

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA, FISIOTERAPIA E DANÇA

Amanda Borges da Costa

ENSINO DO FUTSAL E bell hooks: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Porto Alegre

2023

Amanda Borges da Costa

ENSINO DO FUTSAL E bell hooks: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de bacharel em Educação Física.

Orientador: Prof. Guy Ginciene

Co-orientadora: Martina Burch

Porto Alegre

2023

Amanda Borges da Costa

ENSINO DO FUTSAL E bell hooks: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para obtenção do título de bacharel em Educação Física.

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Guy Ginciene - Orientador
ESEFID/UFRGS

Doutoranda Martina Burch - Co-orientadora
ESEFID/UFRGS

Prof.^a Dra. Luciana Dornelles Ramos
FACED/UFRGS

AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de começar os agradecimentos sem mencionar aquelas/es que vieram antes de mim, que não mediram esforços, que percorreram longos caminhos, com muita luta e resistência, para ocupar espaços e abrir as portas para que hoje eu pudesse entrar. São elas/es que me inspiram para seguir nessa caminhada.

Agradeço a minha família por todo o apoio. Principalmente da minha mãe, que sempre me incentivou e que fez tudo que pode para que nós realizássemos esse sonho. Quero agradecer a minhas irmãs e irmão pelo apoio e toda ajuda que deram. E minhas fontes de inspiração, que também me impulsionam a prosseguir, minhas três sobrinhas.

Nesse período tive a sorte de encontrar um grupo lindo. Com quem aprendi muito e é uma parte significativa nas mudanças de olhar que eu tive em relação ao me tornar professora. Estar com elas e eles e ter o seu apoio me encorajou a encarar alguns desafios, como o de dar aula. Quero agradecer a nossa comissão técnica, que tenho orgulho de fazer parte, e foi com quem tive o privilégio de ter trocas, aprendizado e muitas risadas. Agradecer às mulheres incríveis que conheci no projeto Futsal Feminista, pelos encontros que tivemos. Estar com cada uma delas foi muito especial.

Quero agradecer ao professor Guy por ter aceitado orientar esse trabalho, pela disponibilidade e escuta, e a Martina, que aceitou ser a co-orientadora deste estudo, pelas trocas e apoio. Foi muito bom ter as suas contribuições e poder trabalhar em comunidade na construção desse TCC.

RESUMO

O presente trabalho tem como finalidade apresentar as aproximações encontradas entre as experiências do ensino de futsal para mulheres no projeto de extensão Futsal Feminista, que aconteceu no ginásio da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e a teoria de bell hooks que trata sobre o ensino. O projeto oferece um espaço para mulheres, com e sem vínculo com a universidade, para aprender e praticar o futsal. O objetivo do estudo foi discutir sobre o ensino de futsal e pensar em uma nova possibilidade de teoria para discutir a prática pedagógica no ensino de futsal e de outras modalidades. Esse é um estudo qualitativo que analisou as informações produzidas por meio de uma pesquisa-ação. A partir da análise feita das informações foi possível encontrar relação entre a teoria de hooks e as experiências no projeto, no que diz respeito ao que pode ter interferido no ensino e aprendizagem nas aulas do projeto. Portanto, a teoria de hooks auxiliou essa pesquisa na compreensão do processo de ensino de futsal e poderia ser uma nova base teórica para pesquisas no campo sobre ensino de esportes.

Palavras-chave: Futsal; Ensino; Mulheres; bell hooks; Feminismo.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	7
2. INTRODUÇÃO	10
3. OBJETIVO	11
4. MARCO TEÓRICO	11
4.1. bell hooks	11
4.2. Conceitos de bell hooks	12
4.3. Por que bell hooks?	13
5. CAMINHOS METODOLÓGICOS	15
5.1. O projeto Futsal Feminista	16
5.2. Minha aproximação com o projeto	18
5.3. Produção das informações	20
5.4. Análise das informações	22
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	23
6.1. Primeira aproximação: interação	23
6.2. Segunda aproximação: compartilhar histórias	25
6.3. Terceira aproximação: emoções e humor	29
6.4. Quarta aproximação: outras vozes	31
6.5. Quinta aproximação: pensamento crítico na quadra	33
6.6. Sexta aproximação: se tornar professora	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS	39

1. APRESENTAÇÃO

“No meu trabalho, lembro repetidamente aos leitores que nosso direito de ler e escrever como pessoas negras é um legado da luta pela libertação”(HOOKS, 2022, p.246).

Em 6 de agosto de 1995, nascia eu, Amanda Borges da Costa, a terceira filha dos cinco filhos dos meus pais (quatro mulheres e um homem). Natural de Alvorada, que atualmente é a cidade do estado do Rio Grande do Sul com mais residentes pretas/os (LOPES; FREITAS, 2023). Eu sou a primeira da família a ingressar no ensino superior (infelizmente).

No decorrer da minha trajetória, sempre tive o incentivo para estudar, principalmente da minha mãe, que não conseguiu fazer isso, mas que esperava realizar isso com as filhas e o filho, e que é a responsável por eu poder estar aqui. Na minha vida sempre tive muitas mulheres por perto, na minha família, a presença da minha mãe e das minhas irmãs; já na escola, a maioria eram professoras. No entanto, não via as mulheres no esporte, especificamente no futebol, ou mulheres ao meu redor estudando no ensino superior.

Desde cedo, somos ensinadas que certos espaços não são para nós, mulheres. Na sociedade sexista que vivemos, nos dizem que devemos servir aos outros, buscar por casamento e nos preparar para ser mães. E isso começa cedo, a partir dos brinquedos que ganhamos, as tarefas que somos incentivadas a fazer (as domésticas) e o que ouvimos sobre o que devemos fazer, ou como se comportar.

Os papéis que eram determinados para as meninas/mulheres, para mim, não me interessavam, não me cabiam, eu queria mais, não queria ser igual as outras mulheres com quem eu convivia, não queria repetir as mesmas experiências. Quando criança e adolescente, recorrentemente ouvia " futebol é coisa de menino", "quem assiste esporte é homem" , "meninas não sabem jogar", "meninas não gostam de esporte" , "mulher que joga futebol não é mulher". Quando ia para a rua jogar bola com os vizinhos, todos meninos, as outras meninas não saiam para rua, suas famílias não deixavam porque não era coisa de menina, os/as vizinhos/as(os adultos) ficavam com olhar de reprovação, pois para eles não estava certo meninas jogando futebol.

Infelizmente a minha relação com o esporte nunca foi tão próxima quanto eu gostaria. Meu contato com o futebol começa na infância, dando uns chutes na bola e

tentando aprender a jogar com as minhas irmãs, irmão e vizinhos. Eu me sentia bem em estar ali, me divertia, era bem recebida.

Na escola, joguei futebol/futsal, vôlei e handebol, mas foram poucas aulas. A maioria das aulas de educação física, do ensino fundamental e no médio, acontecia o que apelidamos de “largobol”, que era quando o/a professor/a largava as poucas bolas que tinham e quem tomava conta da quadra eram os meninos/homens. Nós, as meninas/mulheres, não tínhamos o mesmo espaço e nem éramos incentivadas a praticar esportes.

Na infância e adolescência, raramente assistia a jogos, pois não era um costume da minha família e também porque não era “coisa de menina”. Passei a acompanhar/assistir esportes mais próxima da vida adulta. O futsal mesmo, eu comecei a assistir depois que entrei para o projeto Futsal Feminista.

Diferente da bell hooks (que não pensava em ser professora), eu sempre quis ser professora. Pensei em outras profissões, mas a vontade de ser professora sempre esteve viva em mim. Fiquei por muito tempo pensando em ingressar no curso de pedagogia, inclusive tentei, mas não consegui. Tentei também fazer o curso de pedagogia bilíngue (para dar aula para pessoas surdas que se comunicam com a língua de sinais), mas também não consegui.

Uma das minhas irmãs tem deficiência auditiva e só se comunica com a Libras (Língua brasileira de sinais). Por causa disso, conheci um outro mundo, a realidade de um grupo de pessoas que eu não tinha conhecimento e que acabei conhecendo sua realidade e isso me despertou conhecer a realidade de pessoas com outras deficiências. Isso me fez perceber os poucos profissionais que se especializam para trabalhar com esse público.

Acompanhando minha irmã de perto, indo na escola dela e nos Jogos Municipais dos Estudantes Surdos de Porto Alegre (JSPOA), comecei a pensar em ser professora, mas não na sala de aula, pensei em trabalhar com o esporte adaptado fora desse âmbito. Pensei em também trabalhar com a dança, porque eu queria trabalhar com a música e vi que na educação física atenderia esses dois interesses. Portanto, entro no curso de Educação Física com esses desejos, no entanto, ao longo da minha trajetória, fui conhecendo e me interessando por outras áreas do curso na qual eu poderia atuar.

Durante a graduação, eu estava lendo sobre o feminismo, autoras feministas, e descobri uma autora que era referência para o feminismo negro, que era muito citada por outras autoras e isso me despertou o interesse em conhece-la. Essa autora se chamava bell hooks.

Em 2020, foi lançado no Brasil o segundo livro da trilogia sobre ensino da bell hooks, intitulado "*Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*". Esse foi o primeiro livro da autora que eu li e fiquei encantada. A forma como a autora escreve é envolvente e me levava pra dentro do texto, das experiências que ela teve e fez com que eu me identificasse com suas histórias. Depois disso, li outros livros da autora (o que me fez gostar ainda mais dela) e ela se tornou uma referência pra mim, como mulher negra, como feminista e como professora.

E foi um pouco por causa da bell hooks que eu conheci o grupo de estudos. Pois o professor Guy Ginciene falou em uma aula que o grupo de estudos que ele coordenava tinha lido alguns textos da autora e estudava sobre o ensino dos esportes, o que me levou a querer conhecer o grupo, pois era um tema que me interessava. Naquele momento eu queria saber como a bell hooks estava entrando na discussão, pois ela não falava sobre esportes.

Enquanto ainda tinha aula com o professor Guy, ele enviou um email para nós, alunas/os, onde avisava sobre a disponibilidade de uma bolsa de Iniciação Científica (orientada por ele). Eu me candidatei a vaga, consegui a bolsa e assim eu entrei para o grupo de estudos. Eu já sabia da existência do projeto Futsal Feminista a partir dos comentários que o professor fez na aula e eu fiquei com vontade de conhecer o projeto.

