



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

João Fabrício Guimara Somariva<sup>1</sup>

Tânia Mara Cruz<sup>2</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa-intervenção propôs-se a analisar um caminho didático-pedagógico que articulasse o trato do conteúdo *futebol* com uma postura coeducativa. A fundamentação teórica pautou-se pela pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005), pelos estudos de Gasparin (2003) sobre os aspectos didáticos desta pedagogia, e por Castellani Filho *et al.* (2009) que, por meio da proposta crítico-superadora trouxeram, para a Educação Física, a concepção de ensino proposta por Saviani. Para tanto, foi observado um programa de aulas de futebol em um sexto ano do ensino fundamental de uma escola pública de Cocal do Sul – SC. Para registro das aulas utilizou-se gravação em vídeo e em áudio, complementadas por anotações em um diário de campo. Os resultados demonstraram que as relações de gênero entre adolescentes, durante a prática pedagógica do futebol, são hegemonicamente masculinas, mas após vivenciarem a problematização da experiência coeducativa, novas alternativas de sociabilidade e aprendizagem podem surgir, questionando a generificação ali presente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física. Relações de Gênero. Futebol.

### SOCCER PEDAGOGICAL PRACTICE IN PHYSICAL EDUCATION LESSONS UNDER A GENDER PERSPECTIVE

### ABSTRACT

This intervention-research aimed at analyzes a didactic-pedagogical path that articulated the treatment of soccer content with a coeducational stance. The theoretical foundation was guided by the historical-critical pedagogy (SAVIANI, 2005), by Gasparin's (2003) studies on the didactic aspects of this pedagogy, and by Castellani Filho *et al.* (2009) who, through the critical-overcoming proposal of this pedagogy, brought the conception of education proposed by Saviani to the Physical Education. Thereunto, a program of soccer lessons was observed in a sixth grade of elementary school in a public school in Cocal do Sul - SC. To record the lessons, video and audio recording were used, complemented by notes in a field diary. The results showed that gender relations among adolescents during the pedagogical practice of soccer has the masculine hegemony, but after experiencing the problematization of the coeducation experience, new alternatives of sociability and learning may arise questioning the generalization present there.

**KEYWORDS:** Physical Education. Gender Relations. Soccer.

<sup>1</sup> Mestre Em Educação pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Professor do Curso de Educação Física do Centro Universitário Barriga Verde (Unibave). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física e Escola: Conhecimento e Intervenção (GEPEFE – UNESC). E-mail: [joao.unibave@gmail.com](mailto:joao.unibave@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Mestrado em Educação/UNISUL. Vice-líder do Grupo de Pesquisa Educação, Infância e Gênero – GEDIG/CNPQ –UNISUL. E-mail: [tania.cruz@unisul.br](mailto:tania.cruz@unisul.br)



## LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DEL FÚTBOL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA BAJO UNA PERSPECTIVA DE GÉNERO

### RESUMEN

Esta investigación se ha propuesto analizar un camino didáctico-pedagógico que articulase el trato del contenido *fútbol* con una postura co-educativa. La fundamentación teórica se basó en la pedagogía histórico-crítica (SAVIANI, 2005), por los estudios de Gasparin (2003) acerca los aspectos didácticos de esa pedagogía, y por Castellani Filho *et al.* (2009), que por medio de la propuesta crítico-superadora, han traído para La Educación Física la concepción de enseñanza propuesta por Saviani (2005). Para ello, se observó un programa de clases de fútbol en un sexto año de la educación primaria de una escuela pública de Cocal do Sul - SC. Para el registro de las clases se utilizó grabación en vídeo y en audio, complementada por anotaciones en un diario de campo. Los resultados demostraron que las relaciones de género entre adolescentes durante la práctica pedagógica del fútbol son hegemónicamente masculinas, pero, después de vivenciar la problematización de la experiencia co-educativa, nuevas alternativas de sociabilidad y aprendizaje pueden surgir, cuestionando la generalización allí presente.

**Palabras clave:** Educación Física. Relaciones de Género. Fútbol.

### Introdução

A partir das últimas décadas do século XX, percebemos um aumento na participação feminina em modalidades até então praticadas quase exclusivamente por homens, como, por exemplo, o futebol. A afirmação das meninas e a aceitação dos meninos sobre a prática e o gosto por este esporte é algo recente na história da cultura esportiva brasileira. Para Moura (2005), a presença da mulher no futebol ganhou proporções mundiais nas últimas décadas com a consolidação de ligas, o aumento do interesse da mídia pelos torneios e pelo campeonato mundial, sinalizando um novo mercado esportivo. Há, portanto, um movimento recente de massificação que fomenta a desmistificação da presença da mulher no futebol. Todavia, no espaço esportivo das relações entre atletas, espaço que desde sua origem é restrito aos homens e impregnado de valores de uma determinada masculinidade que estabelece limites à entrada feminina, pesquisas apontam o sentimento de afronta causado pela chegada das mulheres, e dos limites ainda presentes nos aspectos simbólicos.

Analisando as contradições desse processo, autores e autoras denunciam as dificuldades da participação feminina devido à discriminação que as mulheres padecem no meio futebolístico (ALTMANN, 1998; GOELLNER, 2000; DARIDO, 2002; SOUZA; DARIDO, 2002; FRANZINI, 2005; TEIXEIRA; CAMINHA, 2013). No Brasil, percebe-se que a quantidade de mulheres brasileiras adeptas ao futebol aumentou, mas os preconceitos e as discriminações ainda cercam esta prática, como a associação de sua imagem à homossexualidade ou a

justificativa biológica de que o choque da bola traz perigos à sua saúde reprodutiva (GOELLNER, 2005).

A hierarquia nas relações de gênero, cujas construções culturais e históricas de masculinidades e feminilidades expressam relações de poder atravessadas por classes e raça/etnia, antecede a atual ordem econômica. Todavia, a marca da entrada das mulheres no universo futebolístico dentro do capitalismo, fruto de suas lutas contra a discriminação, é caracterizada pelo esporte enquanto mercadoria, e pela mulher enquanto objeto sexual. Persiste a pressão dos patrocinadores imprimindo um padrão de beleza feminina hegemônico, já presente na moda e na mídia, que reforça a ideia do futebol-espetáculo tendo como base um produto, a mulher-jogadora.

