão capital-trabalho, expressas enquanto direito e mercadoria”.

Importante se faz levar o conhecimento de forma ampla aos estudantes, permitindo-lhes refletir sobre os diversos elementos que perpassam a modalidade. “[...] pode-se entender que o ensino do futebol na escola é mais do que ‘jogar futebol’, muito embora o ‘jogar futebol’ seja elemento integrante das aulas de Educação Física” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 72). Organizamos a estrutura do estudo em um percurso que traz: o memorial (trajetória pessoal e profissional); a introdução, apresentando a proposta e o desenvolvimento do estudo; a fundamentação teórica; a metodologia; os resultados e a discussão; e as considerações finais.

A fundamentação teórica dividiu-se em dois capítulos: (I) “Teorias da educação e da Educação Física”; (II) “Futebol: relevância do conteúdo e aproximação com a pedagogia crítico-superadora”.

No tópico I, buscamos trazer as teorias da educação, com maior atenção à pedagogia histórico-crítica, e da Educação Física, com enfoque na pedagogia crítico-superadora, visando ao entendimento destas perspectivas de ensino, de seus fundamentos e suas proposições.

No tópico II, por sua vez, abordamos o futebol, objeto do nosso estudo, com a intenção de: entender sua história e evolução; discuti-lo para compreender sua importância no ambiente escolar como tema da cultura corporal; identificar estudos que o abordam na escola e que dialogam com a pedagogia crítico-superadora.

Na etapa seguinte, esclarecemos a metodologia, iniciando pela caracterização do local da pesquisa, dos participantes, da estrutura para as aulas de Educação Física, da realidade da região em que a escola se localiza e, posteriormente, avançando para a apresentação das escolhas metodológicas e dos instrumentos utilizados, bem como do planejamento, da execução das

ações pedagógicas e dos procedimentos para coleta e análise de dados.

Na sequência, são apresentados os resultados da pesquisa, estruturados com base em interpretações e discussões com a literatura. Logo em seguida, nas considerações finais, buscamos refletir sobre a importância de práticas pedagógicas críticas na escola como forma de proporcionar e ofertar melhores e maiores possibilidades de aprendizado aos estudantes.

É importante salientar que, ao final do trabalho, apresentamos o produto educacional, parte obrigatória do ProEF. O nosso produto foi a construção de uma unidade didática com o planejamento de aulas experienciado na presente pesquisa.

Promover uma Educação Física escolar com maior equidade, menor individualização dos sujeitos, mudança de um processo de ensino acrítico, com livre manifestação de pensamentos e capaz de contemplar a diversidade existente não é um processo fácil de se executar na prática. A reinvenção e o desenvolvimento de diferentes formas de abordar os conteúdos da cultura corporal na escola são imprescindíveis. E, mesmo que seja um processo lento, é urgente fazê-lo, afinal de contas o que está em jogo é a aprendizagem dos estudantes, que, ao fim da educação básica, poderão ter um entendimento mais crítico diante de todas as informações que os cercam e tomar melhores decisões que afetam sua individualidade e a coletividade, repercutindo nos rumos da sociedade.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O propósito deste capítulo é tecer apontamentos a respeito das teorias da educação e da Educação Física. Abordamos as pedagogias não críticas e as crítico-reprodutivistas, mas também procuramos estabelecer nexos com uma matriz teórica de caráter crítico no campo da Educação, trazendo como principais referências as obras do professor Dermeval Saviani. No que diz respeito à Educação Física, apresentamos as teorias com ênfase à pedagogia crítico-superadora, cuja principal referência é a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física³”, escrita por um Coletivo de Autores.

1.1 Teorias da educação e da Educação Física

Dermeval Saviani efetivou uma crítica às pedagogias não-críticas como a pedagogia tradicional, à pedagogia nova e a pedagogia tecnicista e às teorias crítico-reprodutivistas. Como fruto dessa crítica, propôs a pedagogia histórico-crítica. Essa pedagogia tem um caráter contra-hegemônico e busca superar o modo de produção capitalista, tendo a educação e o saber como motores desse processo.

As teorias da educação são classificadas por Saviani (2021b) de acordo com a forma de explicar a questão da marginalidade com base na compreensão das relações entre escola e sociedade.

No que diz respeito à marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização, Saviani (2021b) classifica as teorias da educação em dois grupos. As teorias denominadas “não críticas” não levam em consideração os determinantes sociais; entendem a educação como instrumento de equalização social; concebem a sociedade como essencialmente harmoniosa; percebem a marginalidade como um fenômeno acidental que deve ser corrigido; compreendem a educação como autônoma da sociedade — buscando compreendê-la por meio dela mesma — e responsável pela superação do fenômeno da marginalidade. Já as teorias que concebem a sociedade marcada pela divisão entre classes antagônicas e percebem a marginalidade como fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade são denominadas teorias críticas.

As teorias não críticas de ensino, segundo Saviani (2021b), são: pedagogia tradicional, pedagogia nova e pedagogia tecnicista. Na pedagogia tradicional, a marginalidade é

³ A obra “Metodologia do Ensino da Educação Física” foi escrita por um Coletivo de Autores tendo sua primeira publicação em 1992. A obra completou 30 anos e ainda hoje é uma das principais referências que abordam a Pedagogia Crítico-Superadora.

identificada com a ignorância, característica daqueles que não são esclarecidos. Dessa forma, o papel da escola é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade a fim de equacionar esse problema. Ao professor, como centro do processo, cabe transmitir os conhecimentos de forma lógica para que sejam assimilados pelos estudantes. No entanto, a escola tradicional não conseguiu atingir os seus objetivos pois

a referida escola, além de não conseguir seu desiderato de universalização (nem todos nela ingressavam e mesmo os que ingressavam nem sempre eram bem-sucedidos), ainda teve que curvar-se ante ao fato de que nem todos os bem-sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar (SAVIANI, 2021a, p. 6).

Em oposição à pedagogia tradicional, surge uma outra teoria que ficou conhecida como “escolanovismo” ou “Escola Nova”. Essa pedagogia vê a pedagogia tradicional como equivocada quanto à apropriação do conhecimento pelos indivíduos. O marginalizado já não é propriamente o ignorante, mas o rejeitado, desajustado e inadaptado, sendo a educação um instrumento para correções, na medida em que haja o respeito mútuo das individualidades.

A organização escolar passaria por uma reformulação no ambiente de aprendizagem e nos materiais; o professor agiria como um orientador do ensino e os conhecimentos seriam assimilados progressivamente pelos estudantes, aos quais caberia a iniciativa principal. Saviani salienta que as iniciativas da Escola Nova provocaram o afrouxamento da disciplina, a despreocupação com a transmissão de conhecimento e não pôde se disseminar, pois “implicava custos bem mais elevados do que aqueles da Escola Tradicional” (SAVIANI, 2021b, p. 8).

Diante dos sinais de esgotamento da pedagogia da Escola Nova, surge uma nova teoria educacional baseada em pressupostos da neutralidade científica e inspirada em princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A pedagogia chamada tecnicista buscou adotar uma educação racional de maneira a torná-la objetiva e operacional de modo semelhante ao modelo fabril. “Compreende-se, então, que para a pedagogia tecnicista a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo” (SAVIANI, 2021b, p. 11).

As teorias críticas são aquelas que postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais. No entanto, o autor as denomina crítico-reprodutivistas por concluir que elas colocam a educação como fator de marginalização por meio da reprodução cultural da sociedade, sem compreenderem a contribuição da educação para

uma transformação social. Elas detectam os problemas que permeiam a sociedade, mas não apontam caminhos para a mudança. Neste grupo são apontadas a teoria do sistema de ensino como violência simbólica, a teoria da escola como aparelho ideológico do Estado e ainda a teoria da escola dualista.

A teoria do sistema de ensino como violência simbólica, proposta por Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron, aponta que toda e qualquer sociedade se alicerça como um sistema de relações de força material. A violência simbólica é sofrida pelos marginalizados, compostos de grupos ou classes dominadas por não possuírem força material (capital econômico) e força simbólica (capital cultural). A educação, nesta concepção, constitui um elemento reforçador, e não um fator de superação da marginalidade, limitando-se a reproduzir a estrutura social e a dominação cultural.

A teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, proposta por Althusser, parte do entendimento de que há os aparelhos repressivos do Estado, que, segundo Saviani (2021b, p. 18), “funcionam massivamente pela violência e secundariamente pela ideologia”, enquanto o inverso é válido para os aparelhos ideológicos do Estado (AIE), entre os quais está a escola como um instrumento de reprodução das relações de produção capitalista. O fenômeno da marginalidade é atribuído à classe trabalhadora, na medida em que o AIE escolar constitui um mecanismo da classe dominante para perpetuar seus interesses.

A teoria da escola dualista, elaborada por Christian Baudelot e Roger Establet, mostra que a escola é dividida em duas redes antagonistas, que correspondem à divisão da sociedade capitalista, a burguesia e o proletariado. Assim como Althusser, os autores dessa teoria analisam a escola como aparelho ideológico do Estado que contribui para a inculcação da ideologia burguesa. As duas classes possuem uma ideologia, no entanto o proletariado articula suas ideias fora da escola, enquanto a burguesia predomina no interior das instituições, perpetuando seus interesses. Dessa forma, como apontado por Saviani (2021b, p. 23), “a luta de classes revela-se inútil”.

Enquanto as teorias não críticas pretendem, com uma visão ingênua, resolver o problema da marginalidade por meio da escola, as teorias crítico-reprodutivistas a concebem como um instrumento de reprodução das relações sociais vigentes. Surge, então, a pedagogia histórico-crítica, que, ancorada nos marcos do materialismo histórico-dialético, pretende superar essas teorias.

1.1.1 Pedagogia histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica nasceu da necessidade de um movimento de contraposição às pedagogias existentes. “Quanto ao surgimento da pedagogia histórico-crítica, devemos distinguir duas coisas: de um lado a emergência de um movimento pedagógico; e, de outro, a escolha da nomenclatura” (SAVIANI, 2021a, p. 111).

O movimento pedagógico se alinha à necessidade de alternativas à pedagogia dominante, em um momento em que se discutiam e se realizavam análises críticas da educação evidenciando o caráter reprodutor das pedagogias vigentes. No final da década de 1970, a conjuntura voltava-se para a busca de alternativas. Ocorreram seminários, conferências e congressos importantes para o diálogo, com análises e avanços que acreditavam na viabilidade de uma educação que rompesse com a reprodução dos preceitos da sociedade vigente. É nesse quadro que, de acordo com Saviani (2021a), procurou-se fazer uma análise mais aprofundada da questão educacional e da própria teoria crítico-reprodutivista, ou seja, submetê-la à crítica, pondo em evidência o seu caráter mecanicista, não dialético e a-histórico.

Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-a-histórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que ele quer traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica. Essa formulação envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. Esse é o sentido básico da expressão pedagogia histórico-crítica. Seus pressupostos, portanto, são os da concepção dialética da história. (SAVIANI, 2021a, p. 80).

Para chegar à denominação histórico-crítica, houve um processo. Dermeval Saviani, em uma palestra proferida na I Conferência Brasileira de Educação (CBE), em 1980, utiliza as expressões *revolucionária* e *reacionária* para se referir à pedagogia tradicional e à Escola Nova, respectivamente. Escreve a primeira tese “Do caráter revolucionário da pedagogia tradicional e do caráter reacionário da pedagogia nova”. A repercussão da inversão dos termos fez com que, em 1981, ao participar de um seminário na Universidade Federal de São Carlos, fosse levantada a pergunta se não seria conservador defender a pedagogia tradicional contra a Escola Nova. Foi então elaborado pelo autor um texto em que estão esboçadas as linhas básicas daquilo que posteriormente viria a ser chamado de pedagogia histórico-crítica, que aparecia com o nome de

“pedagogia revolucionária”, mantendo a terminologia utilizada no artigo anterior por razões polêmicas.

Os estudantes que realizavam doutorado na PUC, diante dos desdobramentos e das discussões do período, cobraram uma disciplina que aprofundasse o estudo da pedagogia revolucionária.

Claro que eu podia atender essa demanda, sem dúvida, justificada. Mas a dificuldade era propor uma disciplina com o nome pedagogia revolucionária. Com efeito, falar de uma pedagogia revolucionária é algo problemático, uma vez que a atitude revolucionária diz respeito à mudança das bases da sociedade. Era preciso, pois, encontrar uma denominação mais adequada (SAVIANI, 2021a, p. 117).

Como alternativa, cogitou-se o uso de “pedagogia dialética”, no entanto o autor considerou que, por ser uma denominação com múltiplos sentidos, era melhor ser evitada. Segundo Saviani (2021a), é possível afirmar que, apesar de a pedagogia histórico-crítica poder ser considerada sinônimo de pedagogia dialética, optou pela denominação pedagogia histórico-crítica, uma vez que o outro termo se revelava passível de diferentes interpretações.

Em outras palavras, o que Saviani (2021a, p. 76) quer traduzir com a expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nessa visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

A pedagogia histórico-crítica, ancorada, fundamentada e estruturada nos marcos do materialismo histórico-dialético (marxismo), surgiu como uma resposta à necessidade de superar tanto as pedagogias não críticas, representadas pelas concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, como as visões crítico-reprodutivistas, expressas na teoria da escola como aparelho ideológico do Estado, na teoria da reprodução e na teoria da escola dualista.

A PHC proporciona os elementos metodológicos para uma pedagogia revolucionária que tem como ponto de partida as práticas sociais. Segundo Saviani (2021a), sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. O que diferencia os homens dos animais é o trabalho como uma ação intencional. O processo de produção humano implica a garantia da sua subsistência material (trabalho material) e, para traduzir materialmente, o

homem necessita antecipar em ideias os objetivos da ação. Trata-se da produção de conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades (trabalho não material). A educação se situa na categoria de trabalho não material, em que o produto não se separa do ato de produção. Ensinar não se limita apenas ao ensino, pois o ato de produção e consumo se conectam, não havendo ruptura ou afastamento entre essas ações. Nesse sentido, “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo” (SAVIANI, 2021a, p. 12).

Saviani (2021a) define que “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 formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Em suma, pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado. Cumpre assinalar, também, que se trata de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores, e estas, portanto, de forma alguma são excluídas. Assim, o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas mediante as quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular (SAVIANI, 2021a).

Uma vez que Saviani (2021a, p. 11) aponta a educação como um fenômeno próprio dos seres humanos, mostrando-nos a importância do gênero humano e de sua formação, a educação se torna um elemento essencial no processo de humanização dos homens. Em vista disso, Duarte (2012, p. 50) nos traz como elemento fundamental o trabalho educativo, em que:

[...] o indivíduo se apropria dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano, necessária à sua humanização. Portanto, a referência fundamental é justamente o quanto o gênero humano conseguiu se desenvolver ao longo do processo histórico de sua objetivação [...]. (DUARTE, 2012, p. 50).

Tendo como objeto a cultura e seu processo de aprendizagem, Saviani (2021a) nos alerta sobre a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados. Em sua obra “Escola e Democracia”, sobre o trabalho educativo, diz:

O ponto de partida seria a prática social (primeiro passo), que é comum a professor e alunos. Entretanto, em relação a essa prática comum, o professor assim como os alunos podem se posicionar diferentemente enquanto agentes sociais diferenciados. E, do ponto de vista pedagógico, há uma diferença essencial que não pode ser perdida de vista: o professor, de um lado, e os alunos, de outro, encontram-se em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão que poderíamos denominar de “síntese precária”, a compreensão dos alunos é de caráter sincrético. A compreensão do professor é sintética porque implica uma certa articulação dos conhecimentos e experiências que detém relativamente à prática social. Tal síntese, porém, é precária uma vez que, por mais articulados que sejam os conhecimentos e as experiências, a inserção de sua própria prática pedagógica como uma dimensão da prática social envolve uma antecipação do que lhe será possível fazer com alunos cujos níveis de compreensão ele não pode conhecer, no ponto de partida, senão de forma precária. Por seu lado, a compreensão dos alunos é sincrética uma vez que, por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam. (SAVIANI, 2021a, p. 56).

Assim, quando o educador se apropria dos conhecimentos, ele pode contribuir e aumentar as possibilidades no processo educativo. No entanto, quando o educador não está munido de conhecimentos e enriquecido teoricamente, acaba por contribuir, às vezes inconscientemente, para fortalecer as relações sociais de dominação. A ação educativa acontece na relação educador e educando, mas é permeada pelo desejo incessante que aguça a curiosidade, que favorece a dinâmica de aprender com significado, em que o educador, tendo domínio dos conhecimentos que se vai transmitir/construir, estimula o aluno a questionar, a compreender. De acordo com Paulo Freire (2021, p. 84), antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso e indispensável mesmo que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que nos faz perguntar, conhecer, atuar, perguntar, reconhecer.

No processo educativo, a intencionalidade, a seleção de conteúdos e a forma de ensinar se tornam essenciais. Se o educador não instrumentaliza o estudante a superar o processo de formação alienado, o produto será um estudante alienado, que não possui consciência de classe, que produz e não tem acesso àquele produto e que tende a apenas reproduzir, tornando-se indivíduo passivo, que não questiona e não contribui para a transformação da sociedade, de maneira a colaborar com o fortalecimento dos preceitos da classe dominante capitalista.

Na educação escolar, Saviani (2021b), ao nos alertar sobre os elementos que a educação deve considerar, indica a necessidade de se diferenciar o essencial e o acidental na formação

dos indivíduos. Posteriormente, ele assinala a importância de organizar os meios adequados para desenvolver o trabalho pedagógico, de modo que cada indivíduo singular compreenda o que a humanidade produziu historicamente, especialmente a ciência.

Para Dermeval Saviani (2021a, p. 8-9), a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente; a conversão do saber objetivo em saber escolar, de forma que se torne assimilável pelos estudantes no espaço e tempo escolares; o provimento dos meios necessários para que os estudantes não apenas assimilem o saber objetivo como resultado, mas apreendam o processo de sua produção e suas tendências de transformação.

Dado que teorias de viés crítico, como a pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-superadora, contribuem para a humanização e a emancipação dos indivíduos, vamos nos debruçar, a seguir, sobre a Educação Física, buscando, mais especificamente, compreender a pedagogia crítico-superadora e discutir seus pontos fundamentais.

1.1.2 Pedagogia crítico-superadora

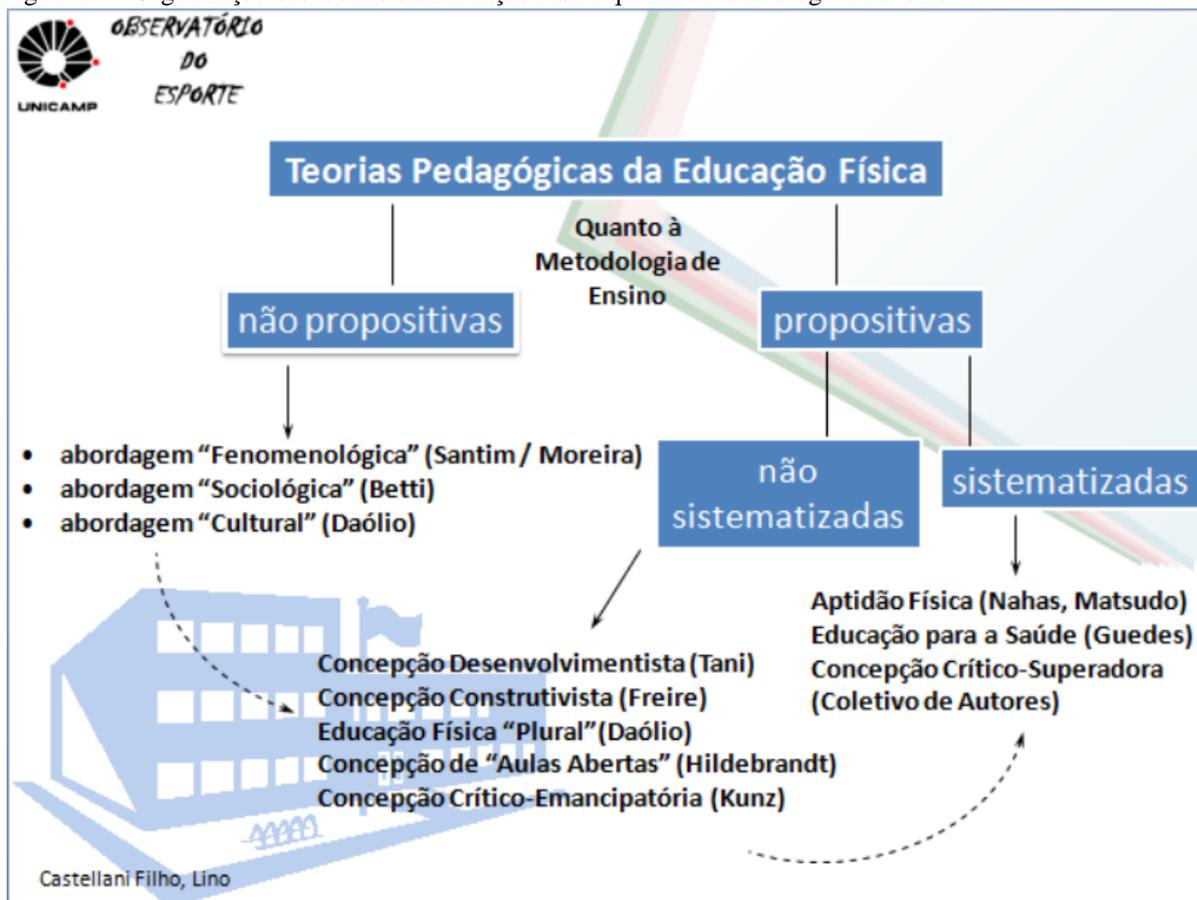
Na Educação Física, temos diferentes teorias pedagógicas. O professor Lino Castellani nos traz um quadro que as classifica, quanto à metodologia de ensino, em abordagens e concepções. Para este autor, as metodologias de ensino são:

[...] a explicitação de uma dinâmica curricular que contemple a relação do tratamento a ser dispensado ao conhecimento (desde sua seleção até sua organização e sistematização no sistema escolar, associados à questão de tempo e espaço pedagógicos) com o projeto de escolarização inerente ao projeto pedagógico da escola, tudo isso sintonizado com uma determinada configuração da normatização desse projeto de escolarização na expressão de uma determinada forma de gestão educacional. (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 152).

Segundo o referido autor, as abordagens de ensino dizem respeito às teorias que “[...] abordam a Educação Física escolar sem, contudo, estabelecerem parâmetros ou princípios metodológicos ou, muito menos, metodologias para o seu ensino”. Por sua vez, as concepções pedagógicas “[...] concebem uma outra configuração de educação física escolar, definindo princípios identificadores de uma nova prática sem, todavia, sistematizarem-nos na perspectiva metodológica acima enunciada” (CASTELLANI FILHO, 1999, p. 152).

Essas teorias foram organizadas, quanto à metodologia de ensino, em não propositivas e propositivas. A segunda subdivide-se em não sistematizadas e sistematizadas. A seguir, apresento o quadro explicativo organizado por Castellani Filho (2013a), representativo dessa organização.

Figura 1 — Organização das teorias da Educação Física quanto à metodologia de ensino



Fonte: Castellani Filho (2013a, p. 27).

Na figura acima, é possível identificar as concepções de ensino da Educação Física da seguinte forma: abordagens não propositivas (abordagens fenomenológica, sociológica e cultural), concepções propositivas não sistematizadas (desenvolvimentista, construtivista, plural, de aulas abertas e crítico-emancipatória) e concepções propositivas sistematizadas (aptidão física, educação para a saúde e crítico-superadora). É importante destacar que muitas dessas concepções avançaram em suas formulações e esse quadro poderia ser atualizado. Atualmente existem concepções que poderiam se encaixar nas propositivas sistematizadas, como exemplo a pedagogia crítico-emancipatória, contudo seguiremos utilizando a organização proposta pelo autor como referência e destacaremos a concepção propositiva sistematizada crítico-superadora.

A respeito da pedagogia crítico-superadora, diz-se que ela: busca responder a determinados interesses de classe, a classe trabalhadora; prima pela emancipação humana; leva o educador a pensar de forma consciente sobre a construção da qualidade pedagógica da escola pública; traz a metodologia como uma das formas de apreensão do conhecimento específico da Educação Física; explora os temas da cultura corporal a partir de uma visão de totalidade e também da expressão corporal como linguagem social e historicamente construída.

A pedagogia histórico-crítica e a pedagogia crítico-superadora estão ancoradas no materialismo histórico-dialético. A pedagogia histórico-crítica coloca que a apropriação do saber é uma das formas possíveis de emancipação humana, e a pedagogia crítico-superadora compreende a EF escolar como “uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 50).

A sistematização da pedagogia crítico-superadora é a obra “Metodologia do Ensino da Educação Física”, que teve sua primeira edição em 1992. O objetivo dos autores era elaborar um livro que não apenas fosse um receituário de atividades e jogos, mas auxiliasse o professor a pensar de forma autônoma. Isso porque, segundo os próprios autores, “a apropriação ativa e consciente do conhecimento é uma das formas de emancipação humana” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 19). Além disso, conforme o Coletivo de Autores (2009), nessa perspectiva de entendimento, a reflexão pedagógica tem algumas características específicas: é *diagnóstica*, porque remete à constatação da leitura da realidade; é *judicativa*, porque julga com base em uma ética que representa os interesses de determinada classe social; e é *teleológica*, porque determina um alvo ao qual se quer chegar, busca uma direção. Essa direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete, poderá ser conservadora ou transformadora dos dados da realidade diagnosticados e julgados.

Nesta perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem⁴, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade, que precisa ser

⁴ Micheli Escobar, em entrevista na segunda edição do livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, faz uma ponderação sobre o equívoco teórico de se apontar a expressão corporal como linguagem. “O estudo da Educação Física visa apreender a expressão corporal como linguagem. Não!!! Isso é um erro. Porque nós estávamos ainda impregnados da visão vinda do idealismo de Kant e do pensamento alemão sobre as atividades corporais” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 129). “Creio que de certa forma fomos impregnados nessas ideias e caímos na cilada das ‘linguagens’ achando que as atividades corporais — jogos e outras — efetivamente seriam uma linguagem corporal. Foi depois que nos demos conta de que não havia nada de expressão corporal nas atividades dessa área da cultura, porque se você olha para o jogo, quem joga, o jogador, não está expressando nada, ele não está transmitindo nada para fora, porque está construindo algo que está simultaneamente consumido. O jogo o está envolvendo, preocupando-o pela própria subjetividade da atividade e do seu objetivo implícito”. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 130).

igualmente transmitido e assimilado pelos estudantes na escola. “Necessário se faz, portanto, a elaboração de normas que correspondam ao novo objeto do conhecimento da Educação Física escolar: a expressão corporal como linguagem e como saber ou conhecimento” (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 29). Na Educação Física, esse movimento se expressa na vontade política de construção de uma teoria geral da Educação Física que consubstancie uma prática transformadora.

A escola precisa se inspirar nos ideais de emancipação humana para enfrentar e transformar a formação educacional, até então voltada para o fortalecimento dos princípios da classe dominante, que contribuem com o modo de produção capitalista. Ao contrário dessa organização citada anteriormente, a educação deve possibilitar a real compreensão das contradições aqui existentes e promover a emancipação e formação humana a partir do conhecimento.

Silva (2021) aponta que essa educação emancipadora ou transformadora deve proporcionar aos estudantes o acesso aos referenciais que possibilitarão a transformação da sociedade, ou seja, a modificação da natureza pela ação do homem, constituído histórico e culturalmente pelas experiências vividas. Temos como perspectiva a formação humana sob o ponto de vista emancipador, associada à pedagogia histórico-crítica, que, nos seus pressupostos, aponta a necessidade de operar a educação com intencionalidade, sem perder o caráter racional das atividades desenvolvidas.

O Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do Distrito Federal, referência para escolas públicas e particulares do DF, possui alicerces epistemológicos para uma educação ancorada em teorias críticas e pós-críticas de currículo. No processo de construção da 2ª edição do Currículo para o Ensino Fundamental (DISTRITO FEDERAL, 2014), optou-se por manter as concepções teóricas e os princípios pedagógicos da 1ª edição do Currículo em Movimento: formação para educação integral; avaliação formativa; pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, entre outros.

Compreender o estudante como sujeito central do processo de ensino, capaz de atitudes éticas, críticas e reflexivas, comprometido com suas aprendizagens, é o que esperamos quando pensamos em uma educação emancipatória. Para que os estudantes alcancem os objetivos de aprendizagem, é fundamental que o currículo seja vivenciado e reconstruído no cotidiano escolar, sendo imprescindível, para tanto, a organização do trabalho pedagógico da escola.

A utilização de estratégias didático-pedagógicas, de acordo com o currículo em Movimento do DF, Distrito Federal (2018), deve ser desafiadora e provocativa, levando em conta a construção dos estudantes, suas hipóteses e estratégias na resolução de problemas

apresentados. Visando a um processo ininterrupto de aprendizagem, a compreensão de educação trazida nesse currículo adota o princípio da progressão continuada, basilar no modo de organização escolar em ciclos, e pressupõe avanço nas aprendizagens dos estudantes.

Currículo ampliado

O currículo, segundo o Coletivo de Autores (2009), é o percurso do ser humano em seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola, ou seja, seu projeto de escolarização.

Nesse projeto, a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para isso, o estudante apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos estudantes, as relações sociais, entre outras (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 29).

A ampliação da reflexão pedagógica comprometida com os interesses das camadas populares requer ênfase no conhecimento historicizado e o desenvolvimento de uma lógica dialética para que o aluno seja capaz de fazer uma outra leitura sobre a realidade. A base para realizar um processo de escolarização perpassa o trato com o conhecimento; a necessidade de criar condições para que ocorram a assimilação e a transmissão do saber escolar; a organização escolar do tempo e do espaço pedagógico necessários para aprender; e a normatização escolar, que representa o sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder, sistema de avaliação etc.

O trato com o conhecimento reflete a forma de organizar e selecionar os conteúdos e, para isso, merecem destaque a relevância social do conteúdo, a contemporaneidade do conteúdo, a adequação à capacidade sociocognoscitiva do aluno, a simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade, a espiralidade da incorporação das referências do pensamento e a provisoriade dos conhecimentos. Observa-se, com esses requisitos, que a pedagogia crítico-superadora tenta romper com o etapismo, com o conhecimento fragmentado e com a lógica formal de ensino, para se fundamentar em um pensamento que compreende o aluno e o conhecimento de forma ampla.

Segundo Coletivo de Autores (2009), o currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e

contraditória. Isso vai exigir uma organização curricular em outros moldes, de forma a desenvolver uma outra lógica sobre a realidade, a lógica dialética.

A dinâmica curricular na perspectiva dialética favorece a formação do sujeito histórico, na medida em que lhe permite construir, por aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Permite-lhe, portanto, compreender como o conhecimento foi produzido historicamente pela humanidade e o seu papel na história dessa produção (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 35).

Na pedagogia crítico-superadora, a dinâmica curricular se dá por meio da reflexão pedagógica a respeito do conhecimento historicamente produzido e exteriorizado pela cultura corporal. O conhecimento é tratado visando à compreensão dos princípios da lógica dialética materialista — totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição —, no intuito de formar cidadãos críticos e conscientes da realidade social em que vivem para intervirem na direção dos seus interesses de classe.

A educação deve oportunizar o conhecimento científico e sistematizado aos indivíduos. Desse modo, concordamos com Silva (2021), para quem o ponto de partida deverá ser sempre a heterogeneidade do debate e o objetivo será a homogeneidade, de modo que a classe trabalhadora tenha acesso ao saber sistematizado e, por sua vez, esteja instrumentalizada para lutar contra a hegemonia da burguesia, que, em regra, utiliza-se da escola como espaço de dominação.

A educação tem uma grande capacidade formadora e transformadora e pode, por meio do conhecimento sistematizado e de sua relação com o cotidiano do aluno, favorecer, sob o ponto de vista das classes populares, uma mudança na estrutura social. No entanto, para isso, é necessário um trabalho coletivo envolvendo os atores do processo educativo e da comunidade em geral.

Pressupostos metodológicos

A Educação Física, segundo o Coletivo de Autores (2009), é uma disciplina que trata pedagogicamente, na escola, do conhecimento acerca da cultura corporal. Constituem-se como seus conteúdos o jogo, o esporte, a ginástica, a dança, a capoeira, entre outros. O estudo desse conhecimento deve possibilitar aos estudantes sentidos e significados que os levem a entender a realidade social a partir dos seus interesses de classe. A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítico-superadora, deve fazer uma seleção dos conteúdos de Educação Física, organizando-os com o objetivo de promover a leitura da realidade.

[...] os conteúdos da cultura corporal a serem apreendidos na escola devem emergir da realidade dinâmica e concreta do mundo do aluno. Tendo em vista uma nova compreensão dessa realidade social, um novo entendimento que supere o senso comum, o professor orientará, através dos ciclos, uma nova leitura da realidade pelo aluno, com referências cada vez mais amplas. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 85).

Defende-se na escola uma proposta de ensino sob o ponto de vista da classe trabalhadora. Para isso, faz-se necessário constatar, interpretar, compreender e explicar os momentos que conduzem a apropriação de um conteúdo pelos estudantes. O conteúdo deve ser tratado em todos os níveis escolares em uma evolução espiralada, considerando o conhecimento que o aluno possui e o contexto em que vive, aproximando-o da percepção de totalidade das suas atividades. Isso lhe permite articular o que faz, com o que pensa e o que sente.

A sistematização das aulas — num movimento espiralado em que os conhecimentos vão se ampliando, saindo do senso comum em direção ao saber elaborado — pode ser realizada em três fases: na primeira, os conteúdos e objetivos da unidade são discutidos com os estudantes; na segunda, há a apreensão dos conhecimentos; e na terceira, são elaboradas as conclusões, avaliando-se o que foi realizado e levantando-se perspectivas para as aulas seguintes.

Ao considerar que a pedagogia crítico-superadora tem uma forte influência das ideias de Dermeval Saviani, bem como possui a mesma base epistemológica da pedagogia histórico-crítica (o marxismo), pode-se utilizar, como possibilidade, o entendimento de mediação defendido por ela, cujos momentos elencados são: prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final.

Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

Na pedagogia crítico-superadora, a avaliação não se restringe a uma visão limitada de simplesmente aplicar testes, levantar medidas, selecionar e classificar os estudantes, assim como também não se limita à mera procura de talentos esportivos numa prática segregadora baseada em rendimento, desempenho, perseguição de resultados e desprovida de reflexão. Essas limitações decorrem, basicamente, do entendimento restrito sobre avaliação do ensino e, ainda, da busca desse entendimento à luz de paradigmas tradicionais (referências filosóficas, científicas, políticas), insuficientes para a compreensão desse fenômeno educativo sob uma perspectiva mais abrangente (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 96).

Para Benigna Villas Boas (2006) a avaliação praticada na escola pode cumprir duas funções principais: classificar o aluno ou promover a sua aprendizagem. A primeira delas tem sido a mais empregada onde os estudantes são classificados por meio de notas e menções; agrupados por nível de aprendizagem para a constituição das turmas; rotulados em fortes, médios ou fracos para fins diversos ou ainda com baixo rendimento escolar. Contrário a avaliação classificatória, a autora aponta que a avaliação formativa promove a aprendizagem do estudante e do professor, além do desenvolvimento da escola sendo uma aliada de todos. “Despe-se do autoritarismo e do caráter seletivo e excludente da avaliação classificatória” (VILLAS BOAS, 2006, p.4)

A avaliação deve ser entendida de forma mais ampla e diversificada. Segundo o Coletivo de Autores (2009, p. 100), para compreender a questão da avaliação, portanto, não se pode cair no reducionismo de um universo meramente técnico de entendimento, sendo necessária a consideração de outras dimensões desse processo, como, por exemplo, as suas significações, implicações e consequências pedagógicas, políticas e sociais.

A proposta de avaliação do processo de ensino-aprendizagem da Educação Física, na perspectiva da reflexão de uma pedagogia crítico-superadora, considera os seguintes aspectos: projeto histórico, voltado para a sociedade em que estamos inseridos e para a que queremos construir; condutas humanas, referentes às condutas sociais dos estudantes em suas diversas manifestações, estendendo-se à observação, análise e conceituação de elementos que compõem a totalidade da condição humana; práticas avaliativas, que buscam superar as práticas mecânico-burocráticas e imprimir a avaliação em uma visão produtivo-criativa, visando à identificação dos conflitos e à sua superação mediante o esforço coletivo dos estudantes e a orientação do professor; decisões em conjunto, em que cada qual assume responsabilidades na perspectiva da avaliação participativa, dialógica, comunicativa e interativa; tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, levando-se em conta que uma das funções da avaliação é informar e orientar o processo de ensino-aprendizagem; compreensão crítica da realidade, para ampliar e aprofundar o entendimento desta; privilégio da ludicidade e da criatividade em detrimento da detecção de talentos e da ênfase no princípio do rendimento; intencionalidades e intenções, segundo as quais se confrontam sentimentos e significados quanto aos interesses e às necessidades objetivas e subjetivas do aluno e às intenções objetivas e subjetivas da sociedade; nota, voltada para a síntese qualitativa do processo de aprendizagem do estudante, ultrapassando o sentido burocrático de “dar nota”; e por fim, reinterpretação e redefinição de valores e normas, que passam pela criação de situações que devem ser criticadas, reinterpretadas e redefinidas.

O que se pretende é deixar evidente que a avaliação não se reduz a partes, no início, meio e fim de um planejamento, ou a períodos predeterminados. Não se reduz a medir, comparar, classificar e selecionar estudantes. Muito menos se reduz à análise de condutas esportivo-motoras, a gestos técnicos ou táticas. A avaliação, portanto, deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos estudantes (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 110).

A avaliação em Educação Física deve ultrapassar os limites colocados pela concepção da aptidão física e avaliar o processo de ensino e aprendizagem, extrapolando a seleção, comparação e execução de gestos motores e pensando no processo pedagógico capaz de abarcar vários elementos e pensar o indivíduo em sua totalidade.

Ademais, retomar hoje o debate sobre avaliação/objetivos da escola tem um papel político fundamental no que tange à discussão das possibilidades da escola à luz de um projeto que vá na direção contrária à do capitalismo e dos preceitos da classe dominante.

1.2 Futebol: relevância do conteúdo e aproximação com a pedagogia crítico-superadora

O futebol é um esporte democrático (disputado com os pés, parte inferior do corpo) e nas “quatro linhas” representa em parte a sociedade de que faz parte. Diferente regionalmente em um país, ou de um país para outro, nos campos ou nos estádios, ele permite a mistura salutar de classes sociais e as identifica dentro ou fora do campo, pela linguagem comum que se estabelece a partir dele e que é compreendida por um nobre ou um plebeu ingleses, por um analfabeto ou intelectual brasileiros. (WITTER, 1990, p. 48).

A Educação Física teve o esporte como “sinônimo” de sua prática durante muito tempo, e ainda hoje muitos ainda têm essa compreensão. De acordo com Darido (2003), o esporte passou a ser tratado basicamente como sinônimo da Educação Física escolar, cujos objetivos estavam claramente direcionados para a aptidão física e a detecção de talentos esportivos (DARIDO, 2003). O esporte foi um componente importante para a legitimação da EF e continua relevante nos dias atuais, mas surgem algumas inquietações. Como o esporte, e mais especificamente o futebol, é tratado na escola? Quais as contribuições desta modalidade para os estudantes dentro do ambiente escolar? É possível ao aluno alcançar uma compreensão ampla do esporte e da sociedade a partir dos conhecimentos adquiridos na Educação Física escolar? Para isto, é necessário buscar a compreensão desse fenômeno desde a sua gênese, passando por

sua evolução até os dias atuais. Tendo isso em vista, o próximo capítulo aborda: a história do futebol; a relação entre o esporte, a Educação Física e o futebol; e o futebol na pedagogia crítico-superadora.

1.2.1 História

Há identificação de vários jogos que se assemelhavam ao futebol que conhecemos. Witter (1990) defende que o futebol tem uma longa história, com suas origens documentadas entre os chineses e japoneses, com seus congêneres na Grécia, em Roma, na Idade Média. Na Era Contemporânea, foi regulamentado no século XIX, na Inglaterra, porém como esporte ele veio a se fortalecer e consolidar no século XX.

Havia diferentes práticas com distintos significados e simbolismos em relação ao que vemos atualmente. Melo (2000), por exemplo, aponta que há informações de que os chineses, egípcios e maias atribuíam um significado à prática social muito distante daquele que o futebol viria a apresentar ao se tornar esporte.

Na Inglaterra, a partir do século XIX, inicia-se o desenvolvimento do esporte moderno, e alguns autores corroboram essa afirmação. Para Reis (2006), a partir desse momento, na Inglaterra, o futebol assumiu características de prática esportiva. Segundo Scaglia (2020), com o apogeu da Revolução Industrial, estabelece-se um marco para os esportes modernos e, simultaneamente, para a história do futebol e dos jogos/brincadeiras de bolas com os pés. Em seu berço, nasceu na época do crescimento da classe operária, em plena Revolução Industrial e era um esporte que levava para locais públicos toda a revolta e as insatisfações do operariado explorado.

Com essa desmensurada violência, Magalhães (2010) relata que, até a primeira década do século XIX, era proibido pelo Estado inglês. Foi exatamente para controlar as classes mais baixas e a violência do jogo que se impuseram regras ao futebol, o qual se tornou uma importante — e interessante, para as elites — válvula de escape dos explorados.

No Brasil, o futebol teve início no mesmo ano da posse do primeiro presidente civil eleito na República, Prudente de Moraes, e também se consolidou como esporte na primeira década republicana. “República, como nos ensina mestre Aurélio, vem do latim *res publica* — coisa pública ou coisa do povo —, e nada mais ‘coisa do povo’ do que o futebol” (WITTER, 1990, p. 50).

O responsável por trazer a novidade ao país foi Charles Miller, filho de um importante industrial inglês, que conheceu o futebol em sua temporada de estudos na Inglaterra. Miller é

hoje conhecido como o “pai do futebol brasileiro” e, de fato, ele teve um papel de grande importância na disseminação do esporte em nosso país. Existem relatos da década de 1860 de partidas precárias entre marinheiros estrangeiros, verdadeiras “peladas” nos portos brasileiros. Contudo, Charles Miller foi o responsável pela introdução do perfil competitivo do futebol e de suas regras, o que foi fundamental para sua expansão (MAGALHÃES, 2010).

O Brasil é mundialmente conhecido como o país do futebol, em que pese este ser de origem europeia (inglês), tendo surgido no contexto pós-Revolução Industrial. Perto do final do século XIX, o futebol foi trazido ao Brasil, e praticado inicialmente por sua elite. “As camadas populares eram alijadas das práticas esportivas, e a segregação também se dava no âmbito dos expectadores” (FIGUEIREDO, 2017. p. 27).

As primeiras equipes apareceram nos clubes cujos sócios representavam a elite da sociedade da época. Entretanto, já nos primeiros anos do século XX, começaram a surgir equipes de futebol não pertencentes a colégios, fábricas ou clubes sociais de elite, como a Ponte Preta, em 1900, o Corinthians, em 1910, além de outros. Era o início da tomada do futebol pela população brasileira, não apenas pelos representantes da classe alta (DAOLIO, 2006).

Por mais que as elites tentassem impedir sua popularização, não demorou muito para que o futebol chegasse às classes sociais mais baixas. Em uma situação parecida com o caso da Inglaterra, o avanço da indústria e o crescimento do operariado significaram a difusão do esporte pela classe operária (MAGALHÃES, 2010).

Em relação ao futebol feminino, este ganhou força quando a Primeira Guerra durou mais tempo do que o imaginado, tendo sido realizados campeonatos específicos, como o da França, em 1918. Na Inglaterra, o futebol feminino ganhou popularidade na década de 1910, e a equipe mais famosa era a *Dick Kerr' Ladies*, de uma fábrica de Ensino e Memória de Preston. Certa vez, a equipe reuniu mais de 50 mil pessoas em um jogo. Quando a guerra terminou, as influentes forças conservadoras do mundo do futebol fecharam as portas para as atuações femininas, com base no argumento de que os jogos ocasionavam o abandono dos lares. O retorno dos soldados também foi um importante fator, pois eles reassumiram seus antigos postos de trabalho e também seus devidos papéis na vida social (MAGALHÃES, 2010).

No Brasil, diferentemente do futebol masculino, o feminino não nasceu nas elites, tendo começado, na verdade, nos setores mais pobres da sociedade. Afinal, uma mulher que jogasse bola era considerada vulgar. Entretanto, não foi somente por uma questão de aparência que o futebol feminino não se expandiu; a ação do Estado teve grande influência. Em 1941, durante o Estado Novo de Getúlio Vargas, foi estabelecida uma lei que proibia às mulheres a prática de

esportes considerados incompatíveis com a natureza feminina, e o futebol enquadrava-se nessa lei (MAGALHÃES, 2010).

Figura 2 — Proibição do futebol feminino



Fonte: Manchete do jornal **A Batalha**, Rio de Janeiro, 23 jun. 1940. Acervo Fundação Biblioteca Nacional – Brasil.

O protagonismo das jogadoras, sobretudo a partir da década de 1930, provocou reações dessa natureza. A apropriação do espaço público, tido como domínio dos homens, e a decisão sobre os usos de seus corpos, entendida como uma ameaça à condução de uma maternidade sadia, desestabilizavam representações de gênero e, em última instância, relações de poder. (GOELLNER, 2021).

Argumentos como esses fomentaram o cerceamento da liberdade, culminando na oficialização da proibição do futebol e de outras modalidades esportivas por aproximadamente quatro décadas. Como relata Goellner (2021), apenas no fim da década de 1970 e no início dos anos 1980 é que ressurgiu certo otimismo no contexto nacional. A Ditadura Militar chegava a seus últimos suspiros, os movimentos sociais estavam em franco crescimento e as pautas feministas reivindicavam o direito das mulheres aos usos de seus corpos e de sua sexualidade. Então, com a regulamentação da modalidade, na década de 1980, as competições organizadas pelas instituições gestoras do futebol começaram a emergir em várias regiões do país.

Nesse transcurso, o futebol tornou-se parte constitutiva da identidade nacional brasileira. Por isso, esse elemento indissociável da formação social é abarcado por diferentes nuances que merecem ser objeto de reflexão e problematização também no ambiente escolar.

1.2.2 Educação Física, esporte e futebol

A Educação Física, ao longo dos anos, passou por diferentes concepções e objetivos. Impolcetto e Darido (2019) apontam que, na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. 4.024/1961), promulgada em 1961, a prática de Educação Física era obrigatória nos cursos primários e médio aos estudantes com idade até os 18 anos. Com a reforma

educacional (Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971), deixou de haver referência ao limite de idade para obrigatoriedade da prática, a qual se tornou obrigatória em todos os níveis de ensino, embora facultada aos estudantes que: trabalhassem mais de seis horas e estudassem à noite; tivessem mais de 30 anos; prestassem serviço militar ou fossem fisicamente incapacitados.

No ano de 1971, o Decreto n. 69.450 formulou uma regulamentação específica para a Educação Física, concebendo-a como “atividade”. Segundo Lino Castellani Filho (2013b), o termo *atividade* empregado no texto legal ganha a conotação de um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica.

A compreensão da Educação Física enquanto “matéria curricular” incorpora aos currículos sob a forma de atividade — ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” — explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico — cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual esta não se daria — mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma destituída do exercício da sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente. (CASTELLANI FILHO, 2013, p. 84).

Na LDB de 1996 (Lei n. 9.394/1996), a Educação Física passa a ser componente curricular da educação básica; em 2001, a LDB é alterada pela Lei n. 10.328/2001, quando o termo “obrigatório” é incluído no texto, no artigo 26, em seu parágrafo 3º; em 2003, houve nova alteração, pela Lei n. 10.793/2003, para definir de forma mais específica a facultatividade nas aulas de Educação Física escolar. Dessa forma, a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno: que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; que seja maior de trinta anos de idade; que esteja prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, esteja obrigado à prática da Educação Física; que seja amparado pelo Decreto-Lei n. 1.044, de 21 de outubro de 1969; e que tenha prole.

Além das leis, que foram mudando com o passar dos anos, o entendimento e a forma de aplicar os conhecimentos da Educação Física no ambiente escolar também foram adquirindo novas concepções de acordo com os contextos socioculturais vigentes.

Como colocado por Darido e Rangel (2011), a introdução da Educação Física oficialmente na escola ocorreu, no Brasil, em 1851, com a reforma Couto Ferraz. Em 1882, em reforma realizada por Rui Barbosa, houve recomendações para que a ginástica fosse obrigatória para ambos os sexos nas Escolas Normais, contudo foi a partir de 1920 que os vários estados

da federação começaram a realizar as reformas educacionais e incluíram a Educação Física com o nome mais frequente de Ginástica.

A concepção dominante da Educação Física, no seu início, é calcada na perspectiva que muitos autores chamam de higienismo. Nela, a preocupação central é com os hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento do físico e da moral por meio do exercício. Posteriormente, no modelo militarista, os objetivos da Educação Física na escola eram vinculados à formação de uma geração capaz de suportar o combate, a luta, para atuar na guerra; por isso, era importante selecionar os perfeitos fisicamente e excluir os incapacitados (DARIDO; RANGEL, 2011).

Após as grandes guerras, ocorreu a ascensão do modelo da Escola Nova, que se contrapunha ao modelo tradicional de ensino. Todavia, esse modelo passou a ser reprimido com a instauração da Ditadura Militar no Brasil.

O sucesso da Seleção Brasileira de Futebol nas Copas do Mundo de 1958 e 1962 levou à associação da Educação Física com o esporte, especialmente o futebol. A Copa do Mundo de 1970, o auge da política de “pão e circo”, contribuiu para manter o predomínio dos conteúdos esportivos nas aulas de Educação Física.

O período entre 1969 e 1979 assinalou a ascensão do esporte à razão do Estado e a inclusão do binômio Educação Física/Esporte na planificação estratégica do governo. Ocorreram também profundas mudanças na política educacional e na Educação Física escolar, a qual subordinou-se ao sistema esportivo, bem como a expansão e sedimentação do sistema formador de recursos humanos para a Educação Física e o Esporte. (BETTI, 2020, p. 121).

Segundo Darido e Rangel (2011), os governos militares que assumiram o poder a partir de 1964 passaram a investir no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico. Nessa fase, o rendimento, a seleção dos mais habilidosos e o uso dos fins para justificar os meios estão mais presentes no contexto da Educação Física da escola. Os procedimentos são diretivos, o papel do professor é centralizador e a prática é uma repetição mecânica de movimentos esportivos.

O modelo esportivista, também chamado tecnicista, tradicional e mecanicista, começa a ser criticado principalmente a partir da década de 1980.

A década de 80 do século passado foi um dos momentos marcantes para a educação física brasileira quando se tornou objeto de profundo

questionamento no que diz respeito a seus objetivos, sentidos, valores, diretrizes e aos instrumentos de ações didático-pedagógicas norteadoras da prática pedagógica do professor. (CARLAN; KUNZ; FENSTERSEIFER, 2012).

De acordo com Vago (2009), uma prática de Educação Física que não contemple o esporte é empobrecedora. No entanto, um projeto de Educação Física que só contemple o esporte é igualmente empobrecedor na formação cultural que ela pode oferecer a crianças, jovens e adultos.

Dessa forma, é necessário realizar um ensino que não se reduza a critérios de seleção, performance, rendimento e exclusão, mas respeite os aspectos culturais, o caráter lúdico, a história e as vivências dos envolvidos na relação pedagógica. O ensino da Educação Física, relacionado a uma abordagem apropriada do conteúdo esporte, poderia se ater às diferentes dimensões no trato dos conteúdos, democratizando a todos os estudantes o acesso ao conhecimento, balizado pelo princípio da equidade. De acordo com Bracht (2000), é preciso tratar o esporte pedagogicamente de uma perspectiva crítica, diferentemente do trato pedagógico dado ao esporte sob uma perspectiva conservadora de educação.

1.2.3 Pedagogia crítico-superadora e o ensino do futebol

O propósito deste capítulo é tecer apontamentos sobre o ensino do futebol segundo a pedagogia crítico-superadora, bem como trazer artigos que apontam essa relação.

Precisa ser superado o esporte desenvolvido no ambiente escolar atrelado apenas ao desempenho esportivo, à execução de gestos motores, aos domínios de elementos técnicos e táticos e à competição. Como tema da cultura corporal, o ensino do esporte precisa questionar suas normas e a realidade em que está inserido, além de trazer novos significados e conhecimentos aos estudantes. Segundo o Coletivo de Autores (2009), há a necessidade de “desmistificar” o ensino do esporte com a oferta, na escola, do conhecimento que permita aos estudantes criticá-lo dentro de um determinado contexto socioeconômico e político-cultural.

O esporte, como prática social que institucionaliza temas lúdicos da cultura corporal, se projeta numa dimensão complexa de fenômeno que envolve códigos, sentidos e significados da sociedade que o cria e o pratica. Por isso, deve ser analisado nos seus variados aspectos, para determinar a forma em que deve ser abordado pedagogicamente no sentido de esporte “da” escola e não como o esporte “na” escola. (COLETIVO DE AUTORES, 2009, p. 69-70).

Em relação ao futebol, o Coletivo de Autores (2009) demonstra que o seu estudo na escola pode ser feito mediante uma análise que abarque diferentes aspectos, tais como: o futebol como *jogo*, com suas normas, regras e exigências físicas, técnicas e táticas; o futebol como *espetáculo* esportivo; o futebol como processo de *trabalho*, que se diversifica e gera mercados específicos de atuação profissional; o futebol como jogo popularmente praticado (*jogo popular*); o futebol como *fenômeno cultural* que inebria milhões e milhões de pessoas em todo o mundo e, em especial, no Brasil.

Ressalta-se que a discussão dos diferentes aspectos relacionados ao futebol se faz necessária para a compreensão da sociedade. Cabe evidenciar, por exemplo, a sua popularização, a partir de quando deixa de ser uma prática restrita às elites, difundindo-se amplamente para a classe trabalhadora.

Basta dar uma volta por aí, pelas areias das praias, pelas quadras de futebol de salão, pelas ruas de terra ou de asfalto, por cada pedacinho de chão onde dê para rolar uma bola, que o observador atento descobrirá que o futebol para o brasileiro é uma grande brincadeira. Jogar bola tem sido a maior diversão da infância brasileira mais pobre e masculina, dos meninos dos pés descalços, das periferias, dos lugares onde sobra algum espaço para brincar. Pés descalços, bola, brincadeira, são alguns dos ingredientes mágicos dessa pedagogia de rua que ensinou um país inteiro a jogar futebol melhor do que ninguém. (FREIRE, J., 2011, p. 1-2).

Tamanho é a sua popularização que leva a questionamentos como os de Witter (1990, p. 36), abaixo, certamente representativos das reflexões de todos aqueles que se dedicam a estudar e a pensar o futebol.

Difícil é entender esse futebol e sua força, que faz o pacato cidadão o feroz agressor. Que força tem esse futebol que mata de alegria o torcedor fanático? Que força tem esse futebol que, até em crises nacionais, consegue movimentar milhares de pessoas em dias de partidas decisivas? Que magia é essa?

Diante disso, surge a necessidade de discutir como o futebol vai além do jogo no campo e abrange o poder econômico (mercado de trabalho, lucro), a política, o lazer, a violência, as relações entre classes sociais, raças, gêneros, meios de comunicação e outros.

Neste contexto, devemos ter atenção aos seguintes questionamentos. Como o futebol tem sido abordado na Educação Física escolar? De que maneira os estudos têm abordado esse tema? Há sistematização de propostas de ensino do futebol em uma perspectiva crítica? Como estruturar aulas do tema futebol segundo a pedagogia crítico-superadora?

Fensterseifer, Saad e Moro (2018), por exemplo, buscaram investigar e analisar o estado do conhecimento das dissertações e teses produzidas no Brasil sobre a temática do futebol disponíveis no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes de 1987 a 2014. Eles constataram que o futebol é investigado pelas nove grandes áreas do conhecimento e por 84 áreas do conhecimento. A maior frequência dos estudos é sobre Copa do Mundo e torcidas organizadas.

O mapeamento dos estudos feito nesta pesquisa indicou: que a produção científica sobre o futebol vem crescendo no país nos últimos anos; que existem muitas pesquisas e são crescentes os investimentos no seu desenvolvimento; e, finalmente, mostrou o caráter multidisciplinar do futebol, com todas as grandes áreas do conhecimento participando na construção do conhecimento científico sobre esse tema, faltando aos pesquisadores, ao conhecer o estado do conhecimento, articular-se com as diferentes áreas no intuito de contribuir para seu desenvolvimento. Além disso, as dissertações e teses mostraram como é grande o leque de possibilidades de investigação, reforçando o valor que o futebol tem na ciência, na pesquisa e na sociedade brasileira. (FENSTERSEIFER; SAAD; MORO, 2018, p. 248).

Dessa forma, está evidente a necessidade de estudos que envolvam o futebol abarcando outros enfoques. No ambiente escolar, esse conteúdo pode ser trabalhado de diversas formas, não se restringindo apenas às dimensões técnicas e práticas, mas trazendo elementos que ampliem o conhecimento dos estudantes.

Nesse sentido, Ferreira e Moreira (2019), em estudo com estudantes do ensino médio, indicaram a necessidade de se pensar o futebol num contexto sócio-histórico nas aulas de Educação Física, e não somente como elemento esportivo explorado com a vivência técnica e tática. Segundo os autores, podemos considerar que o futebol, como conteúdo das aulas de Educação Física, deve estar inserido em um contexto maior, abrangendo sua história, evolução, contextualização social, política e econômica, seus fundamentos, suas técnicas e regras. Enfim, é necessário pesquisar e buscar as raízes da práxis, uma vez que, embora seja um esporte mundialmente conhecido, está vinculado a uma concepção de mundo, de sociedade, de ser humano, de educação e de cultura de cada local.

Assim, dialogando com os autores acima, Soares, Taffarel e Escobar (1993) apontam que os estudantes poderão se perceber como cidadãos críticos e participativos socialmente, e não apenas como reprodutores de habilidades físicas e/ou idealizações midiáticas.

[...] Isso porque ensinar um esporte, enquanto conteúdo escolar, implica em considerar desde os seus fundamentos básicos, os seus métodos de treinamento, o seu “jogar” propriamente dito, até o seu enraizamento social e histórico, passando, é claro, pela sua significação cultural, enquanto fenômeno de massas em nossos dias. (SOARES; TAFFAREL; ESCOBAR, 1993, p. 127).

Para isso, é interessante pensar nas várias formas de se trabalhar o futebol na Educação Física escolar. Santos e Debortoli (2017) trazem uma possibilidade por meio dos jogos eletrônicos dentro da concepção crítico-superadora. Eles construíram planos de aula para serem desenvolvidos com estudantes do ensino médio em oito aulas, com a seguinte sequência: diagnóstico/contemporaneidade do futebol; histórico do país com o futebol virtual ou práticas alternativas da época; virtual *versus* realidade; fundamentos técnicos do futebol; sistemas táticos e regras; processo de mercantilização do esporte; introdução dos jogos eletrônicos no processo de mercantilização do esporte; avaliação. Os autores apontam que o professor deve tornar essa modalidade de jogos uma ferramenta de trabalho para alcançar os objetivos propostos no exercício de sua função.

Outro aspecto relevante são as experiências adquiridas na formação inicial dos educadores, as quais devem dar base para uma prática pedagógica que contribua com a aprendizagem dos estudantes. Exemplo disso foi uma experiência pedagógica no estágio supervisionado relatada por Vieira, Araújo e Santos (2016), tendo a pedagogia crítico-superadora como referência.

A ideia dos autores foi propor possibilidades de ensino do futebol, apontando um caminho para uma futura sistematização do tema. As temáticas perpassaram a origem e história do futebol, a sua caracterização e as diversas formas de praticá-lo, as diferenças e semelhanças entre os estilos de futebol, as habilidades motoras básicas voltadas para os fundamentos do futebol. Como resultados, relaram que a experiência pedagógica permitiu, por meio de registros de comportamento e resposta dos estudantes, inferir que a utilização de uma proposta pedagógica planejada e organizada proporciona uma aprendizagem mais significativa do ensino do futebol.

A Educação Física na escola deve oportunizar aos estudantes uma organização do pensamento a respeito de um conhecimento, tal como o esporte, favorecendo a reflexão pedagógica.

As atividades, tarefas e responsabilidades dos alunos não são simplesmente correr, brincar, jogar, exercitar, fazer. Esse “fazer” deve configurar-se como procedimento imprescindível para refletir criticamente o conhecimento trazido por um determinado tema da cultura corporal, compreendendo-o conceitualmente, inclusive através de experimentações corporais; ou seja, deve ser um “fazer” crítico-reflexivo. (SOUZA JÚNIOR, M., 2001, p. 27).

É necessário fornecer aos estudantes o conhecimento de modo a envolvê-los no assunto que está sendo abordado, incentivando-os ao diálogo, à reflexão e à construção de associações com a realidade social. Segundo Ferreira *et al.* (2017), os jovens atribuem significados às práticas que dão sentido às suas vidas. Portanto, pensar os sentidos que o jovem atribui à escola e à prática do futebol são esferas primeiras para ajudá-los a guiar seus projetos de vida.

A compreensão dos papéis da escola e do futebol nos projetos de vida dos jovens prescinde análise sobre qual é o papel atribuído por esses sujeitos às instituições. Tal investigação também se pauta em como os meninos significam e atribuem sentido à prática esportiva do futebol, pois partindo do pressuposto do futebol ser a prática mais difundida em nosso país, este esporte encontrou no Brasil um tipo de residência fixa, agregando a ele, torcedores, consumidores, o fanatismo e os críticos. (FERREIRA *et al.*, 2017, p. 178)

Soares Júnior, Rocha e Figueiredo (2012) relatam uma experiência realizada com estudantes de 9º ano, orientada pela concepção crítico-superadora, em que uma dupla de estudantes estagiários do curso de Educação Física escolheu o futebol como conteúdo a ser ministrado. Foram abordados os seguintes temas: a diferença entre o jogo e o esporte, os tipos de futebol (campo, *society*, futsal, *showbol*, areia), a história do futebol e os fundamentos do futebol. Eles identificaram que, apesar de se mostrarem participativos nas discussões, os estudantes, de forma geral, estavam tímidos ao serem questionados em sala.

Esse tipo de comportamento dos estudantes frente às discussões pode se dar devido ao baixo estímulo à reflexão e ao diálogo nas aulas de Educação Física, levando-os simplesmente a ouvirem de forma passiva, o que os conduz a reproduzirem o que lhes é passado sem questionarem. No entanto, apesar das dificuldades encontradas na prática pedagógica, os

autores consideraram a intervenção bastante satisfatória, visto que os então futuros educadores conseguiram perceber as possibilidades da prática pedagógica mediada por uma concepção crítica de Educação Física (SOARES JÚNIOR; ROCHA; FIGUEIREDO, 2012).

Tratar o esporte e, por conseguinte, o futebol como se fosse apartado da realidade, sem a clara intenção de seus objetivos, torna-o um instrumento de manipulação e alienação ou de simples reprodução dos valores da classe dominante, na medida em que simplifica e vulgariza o conhecimento como patrimônio da humanidade, sonega e escamoteia esse conhecimento e essa ação prática, quando não traz para a discussão a radicalidade das relações capital/trabalho como determinantes na construção da emancipação humana (D'ÁVILA; NEVES, 2011).

Sousa, Silva e Maldonado (2017) descreveram dois relatos de experiência de docentes de EF de escolas públicas do estado de São Paulo que desenvolveram as aulas de futebol para turmas de 5º ano. O planejamento foi participativo, envolvendo os estudantes na escolha do conteúdo. Nesse cenário, o professor teve como principal objetivo que, durante as aulas, os estudantes pudessem conhecer, debater e vivenciar diversos temas que se relacionam com o futebol e o futsal, refletindo sobre eles, deixando de lado uma perspectiva que entende a EF como um componente curricular meramente prático. Os autores puderam analisar que os discentes conseguiram expandir o seu olhar diante de um dos conteúdos existentes na EF e que foram utilizados aspectos metodológicos diversificados para atingir determinados objetivos, contribuindo de forma significativa para que os estudantes conseguissem olhar para os conhecimentos que aprenderam sobre o futebol de forma ampla.

Ainda que o futebol seja considerado o esporte coletivo mais popular do país e que tenha a capacidade de mobilizar um grande contingente humano em torno de uma causa comum, deve-se contextualizá-lo como conteúdo nas aulas de Educação Física, respeitando-se todas as suas especificidades e as de seus estudantes, praticantes, jogadores, torcedores, expectadores, brasileiros, a fim de o ressignificarmos dentro do ambiente sociocultural que o produz (FERREIRA; MOREIRA, 2019).

O Coletivo de Autores (2009) afirma que o ensino do esporte nas aulas de Educação Física só tem sentido quando os estudantes entendem os valores coletivos, bem como sua característica histórica, étnica, técnica, filosófica e política. Assim, compreende-se a prática com o propósito de transformá-la, já que o movimento humano, como forma de expressão cultural, carrega consigo elementos que não devem ser apenas praticados, mas apropriados criticamente.

Para imprimir um novo sentido/significado ao esporte, diferente daquele que prega rendimento, recordes e sucesso esportivo, faz-se necessário ter em mente que:

Um trato diferenciado e crítico do esporte não deve afastar os alunos do esporte criticado, mas dirigir esse contato através de uma “transformação” que garanta a preservação do significado, a vivência de sucesso nas atividades e a alteração dos sentidos através da reflexão pedagógica. (ASSIS, 2010, p. 128).

O futebol brasileiro tem se constituído, ao mesmo tempo, em expressão da sociedade brasileira e em modelo para ela, espelhando toda a sua dinâmica, com todas as contradições e todas as riquezas nela presentes. Sem dúvida, o futebol revela-se uma das principais manifestações culturais brasileiras, constantemente atualizada e ressignificada pelos atores (DAOLIO, 2005, p. 5-6).

Quando, no âmago de uma pedagogia crítico-superadora, buscamos as bases da Educação Física — como disciplina escolar — nas formas históricas da cultura corporal, defendemos a possibilidade de resgatar práticas que possam, de um lado, contribuir efetivamente para o desenvolvimento da consciência crítica e, do outro, constituir formas efetivas de resistência (ESCOBAR, 1995).

Portanto, fazem-se necessários o resgate e o desenvolvimento de práticas que desenvolvam o olhar crítico do estudante, levando-o a constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa e contraditória em que está inserido. Pensar e construir uma sequência didática não se restringe a apenas elencar atividades, ações e estratégias que serão realizadas, devendo perpassar pelas concepções teóricas que orientam o projeto de ser humano que se quer formar (VIANA, 2020).

Dessa forma, o nosso desafio se volta para a construção de uma proposta de ensino do futebol para os anos finais do ensino fundamental, com a intenção de contribuir para o processo educativo e levar os estudantes a ampliarem os seus conhecimentos.