Eu e o professor Guy conversamos e eu falei do meu interesse em acompanhar o Futsal Feminista e passei a frequentar as aulas do projeto e as reuniões onde discutimos sobre os planos de aula, como tinham sido as aulas anteriores, a reunião, e fui me aproximando do projeto, das alunas e do grupo de estudos.

Enquanto eu observava as aulas, o professor Guy sugeriu que eu percebesse se o que acontecia no projeto tinha alguma relação com a teoria de bell hooks. A partir das leituras que eu já tinha feito da autora, eu percebi que algumas situações se aproximavam do que ela discorria em seus livros e sua teoria passou a ser também uma das lentes que usei para perceber o que acontecia no projeto.

Depois de já estar há alguns meses observando o projeto e percebendo as relações que poderia fazer com a teoria de hooks, eu tive vontade de continuar

analisando as informações produzidas (como os diários de campo produzidos) pelas lentes da autora e por isso decidi que esse seria o tema de pesquisa do meu TCC. Notei que eu poderia falar do ensino de esporte (nesse caso do futsal para mulheres no projeto) e ter bell hooks como referência.

2. INTRODUÇÃO

No Brasil, as mulheres correspondem a 51,5% da população do país (IBGE, 2022), no entanto, elas fazem parte do grupo que menos pratica atividades físicas e esportivas (PNUD, 2017). No que diz respeito à raça, as mulheres negras correspondem a 28% do total da população brasileira, são o grupo que menos têm acesso às práticas esportivas e somente 14,7% delas têm o ensino superior completo (MIR, 2023). Nas pesquisas sobre futsal e futebol feminino, as mulheres também encontram dificuldades para publicar sobre alguns temas relacionados com as modalidades (BARREIRA et al., 2018).

As mulheres, mesmo sendo a maior parte da população, parecem ser a minoria em espaços acadêmicos e esportivos, e se for considerado os marcadores de raça e classe esse número diminui. Até mesmo nas referências, as mulheres e principalmente às mulheres negras aparecem menos em comparação aos homens, sobretudo, homens brancos. O que pode ter influência da ideia racista de que pessoas negras não são capazes de produzir conhecimentos (CARNEIRO, 2005).

No entanto, esse trabalho de conclusão de curso, foi produzido por uma mulher negra, que aborda o tema ensino de futsal para mulheres do projeto de extensão Futsal Feminista e que teve como base teórica principal uma autora negra, bell hooks, que colaborou com a análise das informações.

Neste estudo estão registradas as primeiras aproximações entre o ensino de futsal no projeto e a teoria de hooks, mesmo que ela não tenha escrito especificamente sobre o ensino de esportes. Nessas aproximações, são expostas algumas das semelhanças encontradas com as experiências e desafios na prática de ensino na sala de aula (com hooks) e na quadra (no projeto).

Nesse sentido, o presente trabalho busca sugerir mais uma possibilidade de teoria para a discussão do tema ensino de esportes, para refletir sobre o processo de ensino e aprendizado, buscando responder ao problema de pesquisa: existe

aproximações entre a teoria de bell hooks e o ensino do futsal no projeto Futsal Feminista?

3. OBJETIVO

Analisar as experiências no projeto Futsal Feminista utilizando a teoria de bell hooks.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. bell hooks ¹

Batizada como Gloria Jean Watkins (1952-2021), a autora ficou conhecida pelo pseudônimo "bell hooks". Uma homenagem que fez a sua bisavó, Bell Blair Hooks, que ela identificava como “uma mulher forte, uma mulher que falava o que vinha à cabeça” (HOOKS, 2019, p. 326).

bell hooks adotou a estratégia de usar o nome com letras minúsculas como uma forma de chamar atenção para seus escritos e não para sua figura. Nascida em Hopkinsville, cidade do estado de Kentucky, nos Estados Unidos, a autora formou-se em literatura inglesa na Universidade de Stanford, fez mestrado na Universidade de Wisconsin e doutorado na Universidade da Califórnia. Uma referência do feminismo negro, a escritora, professora, intelectual, crítica, feminista e artista, foi autora de mais de quarenta obras publicadas em quinze idiomas (MEUCCI, 2021).

Em suas obras, hooks discorreu sobre as questões de raça, gênero, classe, educação, crítica cultural e amor, além disso, escreveu poesias e livros infantis. Nelas, a autora definiu o conceito de feminismo e a sua importância para todas e todos; narrou experiências da população negra; as experiências das mulheres negras na academia (como aluna e professora); discorreu sobre o impacto do racismo, do machismo e da exploração de classe; escreveu ensaios sobre como as pessoas negras são representadas no cinema e na literatura, e como esses fatores colaboraram para a produção e reprodução do racismo; e também uma trilogia sobre

¹O nome da autora aparecerá no texto em letras minúsculas como forma de respeito à vontade da mesma, que usava essa estratégia com a intenção de evidenciar seus escritos e legado, e não a sua figura.

ensino, onde falou dos dilemas de suas experiências nos espaços de ensino, de como repensou as suas práticas pedagógicas e criou um espaço de aprendizado com a participação das/os alunas/os.

4.2. Conceitos de bell hooks

bell hooks é autora de uma trilogia dedicada aos temas educação e ensino. A primeira obra foi publicada em 1994, com o título “*Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*”; a segunda em 2003, “*Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*”; e a terceira em 2010, “*Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*”. Nesta trilogia, ela compartilhou memórias de sua trajetória como estudante, durante e após o regime de segregação, e também, suas experiências durante os trinta anos que lecionou. A autora contou os desafios que encontrou nos dois períodos, como aluna que queria questionar o sistema educacional e como professora que acreditava na educação como um processo de transformação.

Nas três obras, a autora, relatou como alguns temas como raça, gênero, classe, feminismo e as emoções, interferiam em suas aulas. bell hooks dividiu o que aprendeu nesse período através desses registros e assim colaborou com as discussões sobre os espaços de ensino e trouxe possibilidades para pensar em como quebrar os paradigmas de dominação que se encontram nesses espaços.

hooks percebeu que o aprendizado genuíno acontecia quando havia diálogo entre as/os estudantes e as/os professoras/es, quando não era somente as/os docentes as/os únicas/os a serem ouvidos, por isso ela entendia que a interação entre todos na sala de aula era importante (HOOKS, 2020).

A autora descobriu, por meio de suas experiências, que quando todas/os compartilhavam suas ideias, experiências, dúvidas e emoções, contribuíam com o aprendizado. Para que isso acontecesse em suas aulas, ela adotou uma estratégia de ensino, com objetivo de incentivar as/os alunas/os a colaborarem com a troca de ideias, participação de forma ativa e para que pensassem criticamente, o que ela chamou de pedagogia engajada (HOOKS, 2017).

Por meio da participação das/os alunas/os, hooks buscava criar uma turma engajada onde todos colaborassem com a aula. Para a autora, a palavra “engajada” tratava-se de “um adjetivo maravilhoso para descrever a prática libertadora em sala de aula” (HOOKS, 2017, p. 211).

Interessante notar que a autora se utilizava de diferentes estratégias para se aproximar das/os alunas/os, para explicar o conteúdo e para incentivar o pensamento crítico, uma delas foi o compartilhar histórias (HOOKS, 2020). A autora valorizava a interação e as trocas entre todas/os na sala, porque acreditava que isso fortalecia os laços entre as pessoas do grupo e dava origem a uma comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2020), onde todas/os (alunas/os e professoras/es) têm um papel importante na construção do conhecimento e na criação de um espaço seguro para o aprendizado.

No sentido de encorajar as/os alunas/os a pensar, hooks não queria somente incentivar a pensar sobre o conteúdo trabalhado na aula, mas que elas/es fossem capazes de pensar criticamente sobre suas vidas, ações, etc. Segundo hooks (2020), o pensamento crítico significa desenvolver a capacidade de refletir sobre ideias, de modo a compreender aquilo que não está evidente e ser capaz de identificar as verdades centrais.

4.3. Por que bell hooks?

“Digo o nome delas como uma forma de resistência, para me opor ao apagamento das mulheres negras - essa marca histórica da opressão racista e machista”(HOOKS, 2019, p. 232).

Com sua escrita descomplicada e cativante, dividindo suas experiências como professora, hooks me faz perceber que é possível pensar em novas práticas nos espaços de ensino. De modo que estas colaborem com a mudança de pensamento, para combater os sistemas de opressão dentro e fora desses espaços. O combate a esses sistemas opressivos é um tema relevante na sua trilogia sobre ensino (Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade; Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança; e Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática).

A autora me faz pensar que minhas ações podem colaborar com essa mudança ou com a continuação desses sistemas. Ela debateu sobre como o racismo, sexismo e opressão de classe afastam as pessoas e criam barreiras impedindo que o conhecimento seja construído em grupo, respeitando os diversos saberes. Pois, esses sistemas têm em comum a ideia de que um determinado grupo é superior a

outro. Assim, aquele que é visto como superior, é quem detém o conhecimento e é o único que deve ser ouvido. Essa lógica tende a causar separação e hierarquia, o que afasta professoras/es e alunas/os nos espaços de ensino, impedindo o compartilhamento de saberes e a construção do conhecimento em grupo.

Na trilogia, a autora aponta a importância do trabalho em grupo, de criar comunidades de aprendizagem, onde as pessoas interagem e aprendem juntas independentemente de sua posição. Olhando para minha trajetória, não percebia essa possibilidade, parecia ser algo distante. Na escola e agora na graduação, a maior parte das minhas experiências foram com professores/as que não tinham essa visão, de que as/os alunas/os pudessem contribuir na construção do conhecimento. Para aqueles/as docentes, o caminho para o aprendizado precisa acontecer de forma individual. Dessa maneira, as informações/conhecimentos eram apresentadas/expostas e cada um deveria ser capaz de se apropriar sozinho/a, sem dialogar com colegas e professores/as sobre o tema estudado.