As aulas de Educação Física, de modo particular, têm sido investigadas para a compreensão do espaço curricular que ocupam (e podem ocupar) para a transformação das relações de gênero na aprendizagem do futebol. Dada a lentidão das transformações, parcialmente explicadas pela história da Educação Física no Brasil de segregação entre os sexos, urge a necessidade de pesquisar as dificuldades para a mudança deste conteúdo curricular, ora relacionadas às práticas docentes conservadoras, ora à resistência entre estudantes.

Esta realidade imprime a necessidade de um espaço alternativo na escola, que contribua para a contra-hegemonia nessas relações de gênero impregnadas pelo capital. Em função de tais questões, a pesquisa aqui apresentada propôs um caminho didático/pedagógico para o ensino do futebol, que promovesse a problematização sobre as questões de gênero, sob a referência da metodologia crítico-superadora. Ao desenvolver a proposta de ensino, buscamos compreender as nuances de uma concepção pedagógica de Educação Física permeada por um conteúdo potencialmente problematizador das relações de gênero, bem como experienciar os desafios que um programa de aulas coeducativas pode proporcionar no cotidiano docente. Trata-se, enfim, de uma experiência educativa sobre a qual analisamos as relações de ensino e aprendizagem na prática futebolística, tendo como foco as relações de gênero presentes no seu desenvolvimento.

### **O conceito de gênero e suas implicações na Educação Física escolar**

Os estudos de gênero fazem parte da história acadêmica recente no Brasil, e vêm ampliando a compreensão sobre as relações entre seres humanos perpassados por significados de masculinidades e feminilidades, permeadas sempre por relações de poder em que feminilidades e mulheres sejam hierarquicamente inferiores na sociedade. Junto ao seu desenvolvimento, uma diversidade teórico-epistemológica instaurou-se no transcorrer de sua história, ocasionando diferentes formas de interpretação e articulações dentro do feminismo. Entendemos que as relações de gênero, nas práticas corporais e esportivas, estão dentro de um contexto sócio-histórico marcado pelo movimento contraditório entre indivíduo e sociedade, que se expressa também nas relações entre a (re)produção de gênero dentro e fora da escola, nas múltiplas conexões que compõem a totalidade social.

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

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

Portanto, ainda que gênero seja explicado em muitos textos como sinônimo de mulher, ou uma simples construção decorrente das diferenças biológicas dos corpos, o que reafirmamos, aqui, é que gênero é uma construção cultural sobre os corpos.

Embora num sentido mais restrito o conceito de gênero refira-se aos estudos que têm a mulher como objeto num sentido amplo este deve ser entendido como uma construção social, histórica e cultural, elaborada sobre as diferenças sexuais. Portanto, o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles. Essas relações estão imbricadas, por sua vez, com as relações de poder que revelam os conflitos e as contradições que marcam a sociedade (ALMEIDA, 1998, p. 40, grifos nossos).

Por isto, gênero permeia não só relações entre homens e mulheres, mas entre homens e entre mulheres. O gradativo aumento da utilização do termo gênero, portanto,

ajudou a identificar a temática como uma área de estudos ampla, favorecendo sua aceitação no mundo acadêmico. Estas mudanças ocorridas foram, então, responsáveis por trazer os homens ao debate como uma categoria empírica a ser investigada nos estudos, junto a um olhar mais direcionado à estrutura social, em contraposição aos indivíduos e papéis sociais (HEILBORN; SORJ, 1999). É necessário lembrar que tal mudança não supõe pensar que o protagonismo da luta feminista passe agora para os homens, mas que homens, além de poderem ser estudiosos de gênero, também podem contribuir para a luta feminista.

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

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

Connell (1995), ao discorrer sobre as relações de gênero, reconhece que nelas há o envolvimento de três diferentes esferas de prática em nossa sociedade. A primeira diz respeito à busca de justiça nas relações de poder, contestando a predominância dos homens no Estado, nas profissões liberais e na administração, bem como em acabar com a violência contra as mulheres. A segunda é direcionada a equalizar a renda, partilhar a carga de trabalho doméstico e equalizar o acesso à educação. A terceira visa a pôr fim à homofobia, e sugere uma reconstrução ampliada de possibilidades de sexo/gênero e de todas as relações afetivo-sexuais com base na reciprocidade e não na hierarquia. O modo pelo qual as diferenças sexuais relacionadas ao corpo são trazidas à prática social e entendidas como parte do processo histórico é, para Connell (1995), a forma ampliada de entender gênero, englobando, nessa teia de relações a economia, o Estado, a família e a sexualidade.

Essa interpretação complexa garante, para essa concepção de gênero, uma análise que vai além da dicotomia dos *papéis de sexo*. Soma-se à prática social a forma como gênero se inscreve aos corpos. As masculinidades e feminilidades são corporificadas, sem deixar de serem sociais, pois, ao vivenciá-las, são reproduzidas tensões musculares, posturas, habilidades físicas, movimentos etc. (CONNELL, 1995). É por este caminho que afirmamos que a Educação Física tem uma presença marcante no processo de construção/reprodução das identidades de gênero, corporificando, na prática social, a cultura de construção de homens e mulheres como sexos/gêneros opostos. Portanto, seja em nossas práticas docentes na Educação Física ou como pesquisadores e pesquisadoras da temática, cabe-nos acirrar as contradições propondo, de acordo com Connell (1995), um currículo contra-hegemônico que problematize as relações de gênero em todas as esferas, visando à superação de tais binarismos.

Neste caminho, as discussões de gênero geradas no campo mais amplo da educação contribuíram para sua introdução no espaço acadêmico da Educação Física, e vêm se mostrando profícuas e diversas em suas investigações, aportes teóricos e metodológicos (DORNELLES; WENETZ; VIONESCHWENGBER, 2013). Neste sentido, a inserção do termo *gênero* como categoria analítica e o entendimento de que ele é um constructo social, foi/é uma das maiores contribuições para a desnaturalização de corpo/movimento, objetos de estudo da Educação Física.