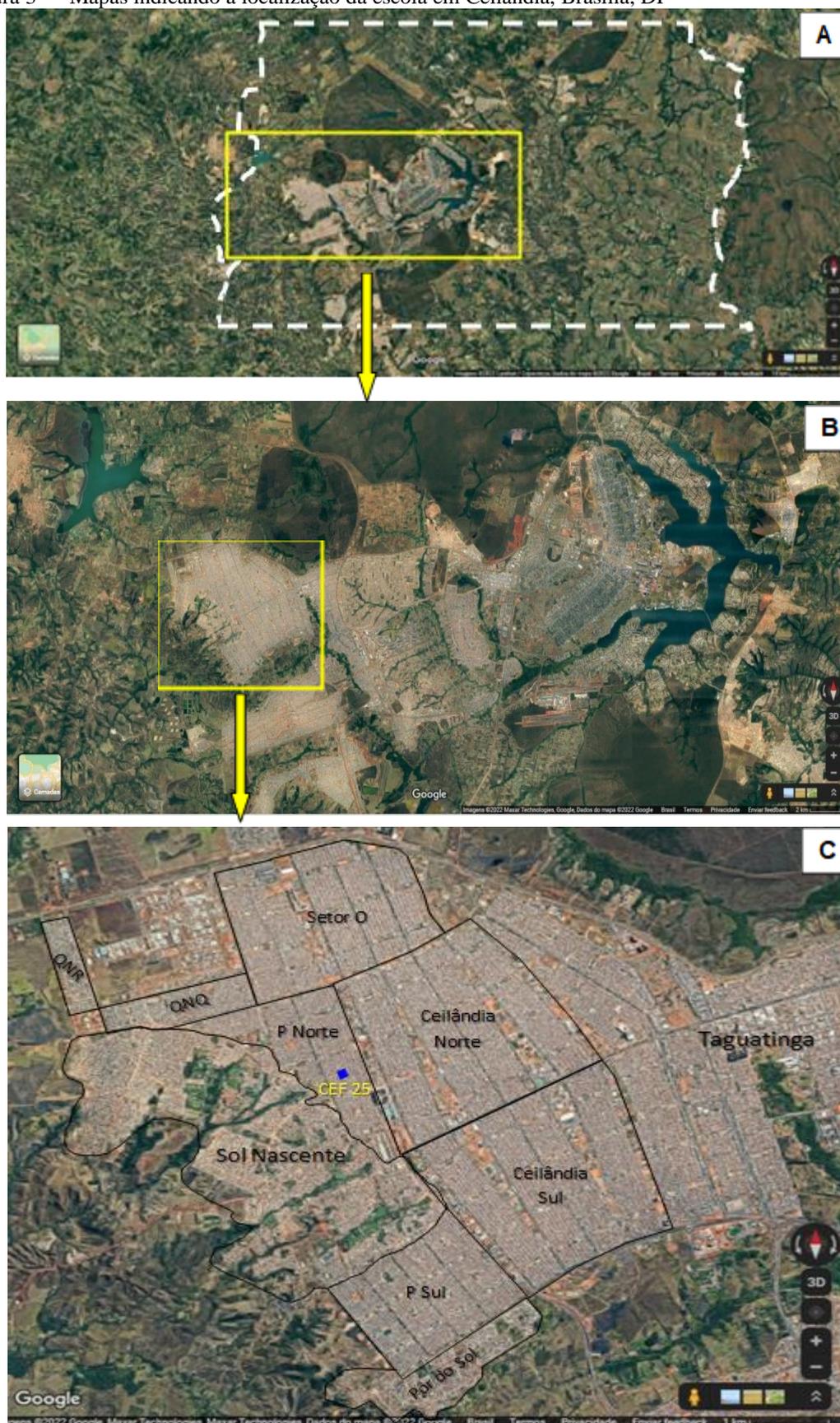
2 METODOLOGIA

Neste momento, iremos discorrer sobre os procedimentos metodológicos realizados na pesquisa, estruturada com base em cinco pilares: o primeiro apresenta o lócus da pesquisa; o segundo aborda a Educação Física no Centro de Ensino Fundamental em Ceilândia — organização, estrutura e realidade da Educação Física; o terceiro caracteriza os estudantes participantes e a região onde a escola está inserida; o quarto esclarece as estratégias e escolhas metodológicas; por fim, o último pilar discorre sobre o campo de pesquisa — planejamento, execução das ações pedagógicas, procedimentos para coleta e análise de dados.

2.1 Lócus da pesquisa

O Centro de Ensino Fundamental está localizado na Ceilândia, região administrativa do Distrito Federal (DF). A escola foi construída em 1979 e entregue à Fundação Educacional do Distrito Federal. A inauguração oficial ocorreu no dia 8 de agosto de 1979, tendo a escola iniciado suas atividades em 27 de fevereiro de 1980, com o nome Centro Educacional 05 de Ceilândia. No ano 2000 (Portaria 129, de 19 de julho de 2000), o Centro Educacional 05 passou a denominar-se Centro de Ensino Médio 05, ofertando o ensino médio e, também, a habilitação técnica em Saúde-Enfermagem. A Portaria 112, de 22 de abril de 2005, resolve transformar o Centro de Ensino Médio 05 em Centro de Ensino Fundamental, que passa a atender, a partir de então, estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e o segmento de educação de jovens e adultos (EJA).

Figura 3 — Mapas indicando a localização da escola em Ceilândia, Brasília, DF



Fonte: Google Maps.

Essa estratégia, usada pela Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia, objetivava atender os filhos de uma região em expansão. Como muitas crianças, principalmente oriundas dos novos condomínios (Sol Nascente, Pinheiros, Cascalheiras), completavam os anos iniciais do ensino fundamental, era necessário que na região existisse outra instituição de ensino de anos finais, assim diminuindo a distância entre a escola e as residências dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2021).

O Centro de Ensino Fundamental encontra-se localizado no P Norte de Ceilândia. Este setor, assim como toda a área tradicional de Ceilândia, possui uma organização urbanística planejada, havendo junto às quadras residenciais espaços destinados ao comércio e aparelhos públicos como escolas, postos de saúde, praças etc. Entretanto, por estar bastante próximo à região denominada Sol Nascente, a escola recebe muitos estudantes oriundos desta (Figura 4 e Gráfico 1).

Até 2019, a região Sol Nascente era parte de Ceilândia, mas, diferentemente do núcleo tradicional desta última, surgiu e se expandiu irregularmente ao longo de várias décadas, tendo como características marcantes a ocupação desordenada, a carência de infraestrutura e a miséria, o que concorre para cenários de violência. Todavia, a despeito de suas causas, essa violência, como é de praxe ocorrer com as regiões periféricas, torna-se sua marca mais reconhecida.

O Sol Nascente, no Distrito Federal, se tornou a maior favela do Brasil, segundo dados da prévia Censo 2022, do Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE). De acordo com o levantamento, a região ultrapassou a Rocinha, no Rio de Janeiro, em número de domicílios.

Na última década, a região passou a receber intervenções do setor público, iniciando-se a implantação e regularização de redes de esgoto, água, eletricidade e pavimentação de ruas. Desde 14 de agosto de 2019, passou a ser uma região administrativa do DF (RA XXXII – Sol Nascente/Pôr do Sol), tendo sido desmembrada da RA IX – Ceilândia (Lei 6.359/2019)⁵. Apesar dos recentes investimentos, essa região, com cerca de 83 mil habitantes (COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL [CODEPLAN], 2020, com dados da PDAD 2018⁶), continua com grande carência de estruturas públicas voltadas para a educação, a saúde e o lazer, motivo pelo qual sua população precisa se deslocar até a vizinha Ceilândia ou outras regiões para poder ter acesso a tais recursos.

O cenário descrito pode ser exemplificado no fato de Ceilândia contar atualmente com

⁵ O Distrito Federal não possui divisão territorial em municípios, mas em regiões administrativas (totalizando 33 atualmente), que possuem gestores livremente nomeados pelo governador distrital.

⁶ Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018.

22 escolas de ensino fundamental e uma população de mais de 350 mil moradores, enquanto o Sol Nascente conta com apenas duas: o CEF Boa Esperança, escola rural localizada na DF 180/190, Núcleo Rural Boa Esperança, e o CEF 28, localizado na QNP 21, Área Especial e conta atualmente, segundo a Codeplan, com mais de 91 mil habitantes.

Como se pode visualizar na Figura 4, o Setor P Norte de Ceilândia margeia uma extensão bastante significativa do Sol Nascente. O CEF escolhido, portanto, é a escola de ensino fundamental mais próxima para uma parcela significativa dos estudantes da região. Nesse contexto, o CEF recebe majoritariamente estudantes que cursaram a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental nas Escolas Classe 35, 36, 39 e 40, as quais, embora localizadas no Setor P Norte de Ceilândia, atendem um grande contingente de estudantes moradores do Sol Nascente. Posteriormente, ao concluírem o ensino fundamental, os estudantes são transferidos principalmente para o Centro de Ensino Médio 12 e o Centro Educacional 11, ambos também no Setor P Norte.

Figura 4 — Localização da escola e sua proximidade com a RA do Sol Nascente⁷



Fonte: Google Maps.

O CEF conta com uma estrutura ampla para o atendimento dos estudantes. Ao longo dos últimos anos, várias reformas e aquisições foram feitas, de modo a melhorar a estrutura para o atendimento dos estudantes. A escola dispõe de 23 salas de aula, 1 sala de vídeo, 1 sala para a Educação Integral, 1 laboratório de Ciências, 1 laboratório de Informática, 1 biblioteca pequena, 1 cantina, 1 quadra de esportes coberta e 2 espaços cimentados, 1 sala de coordenação,

⁷ Mapa com destaque apenas para a parte densamente povoada do Sol Nascente mais próxima ao CEF escolhido, que é apenas uma fração da região administrativa Sol Nascente/Pôr do Sol, a qual inclui ainda o núcleo habitacional Pôr do Sol e uma significativa área rural.

1 sala dos professores, 1 sala de recursos⁸, 1 sala do Serviço de Orientação Educacional e estacionamento.

Fotografia 1 — Entrada da escola



Fonte: acervo da pesquisa.

Fotografia 2 — Interior da escola



Fonte: acervo da pesquisa.

⁸ É assegurado o Atendimento Educacional Especializado ao estudante com deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA). O atendimento é de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que complementa, em turno contrário, as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. O atendimento pode ser disponibilizado na escola em que o estudante está matriculado ou em outra Unidade Escolar (UE), a partir de 04 (quatro) anos de idade, podendo ser realizado na Sala de Recursos Generalista -SRG – para estudantes com Deficiência Física (DF), Deficiência Múltipla (DMU), Deficiência Intelectual (DI) e Transtorno do Espectro Autista (TEA)/ Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD/TEA) – ou na Sala de Recursos Específica – SRE- para estudantes com Deficiência Visual (DV), Deficiência Auditiva (DA) ou Altas Habilidades/Superdotação. As SREs funcionam em escolas polos existentes nas 14 Coordenações Regionais de Ensino.

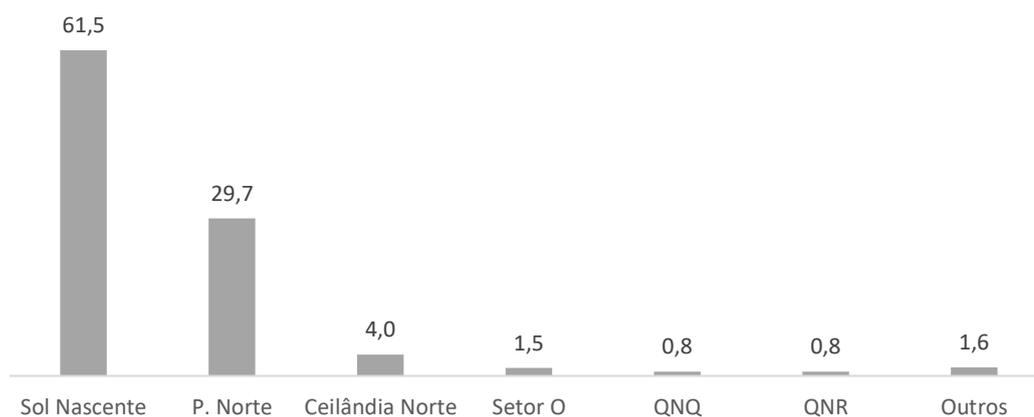
Fotografia 3 — Vista superior da escola



Fonte: Mapas (Apple).

A escola abriga aproximadamente 2.142 estudantes, sendo cerca de 1.666 no diurno e 476 no noturno. No turno matutino, há 12 turmas de 6º ano e 11 turmas de 7º ano. No turno vespertino, há 10 turmas de 8º ano e 13 turmas de 9º ano. O ensino noturno oferta o primeiro (89 estudantes) e o segundo segmentos da EJA (387 estudantes). Observa-se que as turmas são bastante cheias e ainda há uma grande procura por vagas (DISTRITO FEDERAL, 2021). Os estudantes dos anos finais do ensino fundamental regular residem, em sua maioria, no Sol Nascente e possuem entre 10 e 19 anos (Gráfico 1).

Gráfico 1 — Locais de residência dos estudantes do período diurno do CEF escolhido (anos finais do ensino fundamental regular), em porcentagem (%)



Fonte: elaborado pela autora⁹.

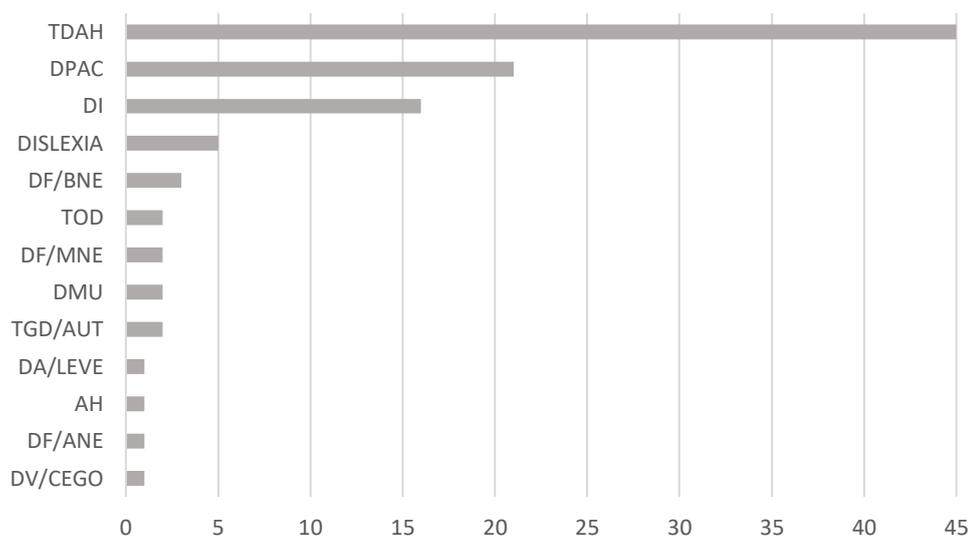
Existe um número significativo de estudantes com transtornos funcionais específicos, totalizando 44 estudantes atendidos. É grande a demanda, o que reforça a extrema necessidade

⁹ Os dados foram coletados na secretaria da escola e se referem às matrículas atualizadas até março de 2022.

da abertura de uma sala de apoio¹⁰ às aprendizagens nessa instituição, bem como de uma ação de prevenção à medicalização dos estudantes nas escolas classes da região, já que os estudantes já chegam diagnosticados (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Há na instituição uma sala de recursos generalista para atender os estudantes com deficiência, que visa lhes proporcionar inclusão e desenvolvimento pedagógico.

Gráfico 2 — Classificação e quantificação de estudantes com transtornos/deficiências matriculados nos anos finais do ensino fundamental regular no CEF.



Fonte: elaborado pela autora, com base em dados coletados junto à secretaria da escola.

Apesar de todos os esforços para motivar os estudantes a desenvolverem o hábito de leitura, a escola não possui uma biblioteca ampla para atendê-los ou para que façam os trabalhos propostos pelos professores. Há um local pequeno onde é guardado o acervo da escola, entretanto sua limitação espacial torna inviável o seu uso para o desenvolvimento de atividades educacionais coletivas.

De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da escola, com base no diagnóstico realizado junto às famílias, observa-se uma variedade considerável de condições sociais, econômicas e culturais entre os estudantes do CEF em Ceilândia. Uma parcela da comunidade possui uma renda *per capita* muito baixa, já outra parcela possui um poder aquisitivo mais elevado, entre os quais a maioria são filhos ou parentes de funcionários públicos (DISTRITO FEDERAL, 2021).

¹⁰ A Sala de Apoio à Aprendizagem são organizadas para atendimento pedagógico a estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFE), conforme estabelecido na Estratégia de Matrícula.

Em 2019, o Serviço de Orientação Escolar (SOE)¹¹ foi implantado na escola, fato que contribuiu muito para o acompanhamento dos estudantes e também para a administração de conflitos entre pais, estudantes e funcionários da escola, de forma a reduzir sobrecarga dos demais segmentos da comunidade escolar.

Além das atividades apresentadas anteriormente, a instituição escolar oferece o atendimento no projeto “Escola Integral”. Com o objetivo de atender e apoiar 100 estudantes com dificuldades de aprendizagem e em situação de risco, o projeto oferece reforço escolar, auxílio pedagógico, atividades artesanais, valorização da cultura local, incentivo à leitura, além de outras atividades afins. As atividades são realizadas em sala específica, no laboratório de informática, no pátio e no refeitório.

Há na escola uma quadra coberta e dois espaços cimentados, sendo que um deles precisa de reforma. Todavia, como a escola não possui auditório, estes locais também são utilizados para reuniões e eventos que demandam um espaço maior. A escola dispõe também de materiais esportivos que auxiliam na execução das atividades.

A proposta pedagógica do CEF em Ceilândia, dentro do contexto em que a instituição está inserida, é possibilitar ao aluno que seja sujeito da própria aprendizagem, em busca da compreensão do mundo. Para tanto, é necessário repensar o papel da escola, refletir sobre a atuação de seus membros e promover a apropriação, por parte de todos, das responsabilidades pela aprendizagem dos estudantes, de acordo com suas atribuições (DISTRITO FEDERAL, 2021).

2.2 Estruturação da Educação Física no CEF

A Educação Física está presente em todas as turmas atendidas pela escola. No diurno, são ofertadas 3 aulas por semana para cada turma e, no noturno, 1 aula por semana. No diurno, há 3 professores em cada turno (2 com carga horária de 40 horas e 1 com 20 horas) que atendem à demanda existente. No noturno, há uma professora, com carga horária de 40 horas.

Em relação à infraestrutura e ao espaço para as aulas de Educação Física, a escola dispõe de uma quadra coberta com dimensões oficiais e com as marcações de futsal, voleibol, handebol

¹¹ O Serviço de Orientação Educacional é uma oferta educativa presente nas escolas da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal em todas as etapas e modalidades de ensino, configurando-se como um direito dos estudantes e parte da estrutura pedagógica das unidades de ensino. Cabe aos profissionais atuantes na Orientação Educacional planejar, coordenar, implementar e avaliar o desenvolvimento de ações pedagógicas voltadas para os estudantes, professores, famílias/responsáveis legais, além da organização escolar enquanto instituição.

e basquete. Há duas áreas cimentadas descobertas, uma em reforma e outra mais antiga, que não está em boas condições, usada geralmente para jogos, brincadeiras e atividades que não necessitam das marcações.

A escola atende 23 turmas no turno vespertino, contando com 3 professores de Educação Física, que dividem o espaço e os materiais disponíveis. Há um pequeno depósito onde são guardados os materiais, divididos por turno.

Fotografia 4 — Quadra coberta



Fonte: acervo da pesquisa.

Fotografia 5 — Lateral da quadra coberta e entrada para sala de aula



Fonte: acervo da pesquisa.

Fotografia 6 — Áreas cimentadas descobertas



Fonte: acervo da pesquisa.

O planejamento anual da disciplina é feito de forma conjunta na semana pedagógica realizada no início do ano letivo. Nesse momento, todos os professores de Educação Física se reúnem para elaboração do documento com base no Currículo em Movimento da SEEDF e no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. Fatores como a infraestrutura, os materiais disponíveis, o clima, a distribuição dos espaços e as faixas etárias são levados em consideração.

O PPP da escola, com vigência de 2021 a 2023, é embasado nos documentos nacionais e no Currículo em Movimento da Secretaria de Educação do DF, pautado pela pedagogia histórico-crítica. O PPP da escola menciona a Educação Física apenas uma vez de forma explícita — no “Plano de Ação para Desenvolvimento da Proposta Pedagógica” — e cita os professores da área como responsáveis pelo Projeto de Dança e Teatro. De forma implícita, há o Projeto dos Jogos Interclasse, que geralmente também tem como responsáveis os professores de Educação Física.

2.3 Estudantes

A pesquisa abrange uma turma de 9º ano do ensino fundamental, totalizando 30 estudantes, os quais estão na faixa etária de 13 a 17 anos, incluindo meninas e meninos. O grupo foi escolhido pelo fato de a professora trabalhar com os anos finais do ensino fundamental na escola mencionada e de o Currículo em Movimento do DF trazer o conteúdo abordado na pesquisa para o 3º ciclo/2º bloco do ensino fundamental, que compreende os 8º e 9º anos.

2.4 Instrumentos da pesquisa

A presente pesquisa está intimamente ligada à atividade educativa, portanto visa compreender como os fatos ocorrem em seu ambiente natural. Na pesquisa de campo, segundo Severino (2016, p. 131), “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”. Tendo isso em consideração, a fase de campo deste trabalho se desenvolveu em três etapas.

Utilizamos como instrumentos da pesquisa delineamentos da pesquisa-ação, que para Thiollent (2011, p. 20) é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo; observação participante, onde o observador

não fica a margem do processo e interage com os agentes envolvidos no espaço da pesquisa; diário de campo para realizar os registros e rodas de conversa com momentos importantes de diálogos.

A primeira etapa compreendeu a observação de aulas durante 5 (cinco) encontros¹². Posteriormente, realizamos uma análise qualitativa dos dados, com o intuito de verificar se as aulas sobre o conteúdo futebol foram abordadas de acordo com a pedagogia crítico-superadora ou se foi utilizada outra pedagogia como referência. Realizamos uma avaliação diagnóstica da turma e dos estudantes. Com essas anotações, pretendeu-se detalhar o cotidiano das aulas de Educação Física.

Em vista disso, a observação participante com registro em diário de campo foi um dos instrumentos fundamentais ao longo de todo o trabalho, mais especialmente na primeira etapa, quando havia uma menor interferência da pesquisadora no planejamento e na condução das aulas. Tal instrumento é parte essencial do trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Sua importância é de tal ordem, que alguns estudiosos o consideram não apenas uma estratégia no conjunto da investigação da técnica de pesquisa, mas um método que, em si mesmo, permite a compreensão da realidade (MINAYO, 2016). Na observação participante, o pesquisador se coloca como observador de uma situação a fim de realizar uma pesquisa científica. Para Minayo (2016), o observador fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa para colher dados e compreender o contexto da investigação. “A observação participante ajuda, portanto, a vincular os fatos e as suas representações e a desvendar as contradições entre as normas e regras e as práticas vividas cotidianamente pelo grupo ou instituição observados” (MINAYO, 2016, p. 64).

O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta ou um arquivo eletrônico no qual se escrevem todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas, em suas várias modalidades (MINAYO, 2016, p. 65). Trata-se de um instrumento importante que possibilita ao pesquisador registrar momentos pertinentes, como ideias dos participantes do estudo, ocorrências, descrição dos sujeitos e dos lugares, atividades, conversas, entre outros aspectos (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

¹² Na primeira e na terceira etapa, 1 (um) encontro corresponde ao contato com a turma participante e é contabilizado tanto para aulas simples (50 minutos), quanto para aulas duplas (1 hora e 40 minutos).

Na segunda etapa, com duração de 10 (dez) encontros¹³, foi realizada a construção da proposta de aulas de futebol segundo a pedagogia crítico-superadora, em conjunto com a professora regente da turma participante do estudo. Para selecionar, organizar e sistematizar os conteúdos a serem ensinados, atendemos aos princípios curriculares estabelecidos pelo Coletivo de Autores (2009), a saber: a) relevância social do conteúdo; b) contemporaneidade do conteúdo; c) adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno; d) simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade; e) espiralidade da incorporação das referências do pensamento; e f) provisoriedade do conhecimento (noção da historicidade do conhecimento). Ainda, atendemos também aos princípios da lógica dialética: totalidade, movimento, mudança qualitativa e contradição.

Além de levar esses princípios em consideração, ao elaborarmos as aulas, percorremos os seguintes passos da didática histórico-crítica proposta por Gasparini (2020): prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse, prática social final — compreendendo-os, porém, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), não como passos estanques e mecanizados.

Na terceira etapa, que totalizou 10 (dez) encontros, a proposta elaborada em conjunto com a professora regente foi aplicada aos estudantes. Utilizamos delineamentos da pesquisa-ação, buscando intervir juntamente ao professor no desenvolvimento da proposta elaborada.

A pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação com vistas a modificá-la. Assim ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem ao aprimoramento das práticas analisadas. (SEVERINO, 2016, p. 127).

Esse tipo de pesquisa constitui uma alternativa interessante para os professores conduzirem seus estudos no interior das escolas. Nesse sentido, Thiollent (2011, p. 20) destaca que a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social, empírica e estreitamente relacionada a uma ação ou a uma resolução de um problema, em que participantes e pesquisadores estão envolvidos de forma participativa e cooperativa.

Assim, entendemos que o contexto escolar é bastante complexo e que estudos internos são necessários para compreender e melhorar as problemáticas encontradas nesse ambiente. Logo, os pesquisadores, como colocado por Thiollent (2011, p. 21), desempenham um papel

¹³ Na segunda etapa, 1 (um) encontro corresponde a uma reunião de estudos, discussão e planejamento junto à professora regente, fora do horário das aulas.

ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. No caso específico da Educação Física escolar, Betti (2015, p. 323) defende e considera “a pesquisa-ação a melhor alternativa para articular o projeto de Educação Física escolar (apropriação crítica da cultura corporal de movimento) com a meta da ciência (produzir conhecimento no confronto com o mundo)”.

Buscando refletir juntamente com os estudantes sobre os temas abordados nas aulas, utilizamos as rodas de conversa. Segundo Warchauer (2017), as rodas de conversa possibilitam experiências formativas, porque propõem reflexão do vivido, criando um espaço de confrontação dos pontos de vista dos participantes.

A autora também aponta que a experiência da roda de conversa evidencia a possibilidade de expressão dos projetos individuais, além de permitir aos envolvidos construírem a si mesmos como sujeitos enquanto constroem os conhecimentos sobre o mundo e sobre si próprios, o que se soma à descoberta da reflexão como eixo do movimento criativo e à ocasião de compreensão e mergulho das experiências a partir da reflexão que surge do registro dessas rodas de conversa.

Sampaio *et al.* (2014, p. 1300), em um estudo sobre os limites e as potencialidades do uso das rodas de conversa, afirmam que estas se constituem em uma “potência metodológica de confronto de realidades, leitura de mundo em um movimento — de ida das partes para o todo — que percorre ação, reflexão, transformação”.

Ao avaliarmos qualitativamente, procuramos compreender a apreensão pelos estudantes do conteúdo trabalhado e os processos educativos gerados. A avaliação qualitativa visou ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensá-la. Entende-se que, no espaço educativo, os processos são mais relevantes que os produtos, de maneira que uma avaliação não faz jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis (DEMO, 2004).

2.5 Procedimentos para coleta de dados

A intervenção foi iniciada no 2º bimestre de 2022, nas aulas presenciais (realizadas no turno vespertino), em uma turma de 9º ano, na qual sistematizamos e aplicamos a proposta relacionada ao conteúdo de futebol segundo a Pedagogia Crítico-Superadora. Nas etapas da pesquisa foram utilizados como instrumentos para coleta de dados a observação participante com registro em diário de campo e a pesquisa-ação. Na terceira etapa, o desenvolvimento da proposta construída em conjunto com a professora regente se deu em 10 encontros e abordamos o conteúdo de acordo com o Quadro 1.

Para a coleta de dados, foi adotado o registro no diário de campo, uma vez que, segundo Minayo (2016), este é o instrumento do trabalho de observação, no qual escrevemos todas as informações que posteriormente devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer a análise qualitativa.

Desse modo, observaram-se o andamento das aulas e as respostas dos estudantes frente à problematização, à interação, às sugestões e às discussões do conteúdo proposto a fim de se investigar se, com o desenvolvimento da proposta construída, os estudantes foram capazes de compreender e desenvolver uma visão crítica da realidade em que estão inseridos, percebendo o conhecimento produzido historicamente pela humanidade e o papel que possuem no percurso histórico dessa produção.

Quadro 1 — Sistematização das aulas do conteúdo futebol

Sequência de aulas	Tema	Objetivo
Aula 1	O que vamos aprender neste bimestre? Dimensões do conteúdo futebol.	Apresentar o conteúdo futebol e identificar os conhecimentos prévios dos/as estudantes.
Aula 2	Hoje vai ter futebol? Características do jogo.	Compreender e refletir sobre as características do futebol (esporte de invasão).
Aula 3	O Brasil que inventou o futebol... Não foi? História e evolução.	Apresentar e compreender o contexto de surgimento do futebol, sua evolução, sua chegada ao Brasil e seu desenvolvimento no país, bem como refletir sobre tais aspectos.
Aula 4	Lugar de mulher é onde ela quiser... Até no futebol? Futebol e questões de gênero.	Discutir o futebol e a questão de gênero.
Aula 5	O que eu faço? Funções no futebol.	Compreender e vivenciar as diferentes funções exercidas no futebol, com as figuras dos jogadores (titulares e reservas), técnico, árbitro, bandeirinhas, VAR, entre outras.
Aula 6	Elementos técnicos e táticos no futebol.	Vivenciar e experienciar os elementos técnicos e táticos do futebol, bem como a execução desses fundamentos no jogo
Aula 7	Há outras formas de jogar futebol? Futebóis.	Investigar e vivenciar diferentes tipos de práticas do futebol.
Aula 8	Futcast.	Refletir sobre os temas estudados e estruturar um <i>podcast/videocast</i> .
Aula 9	Futcast.	Mesa redonda na escola — Futcast. Dialogando para além das quatro linhas.
Aula 10	Reflexões e construções: considerações sobre a proposta aplicada. Discussão em grupo e avaliação individual.	Avaliar o processo de aprendizagem sobre o conteúdo futebol.

Fonte: elaborado pela autora.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com os dados coletados, buscou-se fazer uma análise qualitativa das experiências pedagógicas. Esta, por conseguinte, serviu de base para discutir o impacto, o alcance e os limites de nossa proposta pedagógica, desenvolvida e aplicada nos anos finais do ensino fundamental de uma escola da rede pública do DF, abordando o conteúdo futebol segundo a pedagogia crítico-superadora.

Nesse sentido, o conjunto das informações mais importantes foi subdividido em seis unidades de análise, organizadas nas seções do texto a seguir.

I) Aquecimento.

II) Preleção: observação participante.

III) Primeiro tempo: estudos e construção coletiva da proposta.

IV) Segundo tempo: desenvolvimento da proposta.

V) Acréscimo: mesa redonda na escola — Futcast.

VI) Prorrogação: Reflexões e construções: considerações sobre a proposta aplicada.

3.1 Aquecimento

Precedeu a etapa de observação o aprofundamento teórico por meio da busca de estudos sobre futebol no contexto escolar que dialogam com a pedagogia crítico-superadora.

Na investigação dessas referências, foi realizado um levantamento em *sites* de oito periódicos no campo pedagógico da Educação Física com classificação Qualis A2 e B2 (de 1995 a 2022), utilizando como descritor a palavra “futebol” no título ou no resumo. Os mesmos periódicos (*Motrivivência*; *Motriz*; *Movimento*; *Pensar a Prática*; *Revista Brasileira de Ciência e Movimento* – RBCM; *Revista Brasileira de Ciências do Esporte* – RBCE; *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte* – RBEFE; e *Journal of Physical Education* ou *Revista da Educação Física/UEM* – REF/UEM) foram usados por Bracht *et al.* (2011) e por Wiggers *et al.* (2015). Acrescentamos também levantamento realizado no *Caderno de Formação RBCE* (A4) e na *Revista Kinesis* (B3), por trazerem trabalhos relacionados à nossa temática.

Fizemos uma segunda análise e retiramos os artigos que não estavam relacionados ao ambiente escolar, permanecendo no levantamento aqueles trabalhos que abordassem o futebol na escola, na Pedagogia Crítico-superadora e/ou em propostas de ensino sob perspectivas críticas. Com base nisso, foram selecionados os artigos listados a seguir (Tabela 1 e Quadro 2).

Tabela 1 — Levantamento de trabalhos publicados nos periódicos selecionados

Periódico	Qualis na Educação Física	Quantidade de artigos total	Futebol no título e/ou no resumo	Quantidade de artigos selecionados
<i>Motrivivência</i> – UFSC	B2	95	75	8
<i>Motriz (Revista de Educação Física)</i> – Unesp	B1	195	28	3
<i>Movimento</i> – UFRGS	A2	164	118	4
<i>Pensar a Prática</i> – UFG	B2	137	71	4
<i>Revista Brasileira de Ciências do Esporte</i> (RBCE)	B1	14	10	0
<i>Revista Brasileira de Ciência e Movimento</i> (RBCM)	B2	93	85	1
<i>Revista Brasileira de Educação Física e Esporte</i> (RBEFE) – USP	B1	92	89	1
<i>Journal of Physical Education</i> – UEM	B1	87	81	0
<i>Caderno de Formação RBCE</i>	A4	6	4	4
<i>Revista Kinesis</i>	B3	32	29	3
Total		877	557	30

Fonte: elaborada pela autora.

Quadro 2 — Artigos que tratam do futebol na escola, na PCS e/ou em propostas de ensino sob perspectivas críticas

Revista Motrivivência

BETTI, Mauro. Copa do Mundo e jogos olímpicos: inversionalidade e transversalidades na cultura esportiva e na Educação Física escolar. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXI, n. 32/33, p. 16-27, jun.-dez./2009.

CARDOSO, Ana Lúcia. O futebol da escola: uma proposta co-educativa sob a ótica da pedagogia crítico-emancipatória. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XIII, n. 18, p. 93-101, mar./2002.

FERREIRA, Bruno Martins; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; ZANOTTO, Luana; ALVES, Fernando Donizete. Jovens: escola, futebol e projetos de vida. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 174-191, jul./2017.

FERREIRA, Talita; MOREIRA, Evandro Carlos. Educação Física escolar e futebol: o que pensam os alunos do ensino médio. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-17, abr./jun., 2019.

GHIDETTI, Filipe Ferreira; RODRIGUES, Renata Marques. Cultura corporal de movimento em pauta: uma análise sobre o objeto de ensino da Educação Física como vetor dos processos de subjetivação com o corpo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 1-23, jan./mar., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e62668>.

PINHEIRO, Maria Cláudia; PINTO, Rui; ALBUQUERQUE, Alberto; PEREIRA, Antonino. “Outra vez, professor?”: percepções de alunos em relação à Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXV, n. 40, p. 90-105, jun./2013.

