



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE
NACIONAL - PROEF

ANDRÉA LIMA GIRÃO

**“TUDO QUE TEM MULHER É UMA LUTA”: INTERVENÇÃO COEDUCATIVA
COM A UNIDADE TEMÁTICA LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM
UMA TURMA DE ENSINO MÉDIO**

FORTALEZA

2025

ANDRÉA LIMA GIRÃO

“TUDO QUE TEM MULHER É UMA LUTA”: INTERVENÇÃO COEDUCATIVA COM A
UNIDADE TEMÁTICA LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA TURMA
DE ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação Física. Área de concentração: Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino

FORTALEZA

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G432" Girão, Andréa Lima.
"Tudo que tem mulher é uma luta" : intervenção coeducativa com a unidade temática lutas na Educação Física escolar em uma turma de ensino médio / Andréa Lima Girão. – 2025.
213 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Fortaleza, 2025.
Orientação: Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino.

1. Educação Física escolar. 2. Gênero. 3. Coeducação. 4. Ensino médio. 5. Lutas. I. Título.
CDD 790

ANDRÉA LIMA GIRÃO

“TUDO QUE TEM MULHER É UMA LUTA”: INTERVENÇÃO COEDUCATIVA COM A
UNIDADE TEMÁTICA LUTAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM UMA TURMA
DE ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Educação Física em
Rede Nacional – ProEF da Universidade
Federal do Ceará, como requisito parcial à
obtenção do título de mestre em Educação
Física. Área de concentração: Educação Física
Escolar.

Aprovada em 29/05/2025.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Luciana Venâncio
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profª. Dra. Liana Lima Rocha
Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE)

Dedico este trabalho à Andréa criança.

Foi por você e para você que reuni forças para chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, aos seres que estão acima da nossa compreensão e me abençoaram com vida e saúde para percorrer todos os caminhos até aqui trilhados. Obrigada, Deus, Orixás, Nossa Senhora do Carmo e demais guias, protetores/protetoras espirituais que intercedem por mim diariamente.

Às minhas mães Benedita e Socorro e ao meu pai Valdeci, por transformarem o pouco em muito e terem lutado para que eu pudesse ter educação e comida na mesa. Obrigada por todo amor em forma de cuidado. Vocês são parte fundamental nessa conquista.

À Dona Fransquinha e Seu Inácio (*in memoriam*), minha avó e avô que, em meio às dificuldades de uma vida dura no interior, criaram 13 filhos/filhas e são exemplos de força e resiliência.

Às mulheres incríveis da minha família, em especial, minha tia Maria, a quem carinhosamente chamo Tia Aia, que, por sinal, também é professora, pela inspiração de ter sido a primeira pessoa da família a ingressar no ensino superior, mostrando que aquele era um caminho possível e que valia a pena percorrer. Sua imagem de mulher inteligente e independente alimentou muitos sonhos na jovem Andréa.

Às minhas primas Kamilla e Paty, por quem tenho um imenso amor e por me derem forças no momento mais difícil da minha (nossa) vida. A finalização desse mestrado também é dedicada a vocês. Estamos juntas e de mãos dadas até depois do fim.

À Rosinha e ao Tiago, que a vida também me presenteou como prima e primo, sinônimos de amor e companheirismo desde os tempos em que éramos apenas pequenos pingos de gente.

Às minhas amigas, mulheres incríveis que são apoio, fortaleza, carinho, amor, certeza de riso frouxo e companheiras de vida. Como diz o ditado, “mulheres são como água, crescem quando se juntam”. Com certeza, me engrandeço com vocês.

Ao Bel, meu gatinho e grudinho diário, que foi minha única companhia em muitos momentos de escrita e, com sua presença carinhosa, mostrava seu amor e trazia mais leveza aos momentos turbulentos.

Ao sol e sal, por, mesmo após tantas intempéries, iluminar, temperar os caminhos e reforçar que está aqui para tudo. Essa presença e força foram cruciais para atravessar dias cinzentos.

Aos meus colegas de turma, Jean e Ruben, pelo apoio e compartilhamento de angústias e alegrias nesse grande desafio que foi o ProEF. Não foi fácil, mas resistimos!