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

### **Considerações metodológicas**

Esta investigação toma como referencial a abordagem materialista histórica e dialética, matriz teórica que subsidia a perspectiva crítico-superadora e que tem como

proposta orientar a docência na Educação Física, visando à práxis pedagógica. Entre as possibilidades de pesquisa, adotamos como técnica a pesquisa-intervenção. De acordo com Rocha (2003), a pesquisa-intervenção, como um tipo de pesquisa participante, aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia suas bases teórico-metodológicas, bem como promove o rompimento das barreiras entre pesquisador e pesquisado, evidenciando a participação de ambos no processo de pesquisa. Tais decisões teórico-metodológicas ajudaram a elaborar uma proposta didática problematizadora que permitisse compreender criticamente as contradições que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, vistas sob a perspectiva de gênero.

A pesquisa foi construída com sequências didáticas estruturadas pela pedagogia histórico-crítica idealizada por Saviani (2005); pelos estudos de Gasparin (2003), que aprofundou os aspectos didáticos da pedagogia; e por Castellani Filho *et al.* (2009) que, por meio da proposta crítico-superadora, trouxeram a concepção de ensino proposta por Saviani para a Educação Física. A sequência é organizada em três momentos: ponto de partida, que é a prática social inicial e problematização; a apreensão do conhecimento, na qual ocorre a instrumentalização e catarse; e, por fim, na prática social final, síntese do processo e avaliação visando a práticas futuras.

**Quadro 1** – Sequência didática

<b>Etapas</b>	<b>Descrição</b>
<b>1. Ponto de partida</b> (Prática Social Inicial e problematização)	Tem como primeiro passo a prática social, sendo este comum a professor e estudantes. É um momento caracterizado por questionamentos que levam o estudante a refletir sobre o que sabe e o que ainda não sabe a respeito de determinado conteúdo, e o articula a sua prática social, bem como aos principais problemas postos por ela (SAVIANI, 2005).
<b>2. Apreensão do conhecimento</b> (instrumentalização e catarse)	Objetiva que estudantes expressem o conhecimento em novas formas (evoluída) de entendimento da prática social em questão (SAVIANI, 2005). Após ter acesso ao saber sistematizado que agora faz sentido para sua vida, este aluno poderá incorporá-lo a tantos outros conhecimentos que já apreendeu, auxiliando-o na compreensão das questões sociais e tendo como um norte a formação de um sujeito transformador da realidade em que está inserido.
<b>3. Prática Social Final</b>	Para Castellani Filho <i>et al.</i> (2009), este é o momento de amarrar conclusões, avaliar e traçar novas perspectivas para as próximas aulas. É um concluir que não se esgota na fala final típica das pedagogias tradicionais, pois, conforme Saviani (2005), é um retorno à prática social onde o aluno ascende ao nível sintético, no qual supostamente o professor já se encontrava no ponto de partida, ao mesmo tempo em que o professor amplia sua compreensão do conhecimento tratado.

Fonte: Autores, adaptado de Saviani (2005), Gasparin (2003) e Castellani Filho *et al.* (2009).



Organizamos cada sequência de aprendizagem e o conjunto delas observando as três etapas em uma espiral dialética. Desenvolvemos um programa de 9 aulas no ensino regular de Educação Física para uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental diurno de uma escola da rede pública Municipal de Cocal do Sul – SC, no ano de 2014. A turma era composta por 32 estudantes considerados brancos pelos registros escolares, sendo 13 meninos e 19 meninas. Após explicação e o consentimento verbal de cada estudante, solicitamos de seus ou suas responsáveis a autorização em um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A turma escolheu seus pseudônimos e foi informada de que poderia haver desistência e retorno a qualquer momento.

Para registro de dados, adotamos o diário de campo, a gravação em vídeo (com som) e a gravação apenas em áudio em locais fora do alcance da filmadora, já que as aulas ocorreram em espaços amplos e diversos.

Apesar de termos clareza da sequência didática, cada dia de aula era planejado no decorrer do processo com o intuito de nos colocar em uma situação em que os acontecimentos da aula anterior, somados à análise das gravações e dos diários de campo, orientassem a construção da aula seguinte. Esta decisão facilitaria, ainda (como de fato ocorreu), a aproximação com a situação de docentes não pesquisadores, quando se deparam com cenas generificadas que demandam ações em um curto espaço de tempo para superar as dificuldades encontradas.

Norteamos a análise em dois eixos: o modo como meninos e meninas participavam (ou não) da aula; e contradições, permanências e superações nas relações de gênero durante a intervenção coeducativa. Ainda que seja impossível trazer aqui o passo a passo de todas as aulas, optamos por analisar a sequência de aprendizagem para que se possa, minimamente, vislumbrar a dialética do processo pedagógico adotado.

### **Prática inicial: o reconhecimento das diferenças na participação em campo**

De acordo com Castelani Filho *et al.* (2009), despertar a curiosidade e a motivação no aluno pode incentivar uma atitude científica. É nesta premissa que buscamos amparo ao proporcionar, inicialmente à turma, uma aproximação com a realidade por meio da problematização do futebol misto. Algumas áreas do conhecimento que compõem o currículo escolar mostram dificuldade em evidenciar ou promover situações que envolvam os conflitos



de gênero, seja por sua especificidade ou por seu objeto de estudo, que mascara tais momentos (LOURO, 1997). Em se tratando da Educação Física, a expressão corporal como linguagem garante um desencadeamento da desigualdade nas oportunidades facilmente observáveis (GOELLNER, 2013).

Propusemos a organização em time de meninos *versus* time de meninas, com a intenção de identificar como se expressavam diante da prática do futebol. Na apresentação da proposta, houve a demonstração de receio dos meninos e de alegria da maioria das meninas, ao descobrirem que o futebol aconteceria de forma mista; igualmente, foi visível a insegurança de algumas participantes, que se prontificaram imediatamente a ficar no *banco de reservas*. Sobre esta atitude, Altmann (1998) afirma que as meninas se autoexcluem devido à constante vigilância presente nas aulas, que não permitem nem mesmo um passe errado de bola, sob o risco de sátiras ou ofensas. Em tais situações, as meninas optam pela não exposição ao erro, excluindo-se do jogo.