OURIQUES, Rosiane B. G. “Futebol desporto” x futebol de rua: existe outra opção de futebol para a escola? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 7, n. 8 – Educação Física: teoria & prática, p. 277-283, dez. 1995.

SANTOS, Alex Sandro Batista dos. O ensino do futebol na escola: a perspectiva da cultura corporal. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n. 13, p. 186-202, nov. 1999.

Revista Motriz – Unesp

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. A prática do futebol feminino no ensino fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v. 8, n. 1, p. 1-9, jan.-abr. 2002.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar. **Motriz**, Rio Claro, v. 16, n. 4, p. 920-930, out./dez. 2010.

OLIVEIRA, Rogério Cruz. O Futebol nas aulas de Educação Física: entre “dribles”, preconceitos e desigualdades. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 3, p. 301-306, set./dez. 2006.

Revista Movimento

SILVA, Juliana Kanareck; RICHTER, Ana Cristina*, PINTO, Fabio Machado. O sentido do futebol nas aulas de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 4, p. 1395-1406, out./dez. 2017.

MOLINA NETO, Vicente. Uma experiência de ensino do futebol no currículo de licenciatura em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, ano 2, n. 2, jun./1995.

MOLINA NETO, Vicente. Uma experiência de ensino do futebol no currículo de licenciatura em Educação Física – experiência n. 2. **Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n. 12, 2000/2001.

HERNÁNDEZ, Nuria Sánchez; PRAT, Susanna Soler; GARCÍA, Daniel Martos. Pedagogía crítica para la concienciación en torno a la discriminación de género y la emancipación de las chicas en educación física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, e26035, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91171>.

Revista Pensar a Prática

ALBINO, Beatriz Staimbach; ZEISER, Cristiane Camila; BASSANI, Jaison José; VAZ, Alexandre Fernandez. Acerca da violência por meio do futebol no ensino de Educação Física: retratos de uma prática e seus dilemas. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 2, p. 139-147, maio/ago. 2008.

NUNES, Hudson Fabricius Peres; PIMENTA, Thiago Farias da Fonseca; CESANA, Juliana; DRIGO, Alexandre Janotta. Educação Física, futebol e gênero: uma proposta de ensino a partir das relações de poder. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, 2014. DOI: 10.5216/rpp.v17i4.30968.

BALZANO, Otávio Nogueira; RODRIGUES, Abraham Lincoln de Paula; SILVA, Gilberto Ferreira da; MUNSBERG, João Alberto Steffen. O futebol como ferramenta de inclusão social e escolar. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. DOI: 10.5216/rpp.v22.54835.

FENSTERSEIFER, Alex; ANGILLO, Michel; MORO, Antônio Renato Pereira. Futebol: uma investigação do estado do conhecimento das dissertações e teses produzidas no Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2018.

Revista Brasileira de Ciência e Movimento

SILVA, Junior Vagner Pereira da; SILVA, Luiza Lana Gonçalves. Educação Física nos anos finais do ensino fundamental em Campo Grande/MS. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 23, n. 2, p. 22-31, 2015.

Revista Brasileira de Educação Física e Esporte

MACAGNAN, Leandro Del Giudice; BETTI, Mauro. Futebol: representações e práticas De escolares do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 315-327, abr.-jun. 2014.

Cadernos de Formação RBCE

VIEIRA, Ewerton Leonardo; ARAUJO, Allyson Carvalho; SANTOS, Antônio de Pádua. O ensino do Futebol nas aulas de Educação Física no ensino fundamental I: relatando experiências e apontando possibilidades. **Cadernos de Formação RBCE**, Brasília, p. 32-43, mar. 2016.

FARIA, Anália Sudário; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Mas isso também é futebol? Alguns pontos de vista sobre o esporte/ brincadeira que para o país. **Cadernos de Formação RBCE**, Brasília, p. 34-46, set. 2018.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio; ROCHA, Ana Júlia Manazes; FIGUEIREDO, Thainá de Souza. Futebol: uma experiência com alunos do 9º ano em uma escola da rede estadual de Goiás. **Cadernos de Formação RBCE**, Brasília, p. 20-31, maio 2012.

SOUSA, Claudio Aparecido de; SILVA, Peterson Amaro da, MALDONADO, Daniel Teixeira. Muito além da prática pela prática: Educação Física como componente curricular da educação básica. **Cadernos de Formação RBCE**, Brasília, p. 55-66, mar. 2017.

Revista Kinesis

BORGES, Roberto Zanelato. A co-educação no ensino do futebol nas aulas de Educação Física a partir da perspectiva dos alunos. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 53- 63, maio-ago. 2018.

SANTOS, Luís Afonso; DEBORTOLI, Marcos. O ensino do futebol na proposta teórico-metodológica crítico superadora por meio de jogos eletrônicos. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 59-70, jan.-abr., 2017.

NEVES, Cláudia Pereira das; MENDES, Valdelaine das Rosas; FIGUEIREDO, Márcio Bonorino Figueiredo; RIGO, Luis Carlos. Singularidades educativas do futebol no recreio. **Revista Kinesis**, Santa Maria, ed. 31, v. 2, mar. 2014.

Fonte: elaborado pela autora.

Ao utilizar o descritor futebol na pesquisa das referências, uma grande maioria dos artigos encontrados estavam relacionados à Copa do Mundo, a questões de rendimento, às torcidas organizadas, a questões fisiológicas, à arbitragem, às escolinhas de futebol, entre outras.

Fensterseifer, Saad e Moro (2018), em pesquisa realizada sobre a temática do futebol no banco de teses da Capes de 1987 a 2014, constataram que o futebol é investigado pelas nove grandes áreas do conhecimento e por 84 áreas do conhecimento. A maior frequência dos estudos é sobre Copa do Mundo e torcidas organizadas.

O futebol, por mais que seja um dos esportes mais praticados no Brasil, ainda carece de trabalhos voltados para a prática pedagógica na Educação Física escolar. Importante se faz fortalecer o movimento em que pedagogias de vieses críticos sejam propostas na escola, abarcando o futebol e vários outros conteúdos da cultura corporal.

Este trabalho procura ampliar esse debate e apresentar uma experiência com o futebol na pedagogia crítico-superadora com vistas a somar-se a esse movimento em busca de possibilidades de trabalhar esse conteúdo na Educação Física escolar.

3.2 Preleção: observação participante

Inicialmente, fez-se a apresentação do estudo, relatando os principais aspectos — objetivos, problema de pesquisa, justificativa, referencial teórico, métodos/procedimentos e cronograma — à direção da escola e à professora regente. Simultaneamente, definiu-se a turma e, após a aprovação do projeto pelo CEP/FCE, providenciou-se a confirmação da participação dos estudantes e da professora por meio da assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos primeiros e do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) pela segunda. Só então iniciamos a fase de campo de observação das aulas.

A priori, por meio da observação das aulas de Educação Física durante cinco encontros, buscamos verificar a forma como as aulas eram conduzidas pela professora regente, a organização e o interesse dos estudantes ao participar das aulas, os temas que poderiam surgir e ser explorados na proposta a ser elaborada e, também, a aproximação com os participantes da pesquisa. As aulas seguiram as temáticas apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 3 — Sistematização das aulas observadas

Encontros	Conteúdo trabalhado
Primeiro encontro	Jogos e brincadeiras
Segundo encontro	Anatomia
Terceiro encontro	Futsal; três cortes; anatomia
Quarto encontro	Anatomia
Quinto encontro	Autoavaliação

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira aula, a professora levou os estudantes para a quadra. Depois de um alongamento conduzido por dois estudantes voluntários, iniciou-se a atividade de aquecimento. “[...] *Olha só, a primeira atividade é sempre pra vocês correrem, aquecerem, suarem...*”. Uma atividade competitiva de estafeta com dois grupos foi realizada. Nesta atividade, um dos participantes do grupo perdedor disse “*Perdemos porque o nosso time tinha mais meninas*” e logo foi indagado por uma colega, que questionou “*O que foi que você disse?*”, ao que ele respondeu “*Estou brincando! Isso é machismo, né?*”. Esse diálogo já nos trouxe um importante tema a ser trabalhado nas aulas: as questões de gênero.

As atividades seguiram em forma de circuito com três estações: golzinho, pula-corda e elástico. Os meninos já pegaram a bola e começaram no golzinho; as meninas, no elástico e um grupo misto, na corda. Na troca das estações, quando as meninas foram jogar golzinho, um

comentário surgiu de um dos meninos, seguido de risos: “*Parece futebol de cadeia*¹⁴! *Elas vão tudo junto pra bola. Pegam a bola até da própria equipe*”. Posteriormente, jogaram futebol até o final da aula.

No segundo encontro, as atividades se desenvolveram dentro da sala de aula. No quadro, havia conteúdo para ser copiado no caderno e uma atividade impressa foi entregue para os estudantes recortarem e colarem no caderno. Nesse dia, a professora deu os comandos e se dirigiu ao administrativo para resolver uma questão urgente. É importante salientar que a dinâmica da realidade concreta faz com que o planejamento de determinada aula nem sempre saia como previsto.

Na primeira parte do terceiro encontro, os estudantes foram levados à quadra, onde, em uma metade, jogaram futsal e, na outra, três cortes. Uma pequena quantidade de estudantes pulou corda e realizou arremessos na cesta de basquete. Ao retornar para a sala, no 2º horário, a professora explicou o conteúdo de anatomia e, em seguida, auxiliou os estudantes em uma atividade relacionada ao mesmo tema.

Na aula seguinte, o quarto encontro, os estudantes permaneceram em sala e copiaram um texto de anatomia que abordava os planos e eixos e, logo em seguida, no 2º horário, a professora explicou o conteúdo e passou uma atividade que eles fizeram juntos. Percebi na sala vários estudantes usando a camisa do Vasco da Gama e fiquei pensando se esse time tinha vencido alguma partida recentemente. Ao dialogar com os estudantes, descobrimos que, na verdade, o Flamengo (time adversário) havia perdido no dia anterior e esse era um motivo para comemorar.

A autoavaliação se deu no quinto encontro. A professora entregou um papel em branco para os estudantes, escreveu no quadro um cabeçalho com nome, turma, data e os itens: 1) participação, 2) ténis, 3) respeito/cooperação, para que os estudantes copiassem no papel que lhes foi entregue. Eles deveriam refletir sobre esses aspectos e atribuir-se uma nota para cada item. A previsão era que a professora realizasse uma avaliação oral/prática, mas a comoção com a morte (por assassinato) de um dos estudantes da escola, que tinha muitos amigos nessa turma, fez com que ela remanejasse os pontos para as atividades já realizadas, mostrando empatia e reconhecendo a dificuldade dos estudantes naquele momento.

A análise das observações realizadas nos leva a constatar que a forma de trabalhar os conteúdos está mais voltada para uma concepção tradicional de ensino, centrada no professor, a quem cabe tomar as iniciativas e direcionar o processo pedagógico. Lorenzini, Melo e Souza

¹⁴ A expressão “futebol de cadeia” se refere ao jogo corrido, desorganizado e sem regras.

Júnior (2022) trazem um quadro comparativo entre as concepções tradicional e crítica.

Quadro 4 — Síntese do confronto de características que materializaram as aulas de EF

Características da aula tradicional	Características da aula crítica
O objeto da Educação Física escolar é a aquisição da aptidão física ou atlética.	O objeto de estudo da Educação Física escolar é o conhecimento da cultura corporal.
O objetivo da aula é centrado no professor com base na intenção do ensino.	O objetivo da aula é a ação do estudante em prol da aprendizagem e do desenvolvimento do pensamento.
O conteúdo é estruturado em torno da ginástica e do esporte, priorizando suas técnicas.	O conteúdo é organizado e reorganizado em aula, possibilitando a apropriação e a criatividade em torno da ginástica, do esporte, do jogo, da dança, da luta, entre outros.
Em sua metodologia, as aulas são divididas em partes que seguem a lógica do aquecimento, dos exercícios e das técnicas, da aplicação esportiva ou da volta à calma.	Em sua metodologia, as aulas possuem momentos dialéticos: a contextualização, o confronto de saberes/a problematização, o ensino com organização e reorganização do conteúdo e a síntese avaliativa.
A avaliação ocorre pela frequência, observação, participação e execução dos gestos para o cumprimento da meta.	A avaliação reporta-se à apropriação e produção do conhecimento, visando à aproximação com o objetivo.

Fonte: Lorenzini, Melo e Souza Júnior (2022).

Uma das justificativas por uma opção tradicional de ensino está relacionada à formação inicial, que muitas vezes reforça esse método nas aulas e, apesar de abordar outros de vieses críticos, ainda os mantém no campo do discurso, visto que não se realizam na prática. Como apontado por González (2019), a perspectiva tradicional perdeu força na Educação Física que se “diz”, mas não necessariamente na que se “faz”. Isso significa dizer que, no presente, não se encontram no Brasil discursos legitimadores que lhe deem suporte, no entanto ela continua a operar nos pátios das escolas.

Marcílio Souza Júnior (2014, p. 238) nos diz que, procurando superar a Educação Física que vem se caracterizando, ao longo da história, como mero “fazer prático destituído de uma reflexão teórica”, devemos assumir a responsabilidade de oferecer aos estudantes o exercício da sistematização e da compreensão acerca de um corpo de conhecimentos específicos diante da organização curricular.

O movimento renovador da Educação Física, que se iniciou no final da década de 70 até parte da década de 90, objetivava, segundo Bracht (2010), mudar a forma de ensinar a EF, deixando de tratá-la apenas à luz dos aspectos práticos voltados a uma melhora de valências

físicas e assumindo o papel de introduzir os estudantes ao universo da cultura corporal.

Isto posto, podemos nos perguntar: houve mudanças efetivas na prática pedagógica dos professores de Educação Física na escola a partir desse movimento citado?

Segundo Betti *et al.* (2010), as discussões teórico-metodológicas geradas com esse movimento assumiram várias críticas feitas ao chamado modelo “tradicional” das aulas de Educação Física. No entanto, existe certo consenso na área de que o desenvolvimento teórico-metodológico produzido, principalmente a partir do “movimento renovador da Educação Física”, não tenha se revertido em melhorias na prática escolar da disciplina.

O movimento se deu, fundamentalmente, no debate teórico. Embora, nos anos 1980, várias ações tenham sido efetivadas em busca de mudanças na prática pedagógica dos professores de EF, os resultados ainda são incipientes, pois temos um enorme hiato entre o debate teórico e a prática pedagógica na escola (HUNGARO, 2013, p. 137).

Castellani Filho (2020) aponta o contexto histórico da época e algumas questões macroestruturais como um dos principais motivos para que as teorias críticas da EF não tenham se disseminado de maneira mais significativa. Porém, para Silva e Bracht (2012), embora estudos demonstrem as grandes dificuldades de essas propostas chegarem efetivamente à escola, elas vêm sendo utilizadas por professores de Educação Física em diversas unidades escolares. Tais experiências estão dispersas e, na maioria das vezes, não sistematizadas, de maneira que seu potencial de disseminação e de estímulo para novas experiências não pode se realizar mais efetivamente.

Persiste na escola a aula centrada nos conhecimentos dos professores, portanto nota-se que a experiência e a bagagem que os docentes acumularam ao longo de sua formação (antes da graduação, durante a graduação, em formações continuadas, na socialização escolar, na relação com os pares...) refletem-se diretamente em sua prática pedagógica. As referências que têm apontam para a metodologia que será utilizada, sejam de vieses críticos ou não críticos.

Nos anos finais do ensino fundamental, no DF, a carga horária semanal da disciplina Educação Física é de 3 horas-aula de 50 minutos em cada turma. Na escola onde se realizou o estudo, essa carga é dividida em dois encontros, um com aula dupla (1 h 40 min) e outro com aula simples (50 min).

A forma e a estruturação das aulas em relação a como utilizar o tempo variam de acordo com o planejamento da aula realizado pelo professor. Com base em Taffarel (2000), a aula é compreendida como uma unidade de espaço-tempo que visa à sistematização do conhecimento e é uma construção coletiva mediada pelo trato do conhecimento, pela organização e normatização escolar, envolvendo professor e estudantes em horário regular de 50 minutos

(hora-aula), sendo constituída por elementos didáticos.

Nas aulas observadas, houve a divisão em aulas teóricas¹⁵ e aulas práticas. Ressalta-se que muitas vezes essa divisão acontece nas escolas, principalmente naquelas que apresentam estrutura/espço limitados, o que exige dos professores revezamento no uso da quadra ou do outro espaço disponível. Para Fensterseifer e González (2007), a problemática da relação teoria-prática tende a aparecer de forma dicotômica, como paralelas que não se encontram em lugar nenhum do espaço.

Acreditamos que a relação dialética entre teoria e prática contribui com a compreensão, por parte dos estudantes, das nuances do conteúdo trabalhado em relação aos diferentes aspectos ligados a ele, históricos, políticos, sociais e/ou culturais.

Diante disso, a Educação Física assume a tarefa de superar não somente essa dicotomia, mas também o estigma das aulas, compreendidas por muitos como apenas um momento de lazer ou mera oportunidade de fazer atividade física. É imprescindível a busca de elementos que a constituam em um componente curricular capaz de tematizar a cultura corporal, gerar novos carecimentos e contribuir para a formação crítica dos estudantes. Posto isso, a EF deve ir além do fazer por fazer, da execução de gestos, de aulas descontextualizadas e sem intencionalidade pedagógica, para proporcionar aos estudantes a compreensão dos sentidos e significados dos conteúdos.

Castellani Filho (1993), por exemplo, lembra que as disciplinas de futebol ministradas na época da sua formação (década de 1970) eram voltadas ao saber fazer, ao saber jogar (como ainda são hoje, em muitas instituições de formação de professores), e quase nada se dedicava ao saber sobre essa prática corporal. O autor se pergunta por que, depois de dois ou três anos de estudo do futebol, os futuros professores não conseguem entender a razão de pendurar chuteirinhas nos quartos das mães que dão à luz meninos. Esses estudantes não compreendem o significado da identidade da cultura corporal de uma nação, tampouco as discussões presentes nas obras de Nelson Rodrigues ou a presença da estética em uma partida de futebol; e muitas outras questões vinculadas ao seu contexto.

Não obstante, como alertou Betti (1994), trata-se de propor que a Educação Física na escola se transforme não em um discurso sobre a cultura corporal de movimento, mas em uma ação pedagógica com ela. Cabe, então, à Educação Física escolar, com base nos elementos da cultura corporal, promover experiências significativas de movimento e conhecimento, ampliando o leque de possibilidades e inserções na realidade em que os estudantes estão

¹⁵ “Há separação entre teoria e prática. Teoria é o conteúdo apresentado na sala de aula (qualquer que seja ele), prática é a atividade na piscina, quadra, pista, etc.” (BETTI; BETTI, 1996, p. 10).

inseridos.

Na tentativa de entender os motivos da supervalorização do “saber fazer” (prática), em detrimento do “saber sobre o fazer” (teoria), Darido (2019) responde à seguinte indagação: por que, em alguns casos, ocorre essa supervalorização do ensinar sobre o fazer na Educação Física escolar e/ou a separação entre o ensinar a fazer e o ensinar sobre o fazer?

1. O desconhecimento ou interpretação equivocada das abordagens renovadoras quanto aos pressupostos ou sentidos sobre o fazer na Educação Física.
2. A premissa de que na sala de aula os alunos dão menos trabalho, mantendo-os ocupados na tarefa que é tradicional da escola: copiar a tarefa e responder às questões sugeridas nas apostilas ou outros materiais didáticos. Essa concepção atenderia, ao menos, três problemas vivenciados intensamente nas escolas brasileiras, já abordados em outros textos dessa disciplina.
3. A garantia de elevação do *status* da disciplina justificada pelo fato de que agora ela trata também de conhecimento conceitual e menos de saber corporal, assim, supostamente, ela se igualaria em importância às demais disciplinas.
4. Os alunos em espaços abertos dão mais trabalho do ponto de vista da disciplina e comportamento, sendo mais fácil mantê-los disciplinados em sala.
5. Além disso, com as aulas ocorrendo em espaços fechados já existentes as escolas podem diminuir a responsabilidade com o investimento em infraestrutura física e aquisição de equipamentos, uma reivindicação constante dos professores de Educação Física. (DARIDO, 2019, p. 36-37).

Ao observar algumas aulas de Educação Física em uma escola pública estadual, Liba (2012) observou que a mensagem veiculada no discurso pedagógico oficial está bem longe de se concretizar naquela escola. Os professores continuam enfatizando a prática ou fazendo a separação entre teoria e prática.

Retornando ao nosso trabalho, durante a etapa de observação participante, a afetividade foi outro aspecto importante notado nas aulas. O respeito entre professora e estudantes, a participação ativa e uma sensibilidade da professora regente em ver, observar, ouvir e orientar. Young (2007) coloca que a finalidade da escola é proporcionar a aquisição do conhecimento poderoso¹⁶, para que o aluno consiga fazer generalizações e ampliar seus horizontes. Certamente, para isso, a boa relação entre docente e discente e a afetividade se tornam fundamentais.

Os professores de Educação Física desenvolvem com os estudantes relações mais afetivas, segundo Gariglio (2005). Logo, esse envolvimento afetivo dos professores pode estar relacionado à maior participação dos estudantes nas aulas, o que resulta em uma relação de mais

¹⁶ Referente ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de pensar a respeito do mundo (YOUNG, 2007).

proximidade e confiança e, conseqüentemente, em um maior envolvimento.

A relação estreita e aproximada entre os atores do processo pedagógico contribui para o aprendizado e alarga as possibilidades de conhecimento e de partilha dos saberes. Para Querido (2007), na interação pedagógica, a afetividade assume importância fundamental na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre os sujeitos (aluno e professor) e os diversos objetos de conhecimento (conteúdos escolares).

Ao longo do processo de observação das aulas, com determinadas falas dos estudantes, surgiram temas que poderiam — na verdade, mereciam — estar contemplados dentro da proposta de planejamento de aulas que seria elaborada, entre os quais podemos destacar: relação do futebol com questões de gênero (“perdemos porque o nosso time tinha mais meninas”), formas de jogar futebol (“parece futebol de cadeia...”) e consumismo (camisas de times de futebol). Levamos em consideração esses fatores e outros que julgamos importantes para iniciarmos a fase de estudos e construção da proposta de aulas, detalhada a seguir.

3.3 Primeiro tempo: estudos e construção coletiva da proposta

Inicialmente, foi preciso nos integrarmos dos elementos constituintes das abordagens críticas de ensino: a pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani; a abordagem crítico-superadora, especificamente na Educação Física, proposta por um Coletivo de Autores; e os documentos norteadores, como o Currículo em Movimento e o Projeto Político-Pedagógico da escola. Para isso, fez-se necessária a realização de encontros de estudos com a professora regente da turma selecionada para condução deste trabalho, para que pudéssemos ampliar nossos conhecimentos e construir uma proposta de aulas de forma conjunta. Esses encontros, a princípio, seriam realizados durante os horários de coordenação pedagógica¹⁷, no entanto alguns empecilhos (paralisações, alterações no calendário, atestados médicos, avaliação diagnóstica) nos fizeram realizá-los também de forma remota.

Abarcando as principais obras relacionadas ao nosso referencial teórico, isto é, a pedagogia histórico-crítica (presente no Currículo em Movimento da SEEDF) e a abordagem crítico-superadora (específica da nossa área de estudo, a Educação Física), optamos por realizar o estudo e a discussão das seguintes obras.

¹⁷ No Distrito Federal, temos a jornada ampliada. Para quem cumpre a carga horária de 40 horas semanais, 30 horas são de regência e 10 horas são para coordenação, realizada no contraturno, o que permite aos professores realizarem planejamentos e outros aspectos relacionados ao fazer pedagógico.

Quadro 5 — Sistematização das obras de estudo

Bibliografia
COLETIVO DE AUTORES. Metodologia do ensino de Educação Física . São Paulo: Cortez, 2009.
DISTRITO FEDERAL. Centro de Ensino Fundamental 25 de Ceilândia. Projeto Político-Pedagógico . Brasília: CEF 25 de Ceilândia/SEEDF, 2021.
DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Currículo em Movimento da Educação Básica: Caderno 1 – Anos Iniciais e finais . 2. Ed. Brasília: SEEDF, 2018.
SAVIANI, Dermeval. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações . 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.
SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia . 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação ao futebol, os estudos foram realizados à medida que as aulas se desenvolveram e os temas foram abordados. Durante a investigação, percebemos certa dificuldade em pensar na materialidade das aulas de forma que os pressupostos das obras estudadas estivessem presentes de maneira efetiva. Essa dificuldade advém da parca discussão dos documentos norteadores e balizadores da área no ambiente escolar, do não entendimento e/ou da complexidade de transpor a metodologia sugerida para a prática.

A título de exemplo, podemos mencionar a semana pedagógica, a qual antecede o início do ano letivo. Muitas vezes ela se volta para temas como a definição de eventos que serão realizados durante o ano e não trata do planejamento e das orientações desses documentos, que podem auxiliar no processo de ensino e aprendizagem. Ademais, durante o ano letivo, os momentos de coordenação pedagógica por área¹⁸ muitas vezes ocorrem de forma individual, e não há estudos ou discussões sobre as diferentes possibilidades de ensino da Educação Física ou de um trabalho conjunto e integrado.

O futebol, nosso objeto de pesquisa, consta no Currículo em Movimento do Distrito Federal para os anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos). Os objetivos apontados para o ensino desse conteúdo passam pela compreensão crítica das transformações sociais relacionadas ao esporte e pela ampliação dos conhecimentos acerca das diferentes dimensões do fenômeno esportivo.

Para o planejamento e a elaboração da nossa proposta, buscamos contemplar o futebol em diferentes aspectos, incluindo os observados durante a primeira fase da pesquisa, sem nos

¹⁸ No DF, a coordenação pedagógica por área da disciplina Educação Física ocorre nas terças e quintas-feiras. Inclusive, nossos estudos se desenvolveram em parte nesses momentos de coordenação.

restringirmos ao ensino da técnica, mesmo sabendo que esta não deve ser descartada. Questionamo-nos sobre quais seriam os aspectos referentes ao futebol merecedores de um tratamento didático-pedagógico. Pensamos que os estudantes deveriam aprender a jogar futebol — compreendendo os elementos técnicos e táticos, imprescindíveis —, mas também aprender sobre a história e evolução do futebol, como ele se desenvolveu no Brasil, as características do jogo, as diferentes funções exercidas na modalidade, as relações de gênero e de raça no futebol e as diferentes formas de praticá-lo.

Essa forma de planejamento das aulas está em consonância com Assis (2010), o qual destaca que a correta priorização do significado e da alteração de sentido individual e coletivo numa perspectiva crítica de ensino dos esportes não pode deixar de fora a abordagem da técnica, tampouco das regras e da tática, defendendo que esses conhecimentos não podem ser sonegados aos estudantes.

Assim, pensamos que esse formato pudesse ampliar a consciência dos estudantes sobre o esporte mais praticado no Brasil para que pudessem fazer relações com a sociedade e com a realidade social em que estão inseridos.

Ressaltamos que o planejamento das aulas abarcou os momentos da PHC — prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final — não como passos estanques e mecanizados, e sim buscando realizar aproximações sucessivas com o tema estudado de forma alargada.

Para Saviani (2021b), se fôssemos traduzir o método de ensino que ele propõe, o ponto de partida seria a prática social que é comum a professor e estudantes. Entretanto, o professor e os estudantes podem se posicionar de formas distintas como agente sociais diferenciados. O professor tem uma compreensão que poderíamos chamar de “síntese precária”, porque implica certa articulação dos conhecimentos e das experiências que detém em relação à prática social, enquanto a compreensão dos estudantes é de caráter sincrético, pois, por mais conhecimentos que detenham, há uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica com a prática social de que participam.

Adiante, coloca-se a problematização, que passa pela identificação dos principais problemas postos pela prática social. “Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar” (SAVIANI, 2021b, p. 57).

A instrumentalização é o momento de apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para equacionar os problemas detectados na prática social. Segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), oferecer aos educandos os conteúdos escolares mais desenvolvidos

significa dar-lhes os instrumentos de compreensão da realidade. Por essa razão, eles entendem a problematização como nuclear para a pedagogia histórico-crítica, por garantir o cumprimento da função social da escola como transmissora dos saberes mais elaborados capazes de contribuir para desenvolver cada indivíduo singular de forma a incorporá-lo ao gênero humano.

Após adquirir os instrumentos básicos, ainda que de forma parcial, chega o momento da expressão elaborada da nova forma de conhecimento da prática social a que se ascendeu, o qual chamamos de catarse.

Daí por que o momento catártico pode ser considerado o ponto culminante do processo educativo, já que é aí que se realiza, pela mediação da análise levada a cabo no processo de ensino, a passagem da síncrese à síntese; em consequência, manifesta-se nos alunos a capacidade de expressarem uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor (SAVIANI, 2021b, p. 58).

Finalmente, o ponto de chegada é a prática social compreendida não mais de forma sincrética pelos estudantes, mas na forma de síntese enriquecida de outras determinações. A prática social do ponto de partida e a do ponto de chegada não são as mesmas, pois houve a mediação da ação pedagógica.

[...] não é a mesma, se considerarmos que o modo de nos situarmos em seu interior se alterou qualitativamente pela mediação da ação pedagógica; e já que somos, enquanto agentes sociais, elementos objetivamente constitutivos da prática social, é lícito concluir que a própria prática se alterou qualitativamente (SAVIANI, 2021b, p. 58).

Lavoura (2018) aponta que a problematização e a instrumentalização se colocam no método pedagógico da pedagogia histórico-crítica fundamentalmente como elementos mediadores (o particular) da relação dialética entre a genericidade humana da prática social (o universal) e a culminância da ação pedagógica promovida pela catarse singularmente em cada indivíduo (o singular).

Ressalta-se que, como colocado por Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 126), esses passos correspondem não a uma sequência lógica, cronológica, e sim a uma sequência dialética. “Não se age primeiro, depois se reflete e se estuda para em seguida reorganizar a ação e agir novamente. Trata-se de um processo em que esses elementos se interpenetram desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade”.

Dessa forma, englobamos o que foi pensado como essencial a ser compreendido durante as aulas, mas não como um planejamento fechado, pois as contribuições dos estudantes ao longo do processo, bem como os fatos ocorridos na realidade concreta da escola permitiram ou mesmo exigiram ajustes na estruturação. Portanto, o desenvolvimento das aulas relatadas a seguir buscou contemplar esse planejamento realizado, fazendo as adaptações necessárias em relação ao contexto dos estudantes, à realidade material, à participação da turma e a outros aspectos que porventura surgiram durante o desenvolvimento da proposta.

Ainda, segundo Lorenzini, Melo e Souza Júnior (2022), as aulas baseadas na pedagogia crítico-superadora requerem um projeto social que defenda uma educação emancipatória — que, por sua vez, busca a emancipação do indivíduo, em prol da classe trabalhadora, visando produzir a vida com o diálogo e os argumentos entre participantes, processos e produtos, situados na realidade histórica concreta voltada para a transformação social.

Assis (2010, p. 129) nos traz que um dos principais elementos da identidade cultural esportiva do brasileiro, o futebol, não é devidamente tratado na escola. Em razão disso, por intermédio da elaboração e desenvolvimento da proposta pedagógica a que se refere o presente trabalho, buscamos tratar o futebol de maneira mais ampla, trazendo diversos elementos desse conteúdo e relacionando-os a diferentes temas da realidade.

3.4 Segundo tempo: desenvolvimento da proposta

O trabalho conjunto com a professora regente se deu de forma significativa diante do que a realidade concreta nos possibilitou. O desenvolvimento ocorreu em 10 (dez) encontros e nos exigiu adequação às necessidades e aos recursos disponíveis. Houve receptividade dos estudantes quanto ao tema e à proposta sugerida. Eles conseguiram compreender a proposta das aulas apresentadas, o que os levou a participarem de maneira mais efetiva, permitindo-lhes ser parte importante do processo de ensino-aprendizagem. Essa participação ocorreu, por exemplo, quando trouxeram novos elementos/temas para as aulas, como a associação entre futebol, samba, churrasco e comemoração e, ainda, em relação ao corpo.

3.4.1 O que vamos aprender neste bimestre?

Iniciamos o primeiro encontro com essa pergunta. O objetivo era apresentar o conteúdo a ser trabalhado nas aulas, observar o que os estudantes já compreendiam acerca do futebol como fenômeno esportivo e notar se conseguiam fazer relações com outros aspectos da nossa

sociedade, como classe social, questões de gênero, mídia, consumo, lazer, política, entre outros.

Buscamos, durante a aula, identificar se o futebol na escola motiva os estudantes, se estes conhecem os termos relacionados ao futebol e se conseguem vislumbrar associações entre o tema e o cotidiano (por exemplo: futebol e classes sociais; futebol e gênero; futebol e lazer; futebol e política, entre outros).

Demos início, explicando a diversidade do futebol e a forma como ele se relaciona aos vários aspectos da sociedade. Expomos o conteúdo, os objetivos, a dinâmica das aulas, relacionando-os aos diferentes sentidos e significados da prática social. Com o intuito de analisar o que os estudantes conheciam do futebol, fizemos uma atividade de mímica, dividindo a turma em dois grupos. Um representante de cada grupo fazia os gestos para que os colegas adivinhassem a palavra. O comando foi “se dividam em dois grupos”. Surgiram dúvidas quanto à composição do grupo: “[...] *tem que ser... pode ser menino e menina? De quantas pessoas?*”.

Deixamos a escolha livre, e eles se dividiram por afinidade. O grupo 2 começou realizando a mímica. A expressão que tiveram maior dificuldade em acertar foi “futebol feminino”, e o representante do grupo fez com as mãos um gesto em alusão ao órgão sexual feminino, ocasionando uma mistura de expressões, como riso, constrangimento, vergonha e incredulidade. Já o grupo 1 teve dificuldade em acertar a palavra “violência”, e algumas tentativas de acerto estão nos comentários abaixo.