Ao meu orientador, Professor Luciano Corsino, pelo compartilhamento de saberes, escuta, compreensão e orientações engrandecedoras que permitiram concluir essa etapa.

As professoras Liana Lima Rocha e Luciana Venâncio, componentes da banca, a quem tenho grande respeito e admiração. Obrigada por todas as contribuições que colaboraram para o enriquecimento e melhoria desta pesquisa.

Aos professores e professoras que fizeram parte dessa trajetória no ProEF – UFC, Prof. Dr. Eduardo Vinícius Mota e Silva, Profa. Dra. Maria Eleni Henrique da Silva, Profa. Dra. Luciana Venâncio e Prof. Dr. Luiz Sanches Neto, por todos os momentos valiosos de aprendizado e compartilhamento de saberes durante as disciplinas.

Aos meus alunos e alunas que, ao longo de todos esses anos de docência, me ensinam, inspiram e me fazem querer melhorar a cada dia como professora. Em especial, à turma do 3ºG, que colaborou com esta pesquisa. Meu muito obrigado a todos/todas vocês a quem tenho um grande carinho e torço para que trilhem bons caminhos após a conclusão dessa etapa escolar.

Por fim, agradeço a todas as mulheres que vieram antes de mim e que lutaram para que hoje eu possa ocupar esse lugar e tantos outros que nos foram negados durante muito tempo. Ser mulher nessa sociedade é um desafio constante e estar vigilante é um dever. Não retrocederemos!

De pé cantar, rasga tudo, grita, ecoa.
Resiste corazón, resiste corazón.
Canto, grito, danço, é assim que te derrubo. Quem não chora, não mama.
Eu acho porque eu procuro.
Querida companheira, linda, louca.
Defende teu corpo livre, tua terra.
Que os cães não vão tirar nosso sonho de caminhar sem medo pela rua.
(Capucha – Claudia Manzo/Baiana System)

RESUMO

Esta pesquisa fundamentou-se em referenciais com inspiração nos estudos de gênero de orientação pós-estruturalista, que compreendem o gênero como categoria de análise histórica e social, e adotou o conceito de coeducação como estratégia para problematizar e enfrentar as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física escolar. Apoiou-se no entendimento que a Educação Física pode exercer um papel crítico na desconstrução de estereótipos e na ampliação do acesso às manifestações da cultura corporal para todos/todas os/as estudantes. A pesquisa buscou compreender de que modo a abordagem coeducativa pode contribuir para a redução das desigualdades de gênero na Educação Física escolar, tendo como objetivo analisar os limites e as possibilidades de uma unidade didática coeducativa sobre o conteúdo “Lutas – *Muay Thai*” em uma turma do ensino médio, visando à promoção de vivências mais equitativas. Para aprofundar a temática, realizou-se uma revisão sistemática da literatura sobre coeducação, mapeando e analisando a produção acadêmica na pós-graduação brasileira por meio das teses e dissertações. A pesquisa de campo consistiu na construção e implementação de uma proposta de intervenção didática com aulas coeducativas durante um bimestre letivo, em uma turma de 3º ano do ensino médio. Trata-se de um estudo qualitativo, do tipo pesquisa participante, que utilizou como instrumentos metodológicos o diário de campo, a observação participante e questionários para captar e avaliar as percepções dos/das estudantes ao longo das experiências do cotidiano escolar na educação física. Os dados construídos foram analisados por meio da codificação e categorização dos conteúdos. Como resultado da implementação das aulas e das análises, a principal contribuição da pesquisa consiste na identificação e proposta de quatro categorias centrais para uma Educação Física escolar coeducativa, as quais foram: 1) Identificação das hierarquizações das diferenças de gênero; 2) Problematização para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero; 3) Encorajamento; 4) Masculinidades. Os resultados revelaram avanços significativos na participação e na reflexão crítica dos/das estudantes frente às estruturas que sustentam as desigualdades de gênero. Identificamos, também, um impacto positivo na participação das alunas, com maior engajamento, encorajamento e confiança. A pesquisa, contudo, também evidenciou os desafios persistentes de transformar estruturas enraizadas, reforçando a necessidade de ações pedagógicas contínuas e sistemáticas. Como produto educacional, foi elaborado um material pedagógico com orientações para professores/professoras de Educação Física escolar, oferecendo subsídios para a compreensão e adoção da coeducação como estratégia pedagógica e possibilidade de enfrentamento das desigualdades de gênero.