Os escritos de bell hooks me soam como um convite a pensar sobre meu papel como professora, percebendo que é preciso estar inteira, onde nossas experiências e emoções são uma parte importante no processo de ensino/aprendizado e que não precisam ser ignoradas, pois essas podem interferir nesse processo. Como cita bell hooks: “de certo modo, nosso trabalho leva nosso eu, nosso corpo, para dentro da sala de aula” (HOOKS, 2017, p. 183). No entanto, não temos discutido sobre isso, sobre as emoções.

Nossas experiências e emoções nos acompanham a todo momento. Nos espaços de ensino também, na sala ou na quadra, quando somos alunas ou professoras/treinadoras. Por isso, percebo que não conseguimos ser duas pessoas, não consigo ser a aluna/professora sem que as minhas experiências e emoções influenciem na maneira como eu vou perceber o que está acontecendo ao meu redor. Somos alunas/professoras com experiências e emoções, não vejo como algo dissociável.

Ao ler hooks e ao participar das reuniões com o grupo de estudos, esse tema me chamou atenção. Comecei a olhar para minhas experiências como aluna ou como professora, e identifiquei diferenças em minhas ações dependendo de como eu estava me sentindo no dia. Quando estava cansada, preocupada com algo, era diferente dos outros dias quando não tinha nenhuma questão me incomodando. A minha interação e percepção do que estava acontecendo era diferente. Quando tinha

alguma preocupação, sentia muita dificuldade para prestar atenção no que estava acontecendo na aula. E se eu estivesse como aluna, não conseguia assimilar o conteúdo ensinado.

Além disso, outra semelhança que eu consigo fazer com a bell hooks diz respeito aos desafios que ela encontrou por ser uma mulher negra, por estar nos espaços de ensino e por escolher trabalhar com a pedagogia crítica. Isso me ajuda a pensar nas minhas experiências, nas minhas escolhas e a não me sentir sozinha. Como diz hooks: “Eu preciso não me sentir isolada e saber que existem outras companheiras com experiências semelhantes. Eu aprendo com suas estratégias de resistência e com os relatos de seus erros” (HOOKS, 2019, p. 124).

Ser uma mulher negra em um espaço que ainda é pouco ocupado por nós, é um desafio. Não vejo muitas colegas negras na graduação, não vejo professoras negras (não tive nenhuma na graduação) e sobre as treinadoras negras, não as vejo. Essa falta de referências nos afasta de determinados espaços, porque não percebemos que existe essa possibilidade. Ao conhecer experiências de outras mulheres negras, assim como bell hooks, faz com que eu não me sinta isolada. Por mais que eu perceba que são contextos e momentos diferentes, nossas experiências têm algumas semelhanças, porque somos mulheres negras em espaços que ainda não nos reconhecem como alguém que também tenha conhecimentos. Ao conhecer as experiências de bell hooks eu aprendo com suas estratégias de resistência e elas me encorajam.

5. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este Trabalho de Conclusão de Curso do curso de bacharelado em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é um desdobramento da Iniciação Científica (IC) (AF2022 - 1 PIBICAF CNPq), que começou em primeiro de setembro de 2022 e da Iniciação Científica e de Iniciação Tecnológica e Inovação – PROBIC/PROBITI FAPERGS, que iniciou em setembro de 2023. Assim, este trabalho está vinculado ao projeto de pesquisa "A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO(A) PROFESSOR(A)/TREINADOR(A) ESPORTIVO(A): implementação e avaliação das abordagens atuais no ensino dos esportes", coordenado pelo professor Guy Ginciene (orientador deste TCC). O projeto iniciou em 2018 e está vinculado ao projeto de Extensão Escola de Esportes da própria Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Esse TCC corresponde a um estudo qualitativo, que contou com a produção de informações referente a implementação da Unidade Didática de futsal do Projeto de Extensão Escola de Esportes III e IV (em 2022/23), mais especificamente da frente Futsal Feminista. O processo das informações ocorreu por meio da pesquisa-ação, acontecendo de forma cíclica (reflexão e ação) nos seguintes momentos: (a) planejamento das unidades de ensino e organização das aulas durante as reuniões semanais do grupo de estudos; (b) implementação das unidades de ensino no projeto de extensão “Escola de Esportes” (realizado na ESEFID).

Nas reuniões periódicas (a), que aconteciam duas vezes por semana, nos reunimos com um grupo constituído por uma aluna de doutorado, que é a professora/treinadora do Futsal Feminista, duas bolsistas de Iniciação Científica (eu sou uma delas), um aluno de graduação, uma coordenadora e um coordenador do projeto Escola de Esportes, ambas/os, alunas/os e docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, para discutir e refletir sobre os aspectos emergidos das aulas e as demais ações do projeto Futsal Feminista. O segundo momento, (b) foi constituído por aulas regulares, que aconteceram duas vezes por semana na Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

5.1. O projeto Futsal Feminista

O projeto Futsal Feminista, que é uma das frentes da Escola de Esportes, foi pensado para ser um espaço onde mulheres pudessem aprender e praticar o futsal, com o objetivo de criar/ser um espaço acolhedor, com e para mulheres.

Na primeira temporada, as mulheres que participaram do projeto souberam de sua existência por meio de um anúncio que encontraram no site da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), pela divulgação da própria treinadora (doutoranda Martina Burch) e do coordenador do projeto (professor Guy Ginciene). As inscrições para o projeto aconteceram por meio de um formulário. No início, na primeira temporada, a secretaria de extensão da ESEFID era quem ficava responsável por receber as inscrições. Depois, conforme as mulheres participavam do projeto, as mesmas colaboraram com a divulgação, elas avisaram a outras amigas e colegas, que procuraram pelo projeto com interesse em participar.

A partir da segunda e terceira temporada², a responsabilidade pelo controle e divulgação das inscrições ficou para a comissão técnica do projeto, composta por mim, pela Martina, pelo Alex (aluno da graduação) e Letícia (aluna da graduação). Nós decidimos criar um perfil do projeto no Instagram, e nele nós passamos a comunicar sobre o período de inscrições, vagas e compartilhamos o link que daria acesso ao formulário para inscrição.

Com esse formulário, pudemos conhecer um pouco do público que participaria do projeto, já que o instrumento de inscrição perguntava sobre: a idade das participantes; se tinham ou não vínculo com a universidade; a experiência com o futsal, etc.

Alguns dos fatores que nos chamaram atenção por meio das respostas obtidas foram: as participantes tinham diferentes idades, participaram mulheres entre 18 a 63 anos de idade; as alunas da universidade (da graduação ou da pós graduação) eram de diferentes cursos, como: Educação Física, Fisioterapia, Artes, Enfermagem, História, Medicina etc. Ou seja, um grupo variado em faixa etária e curso.

Além disso, o projeto do Futsal Feminista também foi um espaço composto por mulheres iniciantes ou com qualquer outra experiência com a modalidade. As mulheres que participaram do projeto tinham diferentes níveis de habilidade técnico-tática. Para além do formulário, também puderam relatar suas experiências em conversas com a treinadora durante os treinos. Algumas contaram que tiveram contato com o futsal na infância, outras na escola, ou com amigas/os, e ainda, algumas alunas disseram que nunca tinham tido contato com a modalidade, obtendo a sua primeira experiência por meio do projeto.

No que diz respeito a localização, horários e número de treinamentos, as aulas do projeto Futsal Feminista aconteceram no ginásio da Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID), em dois dias na semana, tendo uma hora de duração cada. As informações analisadas foram produzidas nas três primeiras temporadas. A primeira temporada aconteceu de 13 de julho a 16 de dezembro de 2022, com aulas nas quartas e sextas-feiras, das 15:30 às 16:30 horas. Nessa temporada, foram realizados 34 treinos e passaram pelo projeto 26 alunas, todas com

²Foi a maneira que escolhemos para chamar o período em que aconteceram os treinos. Esse período durou entre quatro e cinco meses.

vínculo com a UFRGS, ou seja, alunas (graduação e pós-graduação) ou servidoras (técnicas).

A segunda temporada, aconteceu de 14 de março a 13 de julho de 2023, com aulas nas terças e quintas-feiras, das 16:00 às 17:00 horas. Foram realizados 31 treinos e passaram pelo projeto 24 alunas, tendo participado: alunas (graduação e pós-graduação), servidoras (docentes e técnicas), terceirizadas (UFRGS) e uma aluna da comunidade externa, ou seja, sem vínculo com a universidade.

Já a terceira temporada,³ aconteceu de 22 de agosto de 2023 a 29 de janeiro de 2024, com aulas nas terças e quintas-feiras, das 16:00 às 17:00 horas. Foram realizados 29 treinos e passaram pelo projeto 23 alunas, tendo a participação de alunas (graduação e pós-graduação), servidoras (docentes e técnicas), terceirizadas (UFRGS) e 3 alunas da comunidade externa, ou seja, sem vínculo com a universidade.

5.2. Minha aproximação com o projeto

Eu soube do projeto em uma disciplina na graduação, quando o professor Guy comentou sobre os projetos que coordenava, e que um deles era um projeto de futsal para mulheres, o Futsal Feminista. Esse nome me chamou atenção, por conta do “Feminista” e por ter uma mulher como treinadora (Martina). Fiquei surpresa por ver um projeto com esse nome e para mulheres, pois eu não via as pessoas nesse espaço manifestando interesse no tema (feminismo) e via uma maior circulação de homens no campus da ESEFID (alunos e professores), além de ser raro ter espaços destinados às mulheres para a prática de esportes.

Na mesma disciplina, em outro dia, durante alguma discussão na aula, o professor Guy perguntou se conhecíamos bell hooks. Pensei: “bell hooks aqui?”. Depois dessa aula mandei um email perguntando sobre qual livro da bell hooks ele tinha comentado que estavam lendo no grupo de estudos. Ele respondeu e enviou os capítulos do livro, que por coincidência era de um dos livros da autora que eu já tinha lido (Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática). Eu li os capítulos do livro e percebi que tinham algumas semelhanças nas experiências que tive antes e durante a graduação.

³ Embora a terceira temporada tenha durado até dia 29 de janeiro de 2024, os dados que foram analisados da temporada foram até a aula do dia 14 de dezembro de 2023.

Ainda durante aquele semestre, o Guy avisou sobre o processo seletivo para uma bolsa de Iniciação Científica (orientada por ele), na qual investigaria a prática pedagógica no ensino de esportes, nos projetos (um deles, o Futsal Feminista). Com interesse nos temas, ensino de esportes e feminismo, me candidatei a vaga e consegui a bolsa.