“Puxão de cabelo, dedo no olho. Isso é o que? Isso é briga, não é não? É confusão? É futebol. Isso aí é futebol, pronto!” (m)

“Flamengo. O flamengo é brigão.” (m)

“Briga de torcedor!” (m)

“Gente doida. Sei lá, véi!” (f)

“A torcida do Corinthians!” (m)

“Não. É a do Flamengo a que mais briga.” (m)

Notamos que os estudantes conheciam vários termos associados ao futebol, tanto relacionados aos fundamentos, às regras e às pessoas que compõem e gerenciam o jogo, quanto relacionados aos aspectos gerais e extracampo. Podemos inferir que, pelo fato de o futebol ser um esporte muito difundido no Brasil e no mundo e, também, por muitos termos serem usados no cotidiano, os estudantes conseguiram identificar e reconhecer os termos relacionados à prática.

Em seguida, algumas perguntas foram entregues aos grupos para que eles discutissem,

responderem de forma conjunta e, por fim, apresentassem suas reflexões aos demais colegas. A intenção era problematizar, com o objetivo de incitar reflexão sobre aspectos relacionados à prática social, despertar a consciência crítica do educando, instigando-o a questionar a realidade e o contexto no qual se insere.

Quadro 6 — Reflexões em grupo sobre o futebol

Grupo 1
Você conhece o esporte futebol? Já praticou/vivenciou esse esporte? Quais características você acha que possui o fenômeno esportivo? Por quê? Quais as diferenças de se praticar o futebol sendo de uma classe social baixa e de uma classe social alta?
Grupo 2
Vocês acham que todos têm o direito de praticar esporte? Na escola isso acontece? Existem esportes mais adequados às meninas e aos meninos? Expliquem os argumentos dos que acham que sim e os que acham que não.

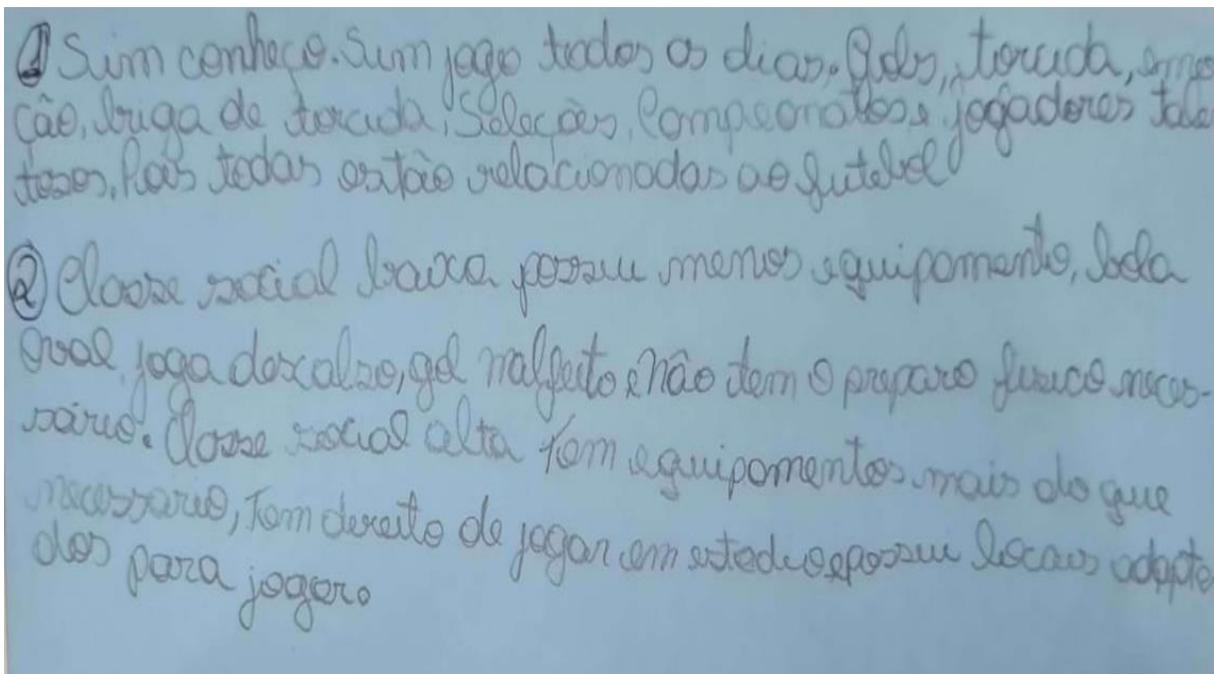
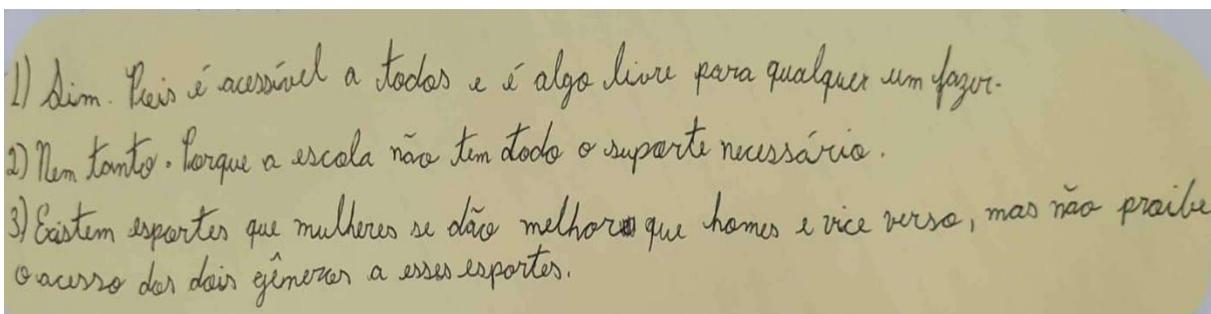
Fonte: elaborado pela autora.

Fotografia 7 — Grupos 1 e 2 reunidos em sala de aula



Fonte: acervo da pesquisa.

Figura 5 — Respostas dos grupos 1 e 2 às perguntas recebidas

Grupo 1**Grupo 2**

Fonte: acervo de pesquisa.

As respostas socializadas e discutidas pelos grupos merecem reflexão. Percebemos que todos os estudantes da turma já tinham vivenciado o futebol de alguma maneira: o futebol de rua, na escola, em escolinhas e projetos sociais ou até mesmo em momentos de lazer com a família — “[...] eu jogava com meu tio” (f).

Em uma pesquisa realizada por Serdoko e Finck (2016) em três escolas da rede pública estadual de ensino do município de Ponta Grossa – PR, foi possível observar que, quanto às experiências dos estudantes com o esporte nos momentos de lazer, o futsal/futebol foi a modalidade esportiva mais assinalada pelos discentes (48,3%). Os autores justificam esse resultado com o fato de essas modalidades serem muito difundidas pela mídia e, também, bastante trabalhadas nas aulas de Educação Física escolar, o que as torna uma das preferidas pelos estudantes.

Como colocado pelos estudantes, as classes sociais mais baixas têm menos equipamentos, “bola oval”, estruturas piores ou improvisadas, além de não contarem com o preparo físico adequado, enquanto as classes sociais mais abastadas podem usufruir de equipamentos completos e mais sofisticados. Contudo, apesar das limitações, elas não são suficientes para impedir os jovens mais carentes de praticarem, de alguma forma, esse esporte e experimentarem — mesmo que de forma precária e/ou sem perceber — os seus sentidos, significados e sentimentos. Todos têm o direito de vivenciá-lo! E talvez seja essa a grande magia do futebol, o seu caráter democrático (especialmente quando comparado a outras modalidades esportivas).

Voltando à nossa atividade de grupo na sala de aula, notamos que alguns estudantes também têm essa percepção, como se pôde ver na discussão sobre a seguinte pergunta: todos têm o direito de praticar esportes, por quê? “[...] pois é algo livre e acessível”. Na discussão, foi relatado que o fato de o futebol ter sua prática facilmente adaptada faz com que ele seja realmente acessível e exequível.

Como colocado pelo escritor mineiro Carlos Drummond de Andrade (2014, p. 7)

Futebol se joga no estádio?
 Futebol se joga na praia,
 futebol se joga na rua,
 futebol se joga na alma.
 A bola é a mesma: forma sacra
 para craques e pernas de pau.
 Mesma a volúpia de chutar
 na delirante copa-mundo
 ou no árido espaço do morro.
 São voos de estátuas súbitas,
 desenhos feéricos, bailados
 de pés e troncos entrançados.
 Instantes lúdicos: flutua
 o jogador, gravado no ar
 — afinal, o corpo triunfante
 da triste lei da gravidade.

In Poesia errante

No entanto, ao refletirem sobre o contexto em que estavam inseridos, perceberam que esse direito de todos à prática do esporte nem sempre se materializa, “[...] porque a escola não tem o suporte necessário”. Essa argumentação surgiu, por pensarem nas necessidades dos estudantes de forma geral, incluindo as pessoas com deficiência, os homens, as mulheres, relacionando-as à realidade escolar.

Em relação a questões de gênero, quando questionados sobre a existência de esportes mais adequados aos homens e mais adequados às mulheres, a resposta foi: *“há esportes que homens se dão melhor que as mulheres e vice-versa, mas isso não proíbe o acesso aos dois gêneros”*. Na argumentação, houve exemplificações de esportes em que os homens “se saíam melhor”, como o futebol, e de outros, em que as mulheres se destacam mais, como o nado sincronizado. Entretanto, frisaram que ambos os gêneros podem realizar qualquer modalidade de forma exitosa. *“[...] é que nem no futebol, por exemplo, a Marta joga super bem!”* (m).

É interessante relatar que dos 31 estudantes presentes nesse encontro apenas 6 levantaram a mão para indicar que já tinham ido ao estádio acompanhar um jogo de futebol — nesse momento, houve o seguinte comentário: *“Só os riquinhos”* (m). Desses seis, quatro tinham ido ao Estádio Elmo Serejo Farias, o Serejão, em Taguatinga, região administrativa próximo a Ceilândia. Dissemos aos estudantes que planejávamos levá-los ao Estádio Nacional Mané Garrincha, no entanto, devido à pandemia, o estádio ainda continuava fechado para visitação. Em razão disso, os encontros ficaram restritos ao ambiente escolar.

O acesso dos estudantes ao futebol muitas vezes se dá por meio do que é divulgado pela mídia, do futebol que eles praticam na escola e/ou na rua. Mesmo que possa ser algo corriqueiro e simples para muitos, ir ao estádio de futebol ainda é algo difícil de ser realizado.

Nesse encontro, percebemos que os estudantes conhecem os termos relacionados ao futebol, e, em grupo, refletiram sobre outros temas relevantes que se relacionam ao futebol.

3.4.2 Hoje vai ter futebol?

Essa talvez seja a pergunta mais ouvida pelos professores de Educação Física. Uma grande parte dos estudantes gosta do futebol e pede, nem que seja ao final da aula, uns minutinhos para que possa jogar. Porém, será que eles realmente conhecem as características e os objetivos do jogo?

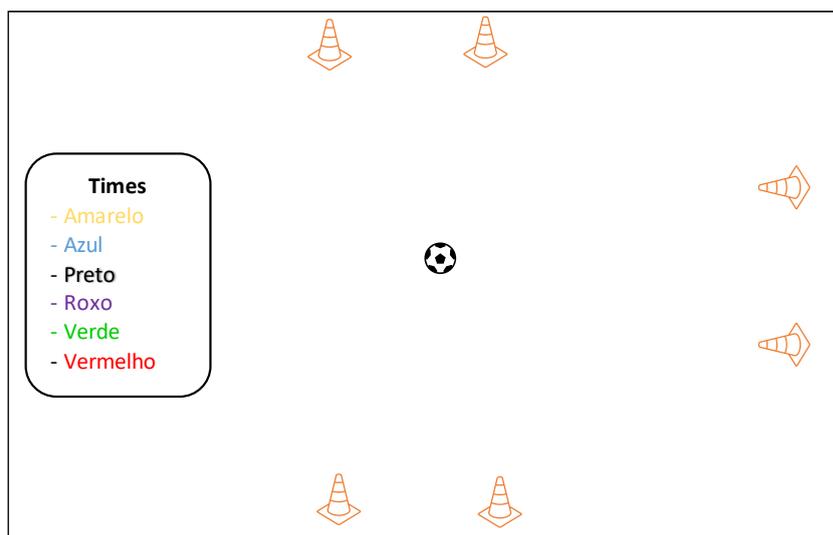
No segundo encontro, continuamos o conteúdo futebol com o intuito de os estudantes compreenderem a dinâmica do jogo de futebol, caracterizado como um esporte de invasão, os seus objetivos e o funcionamento de uma forma geral.

O espaço utilizado foi o cimentado, pois a quadra estava ocupada por outro professor. Em relação a esse tipo de limitação, González (2019) aborda as condições objetivas de trabalho, entendendo-as como os recursos oferecidos pelo sistema escolar para o professor desenvolver suas atividades específicas. De acordo com o autor, tais recursos associam-se, em grande medida: à remuneração salarial; ao tempo para planejar e refletir sobre seu fazer; ao acesso a

experiências qualificadas de formação continuada; à vinculação da estabilidade laboral ao desempenho profissional; ao número de escolas a que se vincula na jornada semanal de trabalho; à quantidade de estudantes em sala de aula; e à infraestrutura e ao material didático, sendo que este último impacta de modo particular os professores de Educação Física.

A turma ficou livre para que se dividissem em seis times: formaram-se quatro times mistos, um só com meninas e um somente com meninos. Cada time ficou com uma cor e, para caracterizar, amarraram uma fita de TNT no braço, no punho ou na cabeça. A atividade iniciou com três times jogando e os outros três, que estavam de fora, orientando e ajudando nas estratégias. O objetivo era defender a sua meta e tentar fazer gols nos outros dois que estavam disponíveis.

Figura 6 — Organização do espaço e distribuição das equipes para a atividade



Fonte: elaborada pela autora.

Na dinâmica do jogo, notamos que as meninas ficavam mais na defesa, poucas iam para o ataque. Já os meninos pegavam mais na bola e se deslocavam por todo o espaço. O gol que ficava mais na lateral da quadra foi menos utilizado que os demais, mesmo sendo uma opção para finalizar. O costume de jogar em determinado sentido, somado à ausência de uma estratégia ou um olhar mais apurado dos estudantes responsáveis por essa função, fez com que os jogadores buscassem mais os gols que estavam um à frente do outro.

Os times que estavam de fora tinham o objetivo de orientar e auxiliar as equipes que estavam em quadra, mas o fizeram de forma dispersa e pouca participativa. O Coletivo de Autores (2009) afirma que o ensino do esporte nas aulas de Educação Física só tem sentido quando os estudantes entendem os valores coletivos, bem como sua característica histórica,

étnica, técnica, filosófica e política. Assim, compreende-se a prática a fim de transformá-la, já que o movimento humano, como forma de expressão cultural, carrega consigo elementos que não devem ser apenas praticados.

Fotografia 8 — Dinâmica do jogo de futebol



Fonte: acervo da pesquisa.

Pensando nesses fatores e buscando ampliar os conhecimentos dos estudantes frente ao conhecimento historicamente acumulado, discutimos no encontro seguinte a história do futebol, sua evolução e os aspectos envolvidos em sua criação.

3.4.3 O Brasil que inventou o futebol, não foi?

Para que os estudantes consigam apreender os aspectos do futebol de forma a constatar, interpretar, compreender e explicar essa modalidade e o contexto que a perpassa, faz-se necessário conhecer o seu surgimento e a sua evolução. Nessa história, é importante entender os diferentes aspectos embricados nessa evolução, além de buscar relacionar os fatos com o contexto histórico e a evolução da própria sociedade.

Segundo o Coletivo de Autores (2009, p. 71), convém discutir a história do futebol, revisitar seu passado “nobre” na Inglaterra do século XIX, bem como sua chegada e

incorporação ao Brasil. Nesse quadro, cabe evidenciar, por exemplo, a época em que o futebol se popularizou e deixou de ser um divertimento restrito à classe dominante, passando a ganhar os espaços das várzeas, dos morros, os espaços de festa e movimento do povo.

Uma vez que o futebol se integra à cultura humana, ele deve ser analisado/estudado em seus mais variados aspectos, que vão da sua história, evolução, contextualização sociopolítica, econômica e cultural aos fundamentos, às técnicas e às regras (OURIQUES, 1995). Surge então, entre outras, a necessidade de analisar (em sentido amplo), com o aluno, o futebol, esporte que faz, em um país como o Brasil, as diferenças econômicas, políticas, culturais e sociais, de repente, parecerem inexistentes no momento de realização de um gol.

Os estudantes apresentaram diferentes respostas ao serem indagados com a seguinte questão: vocês acham que foi o Brasil que inventou o futebol?

“[...] Acho que foi na Alemanha.” (m)

“[...] Alguma coisa me diz que foi na Alemanha, mas não tenho certeza... Ou na Inglaterra.” (f)

“[...] Acho que foi em algum lugar da Europa.” (m)

“[...] Ah, o Brasil é país do futebol e a gente acha que foi aqui, né!?” (g¹⁹)

A intimidade do brasileiro com a bola e o sucesso em vários mundiais levam muitos a pensarem que o desenvolvimento do futebol se deu primeiramente no Brasil, no entanto foi a Inglaterra que modernizou o futebol, que se espalhou rapidamente para outros lugares do mundo. “Muitos podem até pensar que inventamos o futebol, tamanha a nossa intimidade com a bola. Mas não, foram os ingleses que, de professores, viraram nossos alunos” (FREIRE, J., 2011, p. 1).

Ao serem questionados por que essa modalidade esportiva se tornou tão popular e se espalhou rapidamente, os estudantes apresentaram suas reflexões.

“[...] Ele disse TV. O futebol é o que mais passa na televisão.” (f)

O futebol e sua cobertura e divulgação pelos meios de comunicação movem paixões e emoções. Esse esporte expandiu sua importância para além das linhas do campo e dos 90 minutos da partida.

¹⁹ Aluna falando em nome do grupo do qual fazia parte.

Após o jogo, os meios de comunicação praticamente se mobilizaram para informações mais detalhadas, além dos programas exclusivos para falar das partidas e de suas repercussões. Para que o torcedor, que tenha acompanhado o jogo ou não, ainda tenha um vasto material sobre seu clube do coração, e mesmo aqueles que não são tão apaixonados pelo futebol, tem seu cotidiano modificado, seja pelas gozações do clube perdedor, seja pela exaltação do vencedor e pelo assunto futebol que invadirá as conversas mais simples. (ROHRER, 2016, p. 65).

Além da divulgação realizada pela mídia, entre os motivos para a grande popularização do futebol, os estudantes mencionaram os equipamentos e recursos materiais necessários para essa modalidade e também as diferentes formas de adaptá-la.

“[...] Vamos supor que a gente quer jogar e não tem bola, aí pega meia.” (m)

“[...] papel amassado, tampinha de garrafa...” (f)

“[...] Se não tem trave para o gol, pega chinelo, tijolo, madeira, desenha com aqueles giz no chão, risca o chão se for campo de terra.” (m) E precisamos de uma quadra ou um campo? *“Na rua é a melhor coisa... É mais acessível.”* (m)

A facilidade para praticar a modalidade foi descrita pelos estudantes, que deram diferentes exemplos de adaptações possíveis para viabilizar o futebol.

Após realizar a explicação da história e evolução do futebol, de sua chegada ao Brasil e do seu desenvolvimento no país, buscamos realizar a prática, iniciando com número indeterminado de pessoas, sem árbitro e sem regras. No decorrer da partida, as regras foram sendo colocadas e o número de jogadores foi diminuindo.

O início da partida se deu logo após a disputa do par ou ímpar. O jogo se desenvolveu e, em certo momento, chamamos os estudantes ao centro da quadra para que relatassem o que haviam observado no jogo até aquele momento.

“[...] Não tem falta! Não tem regras, toca essa bola!” (m)

“[...] Eu chutei uma vez só!” (f)

“[...] Eu toquei a bola pra elas e saíram correndo. Tu viu?” (m)

“[...] achei que eu ia morrer ali dentro. É muita gente!” (f) *“Mas é porque vai colocar a regra agora, pô!”* (m)

Em diálogo com os estudantes, chegamos à conclusão de que, por um lado, vivenciar o

jogo de futebol como era praticado no início, há vários anos, torna-se confuso, violento. Por outro lado, mesmo sabendo que não havia regras, muitos acabavam jogando como estavam acostumados — por exemplo, parando quando seria falta; cobrando lateral quando a bola ultrapassava a linha; utilizando os pés na cobrança do lateral, como no futsal, e não as mãos, como no futebol.

“[...] Teve fora... A gente pegou com a mão... Quando a bola saía das linhas, ia para o time adversário.” (m)

“[...] A gente tá acostumado a jogar com as regras do futsal.” (m)

Ao longo da minha trajetória profissional, percebo que na escola o futsal é muito trabalhado nas aulas de Educação Física, diferentemente do futebol, que normalmente é mais explorado em anos de Copa de Mundo ou em alguns eventos como o Dia da Consciência Negra, quando há trabalhos voltados aos atletas negros no futebol.

Não temos nas escolas um espaço, como, por exemplo, um campo de futebol, para trabalhar essa modalidade com base na integralidade das regras, como o número de jogadores em cada equipe. No entanto, adaptações podem ser feitas para que os estudantes vivenciem a modalidade e aprendam os seus diferentes aspectos, o que pode levá-los a compreenderem a realidade social em suas múltiplas determinações e, a partir daí, exercerem ações voltadas à transformação da realidade.

Quando indagados sobre quem tocou mais na bola, eles assumiram que foram os meninos, e uma das justificativas foi: *“[...] as meninas corriam da bola. Mano, eu tenho que falar. Vocês viram isso? Eu fui tocar pra elas e elas saíram correndo.” (m)*. Ao perguntar o motivo, as meninas trouxeram para a conversa o medo, a falta de costume de jogar futebol.

“[...] Medo. Eu corri porque o povo ia chutar em mim. Eu acho que foi por falta de costume.” (f)

“[...] Ô, professora, eu vou passar vergonha.” (f)

Para melhor organização do jogo, algumas regras foram aplicadas, e os estudantes já notaram a importância delas. Contudo, surgiu a dúvida se era para cobrar o lateral com as mãos ou com os pés, ao que disseram que era com as mãos, igual no futebol, e a seguinte fala surgiu: *“[...] Mas futsal é futebol”*. Seguimos tirando as dúvidas e explicando sobre a diferença entre as modalidades.

As regras foram colocadas, mas a quantidade de pessoas em cada time não diminuiu, de forma que eles notaram que nem todos estavam participando. Reduzimos, então, o número de integrantes em cada equipe e definimos os que iniciariam no banco de reservas. Ao longo do jogo, as substituições foram feitas, mas, antes, os estudantes foram alertados para prestarem bastante atenção a elas.

Nas substituições, as meninas foram substituídas por meninos e os negros foram substituídos pelos brancos. Na roda de conversa, ao final da aula, fizemos comparações do jogo que realizamos com a história do futebol e, também, refletimos sobre como a professora tinha agido nas substituições.

“[...] *A senhora tirou mais as mulheres.*” (f)

Se fossem substituições realizadas pelos próprios estudantes que estavam no banco de reservas, será que essa dinâmica de substituições se repetiria?

A questão de gênero e o preconceito “proposital” das professoras trouxeram a reflexão sobre a questão de gênero no futebol. Todavia, eles não perceberam o preconceito em relação à raça/cor. Mesmo tendo sido abordados, na explicação inicial, a realidade dos negros quando o futebol chegou ao Brasil e o preconceito que havia contra eles, os estudantes não tiveram essa percepção nos momentos de substituição.

Sobre as questões de gênero que haviam surgido na fase de observação das aulas e que, ao longo do desenvolvimento das aulas, adensaram o debate, reforçamos o trato desse tema no tópico seguinte. Antes, contudo, destacamos que, em uma resenha escrita por Nascimento *et al.* (2017) sobre o curta-metragem “Tapete Verde”²⁰, de Angelo Martins, surgiram as palavras do pai de Letícia, uma das pessoas acompanhadas, que admite a persistência do preconceito no futebol feminino: “*O brasileiro não consegue enxergar o futebol feminino, pois é machista*”. Ele assegura ainda que, “*alguns pais afirmam que o futebol é pra homem*”.

Essas falas vão ao encontro do que um estudante relatou em uma das aulas: “[...] *perdemos porque no nosso time tinha mais meninas...estou brincando, isso é machismo né!*” (m) — o que nos mostra a importância de contemplar essa temática.

²⁰ O curta-metragem “Tapete Verde”, lançado em 2014, foi produzido e dirigido por Angelo Martins. O diretor buscou relatar as experiências e as escolhas de três jovens na realização do sonho de se tornar jogador de futebol. Jovens incentivados pelos pais, inspirados por grandes craques, e uma menina que tenta quebrar os paradigmas machistas do esporte em busca do sonho de ser jogadora profissional de futebol. A partir da tradicional peneira e da rotina de uma das personagens, a obra traz a discussão sobre a desigualdade social como motor do sonho dos jovens, a força da hereditariedade nessa construção e o lugar das meninas no esporte, em busca do mesmo espaço, mas com desafios diferentes.

3.4.4 Lugar de mulher é onde ela quiser! Até no futebol?

Atualmente, mesmo com os avanços e direitos que as mulheres conquistaram ao longo dos anos, o futebol feminino ainda carece de visibilidade, valorização e respeito.

Oliveira e Maldonado (2020) afirmam que o discurso sobre a mulher no futebol está fortemente marcado pela proibição e discriminação. Apesar disso, graças a inúmeras atletas e aos ideais feministas, as jogadoras estão gradativamente conseguindo espaço e respeito. Temas como a sexualização da mulher no futebol, a luta pela igualdade de gênero nessa modalidade esportiva, a existência de jogos e campeonatos de futebol feminino e as diversas profissões ocupadas por mulheres nessa prática corporal podem ser problematizados nas aulas de Educação Física.

Com o intuito de dialogar com os estudantes sobre a temática de questões de gênero no futebol, trabalhamos o vídeo *Invisible Players*²¹. O vídeo faz parte de uma campanha de valorização da figura feminina no esporte, promovida pelo canal de TV por assinatura ESPN. No vídeo, um curto filme, em formato de animação computadorizada — contendo personagens com uma silhueta humana que executam um chute ao gol (futebol), um arremesso à cesta (basquete) e uma manobra de surfe —, é exibido a um grupo de pessoas, que foram instigadas a responder quem elas acreditavam que eram as pessoas (atletas) responsáveis por reproduzir aqueles movimentos no mundo real. Todas as pessoas submetidas a essa análise citaram nomes de atletas homens, nenhum nome feminino foi mencionado.

Na dinâmica que realizamos com os estudantes, o vídeo foi pausado quando chegou a 1 minuto (ou seja, após a exibição dos lances e antes da parte em que as pessoas entrevistadas no vídeo dessem suas respostas), e os estudantes, individualmente, escreveram no papel quem eles achavam que tinha feito o gol, a cesta e surfado a onda. O gráfico abaixo mostra que, entre os 26 estudantes que participaram da pesquisa: 18 acharam que algum atleta homem fez o gol, enquanto 8 acreditaram ter sido uma mulher; 24 estudantes citaram algum homem como o responsável pelo lance da cesta, e apenas 2 disseram ser uma mulher, no entanto não souberam citar um nome; isso se repetiu com o palpite deles para quem surfou a onda. As pessoas que apontaram nomes femininos já haviam assistido ao vídeo no passado, mas não lembravam que

²¹ O vídeo *Invisible players*, divulgado pela ESPN, traz uma pesquisa feita com homens e mulheres sobre pessoas ligadas a diferentes esportes. O resultado é que 100% dos palpites em relação a quem estava executando as funções foram nomes masculinos.

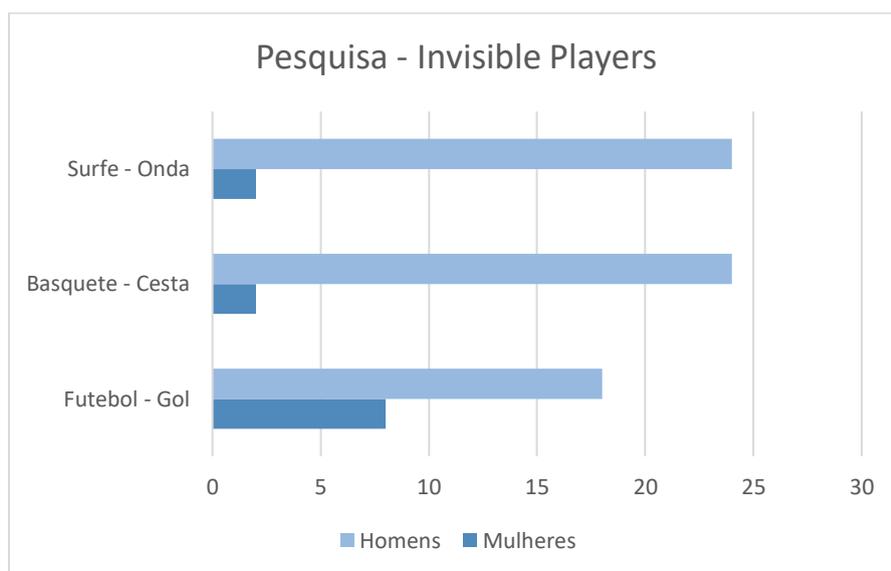
as ações foram realizadas por mulheres.

“[...] eu não lembrava.” (m)

“[...] Gente, eu tenho uma memória falha. E olha que eu assisti esse vídeo mais de três vezes e eu não lembrava.” (f)

Com base nisso, podemos inferir que, mesmo vivenciando determinadas atividades, os estudantes muitas vezes não apreendem de forma efetiva a mensagem que está sendo passada ou a forma como a atividade é problematizada talvez não atinja a profundidade necessária para a apreensão por parte dos estudantes. Além disso, como ocorreu na pesquisa da ESPN, a maioria dos estudantes citaram nomes masculinos para as ações realizadas.

Gráfico 3 — Pesquisa sobre o vídeo *Invisible Players*



Fonte: elaborado pela autora.

Ao término do vídeo, várias reações surgiram, e muitas meninas se sentiram decepcionadas por não terem apontado o nome de mulheres, de modo semelhante ao que ocorre no vídeo mostrado.

“[...] *Aí gente! Meu Deus, que decepção!*” (f)

“[...] *elas são machistas!*” (f)

“[...] *os homens sempre colocam as mulheres nas sombras.*” (m)

A pesquisa realizada por Aquilino (2020), com estudantes do 9º ano de uma escola pública, utilizou o mesmo vídeo e revelou que, quando os estudantes foram questionados sobre o que acharam do conteúdo e das questões abordadas, uma aluna falou: “mostra que muitas pessoas ainda são machistas”.

Nos dias atuais, a mulher ainda é representada de maneira fetichizada no universo masculino do futebol, que tem a mídia como veículo privilegiado para a produção e reprodução da catarse machista. Essa afirmação encontra materialidade no jogo de futebol das “Coelhinhas da Playboy”, na eleição das “musas do Brasileirão”, na elevação das torcedoras a celebridades instantâneas da Copa do Mundo de futebol e nos episódios como aqueles das bandeirinhas massacradas pelos seus erros no apito, mas veneradas pela beleza estética (FIGUEIREDO, 2017).

Ao indagar por que a ESPN fez o vídeo com essa temática, algumas falas surgiram.

“[...] para incentivar as mulheres.” (f)

“[...] para mostrar que as mulheres são craques também em vários esportes.” (f)

“[...] tirar as mulheres das sombras.” (m)

Após as reflexões sobre o vídeo propomos o jogo de futebol realizado de forma mista onde as meninas assumiram as funções de atacar e defender e, os meninos, apenas de defender. No momento do jogo os meninos foram várias vezes lembrados de se manterem na defesa e não avançarem no campo de jogo. As meninas tiveram maior liberdade para ajudar na defesa e realizar a função no ataque.

Em seguida, fizemos uma reflexão do duplo papel que as meninas assumiram no jogo, as facilidades e dificuldades encontradas e, fizemos uma associação com nossa realidade sobre os diferentes papéis desempenhados pelas mulheres. Na tentativa de relacionar essa temática com o cotidiano, os estudantes argumentaram que essa inferiorização da mulher ocorre no mercado de trabalho, no trânsito, dentro de casa. As diferenças de tratamento, desde a infância, contribuem para a perpetuação do machismo. Se nasce um menino, “meu moleque vai jogar bola pra caramba” e, se é uma menina, “vai brincar de boneca”, “dançar balé”, “brincar de cozinhadinho”.

Os estudantes concordam com a percepção de que a própria sociedade contribui para a manutenção do preconceito existente em relação às mulheres no esporte. *“As meninas são bem excluídas no futebol e não vem uma pessoa para ajudar elas a jogar, tá ligado! E como a gente*

vive no mundo muito machista e pá, tem homem que não deixa a mulher jogar” (m).

A mídia contribui ao dar um maior espaço ao futebol masculino, *“para não perderem audiência e dinheiro” (m)*. Segundo Matias (2020), as emissoras de televisão destinam horas da sua grade para os programas e as partidas esportivas ao longo da semana. No Brasil, na rede aberta ou nos canais por assinatura com programação exclusiva para esse fenômeno, predomina o futebol.

Necessário se faz promover a reflexão sobre esses aspectos relacionados ao gênero no esporte, para que os estudantes extrapolem esse entendimento e percebam o que ocorre ao seu redor e em outros países ao redor mundo, quando muitas vezes as mulheres ocupam posições inferiores, são menosprezadas, têm seus direitos usurpados e sua voz calada. Como apontado por uma das alunas da turma, *“[...] refletir sobre esses assuntos é muito bom e pensar que existem mulheres nos representando e lutando para que a sociedade aceite nós, mulheres, no futebol, em outros esportes e não só nos esportes” F.P.*

3.4.5 O que eu faço? Funções no futebol

O conhecimento das diferentes funções que compõem o futebol, da organização e da estrutura da modalidade se torna essencial para compreendê-la em seus diferentes aspectos. Diante disso, buscamos proporcionar aos estudantes a vivência das funções no futebol: jogadores, técnicos, árbitros, bandeirinhas, reservas, VAR.