Palavras-chave: educação física escolar; gênero; coeducação, ensino médio; lutas.

ABSTRACT

This research was based on references inspired by post-structuralist gender studies, which understand gender as a category of historical and social analysis, and adopted the concept of coeducation as a strategy to problematize and confront gender inequalities in school Physical Education classes. It was based on the understanding that Physical Education can play a critical role in deconstructing stereotypes and increasing access to manifestations of body culture for all students. The research sought to understand how the coeducational approach can contribute to reducing gender inequalities in school Physical Education, with the aim of analyzing the limits and possibilities of a coeducational didactic unit on the content “Fights - Muay Thai” in a high school class, with a view to promoting more equitable experiences. To delve deeper into the subject, a systematic review of the literature on coeducation was carried out, mapping and analyzing academic production in Brazilian postgraduate studies through theses and dissertations. The field research consisted of the construction and implementation of a didactic intervention proposal with coeducational classes during a school term, in a 3rd year high school class. This is a qualitative study, of the participatory research type, which used the field diary, participant observation and questionnaires as methodological tools to capture and evaluate the students' perceptions throughout the experiences of daily school life in Physical Education. The data gathered was analyzed by coding and categorizing the content. As a result of the implementation of the classes and the analyses, the main contribution of the research is the identification and proposal of four central categories for coeducational school Physical Education: 1) Identification of the hierarchies of gender differences; 2) Problematization to confront the hierarchies of gender differences; 3) Encouragement; 4) Masculinities. The results revealed significant progress in the students' participation and critical reflection on the structures that sustain gender inequalities. We also identified a positive impact on the participation of female students, with greater engagement, encouragement and confidence. However, the research also highlighted the persistent challenges of transforming entrenched structures, reinforcing the need for continuous and systematic pedagogical actions. As an educational product, pedagogical material was produced with guidelines for school Physical Education teachers, offering support for understanding and adopting coeducation as a pedagogical strategy and a possibility for tackling gender inequalities.

Keywords: school physical education; gender; coeducation, high school; fights.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma para seleção de estudos.....	44
Figura 2 - Quadra interditada pela reforma na biblioteca.....	104
Figura 3 - Características atribuídas pela turma às mulheres e homens.....	107
Figura 4 - Realização de jogos de oposição	115
Figura 5 - Vivência dos golpes de <i>muay thai</i>	118
Figura 6 - Bexigas dos alunos/alunas com as algumas desigualdades a serem combatidas...	120
Figura 7 - Vivência de golpes em duplas.....	121
Figura 8 - Trote da turma com jogo de futsal	123
Figura 9 – Categorias da prática pedagógica coeducativa.....	174
Figura 10 - Meninos no trote da turma	176
Figura 11 - Meninas no trote da turma	177
Figura 12 - Alunos durante o jogo de futsal do trote	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Revisão sistemática – busca inicial	42
Quadro 2 - Estudos sobre coeducação por região no Brasil	45
Quadro 3 - Resumo das pesquisas analisadas.....	45
Quadro 4 - Produções sobre luta no ProEF	75
Quadro 5 - Cronograma da intervenção Danilo Nascimento (2020).....	79
Quadro 6 - Cronograma da intervenção Marcelo Nascimento (2020)	82
Quadro 7 - Organização da unidade didática Luz (2020).....	83
Quadro 8 - Organização da unidade didática Tomé (2020).....	85
Quadro 9 - Organização da formação continuada Carvalho (2023).....	87
Quadro 10 - Cronograma de aula Gomes (2024)	88
Quadro 11 - Quadro resumo das temáticas principais nas produções de luta do ProEF	92
Quadro 12 - Aulas previstas para a intervenção	102
Quadro 13 – Etapas da análise.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Base Nacional Comum Curricular
CPMA	Colégio Militar de Porto Alegre
IFCE	Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Ceará
IFSUDESTEMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IFSULDEMINAS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIAPN+	Lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros, queers, intersexuais, assexuais, pansexuais
MEC	Ministério da Educação
MECA	Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PRISMA	<i>Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses</i>
ProEB	Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica
ProEF	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
RP	Residência Pedagógica
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo

UFC	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE	Universidade Federal Rural do Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESP – FC	Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências
UNESP – FCT	Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Tecnologia
UNESP – IB	Universidade Estadual Paulista – Instituto de Biociências
Unijuí	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros
UPE	Universidade de Pernambuco

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	OBJETIVOS	23
2.1	Objetivo Geral	23
2.2	Objetivos Específicos.....	23
2.3	Recurso Educacional.....	23
3	QUADRO TEÓRICO	24
3.1	Gênero e a construção das desigualdades na Educação Física escolar	24
3.2	A coeducação enquanto possibilidade no combate às desigualdades de gênero .	32
3.3	Revisão sistemática de literatura - análise da produção científica sobre coeducação	41
3.4	Breve panorama sobre a produção de lutas na Educação Física escolar e suas possíveis aproximações com as questões de gênero	59
3.5	Panorama da produção acerca de lutas e gênero no catálogo da capes e ProEF	69
3.5.1	<i>Produção acadêmica sobre lutas no catálogo de teses e dissertações da CAPES...</i>	<i>69</i>
3.5.2	<i>Produção acadêmica sobre lutas no ProEF</i>	<i>73</i>
4	PERCURSO INVESTIGATIVO.....	95
4.1	Materiais e Métodos	95
4.2	Universo da Pesquisa.....	96
4.3	Participantes	98
4.4	Procedimentos para a coleta de dados.....	99
4.5	Procedimentos para a análise de dados.....	100
4.6	Aspectos Éticos	100
5	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	101
5.1	Implementação da intervenção coeducativa	101
5.2	Categorias de análise.....	128
5.2.1	<i>Identificação das hierarquizações das diferenças de gênero.....</i>	<i>130</i>
5.2.2	<i>Problematização para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero.....</i>	<i>144</i>
5.2.3	<i>Encorajamento</i>	<i>154</i>
5.2.4	<i>Masculinidades.....</i>	<i>162</i>
5.3	Contribuições para uma Educação Física escolar coeducativa.....	172
5.4	Limite da intervenção: o trote da turma e suas contradições	174

6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
	REFERÊNCIAS	188
	APÊNDICE A – RECURSO EDUCACIONAL.....	198
	APÊNDICE B – PLANOS DE AULA DA UNIDADE DIDÁTICA	
	COEDUCATIVA.....	199
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	206
	APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
	– TCLE	207
	APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –	
	TALE	210
	APENDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM	
	(MENOR DE IDADE).....	213

1 INTRODUÇÃO

Durante minha prática pedagógica como professora de Educação Física na educação básica, as questões de gênero sempre me chamaram a atenção. Para além da profissão, essa temática também me atravessa, enquanto mulher, em outras searas. Para mim, não é possível dissociar aquilo em que acredito, no que diz respeito a uma sociedade mais igualitária e justa, da minha prática enquanto docente. Ao chegar à docência, percebi que as desigualdades de gênero são uma problemática bastante presente e que precisam ser discutidas constantemente na escola.

Mas antes de chegar à docência, como dito anteriormente, peço licença para contar um pouco dos caminhos que percorri e de como as questões de gênero atravessaram esse percurso. As desigualdades de gênero foram percebidas e questionadas desde muito cedo na minha vida. Lembro-me, quando ainda criança, de interpelar minha mãe quanto à divisão injusta nas tarefas domésticas, das quais eu era responsável por algumas, ao passo que meu irmão quase nunca era cobrado nesse aspecto. A resposta dela geralmente era algo como: “*Ah, Andréa! Ele é homem, né?*”.