A minha relação com o projeto e o grupo começou alguns dias antes do início da bolsa. Comecei a frequentar os treinos, para conhecer o projeto, e acabei participando das aulas como aluna. E também participei dos momentos em que o grupo de estudos se reunia para o planejamento e discussão sobre os projetos e das reuniões para leitura de textos que colaboraram com a reflexão sobre a prática pedagógica (alguns deles, os capítulos de livros da bell hooks). Guy percebeu o meu interesse nos textos da autora e sugeriu que eu observasse o projeto Futsal Feminista e percebesse se tinha alguma relação com a teoria de hooks.

Cheguei no projeto no início da primeira temporada, tinha um mês de projeto e pensei que iria ficar só observando de longe. No primeiro treino que fui, a Martina me perguntou se eu jogava e se eu poderia completar um dos times. Portanto, comecei como aluna, jogando. Quando começou o período da bolsa, continuei como aluna, e passei a ter dois papéis, eu era aluna e bolsista. Desenvolver as duas funções simultaneamente foi um pouco desafiador, pois em alguns momentos uma se sobressaia.

Na tentativa de observar o treino enquanto eu jogava, minha atenção ficava dividida para as demandas como jogadora (de auxiliar a equipe que eu estava) e de bolsista (observar o que estava acontecendo durante a aula para registrar no diário de campo). Houve alguns dias no qual consegui me concentrar em observar o treino e registrei informações com mais detalhes do que aconteceu, como as atletas estavam agindo com a bola, onde estavam se posicionando na quadra durante o jogo ou se estavam conseguindo atender o objetivo do treino. No entanto, houve dias que não, onde eu dediquei minha atenção a ser jogadora e não consegui ter uma visão mais detalhada do que estava acontecendo.

Com o passar do tempo, comecei a participar do planejamento dos treinos nas reuniões. Nós (comissão técnica e os coordenadores do projeto) nos reuníamos para discutir sobre o projeto e organizar os planos de aula. Nessas ocasiões, eu passei a ajudar na construção dos planos de aula, a pensar sobre o conteúdo que seria trabalhado e a pensar em atividades para os treinos.

Na segunda temporada, comecei a ajudar com as intervenções durante os treinos e foi nessa temporada que dei a primeira aula no projeto. A Martina era quem dava aula até o momento, mas ela ficou doente e me informou que talvez não conseguisse ir para o projeto naquela semana. Como eu já estava há algum tempo no grupo de pesquisa e no projeto, já conhecia as atletas e tínhamos uma certa aproximação, me senti confiante para me colocar à disposição para dar aula naquela semana, para não ficarmos uma semana sem projeto.

A Martina já tinha um plano de aula pronto, nós conversamos e eu disse que poderia assumir as aulas naquela semana. Eu dei aula em um dos dias (no outro dia de projeto ela já estava de volta) e foi uma experiência bem interessante. Eu estava um pouco nervosa, preocupada com a aula, se seria boa e se daria certo. E deu certo. Foi um momento muito bom, porque era um espaço onde eu me sentia segura, tinha o apoio da comissão técnica e da coordenadora Carine (que estavam presentes naquela aula) e das próprias atletas.

Na terceira temporada, combinamos que eu ficaria responsável por assumir a primeira atividade de um dos dias do treino. Depois passei a dar aula uma vez na semana e me tornei treinadora no projeto, dividindo o plano/espaço com a Martina e adicionando mais uma função nesta trajetória.

Nessa temporada eu já participava das aulas, do planejamento, conhecia as alunas e ainda assim foi desafiador dar aula. Eu pude perceber e sentir a aula de um outro lugar, portanto, outros fatores passaram a chamar minha atenção. Passei a me preocupar com o tempo da aula, se as alunas entendiam a explicação das atividades ou se estavam gostando da aula. Como treinadora, sentia que tinha uma responsabilidade em fazer com que a aula desse certo, que acontecesse da melhor forma.

Portanto, comecei como aluna do projeto, virei aluna e bolsista, depois me tornei aluna, bolsista e treinadora. Acredito que ao passar por esses três papéis enriqueceu minha experiência no projeto.

5.3. Produção das informações

As informações analisadas no projeto Futsal Feminista foram produzidas por meio dos registros de diários de campo das observações das aulas das três temporadas, sendo: 20 diários na primeira temporada; 31 diários da segunda

temporada; e na terceira foram 25 diários. Além disso, fiz registros da minha participação nas reuniões por meio de anotações das discussões das reuniões e, tanto as de planejamento das aulas, quanto as do grupo de estudos, totalizando 101 reuniões.

Além das reuniões, os grupos de pesquisa e a comissão técnica usavam aplicativos de mensagem, como o Whatsapp e Instagram para manter o contato referente a organização das aulas e para saber como foram as aulas (sobre pontos positivos e negativos).

A comissão técnica criou um grupo no Whatsapp que facilitou a comunicação, onde definimos tarefas que cada um/a iria ficar responsável. Aquele espaço se tornou um local para definirmos quem faria os registros de presença das atletas, decidir quem iria cuidar do número de inscritas no projeto, e compartilhamos as nossas impressões sobre as aulas. Além disso, para ajudar na comunicação com as atletas, nós (comissão técnica) também tínhamos um grupo com elas e esse passou a ser um espaço de aprendizado fora da quadra. No grupo com as atletas, nós e elas compartilhamos informações sobre o futsal e futebol feminino, notícias que abordavam temas críticos, dias de jogos de futsal e eventos esportivos que pudessem estar acontecendo, como por exemplo: Copa do Mundo de Futebol Feminino.

Outro meio de produção de informações foi o perfil do Instagram criado na segunda temporada para o projeto. A página serviu como meio de comunicação com as atletas, para compartilhar conteúdos para pessoas que não conseguissem acessar o nosso espaço, mas que também pudessem aprender por meio dele pelos conteúdos que compartilhamos (criados por nós e por outras páginas). Esses conteúdos colaboraram com as discussões no projeto que aconteceram nas rodas iniciais de conversa, durante as aulas. Nesse momento da roda inicial, nós conversávamos sobre algum tema que nós ou as atletas levavam, como: a notícia sobre a diferença de salário entre mulheres e homens no esporte; o marco temporal; vitórias de atletas brasileiras em competições internacionais; entre outros temas.

Na segunda e terceira temporada criamos um questionário e enviamos para as atletas pelo grupo do Whatsapp para que pudessem avaliar o projeto, respondendo de forma anônima. Na segunda temporada, somente três respostas foram registradas pelas atletas. Já na terceira temporada, enviamos um novo formulário, onde acrescentamos algumas perguntas, mas nesse a comissão técnica, o coordenador e

a coordenadora do projeto também responderam. Foram registradas até o momento 12 respostas.

Portanto, a produção de informações se deu por meio dos registros de: diários de campo das aulas, anotações das reuniões do grupo de estudos, as trocas de mensagens por meio do WhatsApp e Instagram entre a comissão técnica e as alunas e pelo questionário de avaliação do projeto.

5.4. Análise das informações

Ao analisar as informações produzidas das experiências no projeto Futsal Feminista pelas lentes de bell hooks, percebi semelhanças entre as experiências da autora, registradas em sua trilogia sobre ensino, e as experiências no projeto. hooks contava sobre suas experiências enquanto professora e aluna, sobre os desafios que encontrou nos dois momentos e as estratégias que adotou. Para a autora, o aprendizado acontecia quando se trabalhava em grupo, onde todas/os, nos espaços de ensino, colaboravam para construir e adquirir o conhecimento.

Depois de muitos anos lecionando, a autora adotou uma estratégia de ensino que ela chamou de pedagogia engajada (HOOKS, 2020). Com essa estratégia, ela convidava as/os alunas/os a participar da aula, interagir, criando um espaço seguro para as trocas entre ela e as/os alunas/os, e as alunas e alunos entre si. Assim, criava-se uma comunidade comprometida com a construção do conhecimento, que pensava em como viver no mundo, desenvolvendo também a capacidade de pensar criticamente (HOOKS, 2017).

Enquanto observava as experiências no projeto, percebi que elas se aproximavam da teoria de hooks por algumas situações, uma delas dizia respeito a aproximação entre as treinadoras e as atletas; na criação de um espaço onde todas se sentiam confortáveis para expor suas percepções e sentimentos; sobre contar experiências associando ao conteúdo da aula, principalmente sobre como o errar faz parte do caminho ao aprendizado; em relação a ouvir a voz das atletas no treino, que ajudou com a condução do treino e não ficou a responsabilidade somente para as treinadoras; no engajamento das atletas e na construção do conhecimento em grupo. Isso parecia se aproximar da pedagogia engajada, que segundo hooks (2020, p. 51):

“A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento

mútuo entre professor e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece. Ao expandir o coração e a mente, a pedagogia engajada nos torna aprendizes melhores, porque nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber, que enxerguemos a inteligência como um recurso que pode fortalecer nosso bem comum”.

Dessa maneira, abaixo apresentarei as aproximações⁴ que consegui estabelecer com a bell hooks, as quais são identificadas por: Interação; compartilhar histórias; emoções e humor; outras vozes; pensamento crítico na quadra; e se tornar professora.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1. Primeira aproximação: interação

Por meio de suas experiências como aluna e professora, bell hooks entendeu que a interação era uma parte importante para o processo de aprendizado. Com a interação, professoras/es e alunas/os se aproximavam, se conheciam e se engajavam na construção do conhecimento, trabalhando juntas/os (HOOKS, 2020). Ao discutir sobre a pedagogia engajada, hooks apontou que a interação é um elemento importante para pensar em novas práticas de ensino, tendo a participação das/os alunas/os de forma ativa e engajada. Como nos afirma hooks (2020, p. 47): “A pedagogia engajada começa com o entendimento de que aprendemos melhor quando há interação entre estudante e professor”. No projeto, a interação entre a treinadora Martina e as atletas parece ter ajudado na aquisição de conhecimento sobre o futsal, a partir da aproximação do grupo, favorecendo a criação de um ambiente propício ao aprendizado (HOOKS, 2020). Nos primeiros treinos, quando ainda estavam conhecendo o projeto, as atletas interagiam pouco, algumas raramente falavam. Em alguns momentos a voz mais ouvida no treino era da treinadora (Martina). Às vezes o retorno das atletas era o silêncio. Mas acredito que precisamos considerar que esse

⁴Importante ressaltar que, apesar de estarem nomeadas como primeira, segunda, terceira aproximação, é só uma ordem de organização textual, não está localizada numa relação de descoberta dentro do campo de pesquisa.

era um espaço novo para elas. Cada uma teve um tempo diferente para se sentir à vontade, para interagir e para entender que suas contribuições eram importantes.