Os estudantes foram indagados sobre as funções exercidas no futebol e deram como respostas: jogadores, árbitro, juiz, bandeirinha, goleiro, gandula, torcedores... A partir disso, cada função foi explicada aos estudantes e, em seguida, eles se dividiram para que o jogo fosse realizado e as funções, exercidas.

Observamos que os meninos logo optaram pela função de jogador. As meninas se interessaram por serem árbitras, técnicas, bandeirinhas e VAR, no entanto houve rodízio das funções para que os estudantes pudessem inverter os papéis e vivenciar todas elas.

Esse trabalho de organização e vivência das funções no futebol é essencial para se trabalhar em conjunto e experienciar os diferentes papéis exercidos. Para Pistrak (2009) uma das coisas necessárias de serem desenvolvidas no educando é a habilidade trabalhar coletivamente e encontrar seu lugar no trabalho coletivo.

Fotografia 9 — Funções no futebol



Fonte: acervo da pesquisa.

3.4.6 Elementos técnicos e táticos no futebol

A compreensão dos fundamentos técnicos e táticos do futebol é indispensável aos estudantes. O Currículo em Movimento do DF traz esse aspecto para o ensino nos anos finais do ensino fundamental, com o objetivo de levar os estudantes entenderem o que ocorre no jogo e os elementos internos e externos que compõem a modalidade.

Na vivência proposta aos estudantes, utilizamos a forma de circuito, com os elementos indispensáveis à prática do futebol. Na primeira estação, foram vivenciados o passe, a recepção e os deslocamentos; na segunda, o cabeceio; na terceira, a condução de bola em linha reta e em zigue-zague; e na quarta estação, a finalização ao gol. Nesta última, como desafio, alguns bambolês foram colocados no gol para servirem de alvo para os estudantes. Os fundamentos foram trabalhados e, no decorrer das atividades, as dúvidas que surgiram foram discutidas e sanadas. Além disso, houve reflexão sobre as facilidades e dificuldades apresentadas, sendo estas justificadas pela falta de prática.

As atividades dessa aula nos levantaram questionamentos: se os estudantes costumam ter o futebol nas aulas de Educação Física desde os anos iniciais — pelo fato de ser um esporte de muita representatividade no Brasil e de a escola geralmente ter recursos para trabalhá-lo ou adaptá-lo —, por que os estudantes ainda desconhecem aspectos importantes da modalidade? Por que os estudantes não conseguem realizar os elementos internos para que o jogo aconteça? Torna-se importante realizar um planejamento que supra essa lacuna na aprendizagem do futebol nas aulas de Educação Física escolar, de forma a explorar os conhecimentos dos elementos que compõem a modalidade, bem como dos que se associam a ela, presentes na realidade em que estamos inseridos.

Os estudantes são parte importante na construção do saber, no entanto o papel do professor na mediação do processo de ensino-aprendizagem deve se voltar a motivá-los na busca de conhecimentos, respostas, relações com outros aspectos da sociedade, despertando a criticidade, sensibilidade e consciência crítica diante de sua realidade.

Fotografia 10 — Materiais utilizados na aula



Fonte: acervo da pesquisa.

Fotografia 11 — Dinâmica da aula de elementos técnicos e táticos



Fonte: acervo da pesquisa.

Percebemos a dificuldade de alguns para realizarem determinados movimentos.

“[...] É difícil chutar reto.” (f)

“[...] Tem que ajustar.” (f)

Para o jogo, realizado ao fim da atividade, os estudantes foram desafiados a criarem estratégias para alcançarem os objetivos do jogo e, além disso, incluírem as pessoas.

As funções aprendidas na aula anterior também foram utilizadas nessa aula.

3.4.7 Há outras formas de jogar futebol? Futebóis

O conhecimento e a vivência de diferentes formas de experienciar a modalidade futebol na escola contribuem para a inclusão dos estudantes, promovendo interação e socialização. Abre-se um leque com diferentes possibilidades de prática do futebol na escola.

A proposta de aula objetivando a vivência de diferentes práticas passou pelo futebol de cegos, futmesa, futebol de prego, futebol de botão. Entretanto, ao perguntarmos sobre outros tipos de futebol, várias foram as respostas: “*Futebol americano*”, “*Futebol de salão*”, “*Futebol de botão*”, “*aquele da mesinha lá... Eu esqueci o nome*”, “*futebol com vôlei*”, “*... esse é o único que eu sou boa, Totó, o Gabriel falou*”, “*eu esqueço o nome daquele futebol com a mão...*”

Handebol”.

Salientamos que uma grande parte dos estudantes não tinha vivenciado esses jogos e aprovou a experiência. *“Eu amei o conceito porque eu sou super sedentária e não gosto de praticar outros”* (f); *“Eu sou melhor nesses do que no futebol normal”* (F); *“Aaah, o futmesa nós joga é quase todo dia!”* (f).

Fotografia 12 — Vivência dos futebóis. (A) futebol de cegos; (B) futmesa; (C) futebol de prego; (D) futebol de botão



Fonte: acervo da pesquisa.

A diversificação das atividades nas aulas de Educação Física, além de motivar os estudantes a participarem de forma mais efetiva, traz novos conhecimentos e agrega experiências e vivências. O entendimento de outras formas de praticar o futebol eleva a gama de movimentos, aprendizagens e possibilidades.

Souza Junior e Darido (2010) propuseram e estruturaram alguns temas para tratar o futebol de forma didática e pedagógica. Entre outros fatores, eles citam a importância de diversificar e aprofundar o conteúdo futebol, relacionando-o aos conhecimentos de outras áreas. Apontam a relevância, também, da adoção de diferentes estratégias didáticas para o tratamento

dos conteúdos, a fim de proporcionar a aprendizagem significativa dos conhecimentos.

Várias são as formas de futebóis que podem ser trabalhadas com os estudantes para proporcionar maiores possibilidades de conhecimento. Santos e Derbortoli (2017) trabalharam o futebol por meio de jogos eletrônicos. Os jogos eletrônicos esportivos, hoje em dia, estão entre os mais consumidos. A Educação Física escolar tem como um de seus componentes curriculares o jogo. Por isso, pode fazer uso do *videogame* como ferramenta de ensino, utilizando os jogos eletrônicos esportivos e ao mesmo tempo instrumentalizando os estudantes pedagogicamente dentro da escola.

Outra possibilidade interessante que surge para o ensino do futebol na escola é o *fútbol callejero*. O *Fútbol Callejero* surgiu nas imediações de Moreno, em Buenos Aires na Argentina, com o objetivo de proporcionar um espaço de diálogo e protagonismo entre os jovens em um contexto de violência estrutural.

El fútbol callejero fue concebido como una respuesta a las tantas crisis que afectan y atraviesan el “ser joven” en América Latina. Fútbol, para atraer la atención y vincular a los participantes desde una experiencia que recogiera sus intereses y gustos” (ROSSINI et al., 2012, p.12).

O conceito básico “[...] é voltar às raízes do futebol de rua, uma prática desportiva de lazer autorregulada, onde regras são previamente acordadas e tacitamente respeitadas por todos os participantes de um jogo, sem a necessidade de uma regulação ou autoridade externa” (SILVA-GUTIERREZ; DOTTO; ALLET, 2016).

A dinâmica de desenvolvimento do *Fútbol Callejero* também é chamada de Metodologia Callejera (BELMONTE, 2019). A forma de jogar é similar à do futebol convencional, mas organizado em três (3) tempos. No primeiro, os jogadores combinam as regras e atitudes que orientam o jogo; no segundo se desenvolve o jogo propriamente dito, e no terceiro tempo discutem o desenrolar do jogo e se define o resultado da partida. A figura do árbitro não existe, no entanto, existe um mediador, que cumpre função importante durante todos os momentos do jogo, favorecendo o diálogo e o protagonismo dos jovens na solução de conflitos e na determinação de resultados. A pontuação do jogo é dada pelo número de gols marcados, pela observação das regras combinadas, cooperação entre os membros da mesma equipe e com a equipe adversária (ALTAMIRANDA; KLEIN; SHERMAN, 2015).

O Movimento Futebol Callejero teve seu início na América Latina, onde rapidamente articulou 14 organizações das Américas do Sul e Central. Atualmente já alcançou outros países do mundo, como Alemanha, Estados Unidos, Sudão, Filipinas, Gana, Israel, África do Sul, Serra

Leoa e Espanha (Movimiento Fútbol Callejero, 2015). O Movimento realiza várias atividades relacionadas ao tema futebol de rua, como congressos, intercâmbios, escola de mediadores e encontros de futebol de rua, como o Mundial, realizado em São Paulo, em 2014, e a Copa América, realizada em Buenos Aires, em 2015.

A metodologia do *Fútbol Callejero* propõe uma nova forma de se jogar o futebol, onde não há a figura de um árbitro, mas de um mediador que facilita o diálogo e respeita a fala e o espaço de cada um; a elaboração conjunta de regras, a co-participação onde meninas e meninos jogam juntos; incentiva o protagonismo e dá visibilidade para valores humanos e sociais, como o respeito à diferença, a solidariedade e a cooperação.

Grifoni (2020), ao trabalhar uma unidade didática com essa metodologia em uma turma de 9º ano, concluiu que ela promoveu espaços de relações humanizadas pautados pelo diálogo e fez emergirem ações de cuidado, respeito, cooperação, solidariedade e tolerância com o próximo, mostrando ser uma interessante estratégia para abordar o esporte no ambiente escolar.

Nos “futebóis” que propusemos aos estudantes, houve interesse, curiosidade e motivação para a prática, o que revela que outras possibilidades podem ser ofertadas na escola, permitindo aos estudantes a vivência de diferentes formas de praticar a modalidade.

“[...] Em geral a experiência foi boa. Aprendemos sobre os diversos tipos de futebol... Sobre o quanto é diferente o futebol de rua e o futebol jogado profissionalmente” (PH)

“[...] Eu pessoalmente não sabia sobre o futebol de mesa, botão. Foi o máximo!” (HR)

3.5 Acréscimo: mesa redonda na escola — Futcast²²

Com base nas vivências com o futebol e nos diálogos das rodas de conversa, decidimos construir, de forma coletiva, um *podcast* sobre futebol. A dinâmica se deu da seguinte forma: 1) escolha do nome; 2) definição da arte; 3) construção do roteiro de discussão sobre os temas; 4) escolha da trilha sonora; 5) organização do espaço. Por exemplo, o planejamento do *layout* do espaço de gravação do programa se beneficiou de pintura artística já presente na parede da sala de aula de Educação Física (Fotografia 12). O quadro a seguir mostra os elementos elencados, de forma conjunta, para a organização do *podcast*, incluindo os nomes sugeridos, as ideias para arte e *slogan*, os temas a serem discutidos, a trilha sonora e a forma como o espaço seria organizado.

²² Disponível em: <https://vimeo.com/770532696/001c0259f8>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Quadro 7 — Estruturação do *podcast*

Nome	Arte
FUTCAST PODFUT PODGOL PODCAST JOGO FALADO PODCAST VIRANDO O JOGO PODCAST BATE BOLA NA ESCOLA	Utilizar a parede da sala de EF Nome do FUTCAST em TNT pregado na parede Chuteiras penduradas
Temas	Trilha sonora
Outros tipos de futebol Inclusão das mulheres e das pessoas com deficiência Racismo/preconceito Mídia Corpo no futebol Pressão imposta aos jogadores Torcidas organizadas/violência Diferença do futebol espetáculo e do futebol de rua Futebol misto (segurança)	Abertura: Carolina, Carol, Bela Fechamento: Remix Turi ip ip ip
Recursos e organização do espaço	
Mesa e cadeira para os entrevistadores Mesas e cadeira para os entrevistados Cadeiras de braço para o restante da turma Câmera Tripé	Luz Microfones (2) Mesa de som Computador Caixa de som

Fonte: elaborado pela autora, com base no acervo da pesquisa.

É importante salientar que surgiram discussões levantadas pelos estudantes que ainda não haviam sido abordadas nas aulas. Eles trouxeram questões importantes relacionadas ao futebol para reflexão e diálogo: questões relacionadas ao corpo — “[...] Professora eu nunca vi gordo jogando futebol” (f) Vocês já viram gordo jogando futebol?; questões relacionadas à cultura — “Já que vamos gravar um podcast sobre futebol podemos trazer (para a pauta) a cerveja e o samba, né!? (f)”. Discutimos esses temas colocados ouvindo os pontos de vista dos presentes e problematizando-os com exemplos no futebol profissional e elementos presentes na cultura.

A experiência de organizar e executar um *podcast* com os estudantes e a professora regente da turma foi muito rica. Foi um momento catártico que levou à reflexão sobre os temas trabalhados no decorrer das aulas, promoveu o exercício do trabalho coletivo e a socialização dos pensamentos, além do uso de uma mídia atual que envolveu os estudantes de forma significativa no processo de criação e oportunizou canais de comunicação e socialização de conhecimentos. É muito importante ressaltar que, em diferentes funções, todos os estudantes deram a sua contribuição e se envolveram no processo de criação e execução de alguma forma.

“[...] Sobre o Futcast, foi bem legal. Falaram sobre tudo do futebol...” (HR)

“[...] o Futcast falou sobre vários assuntos que todos meio que esqueceram... Fez lembrar que futebol também é lazer e diversão.” (AC)

“[...] a melhor parte foi fazer o podcast com a turma. Foi muito bom fazer cada aula.” (GM)

Fotografia 13 — *Layout do espaço para gravação do Futcast*



Fonte: acervo da pesquisa.

Fotografia 14 — Organização da sala para o Futcast



Fonte: acervo da pesquisa.

Fotografia 15 — Gravação do Futcast



Fonte: acervo da pesquisa.

3.6 Prorrogação: Reflexões e construções: considerações sobre a proposta aplicada

Ao final das aulas, buscamos identificar como os estudantes compreenderam a experiência vivenciada. Por intermédio das discussões realizadas durante as aulas, nas rodas de conversa e também com o relato em forma escrita, pudemos entender melhor o que os estudantes

apreenderam da proposta.

O emprego da roda de conversa teve em vista dar voz a esses atores sociais, avaliando a potencialidade dessa ferramenta metodológica para favorecer a dialogicidade e o empoderamento, a fim de fortalecer as percepções individual e mútua, estimulando a participação desses atores no contexto escolar. Vislumbrou-se criar um espaço dialógico não hierarquizado, em que os estudantes pudessem expor seus pensamentos, suas vivências, seus entendimentos, suas dúvidas, seus conhecimentos, suas opiniões e seus aprendizados.

O diagrama proposto por Silva, A (2020) mostra as potencialidades da roda de conversa como instrumento metodológico.

Figura 7 — Diagrama das potencialidades das rodas de conversa



Fonte: Silva, A (2020).

Nas palavras do Coletivo de Autores (2009), a avaliação deve servir para indicar o grau de aproximação ou afastamento do eixo curricular fundamental, norteador do projeto pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos estudantes.

Com a proposta aplicada e as rodas de conversa realizadas, mediante as falas e os posicionamentos dos estudantes, percebemos reflexões e aproximações importantes sobre o conteúdo trabalhado, além da percepção de relações com temas inseridos em nossa sociedade.

Fotografia 16 — Estudantes reunidos em rodas de conversa durante as aulas



Fonte: acervo da pesquisa.

*“Eu aprendi sobre o futebol, quando e como começou o futebol. Consegui refletir como é a inclusão das pessoas no futebol, a inclusão das mulheres e das pessoas gordas, como a mídia divulga, como a política interfere no futebol. Aprendi também algumas técnicas de chute e cabeceio, condução. Consegui debater sobre a quebra de padrões, como poderíamos combater...”
(ME)²³*

A forma como o conteúdo foi apresentado, com base na pedagogia crítico-superadora, resultou na ampliação dos saberes, o que ficou evidente na constatação de que mesmo aqueles estudantes que não gostam da modalidade futebol ou não se identificam com ela conseguiram compreender a proposta e aprender algo com o que foi ensinado.

²³ Este trecho e os que estão adiante foram extraídos dos relatos escritos pelos estudantes.

“[...] Eu aprendi que não gosto de futebol e também não sei jogar. Mas agora tenho conhecimento... As mulheres não são reconhecidas no futebol diferente dos homens, e em minha opinião isso é uma perda de público feminino.” (BS)

“[...] Nunca tive esse tipo de aula de futebol, talvez porque não me interesse por futebol em nenhum sentido, nem de rua nem o futebol esporte, todavia até que foram divertidas as aulas sobre futebol... Os debates até que foram interessantes de ouvir sobre as outras coisas que envolvem o futebol na sua parte dentro e fora de campo.” (FA)

“Eu pessoalmente, nesse curto espaço de tempo, gostei bastante, aprendi bastante coisa. As pessoas da roda são muito comunicativas, as brincadeiras sobre o futebol foram extravagantes. Eu pessoalmente não sabia sobre o futebol de mesa, botão, foi o máximo! Sobre o Futcast, foi bem legal. Falaram sobre tudo do futebol... Mulheres não deviam ser excluídas do futebol, mas em outros países as mulheres têm mais liberdade e em outros que as mulheres tem menos liberdade. Elas deviam ser valorizadas... Espero que isso mude!” (HR)

“Foi ótimo! Não teve preconceito. Todos ali jogaram juntos, sem xingamentos, sem brigas, foi muito top! Amei! O que me fez refletir que não importa o gênero e a sexualidade, todos somos iguais...” (NA)

“[...] nas aulas tivemos a oportunidade de debater e isso é importante para a nova geração.” (JR)

“Bom, nunca tinha tido aula assim, mas foi bom demais. Eu gosto de futebol e queria ser jogador, mas não dá pra ser jogador de futebol. A experiência de jogar aqui foi boa. Treinar aqui é diferente porque tem explicação, prática, aventura e emoção. Gostei muito da experiência.” (GB)

Desse modo, com as falas dos estudantes nos momentos de diálogo e reflexão que ocorreram durante as aulas, as observações dos comportamentos no decorrer das aulas, nas rodas de conversa e no depoimento escrito sobre a experiência das aulas, notamos que houve apreensão dos estudantes quanto aos elementos do conteúdo trabalhado, o que nos leva a compreender que essa foi uma experiência geradora de processos educativos importantes.

No relato de forma escrita, realizado na última aula, solicitamos aos estudantes que escrevessem o que as aulas tinham significado para eles e quais aprendizados a vivência das atividades lhes proporcionou. Ressaltamos ainda que estariam livres para escreverem o que realmente sentiram ou aprenderam com a experiência vivenciada, de forma honesta e clara. Alguns desses relatos são apresentados nas Fotografias 17 a 21.

Fotografia 17 — Relato avaliação (aluna ALS)

Olá, pessoal!

Chegamos ao final das nossas aulas sobre Futebol e gostaria que vocês fizessem uma avaliação desse período e da experiência que tivemos.

Eu achei que participar das aulas me proporcionou uma experiência diferente, me fez refletir e ver que o futebol não é apenas aquilo que vemos na televisão. Eu nunca tinha participado de um projeto assim e eu achei incrível, o estilo das aulas, o projeto do podcast, com toda certeza foi uma experiência única.

Eu aprendi muito sobre o futebol na questão de racismo, sobre a questão da preconceito com as mulheres, as classes altas e baixas e até deixei a varinha de lado e fui apresentadora, joguei futebol e ainda fiz um gol. Então com certeza foi uma das melhores experiências.

Fonte: acervo da pesquisa.

Fotografia 18 — Relato avaliação (aluno MSVM)

Olá, pessoal!

Chegamos ao final das nossas aulas sobre Futebol e gostaria que vocês fizessem uma avaliação desse período e da experiência que tivemos.

Eu gostei bastante das nossas aulas pois aprendi diversos temas, práticas e questões que envolvem o futebol. Por exemplo: Eu sei que existe muitas preconceitos com negros, brancos, pessoas com deficiência, pois para eles o futebol seria um esporte distante deles.

As meninas também que são excluídas do futebol por muitas pensarem que elas não sabem jogar ou que não entendem. E também que existe várias tipos de futebol como o de mesa, futebol de sala, futebol de tatã etc.

Ei que o futebol também pode envolver a política para desvios de dinheiro, corrupção e por cima do esporte. Por exemplo um país ganha uma copa e precisa construir as estádios daí vai lá e gasta mais do que o planejado.

E também entendi que existe diferenças entre o futebol de rua e o espetáculo. No futebol de rua não tem muitas regras, qualquer um pode jogar, não precisa para fazer os gols, as vezes se machuca... Já no espetáculo existe toda organização, os uniformes, os gols, o campo, as partes do campo. Com isso foi um pouco da maneira que eu vi nas aulas da professora Ediane.

Fonte: acervo da pesquisa.

Fotografia 19 — Relato avaliação (aluna NAS)

Olá, pessoal!

Chegamos ao final das nossas aulas sobre Futebol e gostaria que vocês fizessem uma avaliação desse período e da experiência que tivemos.

Foi muito bom porque? Porque a gente aprendeu muito sobre futebol, tivemos quadras de sistemas sobre muitas coisas. Tipo porque a maioria na maioria das vezes nem jogou e foi apenas as atividades na quadra porque não teve presença com as meninas. Todos ali jogaram juntos, um xingamento sem briga e foi muito top amei e o que me fez refletir que não importa o gênero nem a sexualidade todos são iguais e cada um pode jogar, o que quiser não importa se é menina ou menino. Bom o que eu penso e que eu o estou foi isso.

Fonte: acervo da pesquisa.

Fotografia 20 — Relato avaliação (aluna ME)

Olá, pessoal!

Chegamos ao final das nossas aulas sobre Futebol e gostaria que vocês fizessem uma avaliação desse período e da experiência que tivemos.

Eu aprendi sobre o futebol quando e como começou o futebol, como e a inclusão de pessoas no futebol a inclusão de mulheres e de pessoas gordas como a mídia divulga, como a política interfere no futebol.

Aprendi também ~~algumas~~ algumas técnicas de chute e cabeceio, condução. Consegui debater sobre a quebra de padrões como poderíamos ~~debate~~ combater essa quebra o fazer do futebol definir a diferença.

XiXe um pouco mais de experiência porém não lembro kkk
entim e isso.

Fonte: acervo da pesquisa.

Fotografia 21 — Relato avaliação (aluno CEOS)

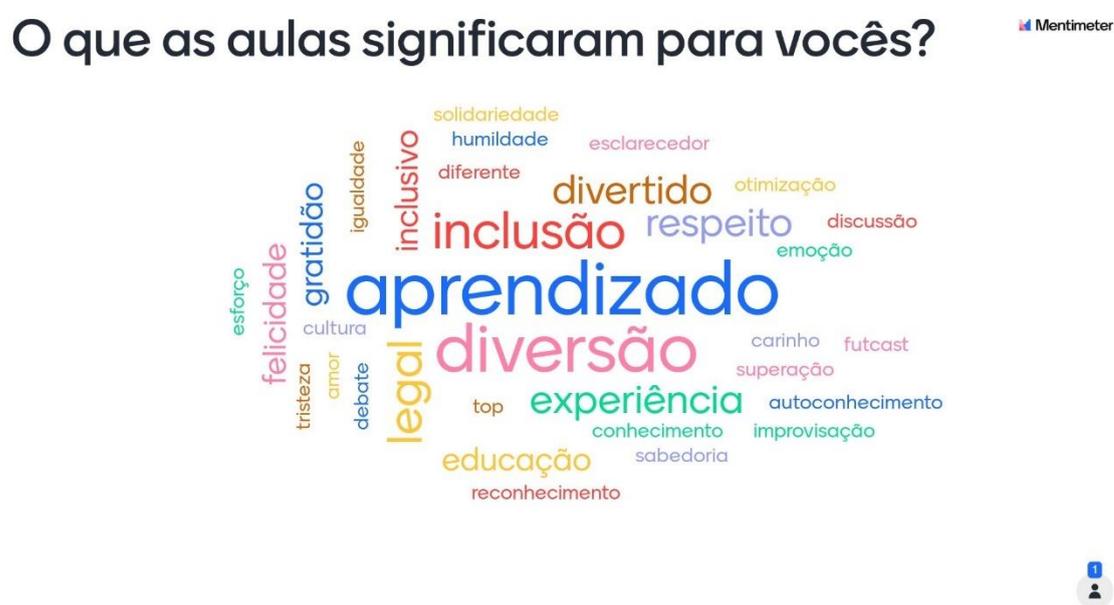
Chegamos ao final das nossas aulas sobre Futebol e gostaria que vocês fizessem uma avaliação desse período e da experiência que tivemos.

Bom, no começo eu achli que as aulas com a prof. Ediane iam ser muito sem graça, pois eu não gostava de futebol. Entretanto depois de algumas aulas eu fui começando a gostar da esposa e do marido dele, até que em uma aula eu fiz a "gaveta" e pensei que tinha algum potencial mas não tinha. E qualque feita eu a aproximei mais que fica tão próxima da esposa. Porém na questão da racia e inclusão etc... eu já presenciei várias coisas mas nunca saí, uma vez eu vi um menino aporcionado por ser negro eu fiquei com medo de ajudar e aporcionar também então se chama um adulto para intervir.

Fonte: acervo da pesquisa.

Ao abrir espaço de fala para que os estudantes caracterizassem a experiência vivida, as palavras foram surgindo. Foi solicitado a eles que escrevessem, ao fim de seus relatos avaliativos, três palavras que julgassem adequadas para descrever a experiência que vivenciaram com aquelas aulas de futebol. Dentre as palavras mencionadas, utilizadas para elaborar uma nuvem de palavras no aplicativo Mentimeter, ressaltamos “aprendizado”, “inclusão” e “diversão” como as mais citadas pelos estudantes. Esse é um dos *feedbacks* de que a experiência foi válida e satisfatória.

Figura 8 — Nuvem de palavras elaborada com as respostas dos estudantes



Fonte: elaborada pela autora, com o aplicativo Mentimeter.

Ressaltamos que este trabalho se mostrou uma possibilidade prática que fez um diálogo do futebol com a pedagogia crítico-superadora. Há lacunas que podem ser preenchidas por outros estudos, inclusive para mostrar por que essa pedagogia não tem muitos trabalhos voltados para o trato com o futebol na escola e voltados a responder algumas indagações, como as listadas a seguir. A formação inicial contempla conhecimentos e experiências teóricas e práticas com essa pedagogia? Os professores são motivados e estimulados a realizarem formações continuadas para se enriquecerem de conhecimentos e terem apropriação para levar tal conhecimento aos estudantes da educação básica em perspectivas críticas de ensino? A escola auxilia o professor a conseguir trabalhar os conteúdos de forma crítica?

A Educação Física na escola deve primar pela emancipação humana colocando o aluno como centro desse processo, além de contribuir através de um ensino com intencionalidade e

objetivos claros, para a formação de sujeitos capazes de enxergar o mundo em que vivem de forma crítica e participativa. Os conteúdos da cultura corporal, entre eles o futebol, devem ser contempladas de forma ampla e diversa incitando os estudantes a livre manifestação de pensamentos e o alargamento de saberes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismos. (FREIRE, P., 2021, p. 52).

O presente trabalho não se propõe a ser algo novo ou inédito. No entanto, como a materialidade de propostas de cunho crítico na escola ainda não é um processo efetivamente concretizado, há uma contribuição que pode somar-se a outras ações coletivas que vêm sendo desenvolvidas. Também não temos a ingenuidade de acreditar que propostas como essa tragam infinitos e imediatos benefícios que vão mudar de forma abrupta o processo e a forma de ensinar nos anos finais do ensino fundamental. Afinal de contas, somos cientes das muitas barreiras que dificultam a efetivação de propostas críticas na escola. Dentre tais barreiras, podemos destacar a formação inicial dos professores — ainda carente de ações que propiciem a materialização dessas perspectivas — e a realidade concreta da escola, com sua infinidade de carências — especialmente de recursos materiais; de incentivos a trabalhos coletivos e integrados; e, não menos importante, de ações sistematizadas que busquem superar o ensino tradicional.

Nosso problema de pesquisa voltava-se para a questão de como estruturar as aulas do conteúdo futebol segundo a Pedagogia Crítico-Superadora nos anos finais do ensino fundamental. Notamos que para essa estruturação o enriquecimento teórico do professor é extremamente importante para que a mediação dos conhecimentos seja feita de forma mais ampla e com espiralidade a fim de contemplar os diversos temas relacionados ao conteúdo.

Diante dos nossos objetivos de experimentar a proposta de aulas de futebol elaborada com base na Pedagogia Crítico-Superadora e analisar os processos educativos gerados a partir dela, notamos que é possível trabalhar diversos assuntos relacionados ao tema de forma ampla, debatendo e levando os estudantes a refletirem sobre eles. Houve uma ampliação dos saberes por parte dos estudantes nos mostrando que a proposta foi significativa e importante.

No entanto, dentro dos limites da pesquisa podemos considerar que, na proposta aplicada poderíamos ter abordado outros temas como os jogos eletrônicos, copa do mundo, a relação do conteúdo futebol com consumismo, política, corrupção (manipulação de resultados), entre outros, mas que podem ser contemplados em outros estudos.

Nos surpreendeu de forma positiva a participação e doação dos estudantes durante as aulas o que contribuiu para termos resultados muito positivos quanto a proposta aplicada. A professora regente conseguiu ver as diferenças quanto a metodologia utilizada antes das aulas

em comparação com a construída de forma conjunta e baseada em uma perspectiva crítica de ensino. Inclusive, refletiu sobre a importância do empenho e interesse do professor bem como da escola, ao ofertar os recursos necessários, para que aulas desse tipo sejam desenvolvidas na escola.

A partir do que concluímos provisoriamente outros estudos podem abordar diferentes temas referentes ao futebol em outros anos do ensino fundamental, visto que o currículo muitas vezes não contempla esse conteúdo em outros anos, de forma a ampliar o debate e discussão sobre o mesmo e alargar as possibilidades de aprendizado, conhecimento, vivências e experiências pelos estudantes.

Diante disto, este trabalho pretende somar-se aos esforços de consolidação da pedagogia crítico-superadora na Educação Física escolar, continuando o movimento iniciado por um Coletivo de Autores e por vários pesquisadores que se envolvem com o tema e acreditam que mudanças reais na prática pedagógica são primordiais, urgentes e necessárias. Reproduzir os padrões da classe dominante não contribui para uma educação emancipatória. Por mais lenta que essas mudanças possam se apresentar, é necessário lutar por uma educação que enriqueça a classe trabalhadora de conhecimentos historicamente acumulados, instrumentalizando-a para que, ao se apropriar deles, possa contribuir para mudanças concretas que possibilitem o crescimento individual e coletivo.

O anseio da classe dominante é a permanência do modelo educacional vigente, o qual contribui para a perpetuação dos seus interesses, com a formação de cidadãos passivos, acríticos, disciplinados, a-históricos, que aceitam de forma apática o que lhes é proposto. Dessa forma, é necessário munir nossos estudantes com conhecimentos que lhes permitam ganhar voz para que continuem e fortaleçam o movimento contra-hegemônico, lutando por seus interesses e pelos da classe trabalhadora.

A experiência vivida na escola demonstra que o planejamento, com relação à organização sistematizada de nossas práticas, feito com compromisso, com base teórica e com objetivos claros, é essencial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que proporcionem conhecimentos e gerem novas demandas, carecimentos aos estudantes, estimulando-os e levando-os a aprenderem, refletirem, questionarem e reformularem.

A atitude consciente do professor deve — nessa etapa do processo pedagógico — conduzir os estudantes com liberdade, num esforço de legitimar o compromisso com uma educação que projeta os caminhos e propicia espaços de protagonismo aos discentes. Portanto, não há formatos de planejamento disponíveis, prontos e acabados, que, quando utilizados corretamente, ofereceriam sempre a máxima efetividade. O que existe é a ação lúcida do

professor que legitima seu trabalho por meio da adequação dos objetivos pedagógicos de sua prática ao contexto escolar que se apresenta.

Vivenciamos, nos últimos quatro anos, um momento político conturbado, em que o governo federal tratou a educação como mera figurante, ao assumir um papel de abandono e descaso frente a ela. Passamos por reformas nos documentos norteadores e nas bases do ensino no Brasil, como a BNCC, a reforma no Ensino Médio, a retirada de bolsas de estudos na pós-graduação, a retirada de recursos das universidades, os cortes de verbas na educação básica, e vimos o governo abster-se da responsabilidade de garantir o direito à educação de qualidade neste país. Atualmente, retorna a esperança de mudanças positivas com o novo governo, o qual se espera que tenha a educação como uma de suas prioridades.

Para além de todo esse desmonte da educação, a Educação Física — como uma prática social educativa — precisa mostrar a sua importância no ambiente escolar e, para isso, o planejamento e a execução de propostas de ensino significativas são essenciais para auxiliar nesse processo de autoafirmação dessa disciplina obrigatória na escola.

A proposta experienciada trouxe conhecimentos aos envolvidos e gerou nos estudantes novas perspectivas frente ao conteúdo trabalhado. Fez com que eles não só refletissem sobre o futebol, mas conseguissem pensar para além deste, fazendo relações com diferentes temas presentes na modalidade esportiva e na realidade concreta. A experiência permitiu-lhes vivenciar as atividades e tornarem-se partícipes do processo, principalmente na elaboração e execução do *podcast*, momento que propiciou o debate sobre aquilo que havia sido aprendido e discutido nos encontros anteriores. Com isso, notaram-se envolvimento dos estudantes, troca de conhecimentos, mudança de posturas, coparticipação, aprendizado, inclusão e diversão.

Podemos inferir que práticas pedagógicas com intencionalidade e compromisso educativo geram motivação no aluno para o processo de ensino-aprendizagem. Outrossim, a proposta pedagógica com base na pedagogia crítico-superadora proporciona espaços de maior participação e protagonismo para os estudantes, incitando-os a refletirem sobre o conteúdo e extrapolarem o entendimento para além dele.

REFERÊNCIAS

A VIDA é um desafio. Intérprete: Racionais MC's. Compositor: Edi Rock. *In*: NADA como um dia após o outro. Compositor: Edi Rock. Intérprete: Racionais MC's. São Paulo: Boogie Naípe, 2002. 2 CDs, faixa 10 (7 min 14 s).