Para observar as contradições e desvelar as possíveis diferenças de participação entre meninos e meninas, inicialmente utilizamos a estratégia de *deixar jogar*, na qual realizamos pouca interferência, apenas organizando a entrada e saída das equipes. Em paralelo a isto, delegamos a quem não participasse do primeiro jogo a função de anotar em fichas as ações de todos e todas as integrantes em sigilo (passes, chutes e gols). Para isto nos baseamos na estratégia realizada por Altmann (1998), em sua pesquisa sobre a prática feminina no voleibol, ao quantificar por sexo os toques realizados por uma turma de quinta série de uma escola municipal de Belo Horizonte.

Queríamos verificar de que modo o receio observado inicialmente apareceria nos jogos. Segundo Saraiva (1993), as incursões a novas formas de jogar poderiam causar a frustração dos meninos, causada pelo desprestígio de *descer* de uma posição supervalorizada, vista como símbolo social de masculinidade. Esta era uma das consequências a ser administrada e equalizada para que os meninos não viessem a procurar os culpados (no caso, as culpadas) pela perda da soberania no jogo de futebol. Logo de início, a expressão de insegurança exibida pelas meninas, ao dizerem que não sabiam jogar, soou para os meninos como um aviso de que eles jogariam com um bando de *pernas de pau*.

Os jogos aconteceram com os meninos participando ativamente, protagonizando os lances principais. Quanto à maioria das meninas, o contentamento inicial deu lugar à desmotivação, ao perceberem a dificuldade em jogar no mesmo nível masculino. Restou a elas

o papel secundário nas disputas. Ao final do jogo, algumas meninas vagavam pelo campo, ocasionando a formação de grupos de conversa, sem participação ativa e tornando-se espectadoras de seu próprio jogo. Situação semelhante foi encontrada por Jacó (2012), em pesquisa com estudantes de oitavos anos de duas escolas públicas de São Paulo. Em sua análise, afirmou que as situações de exclusão com as alunas aconteciam por não serem consideradas habilidosas como os demais, e que isto contribuía para a passividade delas nas atividades propostas.

Diferentemente da postura passiva de algumas meninas, observamos o esforço de outras em uma feminilidade mais assertiva, arriscando mais e fazendo frente aos meninos. Essas meninas mais ativas demonstravam-se decididas a dividirem as bolas, independente das habilidades esperadas na modalidade. Saraiva (1993) afirma que o fato é que muitas meninas não têm oportunidades de vivenciar e conhecer suas potencialidades da mesma forma com que são oferecidas aos meninos. As meninas surpreendiam-se no decorrer do jogo, comentando ao seu final: *“Viu o gol que fiz, professor? Ainda saí vitoriosa!”* (A. 01/02, 30/06/14).

Os jogos revelaram que a presença das meninas foi de pouca relevância para os meninos que, mesmo em menor número, procuravam-se em campo como se ainda jogassem sem elas. No decorrer dos jogos, os meninos tornavam-se impacientes, delegando a culpa às meninas pela derrota, como relatado por Pedro: *“Tá Louco! Por isso que é ruim jogar com as meninas!”* (A. 01/02, 30/06/14).

Ao final do jogo, já fora do campo, as conversas dos meninos giravam em torno das dificuldades dos jogos: o que fazer em relação a um colega *dono da bola* e à ausência das meninas em campo:

***P.P:** Sobre o que estão falando? **Artur:** Estamos tentando fazer alguma coisa para que o João [considerado craque pelas crianças] não pegue a bola! **P.P:** Uma tática? **Artur:** É. **André:** Professor! As meninas precisam de uma tática para pegar a bola!. **P.P:** Não seria melhor chamar as meninas para decidir a tática com vocês? **André:** A bola passa pela frente delas e elas não são capazes de colocar o pé nela! (aulas 01 e 02, 30/06/2014).*

A possibilidade de alterar o jogo implicou mudança para ajudar as meninas e também nas relações entre meninos, questionando aquele que normalmente controlava mais a bola. A conversa deu pistas para a ação subsequente: incluir as meninas nas decisões. Talvez esse elemento pudesse ser trazido para a apropriação das meninas sobre o jogo.

## Problematizando a prática inicial

A volta para a sala de aula marcou o início de um caminho sinuoso de reflexões sobre o futebol coeducativo. O objetivo da reflexão, na volta da experiência dos jogos mistos, além de predispor os alunos para a aprendizagem do futebol, era convidá-los a “[...] ultrapassar o cotidiano, o imediato, o aparente” (GASPARIN, 2003, p. 26), trazendo para as aulas o problema da desigualdade ocasionada pelo sexismo presente no futebol.

Em um primeiro momento, pontuamos coletivamente na lousa o número de ações de meninas e de meninos. A revelação do que realizamos no campo foi motivo de alegria e temor para os integrantes e as integrantes do primeiro jogo. Os números recolhidos evidenciaram uma verdade conhecida, mas pouco discutida, e que trouxe à turma sentimentos positivos, como orgulho para alguns e algumas, por terem feito muitos gols; e negativos para outros e outras, como a vergonha, por não terem tocado sequer uma vez na bola. A comparação de rendimento provocada na atividade realizada, do futebol misto, é uma característica do esporte institucionalizado tão frequente que os alunos e alunas, com base nos padrões de cada modalidade, procuram valorizar em si próprios ou nos colegas os padrões de movimentos que oportunizaram experiências de (in) sucesso. Os rótulos, portanto, são distribuídos na medida em que se reconhece quem é detentor ou detentora das habilidades específicas de cada modalidade esportiva.

Os dados explicitaram as diferenças de ações entre meninos e meninas. Ana, uma das alunas mais ativas da turma, exclamou, ao ver os resultados: *“Ai, professor! Perdemos de lavada!”* (A. 01/02, 30/06/14). Problematizamos solicitando que olhassem para o quadro e apontassem as diferenças, e os meninos responderam: *“Os passes dados! Os gols! Os chutes! Tudo!”* (A.01/02, 30/06/14). O número expressivo das ações masculinas, principalmente com relação aos gols (sete meninos contra um das meninas), foram rapidamente percebidos por todos, mas, da mesma forma com que o constataram, também não se vangloriaram.