A aproximação entre o grupo foi sendo construída pela interação que acontecia por meio das conversas informais antes do treino, quando algumas alunas chegavam antes do horário de início. Essas conversas transitavam em diversos temas, como esporte, aula, música etc :

“Antes do treino começar estávamos conversando sobre as cidades onde cada uma mora, sobre os centros de suas cidades e se eram bons ou ruins, o que tem de ponto turístico, de coisas/lugares interessantes ou não. E falamos de música, sobre o que gostamos de escutar e sobre alguns artistas (Diário de campo, primeira temporada, 20/06/2023).

Durante o treino, nas rodas de conversa (no início, intervalo e no final) pude notar que a treinadora Martina buscava a participação e aproximação das atletas. Nesse sentido, me lembrou sobre hooks, quando a autora reservava um tempo durante suas aulas para conhecer as/os alunas/os e para elas/es se conhecerem (HOOKS, 2020). Ela via isso como uma forma de fortalecer a interação. No projeto, no horário da aula, não tinha esse tempo reservado para o conhecer, somente os momentos de reflexão sobre o próprio projeto. A aproximação da treinadora com as atletas aconteceu conforme elas participavam do projeto e assim criavam-se conexões.

Algo que também ajudou a “quebrar o gelo” na aproximação, foi o tempo que tinha antes do treino, com a quadra livre e bolas a disposição das alunas, dessa forma, a treinadora e as atletas ficavam chutando a bola no gol ou fazendo embaixadinhas e iam conversando entre si. Foi durante esse período, que surgiu o que chamamos de “desafio”, onde a treinadora Martina colocava cones no chão dentro das goleiras e dependurava coletes nas traves para que as atletas chutassem e tentassem acertá-los:

“O desafio que a treinadora passou a colocar antes do treino, parece ter colaborado para que as atletas melhorassem a precisão no chute/passe. Quando o desafio começou, todas tinham dificuldades de acertar os alvos, mas com o tempo, melhoraram a precisão do chute e também o pé de apoio que ajuda a dar o equilíbrio na hora de chutar e que com frequência ela comentava” (Diário de campo, primeira temporada, 07/10/2022).

Nesse momento do desafio, a treinadora e jogadoras, entre um chute e outro, conversavam sobre a rotina das aulas, sobre ter visto algo relacionado ao futsal e também perguntavam como chutar, como chutar com precisão, porque viam outras

mulheres no projeto conseguindo fazer. A treinadora ficava chutando ao lado delas dando sugestões que poderiam ajudar:

“Durante o momento do ‘desafio’, as atletas comentaram com a Martina que não conseguiam fazer a bola chegar onde queriam ou que não conseguiam fazer a bola subir e perguntaram como posicionar os pés e qual parte do pé deveria tocar a bola para melhorar o chute. A Martina demonstrou como ela fazia e também falou do pé de apoio, que era importante para dar equilíbrio para um ‘bom chute’, pois algumas atletas estavam com o pé de apoio muito afastado da bola e isso causava o desequilíbrio delas na hora da finalização (Diário de campo, segunda temporada, 30/05/2023).

Por meio desses momentos de contato entre a treinadora Martina e as atletas, percebi que a aproximação entre o grupo ajudou na criação de uma “atmosfera de confiança”(HOOKS, 2020, p. 51), onde as atletas pareciam mais seguras por conhecer o ambiente, a treinadora e se conhecerem. As jogadoras passaram a interagir mais, a expor suas percepções sobre sua participação no treino, suas dúvidas e dificuldades durante as atividades, sem receio de julgamentos.

Quando as atletas relatavam suas dificuldades, a treinadora convidava as atletas a procurar as respostas para as dúvidas e a pensar em possíveis ações que atendessem a essas determinadas dificuldades. Nesse sentido, hooks destacava que em um grupo engajado, professoras/es e alunas/os, podem ser honestas/os e manifestarem suas dúvidas, medos e aquilo que não sabem, e a partir disso, juntas/os procurar por respostas. Assim, nesse movimento (de procurar por respostas), o conhecimento é construído em grupo e nutre ambas as partes (HOOKS, 2020).

6.2. Segunda aproximação: compartilhar histórias

Ao longo das aulas aconteciam as rodas de conversa e nesse momento percebi uma semelhança com o que bell hooks falava sobre o contar histórias nas suas aulas. A autora compartilhava suas experiências com as/os alunas/os e usava isso como um recurso que ajudava na aproximação, colaborava com a construção de uma comunidade e usava para relacionar com o conteúdo trabalhado em aula (HOOKS, 2020).

No projeto, com frequência escutei a treinadora Martina compartilhando suas histórias com o futsal para as atletas. A treinadora já tinha experiências com o futsal, jogando e acompanhando jogos de futsal e do futebol, e por meio disso, usava dessas

informações como exemplo para se aproximar do conteúdo trabalhado no treino ou com situações que aconteceram na aula. Como exemplo, durante um treino, quando o objetivo trabalhado foi a marcação com cobertura, a Martina contou uma história associando ao tema, como está descrito nesse diário de campo:

“Hoje, durante o intervalo, a Martina lembrou de uma situação em relação à marcação que ela presenciou enquanto jogava futsal. Ela usou isso como um exemplo para auxiliar no entendimento do objetivo da aula e a importância de ter uma marcação com cobertura. Martina contou que quando estava jogando, uma outra jogadora que fazia parte de sua equipe ficou marcando uma adversária e não ajudou fazendo a cobertura quando foi necessário. Em um momento do jogo quando ela deveria ter feito a cobertura da marcação e não fez, a adversária que estava com a bola conseguiu achar espaço para finalizar e fez um gol” (Diário de campo, segunda temporada, 25/05/2023).

Segundo hooks (2020), aprendemos quando contamos nossas histórias umas para as outras e fazemos conexões com outras histórias. Dessa forma, em algumas aulas, as atletas também compartilharam suas experiências. Em uma das aulas, quando o objetivo trabalhado foi a marcação, uma atleta contou uma experiência semelhante que associou com o tema:

“Durante a roda inicial de conversa, enquanto a Martina explicava o objetivo da aula (marcação), ela contou uma de suas experiências com o futsal. Martina lembrou de um dia em que ela estava jogando e uma jogadora da equipe que estava, ficou marcando somente uma adversária que não estava com a bola e não ajudou com a marcação. A Martina queria que a companheira de equipe tivesse feito uma cobertura na marcação, para dificultar a progressão da adversária, pois se ela passasse pela primeira marcadora teria a segunda. Depois que Martina compartilhou esse exemplo, uma das atletas que é super tímida e quase não fala nos treinos, compartilhou uma experiência dela sobre a marcação, que era parecida com a que a Martina tinha contado. Quando a atleta participou de um jogo de futsal, uma jogadora de sua equipe também ficou marcando uma única adversária da outra equipe durante todo o jogo. Assim ela deixava as outras atletas livres, não ajudava na marcação mesmo se outras atletas passassem por ela com a bola” (Diário de campo, segunda temporada, 23/05/2023).

Além disso, ao contar suas experiências (jogando e assistindo jogos), Martina falava sobre os erros que cometia enquanto jogava e dos erros que viu quando assistiu a jogos de futsal e futebol. Isso serviu como meio para as atletas do projeto “superar o medo e a vergonha” (HOOKS, 2020, p. 49). Pois, o medo ou vergonha de errar era algo presente nos treinos.

Nas rodas de conversa, quando questionadas pela treinadora, notei que algumas atletas falavam, e algumas raramente, talvez por receio de errar, vergonha

de se expor na frente das demais. E esse receio não ficava somente no diálogo, também observei que no momento em que estavam jogando, algumas jogadoras evitavam algumas ações, como: ir em direção a bola, marcar uma adversária ou ficar mais tempo conduzindo a bola. Como aparece nos registros dos diários de campo:

“Quando alguém se aproximava para marcar, as atletas que estavam com a bola chutavam para qualquer lado, tentando se livrar dela e se desmarcar. Na roda de conversa no final do treino, as atletas comentaram que faziam isso porque tinham medo de perder a bola para as adversárias e não sabiam o que fazer com a bola”(Diário de campo, primeira temporada, 31/08/2022).

“Durante uma das rodas iniciais, a treinadora Martina avisou de um jogo de futsal feminino e compartilhou o link da transmissão, no grupo do WhatsApp. No treino seguinte, ela perguntou se alguém tinha visto o jogo. Algumas das atletas assistiram e relataram que viram erros durante a partida. Uma das atletas disse: ‘Se elas que são de um time profissional podem errar, eu também posso’ (Diário de campo, primeira temporada, 16/11/2022).

O medo de errar foi algo que escutei das atletas nas três temporadas do projeto. No entanto, esses relatos apareceram somente após um tempo de participação, como aconteceu com outras duas atletas que relataram o medo de ir em direção a quem estava com a bola para recuperá-la. Fui percebendo que a medida que elas começaram a participar das aulas, se sentiram mais seguras e passaram a tentar mais, a se expor mais, e ir em direção a bola:

“Hoje no final do treino, fizemos uma roda de conversa e dois comentários me chamaram atenção. Um foi de uma atleta, que contou que antes sentia medo de ir em direção a bola e que depois de um tempo participando do projeto, sentiu mais coragem de ir em quem estava com a bola e também de tentar o chute de longe. O outro comentário partiu de outra atleta, que relatou que percebeu sua evolução. Antes ela tinha receio de tentar chutar quando estava perto do gol, mas que agora estava tentando mais a finalização”(Diário de campo, terceira temporada, 07/11/2023).