Essa também era a resposta quando, algum tempo depois, na adolescência e juventude, eu questionava por que ele tinha mais liberdade para sair com amigos/amigas¹ e ter momentos de descontração e lazer. O argumento continuava. “*Ah, Andréa, tem muita diferença, né? Você é mulher, é perigoso ficar na rua*”, ela dizia. Outra seara importante a ser mencionada é a das práticas corporais. Desde criança, sempre gostei de brincar na rua (ainda que só pudesse fazê-lo na frente de casa). Na adolescência, comecei a prática dos esportes na escola, o que continuou na vida adulta. A cada uma das minhas escolhas ao longo do tempo, fosse o futsal, basquete, capoeira, surfe, minha mãe as julgava como inadequadas e ouvir a frase “*Essa menina só inventa de fazer coisa de homem, parece um macho-fêmea*”, era algo comum a cada início de uma nova modalidade.

Meu caminho até a sala de aula como professora foi, de certa forma, inesperado. Embora tenha ingressado no curso de Licenciatura em Educação Física em 2007, na Universidade Federal do Ceará (UFC), não tinha intenção de seguir a carreira docente.

¹ Partindo do pressuposto de que a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui (Louro, 1997), nesse estudo adotarei as palavras tanto no masculino quanto no feminino quando se referem aos grupos de pessoas. Nas citações diretas de autores/autoras e nos documentos, a adoção da linguagem foi preservada na íntegra dessas citações.

Escolhi o curso por afinidade com os esportes, sem entender bem a diferença entre licenciatura e bacharelado. Ao perceber as distintas áreas de atuação, fiquei indecisa, mas tinha certeza de que não queria lecionar na escola, influenciada por críticas à profissão, como baixa remuneração e desvalorização. Ainda assim, decidi concluir a licenciatura e, posteriormente, cursar as disciplinas para obter o bacharelado. Minhas únicas experiências em escolas ocorreram nos estágios obrigatórios, reforçando minha convicção de que aquele não era o ambiente profissional que desejava.

Concluí a graduação em licenciatura no final de 2011 e já trabalhava em outras áreas da Educação Física que não a escolar. No final de 2013, foi aberto um concurso para professor/professora da Rede Estadual do Ceará e resolvi fazer a seleção na intenção de tentar experimentar algo novo, ainda desconfiando de que a escola não era o que eu queria, mas, mesmo assim, queria “tirar a prova”. Para minha surpresa, fui aprovada e, em meados de 2014, fui lotada na unidade em que permaneço até hoje. Esse início definitivamente não foi fácil, mas, aos poucos, a docência foi me conquistando e percebi que a escola, ainda que com diversos problemas, era um lugar que valia a pena estar.

No percurso enquanto professora, os atravessamentos de gênero se apresentaram logo de início. Ao chegar na escola, as aulas de Educação Física eram separadas por sexo, aconteciam em horários distintos e seguiam os moldes de futsal para meninos e vôlei ou carimba (queimada) para meninas. No entanto, isso era uma prerrogativa do professor e da professora que ministravam as aulas, a escola apenas assentia. Com a minha chegada, houve a saída desse/dessa docente, pois eram substitutos, e resolvi juntar novamente meninos e meninas, pois não concordava com a segmentação da Educação Física nesses diferentes grupos. Fato esse que aconteceu com resistência por parte dos/das estudantes.

Em 2015, fui apresentada às teorias feministas por meio de um grupo de mulheres e então, minha experiência no mundo ganhou novos contornos. Tudo que já era vivido desde a infância passou a ser compreendido de outra maneira, mais ampla e profunda. Desse modo, minha prática pedagógica – assim como todas as áreas da minha vida – passou a ser observada por meio de outras lentes. As disparidades de gênero ficaram ainda mais evidentes e a justa raiva² (Freire, 2022) passou a fazer parte da minha prática pedagógica.