Seguimos no intuito de acirrar as contradições para que fosse possível desvelar o caráter ideológico das condições em que o futebol se constituía na turma:

**P.P:** *Rapazes! Como é jogar com meninas?* **Carlos:** *É ruim! É difícil!* **Pedro:** *Por que elas não passam, ficam andando de um lado para outro, não sabem dominar e nem passar! [...]* **P.P:** *Qual o porquê de tanta diferença?* **Ricardo:** *Professor, é que treinamos mais!* **P.P:** *Mas por que vocês treinam mais?* **Ricardo:** *Porque a gente gosta!* **P.P:** *E meninas não gostam?* **Meninas:** *Gostamos! [uníssono]* (A. 01/02, 30/06/14).

Os argumentos dos meninos, baseados no treinamento e no prazer em jogar e não de uma suposta divisão natural entre meninos e meninas, chamou nossa atenção. Essas afirmações e a fala das meninas, de que também gostavam de futebol, mostra o contexto social da cultura esportiva brasileira, já em transformação no século XXI: ambíguo entre permitir às meninas a expressão do prazer em jogar, mas sem lhes dar as condições igualitárias para o exercício de tais habilidades.

A análise do jogo inicial levantou um problema para o grupo: as meninas não sabiam passar e nem dominar a bola, mesmo afirmando gostar de jogar. A diferença parecia estar nos treinos sucessivos, mas isso ainda não parecia claro à turma.

Para a pedagogia histórico-crítica, o ponto de partida é a prática social, momento em que se realiza a primeira leitura da realidade, como pudemos identificar na generificação do primeiro jogo. Entretanto, o reconhecimento da turma sobre a realidade posta não garante que seja compreendida em suas múltiplas conexões. É necessário, então, que o professor, por meio de sua síntese precária (no sentido de inicial), auxilie no desvelamento para que todos os envolvidos possam identificar e buscar alternativas ao problema levantado, o que seria feito no momento seguinte. Para isso, solicitamos que refletissem e trouxessem propostas para discussão posterior.

### **A dialética nas relações de gênero: propostas de superação**

A sequência seria, portanto, construir com a turma as alternativas para a diferença de oportunidades de participação no futebol entre meninos e meninas. Conforme Gasparin (2003), esse é o momento em que o conteúdo é colocado à disposição dos alunos para sua apropriação e recriação, a ponto de incorporá-lo e transformá-lo. Aqui o professor pode agir como uma das fontes de informação e conhecimento, posicionando-se frente ao problema de modo cuidadoso, contribuindo, desse modo, para pensar propostas a serem discutidas pelo grupo.

As propostas iniciais dos meninos focaram a criação de regras e punições para resolver a falta da ação de ataque pelas meninas e, na sequência, termina por mostrar a contradição entre meninos e novas possibilidades de reflexão.

***Fábio:** Algumas meninas vão para o ataque com os meninos e as meninas que conversarem vão ser expulsas por dois minutos! **P.P:** Por qual motivo nós*

*usaríamos essa regra? Fábio: Porque as meninas só ficam na defesa e não conseguem ajudar os meninos. Se elas forem para frente vão ajudar os meninos no ataque e fazer gols. P.P: O problema é que elas não sabem jogar com os meninos? Fábio: Sim. P.P: Onde essa regra as ajudaria a melhorar suas habilidades no futebol, se com ela estaríamos retirando-as do jogo? José: Vai sim, elas não param de conversar! P.P: E assim elas vão melhorar suas habilidades? José: Não. Ana [dirigindo-se ao José] A gente precisa conversar para se entender! (A. 03, 03/07/2014).*

O potencial dialógico de rompimento do distanciamento entre meninos e meninas que esta didática proporciona exemplifica, de certo modo, os embates que se sucederam ao longo das aulas e a importância da metodologia dialética para a apropriação de conhecimentos e, concomitantemente, a construção de novas concepções de mundo relativas às relações de gênero. Vimos, assim, a problematização atuando como elemento de questionamento da concepção de gênero presente nas falas dos estudantes, bem como de superação das diferenças socialmente construídas, promovendo, desta forma, o rompimento com as premissas que se pautam, no caso do jogo de futebol, na hierarquia masculina.

Ainda aprisionados na proposição de regras, outras surgiram para lidar com as dificuldades de ação em campo, como: “as meninas devem prestar atenção aonde a bola vai” ou “não deixar as meninas só na defesa” (aula 03, 03/07/2014). Todas as ideias, até aquele momento, consistiam em alterar as regras para aumentar a participação, com os olhares voltados para a solução superficial, sem analisar o como se aprendia tais habilidades. Até que, por meio das problematizações geradas, Felipe e Sandra produzem algo novo:

*Felipe: Elas devem saber passar com a parte interna e externa do pé! Que possam saber passar. P.P: Aí, então, entra a questão da técnica, não é? Mas como elas irão aprender? Felipe: [e os demais meninos] Ensinando! [...] P.P: Então [dirigindo-se às meninas], o que acham de nós fazermos uma série de atividades onde os meninos ajudam as meninas? Sandra: Um rapaz poderia pegar duas meninas e ajudar! (A.03, 03/07/14).*

O grupo define, então, pelo ensinamento dos meninos às meninas. Consideramos que nosso acordo só foi possível devido a dois fatores. Inicialmente, em nenhum momento foram questionadas as habilidades dos meninos em relação ao futebol. Manteve-se a premissa de sua superioridade para que se pudesse continuar com um canal aberto de diálogo. O outro fator estava ligado à aceitação das meninas: ouvir os meninos propondo-se a ajudar na aprendizagem do futebol foi, para elas, uma atitude que não poderia ser negada, já que estavam motivadas para aprender.

Mas as resistências ainda se faziam presentes, e nem todos ficaram contentes com o que ficou acordado. Isaías, relutante, não havia gostado da ideia de, como ele próprio afirmou “ser docinho com as meninas”. Sua fala foi respeitada por nós, mas, pelas meninas, foi recebida com uma grande vaia que o deixou visivelmente envergonhado.