Esses foram alguns dos registros que fiz das atletas manifestando seus medos e os superando. O que me chamou atenção, foi o momento que ocorreu essas falas, pois, foi depois das alunas já frequentarem as aulas há um tempo. Pelas datas dos diários de campo (16/11/2022 e 07/11/2023), se aproximava o final da segunda e terceira temporada. Isso me fez questionar: “O que pode ter feito elas se encorajarem a expor esse medo de errar?”. Compreendi que a interação e aproximação entre o grupo, pode ter ajudado na criação de um ambiente seguro para expor esse sentimento.

Outro fato interessante foi o olhar das atletas para a treinadora Martina. Quando a treinadora jogou para completar um time e errava algum passe ou perdia a bola, as atletas ficavam surpresas, parece que pensavam: “Como que a treinadora errou?”. Acredito que quando isso aconteceu, deixou as atletas mais tranquilas, e entendendo que errar faz parte do processo de aprendizado. A treinadora não sabe tudo e também erra. Como nos afirma hooks (2020, p.49): "Descobrimos juntos que podemos ser vulneráveis no espaço de aprendizado compartilhado, que podemos nos arriscar". Ao perceber que a treinadora também cometia erros, as atletas passavam a arriscar mais, tentavam marcar as adversárias no jogo ou arriscavam a finalização.

Enquanto a treinadora se arriscava no jogo e dividia suas experiências como atleta amadora, percebi que isso encorajou as atletas a participar compartilhando suas experiências e também os sentimentos sobre o jogo, sobre o que sentiam durante a aula. Com isso, vi o que hooks (2020) chama de criação de uma comunidade, onde todas (atletas e treinadora) aprendiam por meio das trocas de experiências, por refletirem juntas sobre os conteúdos das aulas e por dividirem seus sentimentos sobre as aulas. Nessa comunidade criada no projeto, os erros eram “permitidos” e vistos como uma parte do aprendizado. Nesse ambiente, os erros deixaram de ser uma preocupação, as atletas passaram a arriscar, apareciam mais no jogo, davam opção de passe, marcavam e tentavam a finalização.

Ao longo dessa experiência, percebi que as atletas não eram as únicas no projeto com medo de errar. Nós, as treinadoras (Martina e eu) também ficamos preocupadas com os erros, com medo de ter feito escolhas erradas em relação as atividades para a aula, a organização do espaço usado na quadra ou na divisão das equipes para o jogo. Algumas vezes ouvi da Martina que não tinha gostado da aula, que talvez tivesse feito alguma escolha errada, como aparece nesse diário:

“Hoje depois do treino eu e Martina estávamos conversando sobre a aula, ela sempre diz que está preocupada com a qualidade da aula, e hoje não foi diferente. Ela estava preocupada com as atividades, se as alunas tinham gostado da aula e se as alunas não estavam indo porque não gostavam dela ou da aula. Mais uma vez a Martina se responsabilizou pelo que aconteceu na aula. Ela achou que a aula não foi boa e que ela poderia ter errado”(Diário de campo, primeira temporada, 09/11/2022).

Na terceira temporada, quando me tornei treinadora no projeto e comecei a dar aula, também tive medo de errar. Eu ficava preocupada em acertar na escolha das atividades para a aula e no tempo destinado para cada uma delas, ou tinha receio

quanto a forma como me comunicava com as atletas, se elas estavam entendendo as explicações sobre as atividades. Como se tivesse um jeito certo de fazer isso e tivesse que ser alcançado. No diário abaixo registrei minhas aflições sobre um dos dias em que dei aula no projeto :

“Hoje eu estava com receio de ter poucas atletas no projeto, porque algumas avisaram que não poderiam ir. As gurias que foram hoje não estavam na terça, era um grupo diferente, mais tímido, estava um silêncio na quadra. Uma das atletas também percebeu e disse: ‘Tá meio estranho hoje, todo mundo meio quieto’. Pensei: ‘como eu faço para mudar isso? Será que preciso fazer alguma coisa?’. Eu fiquei preocupada com o silêncio e acho que não consegui explicar bem as regras da primeira atividade, porque elas estavam com dúvida sobre qual espaço poderiam ocupar ou como poderiam se movimentar. Acho que errei no tempo das atividades. Acho que deixei muito tempo e ficou repetitivo” (Diário de campo, terceira temporada, 19/10/2023).

Essa preocupação com o errar nas aulas, pode ser fruto da formação que recebemos. Conforme hooks (2020), durante o nosso processo de formação, nós professoras/es, somos incentivadas/os a pensar que precisamos estar sempre certas/os. Por isso, essa preocupação com acertar em todas as escolhas que fazemos para a aula pode ser fruto desse período.

Além disso, nós nos percebemos como as únicas responsáveis pelo “sucesso” ou não da aula no projeto, se a aula tivesse dado “certo”, se as alunas pareciam satisfeitas com a aula ou se o plano de aula tinha atendido a todas as atletas. Nesse sentido, hooks (2017) entendia que o compromisso de todas as pessoas na aula era o que faria a aula funcionar, quando todas/os participassem de forma ativa, expondo suas ideias, medos e percepções, colaborando com realização da aula e a produção do conhecimento.

Em situações em que seus alunos pareciam entediados ou não se engajaram na aula, hooks se lembrava de que não estava sozinha na aula, que tinham outras pessoas (as/os alunas/os) (HOOKS, 2017). Assim, parece que mais do que a presença, a participação das alunas no projeto era importante para o desenvolvimento da aula.

6.3. Terceira aproximação: emoções e humor

Para bell hooks, o estado emocional das/os alunas/os poderia interferir em como participavam da aula, a atenção que davam ao tema trabalhado e o quanto se

engajavam na troca de ideias (HOOKS, 2017). No projeto, isso parece ter sido um elemento importante que influenciou na atuação das atletas nos treinos. Pois, durante as aulas escutei delas que: estavam cansadas da rotina de estudar e trabalhar; estavam preocupadas com as avaliações de final de semestre; ou preocupadas com alguma questão com a família, e por esses motivos elas percebiam que estavam menos atentas na quadra, davam menos opção de passe ou erravam mais a finalização.

Na segunda temporada do projeto, teve um caso que me chamou atenção, quando uma das atletas que participava constantemente das aulas e era uma pessoa comunicativa, estava diferente dos outros dias, pensei que poderia estar acontecendo algo, pois ela ficou alguns dias mais quieta e durante os jogos estava mais desatenta. Em um treino, enquanto conversávamos, nós (comissão técnica) e a atleta, ela confirmou que tinha algo interferindo:

“Hoje a gente estava conversando e ela comentou que não estava muito bem, estava cansada e por isso ela estava mais lenta no treino, participando menos nas rodas de conversa” (Diário de campo, segunda temporada, 06/04/2023).

Assim como as atletas, enquanto estava como treinadora e dei aula no projeto, senti que o meu estado emocional também influenciou na minha atuação, eu não ficava satisfeita com a forma como eu me comunicava e eu tinha uma percepção diferente da aula. Era mais difícil dar aula quando tinha alguma questão, como o cansaço ou preocupação com alguma situação da graduação ou pessoal, isso fazia com que eu não conseguisse dar atenção no que estava acontecendo na aula, ou eu esquecia de falar algo que eu tinha planejado antes da aula:

“Hoje não foi fácil. Eu acho que foi uma mistura de cansaço e estresse, e tinha o barulho na outra quadra. Eu não gostei da minha atuação na quadra. Eu não consegui focar só na aula, esqueci o plano de aula e precisei olhar ele algumas vezes durante a aula, porque não lembrava a sequência de atividades. Acho que não expliquei bem as atividades, as gurias pareciam meio confusas”(Diário de campo, terceira temporada, 14/11/2023).

Nesse sentido, hooks acreditava que se o/a professor/a não estivesse focado/a na aula isso prejudicava o desempenho dele/a (HOOKS, 2021). A autora também entendia que não conseguimos deixar nossos sentimentos de lado enquanto estamos em espaços de ensino (HOOKS, 2017). A partir disso, notei, em minhas experiências no projeto (como aluna e treinadora) que o estado emocional era uma parte relevante

e que mudava a maneira como eu agia, pensava e o quanto eu conseguia me concentrar na aula.

6.4. Quarta aproximação: outras vozes

Ao longo das aulas, no projeto, presenciei a evolução da interação entre as treinadoras e as atletas, e das atletas entre si. Com o passar do tempo, o grupo estava mais próximo e aos poucos vi as atletas participando mais, falando mais nas rodas de conversa e durante os jogos. Isso parece ser semelhante ao que hooks (2020) discorreu, em relação a aproximação entre ela e as/os alunas/os, que ajudou elas/es a se conhecerem e favoreceu a criação de um ambiente seguro que empoderou as/os alunas/os, onde todas/os participavam da produção do conhecimento e todas as vozes eram ouvidas.

No Futsal Feminista, aos poucos as vozes das alunas podiam ser ouvidas nas rodas de conversa, respondendo aos questionamentos que partiam das treinadoras, colaborando com suas percepções sobre a aula ou expressando as dificuldades que sentiam :

“Hoje uma das alunas falou que achou o jogo meio ‘afobado’, pois todas estavam indo em direção a bola ao mesmo tempo, e disse também que faltou elas(as jogadoras) pensarem antes de tentar passar a bola, porque erravam passes, chutavam a bola para qualquer lado. No final da aula, durante a roda de conversa, algumas alunas comentaram que a atividade ‘Artilheira’ ajudou a trabalhar o domínio da bola e a finalização” (Diário de campo, primeira temporada, 19/10/2022).

Haviam atletas que falavam com mais frequência nas rodas de conversa e outras que não. Aconteceram algumas situações em que mesmo depois de parecer que já tinha um ambiente seguro, as atletas interagiram pouco, como mostra o registro desse diário de um dos dias em que eu dei aula:

“Hoje no início da aula, na nossa roda de conversa, as atletas interagiram pouco, somente duas atletas (que são as que normalmente participam) responderam quando eu perguntei como elas faziam para criar linha de passe. As demais não falaram. Algumas só assentiram com a cabeça, concordando com o que ouviam das colegas” (Diário de campo, terceira temporada, 24/10/2023).