Desde então, a preocupação em problematizar as questões de gênero – dentre outros mecanismos de opressão como raça, classe e sexualidade – foi se intensificando na

² O conceito de “justa raiva” está relacionado à necessidade de se indignar diante das injustiças sociais, especialmente no contexto da opressão e da desigualdade. Para Freire, a raiva, quando fundamentada na busca por justiça, pode ser um motor para a transformação social e a luta por direitos.

minha conduta enquanto professora. Nem sempre as vivências de ser uma mulher, feminista e que questiona as desigualdades de gênero na escola aconteceram de forma tranquila, ao contrário, por vezes foram constrangedoras ou até criminosas. Como, por exemplo, quando uma coordenadora sugeriu que eu usasse calças menos coladas para evitar assédio dos alunos (eu havia levado um aluno à coordenação por ter me chamado de “gostosa” em sala) ou, quando um aluno proferiu “*Queria que ela fosse estuprada pra ver se era bom*”, frase dita no contexto de insatisfação pelas dificuldades encontradas por ele ao fazer um trabalho que eu havia proposto com o tema “cultura do estupro”.

No meio desse caminho, tive a oportunidade de trabalhar como preceptora no programa de Residência Pedagógica (RP)³, em 2018-2019, e, finalmente, em 2023, ingressei no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Impulsionada por uma certa estagnação na profissão, em busca de novos desafios, novas experiências e conhecimentos para enriquecer minha prática pedagógica, iniciei essa empreitada. Acredito que ser professor/professora é uma tarefa árdua, porém, relevante e necessária. Penso que uma das coisas mais importantes que o/a professor/professora precisa fazer é provocar nos/nas alunos/alunas reflexões que reverberem em ações para a mudança de alguns paradigmas sociais e/ou problemas estruturais. Pensando nisso, nada mais apropriado que unir essa aspiração por mudanças com a pesquisa. Pois, segundo Freire (2022, p. 30), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. A pesquisa deve fazer parte da prática do professor/professora. Dessa forma, é possível constatar, intervir e educar, superando, assim, o senso comum e tendo compromisso com a consciência crítica do educando/educanda. A minha proposta desenvolvida junto ao ProEF caminha nesse sentido.

Diante disso, as aulas de Educação Física mistas ainda representam um desafio para muitos professores e professoras que, durante muito tempo, separaram as turmas entre meninos e meninas, acreditando, assim, evitar maiores conflitos e problemas no que diz respeito às diferenças de gênero. Porém, ao querer uma educação comprometida em transformar paradigmas e reduzir as desigualdades, é necessário que meninos e meninas

³ O Programa de Residência Pedagógica é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, que tem por finalidade fomentar projetos institucionais de residência pedagógica implementados por Instituições de Ensino Superior, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação inicial de professores/professoras da educação básica nos cursos de licenciatura. O programa possibilita a inserção de estudantes no ambiente escolar e, na ocasião, 8 bolsistas fizeram parte do programa na escola em que trabalho. Considero que essa experiência, além de bastante enriquecedora, foi crucial para minha reaproximação com a universidade e para fomentar o desejo de cursar um mestrado.

aprendam a ter uma convivência saudável e respeitosa. Dessa forma, as aulas mistas configuram um avanço nesse sentido.

Contudo, somente o fato de a aula ser mista não garante que essa convivência será respeitosa e suficiente para superar as desigualdades. Dessa forma, é preciso avançar nas aulas mistas, que é o modelo predominante na Educação Física escolar, onde ambos os sexos convivem na maioria das vezes de forma desrespeitosa, para buscar a implementação do modelo coeducativo (Saraiva, 2002; 2005; Corsino, Auad, 2012; Corsino et al., 2024). O conceito de coeducação é entendido, conforme Auad (2004, p. 167), como “um modo de gerenciar as relações de gênero na escola de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino”. Desse modo, uma Educação Física escolar coeducativa busca promover a igualdade de valorização das diferentes formas de ser masculino e feminino, rompendo com padrões fixos de habilidades e competências associadas a cada sexo. Esse modelo incentiva a desconstrução de estereótipos, permitindo que as vivências corporais sejam mais inclusivas e questionando paradigmas tradicionais da área (Corsino, Auad, 2012).

Para Auad (2002), a escola mista é um meio para que haja coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra. Em uma escola mista, a coeducação pode se desenvolver, mas isso não acontecerá sem medidas explicitamente guiadas por parte de professores/professoras e amparo de políticas públicas que tenham como objetivo o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional.