A partir de então, para trabalhar as contradições entre os meninos, que já começavam a aparecer no processo, apresentamos a necessidade de conhecimentos prévios e que fizessem pesquisas sobre a história das relações de gênero no futebol e das técnicas deste jogo. A proposta era que todos pudessem ter esse acesso a tal conhecimento antes de um outro momento interativo em novos patamares. Sugerimos, então, que as meninas buscassem a história do futebol feminino; e os meninos, as informações sobre os fundamentos do futebol.

A pesquisa sobre a história do futebol feminino pelas estudantes serviu para a criação de uma empatia para com as meninas e para o entendimento de que suas limitações a respeito do futebol estavam relacionadas com sua condição social e cultural, e não *natural* de serem mulheres. De acordo com Goellner (2009), provocar o debate sobre o papel da mulher na história contribui para a desconstrução de concepções que reforçam as diferenças sociais baseadas no sexo, ao mesmo tempo em que caminha na construção de uma contra-hegemonia frente à dominação masculina. Trazer à discussão o movimento histórico das mais variadas formas de expressão da cultura corporal vem ao encontro das proposições de Saviani (2011), que propõe a compreensão da educação determinada por contradições que se encontram veladas no interior da sociedade capitalista. Neste sentido, conhecer os meandros da história pode levar a uma visão crítica e à busca de sua superação.

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

Na sequência, os meninos apresentaram suas pesquisas sobre os fundamentos técnicos do futebol. Na linguagem da pedagogia histórico-crítica, era o momento de apropriação dos instrumentos práticos e teóricos necessários para equacionar os problemas encontrados na prática social (SAVIANI, 2005). O momento de exposição dos meninos sobre

os fundamentos pesquisados tornou claro o desconhecimento por eles de informações básicas deste esporte, que praticavam frequentemente e que julgavam possuir domínio teórico. Naquele momento ficou evidente a presença do princípio do confronto e contraposição dos saberes proposto por Castellani Filho *et al.* (2009), em que o conhecimento que os alunos possuíam sobre os fundamentos do futebol eram originários das exigências de seu meio cultural, com as informações retiradas do senso comum.

A reflexão realizada por intermédio do estudo da história do futebol feminino e de suas técnicas fundamentais teve o propósito de complementar os primeiros diálogos, realizados no ponto de partida, para a que os estudantes compreendessem a gênese dos problemas levantados, ao realizarem o futebol misto. Além disto, contribuiu como subsídio científico na busca pela superação destes mesmos problemas. Não esquecendo a importância que a aula-referência teve para que os estudantes compreendessem a postura generificada presente na prática social do futebol, o estudo da história veio para confirmar a concepção de poder destinada ao homem nesse esporte. Para o professor e os alunos, essas ações formam o momento de defrontação com o conteúdo da prática social (WACHOWICZ, 1995).

### **Os ensinamentos dos meninos como experiência coeducativa**

O novo momento seria uma forma diferenciada de ação coeducativa. Meninos e meninas passaram a se organizar em trios, em que um menino ensinava duas meninas. Restava decidir os conteúdos. Ao perguntarmos sobre quais os fundamentos mais importantes para ensinar às meninas, consensualmente concordaram com Carlos, quando este afirmou que eram “*Drible, chute e marcação*” (aulas 04 e 05, 07/07/2014). Todavia, ponderamos que o drible era um aprofundamento de quem já sabe controlar, conduzir e dominar a bola e, por enquanto, focaríamos no chute, passe e condução de bola, o que foi aceito.

Inicialmente as meninas estavam desconfortáveis, não com os meninos, mas com a falta de intimidade com a bola, enquanto os meninos exibiam tranquilidade. De forma geral, os grupos organizaram exercícios dinâmicos de condução de bola, oriundos das escolinhas de futebol que os meninos frequentavam fora da escola.

Ao mesmo tempo em que as habilidades necessárias para o domínio do futebol estavam em processo de aprendizagem, a melhor comunicação entre os sexos promoveu sua



aproximação, em um movimento de compreensão e respeito às diferenças de habilidades. De acordo com Kugelman (2006), promover espaços com novas formas de sociabilidade que favoreçam as diferentes expressões de gênero relativas às culturas de movimento diminuem a tensão durante as aulas.

A Educação Física coeducativa orientada à criação de espaços igualitários de aprendizagem oferece à turma um leque novo de conhecimentos e discussão sobre semelhanças e diferenças a serem superadas no jogar juntos, de uma maneira reflexiva e atenta aos conflitos. Algumas meninas queixavam-se: *“professor eu não consigo, é muito difícil!”*, ou *“professor, eu não sou boa nisso!”*. Já os meninos pareciam ter gostado da função e orientavam as meninas, a exemplo de José, que afirmava para sua colega: *“faz de novo pra ti aprender! Domina, rola e chuta!”* (aula 06, 10/07/2014).

As dificuldades das meninas na execução das técnicas deixavam-nas incomodadas, e percebíamos certa desmotivação ao longo da prática dos exercícios sugeridos. As primeiras incursões das meninas na prática dos fundamentos do futebol (e da maioria dos esportes coletivos com bola) é o estágio mais suscetível ao abandono delas de seu aprendizado, devido ao referido desconforto oriundo da difícil aprendizagem. Romero (1994), em estudo com professores e professoras de Educação Física do Rio Grande do Sul, analisou que eles e elas tinham uma atuação direta no reforço dos padrões de gênero, acentuando as desigualdades fomentando, nos meninos, o desenvolvimento de sua motricidade ampla, aumentando seu repertório motor e o desempenho nos esportes coletivos. Já as meninas, quando trabalhadas por esses professores e professoras, chegavam ao quinto ano de escolarização em um estágio significativamente inferior aos meninos.

Após os ensinamentos dos meninos às meninas, havia chegado o momento da reflexão coletiva:

**P.P:** Rapazes! Como foi ensinar as meninas? **Felipe:** Elas são teimosas, querem ficar chutando a bola na parede. **Mateus:** Eu não tenho que reclamar dela porque eu ensinei e ela aprendeu! **P.P:** Meninas! Qual a maior dificuldade? **Paula:** Tenho dificuldade em conduzir a bola! **P.P:** Aquele movimento com a sola no pé? **Sandra:** É horrível! **Ana:** É, professor, a gente tá aprendendo alguma coisa e eles já querem que a gente drible! **Aline:** Professor, eu tenho dificuldade com o pé esquerdo! (A. 06, 10/07/14).