ALTAMIRANDA, Mariano; KLEIN, Sebastián Martín.; SHERMAN, José. (2015). La educación física como dispositivo de reproducción social: Hacia la teorización de la "Educación Popular del Cuerpo". 11º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponível em: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7347/ev.7347.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Cidadezinha qualquer**. *In*: ANDRADE, Carlos Drummond de. Antologia poética. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 1962 p. 48.

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Quando é dia de futebol**. Rio de Janeiro: Companhia das letras, 2014.

AQUILINO, Simone Martins. **Entre jovens invisíveis e corpos silenciados**: manifestações das sexualidades e a homofobia (des)veladas nas aulas de educação física. 2020. 157 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ASSIS, Sávio de Oliveira. **Reinventando o esporte**: possibilidades da prática/pedagógica. 3. ed. Campinas: Autores Associados, chancela editorial CBCE, 2010. (Coleção educação física e esportes).

BELMONTE, Maurício Mendes; VAROTTO, Nathan Raphael; GONÇALVES JÚNIOR, Luiz. Fútbol Callejero e processos educativos: saberes emergentes de experiências convergentes. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v.8, n.17, p. 293-309, ago. 2020. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/286>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BETTI, Irene C. R.; BETTI, Mauro. **Novas perspectivas na formação profissional de educação física**. Motriz, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996.

BETTI, Mauro. **O que a semiótica inspira ao ensino da educação física**. Discorpo, São Paulo, n. 3, p. 25-45, 1994.

BETTI, M. **Educação Física escolar: ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Unijuí, 2015. 342 p.

BETTI, Mauro. **Educação Física e Sociedade: a Educação Física na escola brasileira**. 3. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2020. (Coleção educação física).

BETTI, Mauro; DAOLIO, Jocimar; VENANCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. **A proposta curricular de educação física do Estado de São Paulo: fundamentos e desafios.** In: CARREIRA FILHO, Daniel; CORREIA, Walter R. (org.). Educação física escolar: docência e cotidiano. Curitiba: CRV, 2010. p. 109-28.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. **Esporte na escola e esporte de rendimento.** Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, ano VI, n. 12, p. XIV-XXIV, 2000/1.

BRACHT, Valter. **A educação física no ensino fundamental.** In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: SEB/MEC, 2010. p. 21-31.

BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de Almeida; MORAES, Cláudia Emília Aguiar; ALMEIDA, Felipe Quintão de; GHIDETTI, Filipe Ferreira; FOMES, Ivan Marcelo; ROCHA, Maria Celeste; MACHADO, Thiago da Silva; ALMEIDA, Ueberson Ribeiro. **A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I.** Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 11-34, 2011.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: encurtador.com.br/pFHS9. Acesso em: 26 mar. 2023.

CALVINO, Itálo. **Porque ler os clássicos?** São Paulo: Companhia das Letras, 1993. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4411070/mod_resource/content/1/Por%20que%20ler%20os%20Cl%C3%A1ssicos%3F%20.pdf Acesso em 19 Ago. 2022.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica “inovadora”.** Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 18, n. 4, p. 55-75, out./dez., 2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Pelos meandros da Educação Física.** Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Brasília, v. 14, n. 3, p. 119-125, 1993.

CASTELANNI FILHO, Lino. **A Educação Física no Sistema Educacional Brasileiro: Percurso, Paradoxos e Perspectivas.** 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 1999.

CASTELLANI FILHO, Lino. **As Concepções de Educação Física no Brasil.** Horizontes – Revista de Educação, Dourados, MS, n.2, v1, julho a dezembro de 2013.

CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: **A história que não se conta.** Revista Horizontes – Revista de Educação, Dourados, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2013.

CASTELANNI FILHO, Lino. **Às voltas com o futuro: minhas incursões na educação física escolar.** POIÉSIS, Tubarão, v. 14, n. 25, p. 19-51, jan./jul. 2020.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL. **Compatibilização entre as projeções populacionais, a PDAD 2018 e a nova delimitação (oficial) das regiões administrativas do Distrito Federal** – Nota técnica. Brasília: Codeplan, 2020. Disponível em: <https://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/NT-Compatibiliza%C3%A7%C3%A3o-entre-as-proje%C3%A7%C3%B5es-populacionais-a-PDAD-2018-e-a-nova-delimita%C3%A7%C3%A3o-oficial-das-Regi%C3%B5es-Administrativas-do-DF.pdf>. Acesso em: 15 de março de 2022.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 2009.

D'ÁVILA, Jorge Luis; NEVES, Maria Lucia Paniago Lordelo. **Educação física escolar: em busca de uma outra sociabilidade.** Motrivivência, Florianópolis, ano XXIII, n. 37, p. 30-40, dez./2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2011v23n37p30>.

DAOLIO, Jocimar. A superstição no futebol brasileiro. *In*: DAOLIO, J. (org.). **Futebol, cultura e sociedade.** Campinas: Autores Associados, 2005. p. 3-19.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura, Educação Física e Futebol.** 3. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2006.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar.** *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). **Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. P. 28-45. (Programa Publicações Digitais Unesp – IEP3)

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa.** Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p.156.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento da Educação Básica.** Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Caderno 1 – Anos Iniciais e finais.** 2. Ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL, **Lei n. 6.359 de 14 de agosto de 2019.** Cria a Região Administrativa do Sol Nascente/Pôr do Sol – RA XXXII e dá outras providências. Brasília: Governo do Distrito Federal, 2019. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/22b8194e32514c60b7bf2680adfb7d0/Lei_6359_14_08_2019.html. Acesso em: 26 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Centro de Ensino Fundamental 25 de Ceilândia. **Projeto Político-Pedagógico**. Brasília: CEF 25 de Ceilândia/SEEDF, 2021.

DUARTE, Newton. **Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica**. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. Pedagogia histórico crítica e luta de classes na educação escolar. Campinas: Autores Associados, 2012. cap. 2. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

É TUDO PRA ONTEM. Intérprete: Emicida. Compositor: Emicida. In: **É tudo pra ontem**. Compositor: Emicida. Intérprete: Emicida. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2020. Faixa 1 (6 min 12 seg). Disponível em: https://open.spotify.com/track/1FpjfHwVh1ziha91Ng2o4P?si=TJIxh_HnQQ6PK1szbwYTew. Acesso em: 27 mar. 2023.

ESCOBAR, Micheli Ortega. **Cultura corporal na escola: tarefas da Educação Física**. Motrivivência, Florianópolis, n. 8 – Educação Física: teoria & prática, p. 91-101, dez. 1995.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática**. Motrivivência, Florianópolis, ano XIX, n. 28, p. 27-37, jul./2007.

FENSTERSEIFER, Alex; SAAD, Michel Angillo; MORO, Antônio Renato Pereira. **Futebol: uma investigação do estado do conhecimento das dissertações e teses produzidas no Brasil**. Pensar a prática, Goiânia, v. 21, n. 2, abr./jun. 2018.

FERREIRA, Bruno Martins; SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira; ZANOTTO, Luana; ALVES, Fernando Donizete. **JOVENS: escola, futebol e projetos de vida**. Motrivivência, Florianópolis, v. 29, n. 51, p. 174-191, jul./2017.

FERREIRA, Talita; MOREIRA, Evandro Carlos. **Educação Física escolar e futebol: o que pensam os alunos do ensino médio**. Motrivivência, Florianópolis, v. 31, n. 58, p. 1-17, abr./jun., 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2019e56400>.

FIGUEIREDO, Pedro Osmar Flores de Noronha. **O (não) direito ao esporte e lazer e a mercantilização do futebol: Copa para quem?** 2017. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31415>. Acesso em: 13 de set. 2022.

FREIRE, João Batista. **Pedagogia do futebol**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação física e esportes).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 68. ed, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Ligia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2019.

GAMA, Carolina Nozella; DUARTE, Newton. **Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade**. Interface, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017.

GARIGLIO, José Angelo. **A cultura docente de Professores de Educação Física: saberes e práticas profissionais em contexto de ações situadas**. In: XVI CONBRACE - Ciência da a Vida, 2005, Porto Alegre. XIV Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas: CBCE, 2005. v. XIV. p. 1-13.

GASPARINI, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2020. (Coleção educação contemporânea).

GOELNNER, Silvana Vilodre. **Mulheres e futebol no brasil: discontinuidades, resistências e resiliências**. Movimento, Porto Alegre, v. 27, e27001, 2021.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime. **Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica**. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, P. 130-148. (Programa Publicações Digitais Unesp – IEP3).

GRIFONI, Tiago. **Processos educativos emergentes de uma unidade didática com o Fútbol Callejero nas aulas de Educação Física**. 2020. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escola) – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2020.

HUNGARO, E. M. **A educação física e a tentativa de “deixar de mentir”: o projeto de “intenção de ruptura”**. In: MEDINA, J. P. S. A Educação Física cuida do corpo e “mente”. 25. tiragem. São Paulo: Papyrus, 2013. p. 135-159.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Prévia Censo demográfico**. IBGE, 2022.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais**. In: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; DEL-MASSO, Maria Candida Soares (org.). Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019, P. 14-27. (Programa Publicações Digitais Unesp – IEP3).

LAVOURA, Tiago. **A dialética do singular-universal-particular e o método da pedagogia histórico-crítica**. Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 29, n. 2, p. 4-18, maio/ago., 2018.

LIBA, Flávia Roberta Torezin. **A relação entre o saber fazer e o saber sobre o fazer no discurso pedagógico oficial da educação física escolar**. 2012. 197 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

LORENZINI, Ana Rita; MELO, Marcelo Soares Tavares de; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A aula crítico-superadora na Educação Física 1: fundamentos e princípios da lógica dialética**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Brasília, v. 44, e011821, 2022.

MAGALHÃES, Livia Gonçalves. Ensino e Memória: **Histórias do Futebol**. São Paulo: Arquivo Público do Estado, 2010. 192 p. il. (Coleção Ensino & Memória, 1).

MATIAS, Wagner Barbosa. **Futebol de espetáculo**. Curitiba: Appris, 2020.

MELO, Victor Andrade. **Futebol: que história é essa?! In: CARRANO, P. C. R. (org). Futebol: paixão e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 11-28.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MOVIMIENTO DE FUTBOL CALLEJERO. **Movimiento de Futbol Callejero**, 2015. Disponível em: <http://movimientodefutbolcallejero.org/futbol-callejero/historia/>. Acesso em 20 junho. 2021

NASCIMENTO, Diego Ramos do; GARCIA, Rafael Marques; RIBEIRO, Carlos Henrique de Vasconcellos; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. **Resenha do curta-metragem “Tapete Verde”** (2014) de Angelo Martins. Motrivivência, Florianópolis, v. 29, n. 52, p. 319-325, set./2017.

OLIVEIRA, Mariana Gomes; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Análise midiática sobre o futebol feminino no Brasil: elementos didáticos para as aulas de Educação Física no ensino médio**. Motrivivência. Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 1-21, 2020.

OURIQUES, Rosiane B. G. **“Futebol desporto” x futebol de rua: existe outra opção de futebol para a escola?** Motrivivência, Florianópolis, v. 7, n. 8 – Educação Física: teoria & prática, p. 277-283, dez. 1995.

PISTRAK, Moisey M. **A Escola-comuna**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009

QUERIDO, Aparecida de Fátima Ferraz. **Afetividade e formação em educação física: um estudo com professores formadores**. 2007. 135 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

REIS, Heloísa Helena Baldy. **Futebol e violência**. Campinas: Autores Associados, 2006.

ROHRER, Cleber Vanderlei. **O futebol: cultura e convergência das mídias**. 2016. 172 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

ROSSINI, L.; SERRANI, E.; WEIBEL, M.; WAINFELD, M. **Fútbol Callejero: juventud, liderazgo y participación - trayectorias juveniles em organizaciones sociales de América Latina**. Buenos Aires: FUDE, 2012.

SAMPAIO, Juliana; SANTOS, Gilney Costa; AGOSTINI, Marcia; SALVADOR, Anarita de Souza. **Limites e potencialidades das rodas de conversa no cuidado em saúde: uma experiência com jovens no sertão pernambucano.** Interface. Comunicação Saúde Educação 2014; 18 Supl 2:1299-1312.

SANTOS, Luís Afonso; DEBORTOLI, Marcos. **O ensino do futebol na proposta teórico-metodológica crítico superadora por meio de jogos eletrônicos.** Revista Kinesis, Santa Maria. v. 35, n. 1, p. 59-70. jan.-abr. 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2021b.

SCAGLIA, Alcides José. **O futebol e as brincadeiras de bola: a família de jogos de bola com os pés.** São Paulo: Phorte, 2020.

SERDOKO, Clóvis Marcelo; FINCK, Silvia Christina Madrid. **Sentidos e Significados do Esporte na Educação Física Escolar.** Journal of Physical Education (Revista da Educação Física/UEM), Maringá, v. 27, n. 1, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ana Tereza Vital. **Roda de conversa como metodologia para partilha de saberes docentes.** 2020. 132 f.: Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

SILVA, Pâmela Quesia da. **Educação Física escolar e esporte: balanço bibliográfico pós movimento renovador.** 2021. 115 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

SILVA, Mauro Sérgio; BRACHT, Valter. **Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar.** Revista Kinesis, Santa Maria, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012.

SILVA-GUTIERREZ, Cláudio Augusto.; DOTTO, Augusto; ALLET, Andressa. Futbol Callejero, juventude e cidadania. **Lúdica Pedagógica**, v. 23, n. 23, p. 19-29, 2016. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/234805985.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

SOARES, Carmem Lucia; TAFFAREL, Celi Neuza Zulke; ESCOBAR, Micheli Ortega. **A Educação Física Escolar na Perspectiva do Século XXI.** In: MOREIRA, W. W. (org.). Educação Física e Esportes: Perspectivas para o Século XXI. 2. ed. Campinas: Papirus, 1993.

SOARES JÚNIOR, Néri Emílio; ROCHA, Ana Júlia Menezes; FIGUEIREDO, Thayná de Souza. **Futebol: uma experiência com alunos de 9º ano em uma escola da rede estadual de Goiás.** Caderno de Formação RBCE, Brasília, v. 3, n. 1, p. 20-31, maio 2012.

SOUSA, Cláudio Aparecido de; SILVA, Peterson Amaro da; MALDONADO, Daniel Teixeira. **Muito além da prática pela prática: Educação Física como componente curricular da educação básica.** Cadernos de Formação RBCE, Brasília, v. 8, n. 1, p. 55-66, mar. 2017.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A Educação Física no currículo escolar e o esporte: (im)possibilidade de remediar o recente fracasso esportivo brasileiro.** Pensar a prática, Goiânia, v. 4, p. 19-30, jul./jun. 2001.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **O saber e o fazer pedagógicos: a educação física como Componente Curricular...? Isso é história!** Recife: EDUPE, 2014.

SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de; DARIDO, Suraya Cristina. **Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar.** Motriz, Rio Claro, v. 16 n. 4, p. 920-930, out./dez. 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. **Avaliar com os pés no chão da escola: experiência da educação física.** In: COSTA CARVALHO, Maria Helena. Avaliar com os pés no chão da escola: reconstruindo a prática pedagógica no ensino fundamental. Recife: Universitária da UFPE, 2000. p. 195-217

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Pensar a Educação Física na escola: para uma formação cultural da infância e da juventude.** Cadernos de formação RBCE, Brasília, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/930/540>. Acesso em: 23 jun. 2021.

VIANA, Ludmila Siqueira Mota. **O ensino da ginástica na escola: um relato de experiência com a pedagogia histórico-crítica.** Motrivivência, Florianópolis, v. 32, n. 62, p. 1-16, abr./jun., 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e65327>.

VIEIRA, Ewerton Leonardo; ARAUJO, Allyson Carvalho; SANTOS, Antônio de Pádua. **O ensino do Futebol nas aulas de Educação Física no ensino fundamental I: relatando experiências e apontando possibilidades.** Cadernos de Formação RBCE, Brasília, v. 7, n. 1, p. 32-43, mar. 2016.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.** Linhas críticas. Revista semestral da faculdade de educação – UnB. ISSN: 1981-0431, 2006.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

WIGGERS, Ingrid Dittrich; REIS, Nadson Santana; SILVA, Letícia Rodrigues Teixeira; LIMA, Marisa Mello; FREITAS, Tayanne da Costa; PRAÇA, Thainá Rodrigues de Moura; FARIAS, Mayrhone José Abrantes. **Um “raio-x” da produção do conhecimento sobre educação física escolar: análise de periódicos de 2006 a 2012.** Movimento (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 831–845, 2015. DOI: 10.22456/1982-8918.50517.

WITTER, José Sebastião. **O que é futebol.** São Paulo: Editora brasiliense, 1990. (Coleção primeiros passos).

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

APÊNDICE A — Termo de Concordância da Instituição Coparticipante**Universidade de Brasília - UnB**
Faculdade de Educação Física - FEF***Termo de Concordância da Instituição Coparticipante***

O Isnã dos Santos Ambrósio, diretor do Centro de Ensino Fundamental 25 de Ceilândia, está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante no cumprimento da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, na realização do projeto de pesquisa “ **Futebol nas aulas de Educação Física: proposta pedagógica para uma experiência segundo a pedagogia crítico-superadora**”, de responsabilidade da pesquisadora **Ediane Guimarães Costa**, para finalidade de elaborar uma proposta pedagógica no âmbito da Educação Física escolar, especificamente para os anos finais do ensino fundamental, abordando o conteúdo futebol segundo a pedagogia crítico-superadora, a partir da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Faculdade de Ceilândia da Universidade de Brasília, como instituição proponente do projeto de pesquisa.

O estudo envolve observação de aulas com registro em diário de campo, elaboração e aplicação de um conjunto de aulas do conteúdo futebol baseadas na pedagogia crítico-superadora. Terá duração de 13 semanas com previsão de início para Abril de 2022.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e assegura que dispõe de infraestrutura necessária para a garantia da execução do projeto.

Brasília, 18 de Janeiro de 2022.

Diretor responsável:

Pesquisador responsável pelo protocolo da pesquisa:

Isnã dos Santos Ambrósio

Ediane Guimarães Costa
CPF: 000.000.000-00

APÊNDICE B — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (professora regente)***Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE***

Convidamos o (a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa **“Futebol nas aulas de Educação Física: proposta pedagógica para uma experiência segundo a pedagogia crítico-superadora”**, sob a responsabilidade do pesquisadora Ediane Guimarães Costa e do orientador prof. Dr. Jonatas Maia da Costa.

O projeto será realizado com estudantes do 9º ano do Centro de Ensino Fundamental 25 de Ceilândia, Distrito Federal. A abordagem do Futebol nas aulas de Educação Física escolar com base na pedagogia crítico-superadora poderá contribuir para discussão sobre a forma do ensino numa perspectiva que leve os estudantes a compreenderem de forma crítica os esportes e suas relações com diversos fatores da sociedade bem como da realidade que os cercam, superando a prática pedagógica com enfoque na pedagogia tradicional.

O objetivo desta pesquisa é elaborar uma proposta pedagógica, no âmbito da Educação Física escolar, especificamente para os anos finais do ensino fundamental, abordando o conteúdo futebol segundo a pedagogia crítico-superadora.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio do envolvimento, participação, diálogo com o pesquisador e estudantes bem como no planejamento e desenvolvimento das aulas de Educação Física com o conteúdo futebol elaboradas segundo a pedagogia crítico-superadora. As aulas serão realizadas no Centro de Ensino Fundamental 25 de Ceilândia, no horário das aulas de Educação Física, turno vespertino, no período entre Abril e Julho de 2022. Frisamos que os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e preservadas a identificação dos participantes.

Os riscos decorrentes de sua participação são confrontos de ideias nas trocas com o pesquisador que serão minimizados com o diálogo, espaço de escuta para que qualquer inconveniente seja resolvido. Os benefícios decorrentes dessa pesquisa podem potencializar o trato pedagógico dado ao conteúdo esporte, especificadamente ao futebol, auxiliando os professores a melhorar sua prática pedagógica beneficiando assim os estudantes.

Ao avaliarmos qualitativamente o estudo procuraremos compreender a apreensão pelos alunos do conteúdo trabalhado e os processos educativos gerados através das anotações e observações do envolvimento, participação nas aulas interventivas e nas rodas de conversa inscritas no diário de campo. Essa etapa será realizada ao final da intervenção e terá duração de 12 semanas.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, você receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo os dispositivos legais vigentes no Brasil. Caso o (a) Senhor (a) sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, o (a) senhor (a) pode procurar o pesquisador responsável para que possamos ajudá-lo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados para fins acadêmicos e científicos, através de Dissertação de Mestrado que será apresentado em sessão pública de avaliação e posteriormente disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Dissertações da Universidade de Brasília - UnB. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Ediane Guimarães Costa e para o orientador prof. Dr. Jonatas Maia da Costa, na Universidade de Brasília – UnB, no telefone fixo (61) 3631-3694 e móvel (61) 999625617, disponível inclusive para ligação a cobrar e e-mail: profedianecosta@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia (CEP/FCE) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-8434 ou do e-mail cep.fce@gmail.com, horário de atendimento das 14h:00 às 18h:00, de segunda a sexta-feira. O CEP/FCE se localiza na Faculdade de Ceilândia, Sala AT07/66 – Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED) – Universidade de Brasília - Centro Metropolitano, conjunto A, lote 01, Brasília - DF. CEP: 72220-900.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) Senhor (a).

Nome / assinatura (Professora regente)

Ediane Guimarães Costa/CPF: 000.000.000-00

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE C — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais ou responsáveis)**Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF*****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE***

Convidamos o (a) Senhor(a) a participar do projeto de pesquisa **“Futebol nas aulas de Educação Física: proposta pedagógica para uma experiência segundo a pedagogia crítico-superadora”**, sob a responsabilidade do pesquisadora Ediane Guimarães Costa e do orientador prof. Dr. Jonatas Maia da Costa.

O projeto será realizado com estudantes do 9º ano do Centro de Ensino Fundamental 25 de Ceilândia, Distrito Federal. A abordagem do Futebol nas aulas de Educação Física escolar com base na pedagogia crítico-superadora poderá contribuir para discussão sobre a forma do ensino numa perspectiva que leve os estudantes a compreenderem de forma crítica os esportes e suas relações com diversos fatores da sociedade bem como da realidade que os cercam, superando a prática pedagógica com enfoque na pedagogia tradicional.

O objetivo desta pesquisa é elaborar uma proposta pedagógica, no âmbito da Educação Física escolar, especificamente para os anos finais do ensino fundamental, abordando o conteúdo futebol segundo a pedagogia crítico-superadora.

O(a) senhor(a) e o (a) seu filho (a) receberão todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhes asseguramos que os nomes não aparecerão sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-los.

A participação do seu filho (a) se dará por meio da participação, frequência e vivência das atividades nas aulas de Educação Física com o conteúdo futebol elaboradas segundo a pedagogia crítico-superadora. As aulas serão realizadas no Centro de Ensino Fundamental 25 de Ceilândia, no horário das aulas de Educação Física, turno vespertino, no período entre Abril e Julho de 2022. Frisamos que os dados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e preservadas a identificação dos participantes.

Os riscos decorrentes de sua participação são os mesmos das aulas de Educação Física (quedas, escoriações) sendo que o pesquisador estará atento a esses riscos, tomando os cuidados necessários e buscando fornecer suporte aos participantes. Estará disponível um kit de primeiros socorros e se necessário acionados o Samu ou Bombeiros pelo 192 e 193, respectivamente. Ressalta-se que a mediação dos diálogos será realizada de forma a evitar e/ou reduzir qualquer tipo de constrangimento e que o estudante será orientado previamente a se manifestar diretamente com o professor ou pesquisador sobre qualquer situação ocorrida que lhes causem desconforto. Mesmo com todos esses cuidados, caso se sinta desconfortável com qualquer situação, o (a) participante terá a liberdade de não participar das rodas de conversa (situações onde o tema abordado ou o confronto de ideias o deixe constrangido), podendo interromper a sua participação a qualquer momento.

Os benefícios decorrentes dessa pesquisa podem potencializar o trato pedagógico dado ao conteúdo esporte, especificadamente ao futebol, auxiliando os professores a melhorar as aulas de Educação Física beneficiando assim os

estudantes.

Ao avaliarmos qualitativamente o estudo procuraremos compreender a apreensão pelos alunos do conteúdo trabalhado e os processos educativos gerados através das anotações e observações do envolvimento, participação nas aulas interventivas e nas rodas de conversa inscritas no diário de campo. Essa etapa será realizada ao final da intervenção e terá duração de 12 semanas.

O(a) seu filho (a) pode se recusar a responder (ou participar de qualquer procedimento) qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a).

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada a sua participação, que será voluntária.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação nessa pesquisa, você receberá assistência integral e gratuita, pelo tempo que for necessário, obedecendo os dispositivos legais vigentes no Brasil. Caso o (a) Senhor (a) sinta algum desconforto relacionado aos procedimentos adotados durante a pesquisa, o (a) senhor (a) pode procurar o pesquisador responsável para que possamos ajudá-lo.

Os resultados da pesquisa serão divulgados para fins acadêmicos e científicos, através de Dissertação de Mestrado que será apresentado em sessão pública de avaliação e posteriormente disponibilizado para consulta através da Biblioteca Digital de Dissertações da Universidade de Brasília - UnB. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

Se o (a) Senhor (a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Ediane Guimarães Costa e para o orientador prof. Dr. Jonatas Maia da Costa, na Universidade de Brasília – UnB, no telefone fixo (61) 3631-3694 e móvel (61) 999625617, disponível inclusive para ligação a cobrar e e-mail: profedianecosta@gmail.com.

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ceilândia (CEP/FCE) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (61) 3107-8434 ou do e-mail cep.fce@gmail.com, horário de atendimento das 14h:00 às 18h:00, de segunda a sexta-feira. O CEP/FCE se localiza na Faculdade de Ceilândia, Sala AT07/66 – Prédio da Unidade de Ensino e Docência (UED) – Universidade de Brasília - Centro Metropolitano, conjunto A, lote 01, Brasília - DF. CEP: 72220-900.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o (a) Senhor (a).

Nome / assinatura
(Pai/mãe ou responsável)

Ediane Guimarães Costa
CPF: 000.000.000-00

Brasília, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE D — Termo de Assentimento do Menor



Universidade de Brasília - UnB
Faculdade de Educação Física - FEF

Termo de Assentimento do Menor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **“Futebol nas aulas de Educação Física: proposta pedagógica para uma experiência segundo a pedagogia crítico-superadora”**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos elaborar uma proposta pedagógica, no âmbito da Educação Física escolar, especificamente para os anos finais do ensino fundamental, abordando o conteúdo futebol segundo a pedagogia crítico-superadora.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm de 13 a 17 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita no Centro de Ensino Fundamental de Ceilândia, onde você participará das atividades com o conteúdo futebol que serão dadas nas aulas de Educação Física. Para isso, será usado/a materiais para prática desse esporte. O uso dos materiais é considerado seguro, mas é possível que no decorrer das aulas ocorram riscos comuns à aulas de Educação Física como quedas e escoriações. Será disponibilizado um kit de primeiros socorros e acionaremos o Samu e/ou Bombeiros, caso necessário. Caso aconteça algo que você não goste, pode nos procurar pelos telefones (61) 999625617 da pesquisadora Ediane Guimarães Costa, inclusive pode ligar a cobrar. Mas há coisas boas que podem acontecer como melhorar a forma de se trabalhar o esporte, especificadamente o futebol, nas aulas de Educação Física de forma a aumentando a participação e o aprendizado dos estudantes.

Ao avaliarmos qualitativamente os dados procuraremos compreender a sua apreensão e entendimento do conteúdo trabalhado e os processos educativos gerados através das anotações do envolvimento, participação, diálogo nas aulas interventivas e nas rodas de conversa inscritas no diário de campo. Essa etapa será realizada ao final da intervenção e terá duração de 12 semanas.

A pesquisa será realizada nas aulas de Educação Física da sua turma. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os adolescentes que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa os resultados serão divulgados pela dissertação apresentada a Universidade de Brasília – UnB e disponibilizada em seu repositório. Se você tiver alguma dúvida, pode entrar em contato com a pesquisadora Ediane Guimarães Costa. Eu escrevi o telefone na parte de cima desse texto.

Se você quer participar assine no espaço que há no final da folha.

Uma cópia desse papel ficará com você

Assinatura do menor: _____

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Ediane Guimarães Costa – CPF: 000.000.000-00

Brasília, ____ de _____ de ____.

APÊNDICE E — Diários de campo

Diário I: 1ª observação de aulas

Data: 28 de março de 2022

Turma: 9º ano

Participantes: estudantes, professora regente e professora pesquisadora

Total de estudantes participantes: 30 (16 meninos e 14 meninas)

Ao chegar à escola, encontrei a professora regente na sala do administrativo, pois chegara uma denúncia pela ouvidoria contra ela da mãe de uma aluna que se mostrou desrespeitosa em semanas anteriores (não é raro que pais de estudantes desrespeitosos ataquem os professores por meio do registro de denúncias infundadas, quando não o fazem explicitamente). Acabamos chegando à sala com 5 minutos de atraso.

Ao adentrar na sala de aula, os estudantes se mostraram carinhosos com a professora, dizendo que sentiram sua falta na semana anterior — quando ela estava de licença para tratamento de saúde (atestado médico).

Cumprimentei os estudantes e me sentei na mesa próxima à da professora. Ela seguiu fazendo a chamada e perguntou quais dos estudantes tinham trazido o TCLE assinado pelos responsáveis. 18 (dezoito) pessoas o entregaram, e aqueles que não haviam comparecido à aula anterior pegaram uma cópia do documento para levar para casa. Dois estudantes se mostraram confusos com o projeto de pesquisa, pois não estavam presentes no dia em que expliquei sobre o estudo, e disseram que não queriam participar. Eu, a pesquisadora, pedi autorização à professora para explicar novamente e então sanei as dúvidas. Um dos estudantes perguntou: “*Mas é só futebol ou terão outros esportes?*” Eu disse que se tratava da abordagem do futebol, e ele não quis pegar o TCLE. Nas próximas aulas, quero me aproximar mais dele. Aos que trouxeram o TCLE foi entregue o TALE, que prontamente leram, assinaram e me devolveram.

A professora levou os estudantes para a quadra. Pediu que, assim como nas aulas anteriores, um dos estudantes (que não tivesse ido ainda) se voluntariasse para conduzir o alongamento. Esse voluntário escolheu um dos colegas para ajudá-lo. A turma se posicionou um ao lado do outro, em cima da linha lateral do vôlei, e os dois estudantes, de frente para os colegas, começaram a realizar os exercícios para que os outros reproduzissem. Eles teriam que contar alto até 10 antes de trocar para um próximo exercício.

Para a segunda atividade, a turma foi dividida em dois grupos e todos se dispuseram em fila. A professora disse, ao explicar essa atividade: “Olha só, a primeira atividade é sempre para

vocês correrem, aquecerem, suarem”. Ao comando da professora, em forma de competição, o primeiro da fila se deslocava até o 1º cone, pegava o bambolê que ali estava, passava-o pelo corpo — da cabeça direção aos pés — e o colocava novamente dentro do cone. Corria até o próximo cone, fazia a mesma coisa, voltava correndo e tocava na mão do colega para que o próximo fizesse o mesmo. Vencia a equipe que fizesse mais rápido.

Uma equipe tinha 15 estudantes e a outra tinha 14, portanto eu (pesquisadora) entrei para completar. O nosso time acabou perdendo e o comentário de um aluno chamou minha atenção. Ele disse “perdemos porque no nosso time tinha mais meninas” e foi retrucado pelas alunas com “o que foi que você disse?”, ao que respondeu “Estou brincando, isso é machismo, né?”.

A próxima atividade foi explicada pela professora regente: tratava-se de um circuito. Eles se dividiriam para brincar de golzinho, pula-corda e elástico e, depois de um tempo, trocariam. O importante era que todos passassem pelas três atividades. Os meninos pegaram a bola e já formaram os times. Algumas meninas pegaram o elástico, e outro grupo, com meninas e meninos, pegou a corda. Depois de um tempo, a professora pediu que trocassem de brincadeira. As meninas montaram os times e foram jogar golzinho, os meninos foram pular corda, e o elástico ficou com poucos estudantes. Um dos comentários, quando as meninas estavam jogando, foi o seguinte: “parece futebol de cadeia”, “elas vão tudo junto para a bola, pegam a bola até da própria equipe”, entre risos. Um aluno pegou o *skate* e foi para o outro lado da tela qda quadra, outros quatro ou cinco estudantes ficaram sentados, somente observando.

A aula ficou mais livre no final. Os meninos pegaram a bola de futebol e foram jogar novamente. Voltamos para a sala e logo tocou o sinal, quando os estudantes se levantaram para irem em direção à sala do próximo professor.

Diário II: 2ª observação de aulas

Data: 29 de março de 2022

Turma: 9º ano

Participantes: estudantes, professora regente e professora pesquisadora

Total de estudantes participantes: 29 (16 meninos e 13 meninas)

Neste dia, cheguei à escola e me dirigi à sala de aula. A turma tinha apenas um horário simples (50 min), e a aula aconteceu em sala. No quadro branco, havia um texto com informações sobre o conteúdo de anatomia, para que os estudantes escrevessem no caderno. A professora também passou uma atividade impressa para que os estudantes realizassem,

recortassem e colassem no caderno. Nessa atividade, havia o corpo humano e os estudantes deviam pintar de cores diferentes a divisão do corpo (cabeça, pescoço, tronco, pelve, membros inferiores, membros superiores, dorsais).

A professora fez a chamada, explicou aos estudantes o que tinham de fazer e falou que teria de sair de sala para resolver um problema na direção (diretoria da escola) e logo voltaria. Então, ela foi à direção e eu continuei em sala com os estudantes. A professora tinha de responder uma ouvidoria aberta por uma mãe, e o prazo limite era hoje.

Fiquei na sala, sentada em uma cadeira próxima à mesa da professora, e os estudantes mantiveram respeito e fizeram o que a professora pediu antes de se ausentar da sala. A professora retornou e logo depois tocou o sinal de saída dos estudantes. Era o último horário e o sinal tocou às 18:00.

Neste dia, a aula se manteve restrita à sala de aula, com atividades sobre o conteúdo de anatomia.