Ao fazer a escolha de trabalhar com uma proposta coeducativa, o professor/professora deve preparar-se para enfrentar algumas dificuldades provocadas pela heterogeneidade da turma, porém, ao assumir este desafio, terá a possibilidade de alcançar resultados improváveis de serem realizados em turmas separadas, tais como a contextualização das diferenças de gênero e a reflexão quanto às causas e implicações deste tratamento diferenciado (Souza Júnior, 2003).

Certo dia, ao iniciar uma aula sobre o conteúdo de lutas cujo objetivo era problematizar as desigualdades de gênero nessa prática corporal, perguntei à turma o que primeiramente vinha à mente quando escutavam as palavras “luta” e “mulher”. Nesse momento, de imediato, uma aluna se manifestou dizendo: “*Tudo que tem mulher é uma luta!*”. Essa frase, aparentemente simples, sintetiza muito bem o contexto de opressão e de permanente luta, nos mais variados sentidos da palavra, que as mulheres têm enfrentado ao longo da história. Portanto, nesse *combate* – mantendo a conotação com o tema da aula em

questão – “qualquer discriminação é imoral, e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar” (Freire, 2022, p. 59).

Portanto, com base nessa trajetória com relação à desigualdade de gênero vividas por mim tanto nas experiências pessoais como nas profissionais, ao surgir a oportunidade de desenvolver a pesquisa no ProEF, na busca pelo problema de pesquisa, resgatei todos esses fatos e cheguei à seguinte problemática: de que forma a Educação Física pode contribuir na redução das desigualdades de gênero na escola? Desse modo, a pergunta orientadora dessa investigação foi: como as aulas de Educação Física, com um enfoque coeducativo, podem contribuir na redução das desigualdades de gênero na escola? A partir desse questionamento, a pesquisa buscou averiguar se a participação da turma – e, de modo particular, das meninas – aumentou, diminuiu ou permaneceu a mesma, se a unidade didática coeducativa foi capaz de proporcionar deslocamentos nos alunos e alunas em relação ao debate de gênero, se essas aulas propiciaram que as meninas se apropriassem do conteúdo que estava sendo ministrado e aumentaram seu engajamento e, por fim, se a intervenção conseguiu mobilizar as alunas a realizar movimentos internos de reflexão e empoderamento tanto nas aulas como em outros contextos para além dela.

Dessa forma, essa pesquisa teve como objetivo problematizar as desigualdades de gênero a fim de combatê-las por meio de aulas de Educação Física em uma perspectiva coeducativa, utilizando as lutas/*muay thai* como manifestação da cultura corporal. A utilização dessa temática foi devido ao fato de, dentro do planejamento prévio anual das aulas, ser o conteúdo a ser tematizado no bimestre em que foi planejada a implementação da intervenção. O que acabou se alinhando aos objetivos da investigação, haja vista que as lutas estão circunscritas dentro do que é estabelecido socialmente enquanto prática corporal masculina (Scott, 1995).

Para atingir esse objetivo, foi construída e implementada uma unidade didática com aulas de Educação Física coeducativas, com a temática de lutas/*muay thai*, ao longo de um bimestre letivo. As aulas foram aplicadas em uma turma de 3º ano do ensino médio e todo o processo foi registrado utilizando instrumentos como caderno de campo, questionários e rodas de conversa, os quais foram categorizados, analisados e discutidos.

Assim sendo, após essas linhas introdutórias, o próximo capítulo do trabalho, capítulo 2, concentra os objetivos que pretendem responder aos questionamentos de pesquisa apresentados. O capítulo 3 contempla o marco teórico, em que são apresentadas as bases teóricas da pesquisa, situando o gênero como categoria de análise para debater a construção

das desigualdades na Educação Física escolar e, em seguida, apresento o conceito de coeducação como possibilidade no combate a essa problemática. Posteriormente, faço algumas revisões pertinentes para o aprofundamento nas temáticas, quais sejam uma revisão sistemática da produção científica sobre coeducação e uma investigação sobre as produções acerca do tema “lutas” no catálogo de teses e dissertações da Capes e no ProEF.