Nesse dia, eu estava como treinadora e fiquei preocupada com o silêncio, porque as alunas não falaram muito durante a aula. Depois fiquei com dúvida se deveria ter feito algo. Em relação aos silêncios nas aulas, hooks (2020) dizia que quando uma turma é engajada, as/os alunas/os entendem a importância de suas

contribuições, mas que nem sempre elas/es iriam falar, que o silêncio faz parte, que nesse momento as pessoas estão refletindo. Ainda que, um/a aluno/a não fale frequentemente, sua participação tem o mesmo valor daqueles/as que sempre interagem na aula. Para Hooks (2017, p. 247):

"A mera experiência física de ouvir, de escutar com atenção cada voz em particular, fortalece nossa capacidade de aprender juntos. Embora um determinado aluno talvez não fale de novo depois desse momento, sua presença foi reconhecida".

No início das temporadas, durante os jogos, as atletas raramente se comunicavam entre si. Nós, as treinadoras, dávamos feedbacks para as jogadoras durante os jogos, avisando sobre o espaço na quadra, sobre momentos em que precisavam marcar, etc. Algumas vezes falamos para as atletas que elas também poderiam se comunicar. As jogadoras com mais experiência foram as primeiras a tentar a comunicação durante os jogos, depois a maioria passou a fazer isso. Chegou um momento que as atletas não esperavam pelas treinadoras, elas mesmas davam feedback umas para as outras dentro da equipe :

"No jogo, uma das atletas estava dando feedback, chamando atenção para os espaços onde as companheiras da equipe poderiam ficar para receber a bola e quando uma adversária está livre e precisa ser marcada, ajudando na organização da equipe. No final da aula, as alunas comentaram que gostaram de ouvir as companheiras de equipe falando durante o jogo"(Diário de campo, primeira temporada, 23/09/2022).

Para bell hooks, a participação engajada das/os alunas/os era importante, porque as/os professoras/es não eram as/os únicos líderes na aula, as/os alunas/os cooperavam e colaboravam com o aprendizado (HOOKS, 2020). As atletas estavam mais engajadas, ajudavam nas explicações de atividades para quem não tinha entendido. A responsabilidade não ficava só para as treinadoras e comissão técnica, como mostra os diários:

"Hoje vi as atletas que já estão a mais tempo no projeto, explicando as atividades para outras atletas que entraram recentemente"(Diário de campo, segunda temporada, 25/05/2023).

"Hoje tinham duas alunas novas, eu expliquei a atividade, mas acho que elas ficaram com dúvidas e as colegas que estavam na mesma atividade e tinham entendido, explicaram a atividade"(Diário de campo, terceira temporada, 26/10/2023).

Nas aulas, escutei as vozes das atletas nas rodas de conversa e durante os jogos, quando elogiavam e incentivavam umas às outras. As atletas davam retorno

positivo umas para as outras, quando acertavam e até mesmo quando erravam, como mostra o diário:

“No final do treino, na roda de conversa uma das atletas que começou a participar do projeto agora, na terceira temporada, disse que ficou com receio de tentar chutar e outra atleta que já está desde a segunda temporada falou que antes também tinha medo de arriscar, mas que começou a arriscar mais e melhorou o chute (a precisão). Outras atletas elogiaram elas, apontaram o que elas tinham feito durante o jogo, que deram opção de passe, que conseguiram marcar, etc. “(Diário de campo, terceira temporada, 31/08/2023).

Em um grupo engajado, todas/os trabalham juntas/os e não competem entre si, pois entenderam que todas as pessoas têm espaço e são importantes para a aula. Além disso, a competição em um espaço de ensino pode diminuir a todas/os e reduzir o aprendizado a um espetáculo (HOOKS, 2020).

6.5. Quinta aproximação: pensamento crítico na quadra

Na segunda e terceira temporada do projeto, nas rodas de conversa os temas que eram discutidos, não tinham somente relação com o conteúdo técnico-tático do futsal, o grupo passou a discutir sobre outras questões. Houve discussões sobre situações que afetam as mulheres dentro e fora do esporte, sobre as violências e desigualdades presentes na sociedade que afetam as mulheres (mas não só elas).

Inicialmente, a comissão técnica levou temas para as rodas de conversa das aulas. Alguns dos temas que discutimos foram assuntos que estavam muito presentes na mídia naquele momento. Outros, foram discussões sobre datas (comemorativas ou para reflexão) que são importantes, como por exemplo: o dia das mulheres ou o dia Internacional do Orgulho LGBTQIAPN+. Uma das atletas que é aluna do pós-graduação em artes visuais, comentou sobre o dia da arte e compartilhou um artigo no qual ela era uma das autoras e esse tema foi discutido na aula:

“Na roda inicial, a Martina perguntou se alguém tinha lido o artigo que umas das atletas tinha compartilhado e que falava sobre as mulheres no campo das artes. Poucas pessoas tinham lido, mas o debate que aconteceu sobre as mulheres serem minoria em todas as áreas, foi interessante. Tem atletas de diversos cursos, como educação física, matemática e computação, e em todos esses as alunas perceberam que as mulheres estão em menor número. Elas pareciam incomodadas com essa questão. Teve a fala de uma atleta em relação a um estudo que mostrou que as mulheres desde cedo veem homens como pessoas inteligentes, que isso começa a partir de uns 7 anos para as meninas. Discutimos o quanto isso pode interferir em como as meninas

se enxergam e deixarem de acreditar que determinados espaços podem ser ocupados por elas”(Diário de campo, segunda temporada, 18/04/2023).

Em uma das reuniões de planejamento das aulas, a treinadora Martina pensou que parecia que nós (comissão técnica) estávamos levando os temas e isso poderia parecer uma imposição da nossa parte. Ela teve a ideia de perguntar para as atletas se elas tinham visto alguma notícia que tivesse chamado atenção delas e em algumas aulas as alunas comentaram o que tinham observado na mídia ou nas redes sociais, como mostra o registro do diário:

“A Martina perguntou para as atletas se tinham assistido algum esporte no final de semana e algumas das gurias falaram que assistiram vôlei, outras futebol e algumas não conseguiram acompanhar os jogos. Nós conversamos sobre um jogo da seleção brasileira, onde a FIFA tinha pensado em medidas contra o racismo e que esse jogo seria para chamar atenção para o tema. Só que antes do jogo teve um caso de racismo com um amigo do Vini Jr. Uma atleta lembrou que o Vini Jr está sendo perseguido na Espanha, que teve vários casos e que nada foi feito. Outra atleta comentou que a Espanha é um país muito racista, e eu comentei que o problema não é a Espanha e sim o racismo e que ele está em todos os lugares. Martina disse que viu o jogo e um comentarista falou que não tinham crianças negras e que ele é negro, então talvez os outros não percebessem isso. Letícia falou que faltava ter punições. Eu falei que as ações que a FIFA tinha organizado eram a camiseta e se ajoelhar, e questionei se isso era suficiente. A mesma atleta que comentou sobre a Espanha ser um país racista, falou que a equipe que ela treina de vôlei tem só duas atletas negras no meio de muitas (30 ou 50)” (Diário de campo, segunda temporada, 20/06/2023).

Como nos afirma Hooks (2020, p. 33): "Em termos simples, o pensamento crítico envolve primeiro descobrir o 'quem', o 'o quê', o 'quando', o 'onde' e o 'como' das coisa e então utilizar o conhecimento de modo a sermos capazes de determinar o que é mais importante". Ao analisar as discussões que ocorreram nas aulas, notei que isso poderia ter relação com essa preocupação que bell hooks mostra em seus escritos sobre educação, onde a autora falava sobre a importância de as/os alunas/os desenvolverem nas aulas um olhar crítico acerca de suas próprias experiências.

Segundo hooks (2017), as/os alunas/os precisavam refletir sobre como viver no mundo e considerar a raça, sexo e classe social como elementos importantes que poderiam interferir em suas trajetórias e das pessoas ao seu redor. Além disso, para a autora, esse era um processo que exigia interação entre as/os professoras/es e as/os alunas/os (HOOKS, 2020), que foi semelhante ao que vi acontecer no projeto,

onde as discussões aconteceram a partir da interação entre as atletas, as treinadoras e a comissão técnica.

6.6. Sexta aproximação: se tornar professora

Ser professora no projeto Futsal Feminista me desafiou. Por conta da falta de experiência e o pouco conhecimento específico sobre o futsal, eu ficava preocupada com o fazer tudo “certo”, como se tivesse uma maneira única de dar aula e precisasse ser atingida. Em algumas das aulas precisei fazer alterações no plano de aula por conta do número de atletas ou porque teria menos tempo de aula, como aconteceu em uma aula da terceira temporada:

“Hoje no início da aula, na nossa roda de conversa, nós (comissão técnica) precisávamos dar alguns recados sobre as camisetas, sobre o feriado que não teria aula e conversamos com as alunas. Porém, nossa conversa acabou se estendendo por muito tempo e tomou tempo da aula. Eu até tentei ser rápida, mas tínhamos muitas coisas para falar e no meio da conversa surgia as dúvidas das alunas. E tinha atletas novas, então a gente se apresentou e isso tomou mais tempo da aula. Enquanto isso acontecia eu fiquei pensando em tirar uma atividade do plano de aula. Pensava: ‘Mas qual eu poderia tirar?’. Depois eu fiquei com a sensação de não ter feito a melhor escolha, pois foi difícil explicar a atividade. Elas ficaram confusas, algumas atletas disseram que tinha muitas regras e não estavam entendendo. Eu queria que fosse mais dinâmico porque era a atividade de aquecimento, mas elas ficaram mais tempo paradas e tentando entender as regras. Não foi uma boa opção. O Alex e Letícia ajudaram a explicar, mas acho que como era algo novo para as gurias, demoraram muito para entender e a atividade não fluiu. Acho que sair do ‘roteiro’ me deixou confusa, porque fiquei preocupada com o tempo da aula e acho que isso me atrapalhou” (Diário de campo, terceira temporada, 31/10/2023).

Essa mudança no plano me deixava com receio por não ter feito todas as atividades que estavam no plano ou na dúvida se eu havia feito a escolha certa em tirar uma das atividades. Em relação a isso, bell hooks dizia que: “Todos nós aprendemos a planejar as aulas e queremos nos ater ao nosso plano. Quando comecei a lecionar, eu sentia pânico, me sentia em crise, toda vez que havia um desvio em relação ao programa predeterminado” (HOOKS, 2017, p. 208).