Durante a aprendizagem foi difícil evitar o ensino, pelos meninos, de alguns fundamentos mais avançados, como o drible e até o cabeceio, mas os grupos interagiram de

modo amistoso. As meninas verbalizavam suas dificuldades e era visível a compreensão da consciência corporal que passavam a desenvolver.

### **Novas práticas e sínteses parciais**

Após o caminho percorrido, pautado na metodologia dialética, chega-se ao momento de retorno ao ponto de partida: a prática social, representada aqui pelo jogo de futebol misto em um novo patamar de sociabilidade. O ponto de chegada do qual nos aproximamos veio carregado de diferenças em relação ao ponto de partida, que se mostrou caótico ao se identificar a forma generificada com a qual alunos e alunas tratavam a inserção feminina no futebol. Segundo Gasparin (2002), esta é a fase que representa para professor e professora, e aluno e aluna a transposição dos objetivos teóricos para o prático, das dimensões do conteúdo e dos conceitos apreendidos no estudo.

A realização de um novo jogo foi encarada como um evento avaliativo, uma prova de fogo referente a uma provável evolução técnica adquirida com o exercício das destrezas específicas exigidas pela modalidade. Esse retorno à prática social pode sinalizar o início de um processo de construção da imagem da menina que pode gostar de *jogar bola*, tanto quanto o menino (independentemente das habilidades no momento), e que ele, ao vê-la envolvida efetivamente na atividade, não tenha que *suportar* sua presença, mas que a reconheça enquanto mulher, jogadora e também proprietária deste espaço.

Os jogos transcorreram com as meninas participando mais ativamente e com mais segurança, e muitas fizeram uso do que aprenderam. O jogo apresentou-se mais organizado e com os meninos agindo de forma empática para com as meninas, orientando-as quando necessário; as meninas disputavam as jogadas expressando muito entusiasmo e vontade, mesmo diante das diferenças de habilidades que ainda persistiam em comparação aos meninos. No mais, não é possível afirmar, pelo curto espaço de tempo, que tenha havido um rompimento feminino com as fronteiras das normatividades de gênero que se apresentam no futebol, nem que as meninas tenham se tornado protagonistas dos jogos. Podemos, sim, destacar uma mudança relacionada à postura ativa feminina em campo, resultante das novas interações experienciadas com os meninos, e da consciência sobre elas do que em relação as suas habilidades com a bola.

Não reconhecemos nos jogos que se sucederam atitudes similares a que Altmann (1998) identificou em seu estudo, e que a fez considerar que os meninos sintam sua imagem masculina ameaçada, ao jogarem com meninas. No entanto, o desinteresse masculino no jogo com as meninas, conforme citado por essa autora, foi observado em nossa pesquisa: eles não demonstraram, em quaisquer dos jogos com elas, a mesma empolgação como a que acontecia quando o jogo era realizado somente entre eles. Semelhante também aos resultados de autores que pontuaram a predileção dos meninos às aulas separadas por sexos (JESUS; DEVIDE, 2006).

Após a realização da partida mista, houve a solicitação consensual das meninas de dois times entre elas. O novo jogo feminino apresentou-se visivelmente desorganizado, com as meninas emboladas e chutando-se com maior frequência que no jogo contra meninos. Por nossa iniciativa, o tempo restante foi destinado ao futebol para times entre os meninos, desta vez observados de melhor forma pelas meninas. Ana, por exemplo, logo comparou o jogo delas com o dos meninos: “*Prof! Olha como eles são mais organizados!*” (A. 09, 17/07/2014).

Na avaliação seguinte, sobre os últimos jogos, houve divergência de opiniões:

**P.P:** *Meninas, é melhor ou pior jogar junto com meninos?* **Maria:** *Eu acho que a gente consegue se entender melhor, já com os meninos, eles ficam, digamos, grosseiros com a gente.*

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

**Demais meninas:** *Não! (Paula pede a palavra) Paula:* *É que, tipo, os meninos, tipo assim, como eu posso explicar, parece que eles ajudam mais a gente. P.P:* *Talvez o jogo fique mais organizado?* **Paula:** *É! Fica assim... mais diferente, mais ágil!* **Cíntia:** *Eu achei melhor com os meninos porque a gente fica mais espalhada, e quando a gente jogou com as meninas, a bola estava aqui no meio e as meninas ia [sic] tudo ao redor.*

Avaliamos que o pedido delas para um jogo em separado só entre times de meninas tinha motivações diversas, mas que só pudemos compreender após a realização do jogo. Ainda havia resistência por algumas meninas, talvez fruto da inabilidade dos meninos (que as machucavam), ou exatamente pela falta de costume das meninas com um jogo de forte impacto corporal. O desejo de Felipe de *pegar pesado*, e a percepção de Maria, *de que eles são mais grosseiros*, circulam como elementos de conflito nos jogos mistos, como vimos nas pesquisas de Andrade (2005) e de Jesus e Devide (2006), elementos que, sem a intervenção coeducativa, só reforçam a separação entre os sexos. Todavia, as contradições resultantes da experiência coeducativa permitem que, para outras meninas, jogar com os meninos tenha sido substancial para ensiná-las a jogar; e para os meninos, mesmo

manifestando relutância ao final, mantiveram-se pacientes durante os ensinamentos e nos momentos de jogo, mesmo saudosos dos jogos entre si. Como todo processo dialético, a mudança é gradual e contraditória, mas pudemos notar alguns ganhos, que não se esgotam em algumas aulas sobre o futebol.

### **Considerações finais**

A intenção das aulas iniciais era dar início à primeira leitura da realidade. A constatação das desigualdades nas relações de gênero foi proposta ao grupo como forma de reflexão teórica, para que um novo entendimento, com o passar das aulas, contribuísse para a superação dos conceitos rudimentares apresentados pela turma, e fossem elaborados novos conceitos (SOUZA JÚNIOR, 2003). Constatar, interpretar, compreender e explicar, segundo Castellani Filho *et al.* (2009), são passos no caminho do desvelamento da realidade, e o professor é sujeito-chave para a garantia da efetivação em seu papel articulador.