Diário III: 3ª observação de aulas

Data: 4 de abril de 2022

Turma: 9º ano

Participantes: estudantes, professora regente e professora pesquisadora

Total de estudantes participantes: 30 (14 meninos e 16 meninas)

Cheguei à escola mais cedo e fiquei aguardando pelo horário da aula. Eu me encaminhei à sala de aula e notei que a turma se mostrou bem à vontade com a minha presença. Um dos estudantes me cedeu o lugar próximo à mesa da professora.

Neste dia, a aula era dupla (1 h 40 min), e a professora levou os estudantes para a quadra no primeiro horário, deixando-os livres para jogarem futsal na metade da quadra. No restante do espaço, alguns estudantes jogaram três cortes com a bola de vôlei (um dos estudantes, novo na turma, mostrou-se bem fechado e conversou pouco, mas participou dessa atividade) e outros ficaram no pula-corda e nos arremessos à cesta de basquete.

Vejo que esta turma é muito educada e participativa. Faz certas brincadeiras típicas da idade, mas mostra respeito com a professora e com os comandos dados, e a maioria realiza o que é proposto.

No segundo horário, a turma retornou para a sala. A professora explicou a atividade de anatomia sobre planos e eixos, e eles fizeram juntos.

Um professor do CID²⁴ de voleibol chamou na porta da sala e perguntou se era possível conversar um pouco com os estudantes. A professora autorizou a sua entrada e ele conversou com a turma sobre as vagas para o CID de voleibol, a forma de se inscrever, o local dos treinos, a importância do desporto escolar e as diversas modalidades que esse programa ofertava. Também argumentou sobre as vagas para realizar o ensino médio no Instituto Federal de Brasília, distribuídas por sorteio. Deixou o seu contato e se retirou da sala.

Logo o sinal tocou, e os estudantes se dirigiram à sala do próximo professor.

Diário IV: 4ª observação de aulas

Data: 5 de abril de 2022

Turma: 9º ano

Participantes: estudantes, professora regente e professora pesquisadora

Total de estudantes participantes: 29 (16 meninos e 13 meninas)

Neste dia, a aula era dupla (1 h 40 min). Cheguei à sala e um aluno me cedeu o lugar próximo à mesa da professora, dizendo “Pode sentar aqui, professora”. Eu agradei e ele se dirigiu à mesa ao lado.

É importante salientar que, em poucos dias de contato com os estudantes, a nossa relação de aproximação e respeito crescia a cada encontro. Essa relação de confiança é um bom começo para que eles fiquem à vontade para participar da proposta, depois de elaborada, e tenham confiança em se expressarem e refletirem de forma conjunta.

No primeiro horário, os estudantes se mantiveram na sala de aula, copiaram um texto de anatomia que estava no quadro e abordava os planos e eixos. Já no segundo horário, a professora explicou o conteúdo e deu uma atividade, em que havia figuras que traziam os planos e eixos para os estudantes identificarem. Eles fizeram a atividade e discutiram de forma conjunta.

A professora disse que, na próxima semana, eles terminariam o conteúdo, pois a avaliação estava próxima.

Nesta aula, percebi vários estudantes da turma usando a camisa do Vasco da Gama e fiquei pensando se o time havia vencido alguma partida recentemente. Ao perguntar e conversar

²⁴ Centro de Iniciação Desportiva do Distrito Federal, programa que oferece diversas atividades esportivas aos estudantes das escolas públicas no contraturno das aulas da escola.

com os estudantes, descobri que o Flamengo tinha perdido o jogo no dia anterior, ocasião para vestir a camisa do time opositor.

Diário V: 5ª observação de aulas

Data: 26 de abril de 2022

Turma: 9º ano

Participantes: estudantes, professora regente e professora pesquisadora

Total de estudantes participantes: 28 (15 meninos e 13 meninas)

Chegamos à sala de aula, e os estudantes se mostraram felizes com a nossa presença. A professora cumprimentou e brincou com a turma. A relação deles é muito boa! A professora foi conselheira dessa turma no ano anterior e desenvolveu bastante proximidade com eles, baseada em uma relação de confiança e respeito.

Eu me sentei na primeira cadeira, na frente da mesa da professora. Ela fez a chamada e, após, escreveu no quadro uma autoavaliação que deveria ser feita por eles. Ela recortou folhas de papel A4 em pedaços menores e entregou um papel para cada aluno. Eles deviam escrever o que estava no quadro e dar a própria nota. No quadro, havia os seguintes escritos:

Autoavaliação
Aluno:
Turma:
Participação (1,0): _____
Tênis (0,5): _____
Respeito/cooperação (0,5): _____
Total: _____

Eles deveriam responder e devolver o papel à professora. Antes disso, a docente explicou que deveriam ser verdadeiros com as notas que eles se atribuíssem, fazendo uma análise de todas as aulas, sem mentirem em relação a si mesmos, pois no fundo cada um sabia da sua participação, do seu empenho nas aulas e da forma como se comportava frente aos colegas e à professora.

Em seguida, ela olhou o caderno daqueles estudantes que não tinham lhe mostrado ainda e disse à turma que iria cancelar a avaliação oral/prática que havia programado, sobre o

conteúdo de anatomia humana trabalhado durante as aulas. A justificativa era que na turma havia muitos amigos de um aluno que morreu de forma trágica (por assassinato), e o luto estava sendo muito difícil, de maneira que ela entendia o lado emocional de todos que estavam abalados. Dessa forma, ela remanejaria os pontos para as atividades já realizadas pelos estudantes.

O gesto da professora foi gentil! A afetividade, a relação de respeito, ao pensar na saúde mental e no conforto dos estudantes, é importante e essencial para o processo de aprendizagem, além da empatia de analisar como a turma estava diferente diante do ocorrido.

Os estudantes entregaram a autoavaliação para a professora e logo tocou o sinal, finalizando o encontro.

ANEXO

PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

DIÁLOGOS ENTRE O FUTEBOL E A PEDAGOGIA CRÍTICO-SUPERADORA



Ediane Guimaraes Costa

Costa, Ediane Guimarães

Planejamento pedagógico: diálogo entre o futebol e a abordagem crítico-superadora/ Ediane Guimarães Costa; orientador: Jonatas Maia da Costa. – Brasília: UnB, 2023

17f. : il.

Produto educacional elaborado como parte das exigências do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Educação Física, UnB, Brasília.

1. Processos Educativos. 2. Educação Física escolar. 3. Futebol 4. Pedagogia crítico-superadora.

Referência da Dissertação:

COSTA, Ediane Guimarães. **Futebol nas aulas de Educação Física: uma experiência segundo a Pedagogia Crítico-Superadora**. Orientador: Jonatas Maia da Costa. 2023. 161f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) –Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

REALIZAÇÃO

Universidade de Brasília - UnB

Faculdade de Educação Física - FEF/UnB

Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF



REALIZAÇÃO

Prof^a. Ms. Ediane Guimarães Costa

SUPERVISÃO GERAL

Prof^o Jonatas Maia da Costa

ILUSTRAÇÕES

Imagens retiradas do acervo da pesquisadora e da internet.

Sumário

Apresentação	03
Encontro 1	04
Encontro 2	06
Encontro 3	07
Encontro 4	08
Encontro 5	09
Encontro 6	10
Encontro 7	11
Encontro 8	12
Encontro 9	13
Encontro 10	14
Considerações finais	15
Referências	15



Apresentação

Caro/a educador/a,

Este material didático é fruto da pesquisa²⁵ intitulada “Futebol nas aulas de Educação Física: uma experiência segundo a Pedagogia Crítico-Superadora” que teve como propósito experimentar uma proposta de ensino com esse conteúdo para os anos finais do ensino fundamental. Diante dessa premissa, foi desenvolvido um planejamento pedagógico que abordasse tais conteúdos segundo a abordagem crítico-superadora, partindo dos conhecimentos que os estudantes possuíam e objetivando ampliar o leque de conhecimentos dos mesmos a respeito desse conteúdo.

Acreditamos que, embora as aulas de Educação Física escolar abordem o esporte, incluindo o futebol e/ou futsal em praticamente todos os anos do ensino fundamental, geralmente a abordagem não contribui para o aprofundamento da discussão dos conhecimentos e temas que giram em torno da modalidade. Dessa forma, a fim de contribuir com possibilidades na aplicabilidade dos conteúdos relacionados ao futebol, apresentamos o planejamento pedagógico desenvolvido para tal pesquisa. Desta forma, poderá servir de estímulo ou ponto de partida para profissionais do âmbito educacional no tratamento desse fenômeno esportivo dentro de uma perspectiva crítica de ensino.

O planejamento não foi engessado e fixo. Pelo contrário, a partir das contribuições, curiosidades e apontamentos realizados pelos estudantes alterações e adaptações foram realizadas durante o processo buscando abarcar as novas necessidades geradas. A seu desenvolvimento transcorreu ao longo de

²⁵ 1 Pesquisa desenvolvida em 2022, em um Centro de Ensino Fundamental no Distrito Federal, como um dos requisitos do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional

10 encontros nas aulas regulares de Educação Física de uma turma 9º ano do Ensino Fundamental. Os encontros variavam entre 50 min e 1 hora e 40 min e foram registrados no diário de campo da pesquisadora. Ao final, sugeriu-se um bate-papo do conteúdo aprendido e discutido através de um podcast que os estudantes nomearam de Futcast.

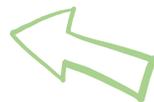
Esse planejamento pedagógico não tem a pretensão de servir de receita, cartilha ou manual para o/a educador/a no desenvolvimento desse conteúdo. O objetivo é compartilhar experiências e possibilidades, e, assim, o educador/a terá a autonomia de ressignificá-las conforme a realidade em que atua.

Convidamos, você, a entrar no jogo conosco. Vamos nos aventurar pela história da modalidade, discutindo sua evolução, a chegada e seu desenvolvimento no Brasil, os elementos relacionados às questões raciais e de gênero, elementos técnicos e táticos, as diferentes funções e atribuições desenvolvidas, formas distintas de se praticar o futebol e, ao final, iremos propor uma conversa através de um podcast.

E aí? Vamos nessa?



Encontro 1



CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: O que vamos aprender neste bimestre?

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Apresentar o conteúdo futebol e investigar os conhecimentos prévios dos/as estudantes.

TEMPO ESTIMADO: 1 hora e 40 minutos.

LOCAL: Quadra poliesportiva.

DESENVOLVIMENTO:

Momento 1: Prática social inicial.

Sugerimos iniciar com um diálogo sobre conhecimentos oriundos do futebol. Em roda de conversa, perguntar aos/às estudantes sobre experiências anteriores, sugerir que falem palavras ou termos relacionados ao esporte futebol. Em seguida, apresentar a proposta que será realizada ao longo das próximas aulas, bimestre ou semestre sobre conteúdos que poderão ser tratados e a flexibilidade do planejamento de acordo com as discussões e pontos que surgirem. Pergunte a eles/as se aceitam fazer esta viagem com você, conhecendo diferentes pontos relacionados a essa modalidade tão conhecida e praticada no Brasil e no mundo.

O primeiro momento será de socialização com os estudantes, no intuito de fortalecimento de vínculos entre os participantes e, usando palavras relacionadas ao futebol dar início ao que consistirá em um jogo de mímicas.

A turma será dividida em dois grupos que terão as seguintes palavras:

Grupo 1: futebol feminino, chuteira, comemoração, árbitro, aquecimento, acréscimo, bandeirinha.

Grupo 2: Bola, campo, violência, reserva, substituição, pênalti, gol.

Observação: os estudantes não poderão saber inicialmente quais são as palavras, que estarão escritas em pedaços pequenos de papel dobrados separadas em duas sacolas plásticas transparentes, um para cada grupo. O/a professor/a pede para o primeiro grupo escolher um membro que irá pegar de dentro da respectiva sacola um dos papéis e deverá ajudar seus colegas de grupo, por meio de mímicas, a adivinharem a palavra nele escrita. O processo se repetirá até que o grupo consiga acertar todas as suas palavras, sendo cronometrado o tempo desde o início até o final do jogo. Posteriormente, proceder-se-á da mesma forma com o segundo grupo. O grupo que conseguir acertar todas as suas palavras em menor tempo será o vencedor.

Momento 2: Problematização.

Os grupos serão misturados e novamente divididos em dois grupos. Cada grupo receberá questões diferentes para serem discutidas, uma folha A4 para escrever a reflexão do grupo.

a) 1º Grupo

Você conhece o esporte Futebol? Já praticou/vivenciou este esporte? Quais as características que você acha que possuem o fenômeno esportivo? Por quê? Quais as diferenças de se praticar o futebol sendo de uma classe social baixa e de uma classe social alta?

b) 2º Grupo

Vocês acham que todos tem o direito de praticar esporte? Na escola isso acontece?

Existem esportes mais adequados às meninas e aos meninos? Expliquem os argumentos dos que acham que sim e os que acham que não.

Ao final os grupos irão expor o que discutiram e escreveram na folha A4 disponibilizada e apresentar para toda a turma

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

RECURSOS DIDÁTICOS: sacolas plásticas e pedaços de papel para brincadeira de mímica; folha A4 e lápis.



DICA DA EDI: Leia o poema do Carlos Drummond de Andrade: **Futebol**. In Poesia errante¹.



Encontro 2



CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: Hoje vai ter futebol?

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Compreender e refletir sobre as características do futebol (esporte de invasão).

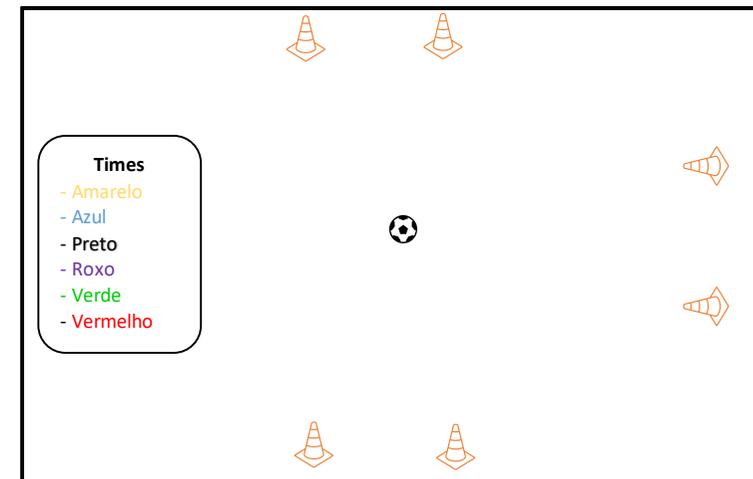
TEMPO ESTIMADO: 50 minutos.

LOCAL: Quadra poliesportiva.

DESENVOLVIMENTO:

Momento 1: Sugerimos iniciar um diálogo sobre o objetivo de um jogo de futebol e as formas de alcançá-lo.

Momento 2: A turma será dividida em seis grupos com cada um deles sendo identificado por pulseiras de TNT de uma cor específica.



Inicialmente 3 equipes começam jogando. Cada equipe irá defender a sua meta e fazer gols nos adversários. No caso, terão 3 gols (conforme a disposição dos cones da figura anterior) no espaço destinados para a atividade. O objetivo é que eles percebam a dinâmica e as características do jogo. As equipes irão revezar. Quem está de fora poderá orientar as equipes. Após um tempo haverá a troca de papéis.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

RECURSOS DIDÁTICOS: Cones, bola, fitas de TNT de cores diferentes.



DICA DA EDI: Assista ao anime **Captain Tsubasa** (1983)².



Encontro 3



CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: O Brasil que inventou o futebol, não foi?

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Apresentar, compreender e refletir sobre o contexto de surgimento do futebol, sua evolução, chegada e desenvolvimento no Brasil.

TEMPO ESTIMADO: 1'40''.

LOCAL: Quadra poliesportiva.

DESENVOLVIMENTO:

Sugerimos que todas as aulas sejam desenvolvidas na quadra. Para tanto, é bastante recomendável que haja a disponibilidade de um quadro móvel que possa ser utilizado neste espaço.

Momento 1: Instrumentalização.

Explicar e dialogar com os estudantes sobre o surgimento da modalidade abordando os indícios na Ásia e posteriormente a modernização do futebol na Inglaterra; como o futebol chega ao Brasil e como se desenvolve nas diferentes classes sociais. Importa também discutir o futebol feminino citando inclusive as Dick Kerr's Ladies da Inglaterra e a proibição do esporte para mulheres no Brasil durante muitos anos. Uma dica é utilizar imagens para ilustrar e facilitar o entendimento.



Fotos: Charles Miller (à esquerda); mulheres no futebol (à direita)

Momento 2:

A turma será dividida em 2 equipes e irão jogar livremente (a única regra será o objetivo de marcar gols). Aos poucos serão apresentadas as regras oficiais e questões surgidas durante o jogo serão problematizadas e relacionadas a história e evolução da modalidade.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

RECURSOS DIDÁTICOS: Quadro, imagens, bola, coletes.



DICA DA EDI: Ler a reportagem **A história do futebol feminino no Brasil**⁸.

Disponível em: <https://interativos.ge.globo.com/futebol/selecao-brasileira/especial/historia-do-futebol-feminino>.



Encontro 4



CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: Lugar de mulher é onde ela quiser. Até no futebol?

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Discutir o futebol e a questão de gênero.

TEMPO ESTIMADO: 1 hora e 40 minutos

LOCAL: Quadra poliesportiva.

DESENVOLVIMENTO:

Momento 1: Prática social inicial.

Sugerimos iniciar com um diálogo sobre como será a aula e os espaços a serem utilizados.

Momento 2: A quadra será dividida em 2 espaços (defesa e ataque). A turma será dividida em times mistos, nos quais os meninos terão a função de defender, ocupando os espaços próximos ao gol de sua equipe, e as meninas podem defender e atacar, por isso podem ocupar outros espaços.

Problematização: Por que as mulheres ocuparam as funções de defender e atacar e os meninos só a de defesa? Na sociedade isso também acontece? A mulher assume vários papéis? Quais?

Momento 3: Será exibido o vídeo **ESPN - Invisible Players** (Youtube)⁴ para os estudantes e após faremos a discussão ouvindo atentamente a opinião e argumentos dos estudantes.

Observação: Neste vídeo, há a apresentação de uma animação com personagens descaracterizados reproduzindo lances reais de três modalidades esportivas. Posteriormente, pessoas são estimuladas a responder quem elas acreditam ser os atletas que executaram aqueles movimentos (neste momento, é importante pausar o vídeo e pedir que os estudantes também respondam à pergunta). Então, é exibido o resultado da enquete demonstrando que nenhum espectador chegou a mencionar uma mulher como sendo protagonista daqueles lances, apesar de, na verdade, todos eles terem sido realizados por atletas do sexo feminino.

Atividade 3: No quadro branco serão coladas charges que mostram a mídia, futebol, futebol feminino. Os estudantes irão interagir respondendo qual a mensagem que elas passam e discutiremos o tema.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

RECURSOS DIDÁTICOS: Cones, TNT, bolas, coletes, projetor, computador, caixa de som, cabos, papéis com as charges, fita adesiva.



DICA DA EDI: Leitura do texto intitulado: **Faca sem ponta galinha sem pé**⁹, de Ruth Rocha.

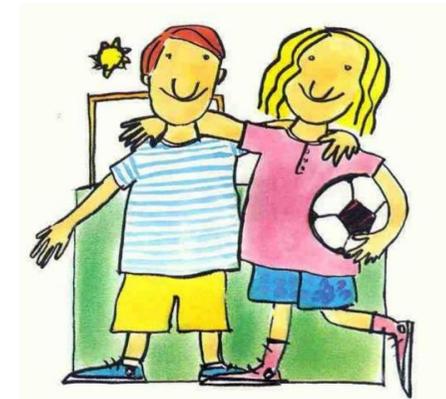


Imagem do Livro de Ruth Rocha



Encontro 5



CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: Eu não sei jogar bola. Como é prof.?

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Vivenciar e experienciar os elementos técnicos e táticos do futebol bem como a execução desses fundamentos no jogo.

TEMPO ESTIMADO: 1 hora e 40 minutos.

LOCAL: Quadra poliesportiva.

DESENVOLVIMENTO:

Momento 1:

Sugerimos iniciar com um diálogo sobre os fundamentos técnicos do futebol, o que é necessário para que o jogo aconteça. Posto isso, abordar a tática e as estratégias que podem ser utilizadas para que o objetivo do jogo seja mais facilmente alcançado.

Momento 2:

As atividades ocorrerão em forma de circuito.

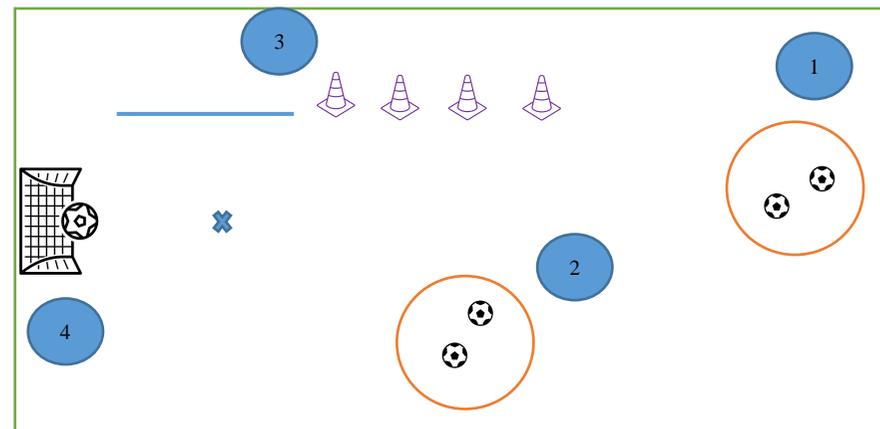
1ª estação: passe e recepção em um círculo utilizando 2 bolas para que os envolvidos participem mais.

2ª estação: cabeceio – também realizado em um círculo utilizando 2 bolas para que os envolvidos participem mais.

3ª estação: condução com mudança de direção e em linha reta.

4ª estação: chute a gol: Serão pendurados alvos (bambolês) nos gols para que os estudantes tentem acertá-los.

Momento 3: Será realizado o jogo para colocar em prática os fundamentos aprendidos e para trabalhar os aspectos táticos discutidos por cada equipe antes do jogo.



Ao final, na roda de conversa, iremos perguntar sobre as facilidades e dificuldades de execução dos fundamentos. Se perceberam diferenças na execução entre meninos e meninas. Alguma característica trabalhada na aula se assemelha ao dia a dia na sociedade? (coletividade, dar e receber, trabalho em equipe...)

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

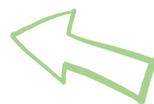
RECURSOS DIDÁTICOS: Bolas, cones, giz, placas de identificação, bambolês.



DICA DA EDI: Assista a um trecho de um jogo de futebol e associe com o que aprendemos hoje na aula.



Encontro 6



CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: “Eu quero ser jogador.”

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Compreender e vivenciar as diferentes funções que são exercidas no futebol com as figuras dos jogadores (titulares e reservas), técnico, árbitro, bandeirinhas, VAR entre outras.

TEMPO ESTIMADO: 1 hora e 40 minutos.

LOCAL: Quadra poliesportiva.

DESENVOLVIMENTO:

Momento 1: Antes de iniciar o jogo, as funções (jogadores, técnico, árbitros, bandeirinhas, reservas, VAR) serão explicadas aos estudantes e em seguida eles serão divididos para que exerçam as funções em uma partida de futebol. Os recursos como celular para o Var, prancheta para o técnico, apito para o árbitro, bandeirinhas para os auxiliares serão confeccionados, providenciados e/ou adaptados para que o jogo ocorra.

Momento 2: O jogo irá seguir e aos poucos serão explicadas as regras oficiais da modalidade dentro da dinâmica do próprio jogo.

Momento 3: Depois, ao observar os acontecimentos os próprios estudantes adaptarão o as regras para melhor atender os problemas surgidos e integrar todos da turma, em um dinâmica parecida com aquela do futebol *Callejero*.

Momento 4: Ao final, na roda de conversa, iremos perguntar sobre a divisão de funções no futebol, se há semelhança com a organização da sociedade e as formas de podemos atuar para integrar a todos.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

RECURSOS DIDÁTICOS: celular, prancheta, papel, apito, bandeirinhas, coletes e adesivos (ou papéis com fita adesiva) de identificação.

DICA DA EDI: Que tal organizar um jogo com a sua família ou com os amigos do bairro? Defina as funções de cada um, as regras e divirtam-se!





Encontro 7



CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: “Futebóis”.

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Investigar e vivenciar diferentes tipos de práticas do futebol.

TEMPO ESTIMADO: 1 hora e 40 min.

LOCAL: Quadra poliesportiva.

DESENVOLVIMENTO:

Momento 1: Iniciar a explicação das diferentes vivências de jogos de futebol e as que serão conhecidas na prática.

Momento 2: As atividades serão organizadas em estações:

- 1- Futebol de botão;
- 2- Futebol de prego;
- 3- Futmesa;
- 4- Futebol de cegos.

Haverá uma contextualização dos “futebóis” apresentados, suas dinâmicas e regras.

Momento 3: Roda de conversa na qual os estudantes irão expor a experiência vivenciada, dificuldades, facilidades e curiosidades.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

RECURSOS DIDÁTICOS: Mesa e peças para futebol de botão e futebol de prego, cones, bola de guiso ou sacola envolvendo a bola, barbante, mesas, bola de vôlei.



DICA DA EDI: Desafio: Reúna-se com seus amigos e crie, invente ou reinvente um jogo de futebol. Dê um nome para ele e anote como é o desenvolvimento e os materiais necessários para praticá-lo.





Encontro 8

CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: Futebol eletrônico.

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Vivenciar o futebol eletrônico e realizar o scout da partida.

TEMPO ESTIMADO: 1 hora e 40 min

LOCAL: Quadra poliesportiva ou sala de aula.

DESENVOLVIMENTO:

Momento 1: Na aula anterior sugerir aos estudantes que pesquisem sobre jogos eletrônicos de futebol para que nesta aula o debate flua de uma melhor forma. Iniciar a explicação dos jogos eletrônicos de futebol fazendo um paralelo entre o jogo real e o virtual e vendo o que os estudantes percebem a respeito deles a partir da pesquisa prévia que fizeram.

Momento 2: As atividades serão organizadas em estações dependendo da quantidade de vídeo games disponíveis (xbox ou ps4) e a turma será dividida em grupos. Em rodízio das atividades alguns estudantes iniciam jogando e os outros fazendo o scout que, será previamente explicado para os estudantes.

Momento 3: Após a atividade faremos uma roda de conversa discutindo sobre os jogos eletrônicos de futebol tentando abordar os seguintes assuntos:

- Diferenças de se praticar o jogo real e o virtual;
- Jogos virtuais e sedentarismo;
- Dificuldades ou facilidades em perceber os fundamentos durante o jogo virtual e realizar o scout;
- Se o resultado em um jogo virtual já é determinado;

- Compra de resultados: Se eles estão acompanhando as formas de corrupção no futebol com as alterações de resultado e isso ocorre tanto nos jogos reais quanto nos virtuais.





Encontro 9



CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: FUTCAST.

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Refletir sobre os temas estudados e estruturar um *podcast*.

TEMPO ESTIMADO: 1 aula.

LOCAL: Quadra poliesportiva.

DESENVOLVIMENTO:

Momento 1: Reflita com os estudantes sobre as seguintes questões: O que é um *podcast*? Já ouviram ou acompanham algum? Como é o formato? É um espaço de diálogo e trocas de conhecimentos? Vamos organizar um *podcast* dialogando sobre o que discutimos em nossas aulas sobre futebol?

Momento 2: Discuta com os estudantes os temas abordados nas aulas anteriores e que poderão fazer parte do roteiro de um *podcast*. É necessário definir alguns aspectos:

- 1- Nome do *podcast*;
- 2- Arte ou slogan;
- 3- Temas que serão abordados: Momento de aprofundamento dos temas discutidos e surgimento de novos aspectos;
- 4- Trilha sonora para posterior edição;
- 5- Recursos materiais e organização do espaço;
- 6- Divisão das funções que cada um ou cada grupo irá desenvolver (entrevistados e entrevistadores, arte, câmera e som, organização, edição).



DICA DA EDI: Ouça o episódio do *podcast* Mano a Mano⁵ (disponível de forma gratuita no Spotify e no Youtube) em que Mano Brown recebe ex-

jogadores dos Santos. Além de prestar atenção no conteúdo que é discutido, observe também a organização e o funcionamento do *podcast*.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

RECURSOS DIDÁTICOS: quadro branco, pincel, folha A4, lápis.





Encontro 10



Nome	Arte
FUTCAST PODFUT PODGOL PODCAST JOGO FALADO PODCAST VIRANDO O JOGO PODCAST BATE BOLA NA ESCOLA	- Utilizar a parede da sala de Educação Física; - Nome do FUTCAST em TNT pregado na parede; - Chuteiras penduradas.
Temas	Trilha sonora
Outros tipos de futebol Inclusão das mulheres e das pessoas com deficiência Racismo/preconceito Mídia Corpo no futebol Pressão imposta aos jogadores Torcidas organizadas/violência Diferença do futebol espetáculo e do futebol de rua Futebol misto (segurança)	Abertura: Carolina, Carol, Bela Fechamento: Remix Turi ip ip ip
Recursos e organização do espaço	
Mesa e cadeira para os entrevistadores Mesas e cadeira para os entrevistados Cadeiras de braço para o restante da turma Tripé com o celular Luz Microfones (2) Caixa de som	

CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: FUTCAST.

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Mesa redonda na escola – Futcast: Dialogando para além das quatro linhas.

TEMPO ESTIMADO: 1 aula.

LOCAL: Quadra poliesportiva, sala de aula ou sala de vídeo.

DESENVOLVIMENTO:

Momento 1: Organização do espaço (disposição das mesas, arte, slogan), dos materiais e equipamentos necessários a gravação, do posicionamento para execução das funções atribuídas.

Funções:

- 1- Entrevistados e entrevistadores;
- 2- Arte;
- 3- Câmera e som;
- 4- Organização;
- 5- Edição.

Momento 2: Luz, câmera, ação!

Importante deixar os estudantes à vontade para dialogarem sobre os assuntos escolhidos bem como trazer suas opiniões, vivências e experiências.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

RECURSOS DIDÁTICOS: Gravador de voz, celular, câmera, microfones, mesas, cadeiras, TNT.



DICA DA EDI: Após a edição, ouça o podcast na íntegra com toda a turma e avalie como foi a experiência das aulas e da construção dele.



Encontro 11



CONTEÚDO: Futebol.

TEMA: Prática social final.

TURMA: 9º anos.

OBJETIVO: Avaliar o processo de aprendizagem sobre o conteúdo futebol.

TEMPO ESTIMADO: 1 aula.

LOCAL: Quadra poliesportiva.

DESENVOLVIMENTO:

Momentos de reflexão do vivido é essencial para aprendermos e compartilhamos conhecimentos.

Os estudantes irão receber uma folha com o seguinte cabeçalho:

Olá, pessoal!

Chegamos ao final das nossas aulas sobre futebol e gostaria que vocês fizessem uma avaliação desse período e da experiência que tivemos.

Ao final, escreva uma palavra que caracterize o significado que as aulas tiveram para vocês!

Posteriormente poderemos formar uma nuvem de palavras e dialogar sobre ela. Para tal, sugere-se o uso do aplicativo Mentimeter⁶ como ferramenta auxiliar.

INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO: Roda de conversa, observação e registro em diário de campo.

RECURSOS DIDÁTICOS: Gravador de voz, folha A4, lápis ou caneta.



DICA DA EDI: Faça uma reflexão sobre o que você sabia sobre futebol no início das nossas aulas e como você enxerga esse esporte hoje. Ao chegar em casa converse com sua família ou com seus amigos sobre as curiosidades e o que julgar importante de ser compartilhado com as demais pessoas.

O que as aulas significaram para vocês?

Mentimeter



Considerações finais

A experiência vivida na escola demonstra que o planejamento e a organização sistematizada de nossas práticas faz sentido quando abarcado de intencionalidade e compromisso educativo. As sistematizações precisam levar em conta o contexto vivido por cada professor, as especificidades do seu local de trabalho e a realidade em que os estudantes estão inseridos não podendo ser um processo engessado.

A atitude consciente do professor diante do processo de ensino aprendizagem deve direcionar a elaboração de seu guia de ação, documento que traduz e legitima seu esforço num compromisso com uma educação que tenha como atribuição e prioridade a transmissão do conhecimento historicamente acumulado aos educandos.

Portanto, o planejamento pedagógico sobre o conteúdo futebol aqui apresentado não é uma receita pronta e acabada, mas a socialização de uma experiência que foi significativa e que pode ser alento ao ser utilizada e adaptada a outros contextos. A ação consciente do professor e a busca pelo conhecimento legitima seu trabalho e se traduz em objetivos pedagógicos que podem contribuir para o alargamento dos conhecimentos dos estudantes.

Referências

- 1- ANDRADE, Carlos Drummod. **Futebol**. In poesia errante. Disponível em: <https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/13487.pdf>.
- 2- Anime, **Captain Tsubasa**, 1983. Disponível em: <https://animefire.net/animes/captain-tsubasa-todos-os-episodios>.
- 3- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez 2009.
- 4- GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores associados, 2012.
- 5- INVISIBLE Players. Direção: Ale Paschoalini e Leonardo Liberti. Produção: Bando Studio e Libertà Filmes. Roteiro: Angerson Vieira e Juliana Uchoa. Fotografia de Gabriel Bianchini e Eduardo Ohara. [S. l.]: ESPN Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio>.
- 6- MANO A MANO, podcast. **Mano Brown recebe ex-jogadores dos Santos**. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/68A8rby7cuscQ1Xgy27juJ>.
- 7- MENTIMETER. <https://www.mentimeter.com/pt-BR>.
- 8- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores associados, 2011.
- 9- Reportagem: **A história do futebol feminino no Brasil**. Disponível em: <https://interativos.ge.globo.com/futebol/selecao-brasileira/especial/historia-do-futebol-feminino>

- 10- ROCHA, Ruth. **Faca sem ponta galinha sem pé**. Série: **Toda Criança do Mundo**. Ilustração: Suppa. Editora: Salamandra ISBN: 9788516063214. p. 32.





Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismos.
Paulo Freire (2021, p. 52)