Quanto a minha falta de experiência com o futsal, em alguns treinos as atletas perguntavam sobre regras do futsal para a Martina, eu ficava aflita porque tinha perguntas que eu não saberia responder se tivesse ministrando aquela aula. Eu pensava que precisava aprender mais sobre o futsal, mas como eu iria dizer para

aquelas alunas que eu não sabia, ainda mais que tinha algumas aulas que eu também era professora? Segundo hooks (2020), nós professoras/es precisamos reconhecer que não sabemos tudo, que não temos respostas para todas as perguntas ou as dúvidas que surgem na aula.

Essas angústias e medos, eu levei para as reuniões que nós tivemos no grupo de estudos. Nas reuniões tínhamos espaço para expor nossos sentimentos e incertezas e juntos podíamos refletir sobre nossa prática e pensar em estratégias para as aulas seguintes. Fazer parte do grupo de estudos, me ajudou a repensar sobre esses medos de errar, sobre as preocupações com o plano, pois eu escutava as aflições das/os colegas do grupo e isso me deixava mais calma, porque eu não era a única com esses sentimentos. Nesse sentido, hooks (2017) entendia que era importante existir espaços onde os professores pudessem se reunir para expressar suas angústias, compartilhar suas experiências e também ser um espaço de aprendizado.

Nas reuniões com o grupo de estudos, nós lemos artigos e capítulos de alguns livros que me ajudaram a pensar sobre o que acontecia nas aulas do projeto. Uma das autoras que lemos foi a bell hooks. Além de seus escritos parecerem ter colaborado para a reflexão com o grupo, eu passei a vê-la como uma referência, pois ela também era mulher negra que frequentou a universidade e que foi professora. Lendo suas obras, eu entendi que existiam outras mulheres negras com experiências semelhantes às minhas, na qual eu aprendia com suas experiências e fazia eu não me sentir sozinha (HOOKS, 2019).

Nós, mulheres negras, ainda parecemos ser o menor número na universidade, seja como aluna, como professora ou nas referências das disciplinas. Mesmo vivendo em um espaço e tempo diferente de que bell hooks viveu, eu percebo que isso continua acontecendo. hooks conta que no tempo em que estive no ensino superior, não existiam professoras/es negras/os (HOOKS, 2021). O que eu também vivi na graduação, pois eu não tive professoras negras nesse período.

E no que diz respeito à falta de autoras/es negras/os nas referências, hooks (2021) entendia que a raça determinava quais autoras/es seriam lidas/os. Pois a ideia de que pessoas negras eram intelectualmente inferiores, impedia que seus conhecimentos fossem reconhecidos como base teórica para os estudos nas universidades (HOOKS, 2020). A filósofa Sueli Carneiro entendeu essas práticas que tentam negar a produção de saberes da população negra, como epistemicídio

(CARNEIRO, 2005). Talvez essa ideia continue influenciando no acesso aos conhecimentos construídos por autoras/es negras/os nas referências que conhecemos em nossa formação.

No projeto, fui aluna, bolsista e professora. Exercendo esses três papéis, acredito que isso enriqueceu o meu aprendizado. Como aluna pude aprender mais sobre o esporte, sobre regras e notei que evoluí minhas habilidades técnico-táticas. O que me ajudou quando estava observando os treinos, pois meu olhar para o que acontecia nas aulas foi mudando conforme eu jogava, assistia a jogos e conseguia perceber ações das atletas, que talvez não percebesse se não tivesse esse conhecimento.

No momento em que comecei a dar aula no projeto, eu já conhecia o espaço, as alunas que frequentavam, tinha o apoio da comissão técnica e já tinha lido bell hooks, esses aspectos foram o que me encorajaram. Essa foi uma ótima oportunidade para iniciar a experiência de ser professora, de me ver como professora, pois pude trabalhar com comunidades de aprendizagem (HOOKS, 2020), que formam a comissão técnica, o grupo de estudos e as atletas do projeto. Juntas/os, a gente aprendeu, trocou ideias e se apoiou. Em uma das aulas eu comentei que estava preocupada com a aula e estava nervosa e senti o apoio das atletas, como mostra o registro do diário de campo:

“No final da aula, nós fizemos nossa roda de conversa para expor nossas percepções sobre a aula, sobre o jogo e antes da gente encerrar a aula eu contei que gostava de estar no projeto, agradei a presença das alunas na aula porque assim a gente poderia manter as aulas mesmo nesse período em que a Martina não poderia estar no projeto. Contei que estava um pouco nervosa e que esperava que elas tivessem gostado da aula e que retornassem nas próximas. Algumas atletas falaram que a aula tinha sido boa e que voltariam. Uma atleta disse que a aula foi muito boa e começou a bater palmas, logo todas estavam batendo palmas. Eu fiquei muito feliz com o retorno delas, foi lindo”(Diário de campo, terceira temporada, 17/10/2023).

Por fim, ter sido treinadora no projeto Futsal Feminista é muito importante pra mim, pois é o início da minha trajetória como professora/treinadora, onde eu pude me enxergar nesse papel. Foi o espaço em que eu tive a oportunidade de ser treinadora, que é algo muito raro. Na série A do campeonato brasileiro não tem nenhuma treinadora negra (BULLÉ, 2020). Na Copa do Mundo feminina, de 2023, só tinha uma treinadora negra, a Desiree Ellis, da seleção da África do Sul (SANTOS, 2023). Estar no projeto como treinadora e bolsista é algo muito significativo, já que a maior parte

de mulheres como eu, mulher negra, não conseguem chegar nesse espaço, na universidade. E talvez minha presença neste espaço e como treinadora possa ajudar a outras mulheres e meninas se enxergarem nesse espaço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse Trabalho de Conclusão de Curso, apresentou um estudo que foi realizado sobre o ensino de futsal para mulheres no projeto de extensão Futsal Feminista, que aconteceu na Escola Superior de Educação Física, Fisioterapia e Dança (ESEFID) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), que teve como base teórica as obras de bell hooks, principalmente a trilogia de ensino escrita pela autora, com a intenção de compreender se a teoria de hooks poderia colaborar com a reflexão das informações obtidas no projeto.

A partir da análise, pude encontrar alguns elementos das experiências do Futsal Feminista que se aproximaram (ou estavam presentes) na teoria de bell hooks, como: a interação entre as alunas e as professoras que parece ter colaborado com a criação de uma comunidade de aprendizado; as emoções que podem interferir no engajamento na aula; sobre o espaço na aula para o pensamento crítico; e também sobre os desafios que as professoras encontraram nas aulas e a autora apresenta em seus escritos.

Embora a bell hooks não fale especificamente sobre o ensino de esportes, recorrer a sua teoria ajudou a pensar sobre as experiências no projeto Futsal Feminista e a compreender as possíveis razões que podem ter interferido no ensino e aprendizado do futsal no projeto, como o medo de errar, o cansaço das atletas e treinadoras, as mudanças inesperadas no plano de aula, a aproximação entre as treinadoras e as atletas, ou a criação de vínculo do grupo.

Depois de observar as aulas e analisar as informações com a teoria de bell hooks, pude perceber que nessas primeiras aproximações entre o ensino de futsal no projeto e a teoria da autora, suas obras podem ser uma possibilidade para as discussões de prática pedagógica sobre o ensino de futsal (ou até de outras modalidades). Pois, as experiências nos dois espaços de ensino (sala de aula e quadra esportiva) pareceram ter algumas semelhanças no que diz respeito ao que pode influenciar ou não no aprendizado. Por fim, espero que outras mulheres negras

tenham a oportunidade de se tornarem treinadoras como a Desiree Ellis, professoras, pesquisadoras e teóricas como a Sueli Carneiro e a bell hooks.

REFERÊNCIAS

BARREIRA, J.; GONÇALVES, M. C. R.; MEDEIROS, D. C. C. de; GALATTI, L. R. PRODUÇÃO ACADÊMICA EM FUTEBOL E FUTSAL FEMININO: ESTADO DA ARTE DOS ARTIGOS CIENTÍFICOS NACIONAIS NA ÁREA DA EDUCAÇÃO FÍSICA. *Movimento*, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 607–618, 2018.

BULLÉ, Jamille. Mulheres negras ainda são minoria em cargos de comando no futebol feminino; Série A1 não tem nenhuma treinadora negra. *Globo esporte*, 2020. Disponível em: [Mulheres negras ainda são minoria em cargos de comando no futebol feminino; Série A1 não tem nenhuma treinadora negra | coisa do gênero | ge \(globo.com\)](#) Acesso em: 24 jan. 2024.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Educação – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

HOOKS, BELL. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Elefante, 2017.

HOOKS, BELL. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, BELL. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, BELL. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. São Paulo: Elefante, 2019.

HOOKS, BELL. **Ensinando o pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, BELL. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, BELL. **Escrever além da raça: teoria e prática**. São Paulo: Elefante, 2022.

IBGE. Educação. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: [Educação | Educa | Jovens - IBGE](#). Acesso em: 27 jan. 2024.

LOPES, Janaína; FREITAS, Camila. Censo 2022: município com maior proporção de brancos do Brasil, Morrinhos do Sul (RS) foi criado por colonização alemã em território de indígenas Xokleng. *G1*, 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2023/12/22/cento-2022-cor-ou-raca-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em: 22 jan. 2024.

MEUCCI, Isabella. bell hooks, presente!. **Blog da Boitempo**, 2021. Disponível em: <https://blogdaboitempo.com.br/2021/12/18/bell-hooks-presente/>. Acesso em: 22 jan. 2024.

Ministério da Igualdade Racial. Informativo de monitoramento e avaliação n° 2, edição Mulheres Negras. Brasília: MIR, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/InformeMIRMonitoramentoeavaliacaon2EdioMulheresNegras.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2024.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano do Brasil 2017**. [S. l.: s. n.], 2017.

SANTOS, Brena. Quem é Desiree Ellis, a única técnica negra da Copa do Mundo Feminina. **Mídia NINJA**, 2023. Disponível em: <https://midianinja.org/news/quem-e-desiree-ellis-a-unica-tecnica-negra-da-copa-do-mundo-feminina/>. Acesso em : 25 jan. 2024.