Esse impedimento de jogar futebol, utilizando ao máximo todos os atributos tidos pela sociedade sexista como pertencentes a um verdadeiro *jogador de futebol* (força, coragem, virilidade, brutalidade, etc.), poderia ser um excelente motivo para instaurar a revolta masculina e o conflito nas relações de gênero, pois, a priori, os meninos estariam limitados, pela presença feminina, de utilizar os citados atributos. O resultado esperado de uma partida de futebol com times de alunos e times de alunas de 11/12 anos poderia ser negativo, com os meninos culpando as meninas por estarem presentes em um local consagrado de masculinidades e fazendo-os se adaptarem a sua presença, o que aumentariam as diferenças entre os sexos. Já as meninas afastar-se-iam ainda mais da prática do futebol, por se considerarem inferiores. No entanto, após a experiência coeducativa, as relações de gênero tornaram-se mais amistosas.

A prática docente, ao ser pautada na perspectiva crítico-superadora, que busca a transformação social, pode articular, dentro de seus conteúdos curriculares, as grandes questões sociais que se apresentam nos conteúdos e que nos desafiam. Neste sentido, uma prática docente comprometida visa a compreender as relações de interdependência que os temas da cultura corporal têm com os grandes problemas sócio-políticos do momento histórico em que está inserido, e busca agir sobre eles.

Se no início, o estudante ou a estudante expressa uma visão de mundo em que a realidade empírica é tida como natural, normal e imutável, igualmente apresentará, em uma perspectiva de gênero, conceitos que naturalizam as diferenças entre homens e mulheres, impedindo qualquer possibilidade de compreensão e superação. Após a expressão do conflito e problematização nos processos seguintes, aluno ou aluna já passa a ter consciência de que a realidade que conhecia como natural não é exatamente da forma que havia suposto, entendendo-a, agora, como histórica e, portanto, passível de mudanças. A reflexão sobre as relações de gênero e a coeducação, a exemplo da pesquisa aqui analisada, contribui para pensar esta temática como um componente curricular imprescindível da prática docente em Educação Física, caso se pretenda oferecer condições igualitárias de acesso e desenvolvimento de habilidades.

## Referências

- ALMEIDA, Jane. **Mulher e educação**: a paixão pelo possível, São Paulo, UNESP. 1998.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo Fronteiras de Gênero**: Marias (e) homens na Educação Física. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Belo Horizonte, 1988.
- ANDRADE, E.B. As representações sociais de alunas sobre sua auto-exclusão nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. In: Encontro Fluminense de Educação Física escolar, 9. **Anais...** Niterói: DEFD-UFF, 2005. P.102-105. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/as-representacoes-sociais-alunas-sobre-sua-auto-exclusao-nas-aulas-educacao-fisica-ensino-medio/>>. Acesso em: 19 Ago. 2014.
- CARVALHO, Maria Pinto de. O conceito de gênero: Uma leitura com base nos trabalhos do GT Sociologia da Educação da ANPED (1999-2009). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 16, n. 46, pp. 99-117, jan-abr. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a06.pdf>>. Acesso em: 12 Jul. 2014.
- CASTELLANI FILHO, Lino. *et al.* **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2009.
- CONNELL, Robert. Políticas da Masculinidade. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, pp. 185-206. 1995.
- DARIDO, Suraya Cristina. Futebol Feminino no Brasil: do seu início à prática pedagógica. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.8, n.2, 2002. p. 43-49. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n2/Darido.pdf>>. Acesso em: 18 Jul. 2014.
- DORNELLES, Priscila Gomes; WENETZ, Ileana; VIONESCHWENGBER, Maria

Simone. **Educação Física e Gênero: Desafios Educacionais**. Ijuí: Unijuí, 2013.

FRANZINI, Fábio. Futebol é "coisa para macho"?: Pequeno esboço para uma história das mulheres no país do futebol. **Rev. Bras. Hist.** São Paulo, v.25, n. 50, p. 315-328, Dez. 2005. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882005000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882005000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 12 Ago. 2017.

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

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

\_\_\_\_\_. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista Brasileira de Educação Física e Esportes**. São Paulo. V. 19, n. 2, p. 143-151, abr-jun, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16590/18303>>. Acesso em: 23 Ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Mulheres e desporto: tendências da produção acadêmica no Brasi. In: Associação Portuguesa a mulher e o desporto (Portugal). **Igualdade de gênero no desporto** Queijas: Formiga Amarela. Oficina de Textos e Ideias, Lda., 2009. p. 27-38. (1). Disponível em: <<https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/apmd/Igualdade%20de%20g%C3%A9nero%20no%20desporto.%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20pol%C3%ADticas%20p%C3%BAblicas.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2014.

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

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

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

JESUS, Mauro Louzada de; DEVIDE, Fabiano Pries. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento** (ESEFID/UFRGS), Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, dez. 2006. ISSN 1982-8918. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2912>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

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

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

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

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Katia Faria de. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia ciência e profissão**, Brasília, v.23, n.4, p.64-73, Dez. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932003000400010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 06 Abr. 2014.

ROMERO, Elaine. A educação física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. v.15,n.3,p.226-234,jun. 1994 . Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/issue/view/69>>. Acesso em: 12 set. 2014.

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

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

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

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

SOUZA JÚNIOR., Osmar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. A prática do futebol feminino no Ensino Fundamental. **Motriz**, Rio Claro, v.8, n.1, 2002. p. 1-8. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/08n1/Moreira.pdf>>. Acesso em 21 Ago. 2014.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Co-educação, futebol e educação física escolar**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2003.

TEIXEIRA, Fábio Luís Santos; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Preconceito no futebol feminino brasileiro: uma revisão sistemática. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p.265-287, 01 jan. 2013. Trimestral. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/30943/24406>>. Acesso em: 14 jun. 2014. WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995.

**RECEBIDO 15 DE JULHO DE 2018.**

**APROVADO 23 DE SETEMBRO DE 2018.**