O capítulo 4 apresenta o percurso investigativo que aponta o tipo de pesquisa, o público-alvo, os instrumentos e a forma de análise dos dados. Em seguida, o capítulo 5 apresenta os resultados e discussão ao realizar a descrição da implementação da unidade didática coeducativa e apresentar as categorias de análise que discutem os achados da intervenção. Por fim, no capítulo 6, são feitas as considerações finais. Como parte dessa pesquisa, foi elaborado, como recurso educacional, um material pedagógico com diretrizes necessárias para a construção de aulas coeducativas que pode auxiliar outros professores e professoras a implementarem essa premissa em seus planos de ensino.

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo Geral

Compreender as possibilidades e os limites na construção e implementação de uma unidade didática coeducativa sobre o conteúdo “Luta – *Muay Thai*”, em uma turma de ensino médio, para a promoção de uma vivência mais equitativa nas aulas de Educação Física.

2.2 Objetivos Específicos

Identificar, nas produções acadêmicas sobre coeducação e Educação Física, elementos que possam nortear a construção de aulas de Educação Física a partir de uma perspectiva coeducativa;

Problematizar as desigualdades produzidas pela hierarquização das diferenças de gênero que dificultam o acesso das meninas e mulheres às práticas corporais;

Analisar se a implementação da unidade didática coeducativa sobre o conteúdo “Luta – *Muay Thai*” influenciou no encorajamento e motivação das alunas em participar das aulas de Educação Física;

Construir um material pedagógico como instrumento de orientação para que professores e professoras de Educação Física tenham condições de considerar a coeducação como princípio necessário ao planejamento das aulas.

2.3 Recurso Educacional

O recurso educacional desenvolvido nessa pesquisa, trata-se de um material pedagógico que visa auxiliar e contribuir para que os professores e professoras de Educação Física conheçam o conceito de coeducação e tenham subsídios para que reflitam sobre as questões pertinentes que são necessárias considerar na construção de aulas e planos de ensino coeducativos, objetivando combater as desigualdades de gênero na Educação Física escolar.

3 QUADRO TEÓRICO

Neste capítulo, para uma melhor compreensão do tema deste estudo, é fundamental assimilar, inicialmente, alguns aspectos e conceitos centrais ao debate, como patriarcado, feminismos⁴⁴, gênero e coeducação. Com base na concepção de gênero como uma categoria de análise histórica (Scott, 1995), exploro de que forma esse marcador social influencia as relações na Educação Física escolar. Em seguida, abordo a coeducação (Auad, 2004; Corsino e Auad, 2012; Auad e Corsino, 2018; Corsino et al., 2024; Devides, 2024) como uma estratégia para problematizar e enfrentar as desigualdades de gênero no ambiente escolar.

3.1 Gênero e a construção das desigualdades na Educação Física escolar

Antes de abordar as questões de gênero – e suas relações com a Educação Física na escola – é preciso entender que elas são produzidas por um sistema, denominado patriarcado. Este está profundamente enraizado na cultura e nas instituições. O patriarcado tem por estrutura a crença em verdades absolutas, que sustentam a ideia de haver uma identidade natural, dois sexos considerados normais, as desigualdades entre os gêneros, a superioridade dos homens e a inferioridade das mulheres (Tiburi, 2018).

Por sua vez, o feminismo se coloca como um importante movimento que busca lutar contra esse sistema, a fim de desconstruí-lo, e lutar pelos direitos de quem sofre as consequências das opressões causadas por ele. Ao longo das décadas, a luta contra a invisibilidade das mulheres e a favor da igualdade política, social e de gênero vem sendo protagonizada pelo movimento feminista.

Historicamente, para uma melhor compreensão didática, o movimento feminista é dividido em “ondas” de acordo com seu momento histórico/social. Segundo Louro (1997), a “primeira onda” se situa no final do século XIX e início do século XX. Os protestos contra a discriminação das mulheres ganharam maior visibilidade e impacto, consolidando-se no movimento conhecido como sufragismo. Esse movimento tinha como principal objetivo a conquista do direito ao voto para as mulheres e se espalhou por diversos países ocidentais, ainda que com intensidades e resultados variados. Embora algumas de suas pautas incluíssem questões como a reorganização familiar, o acesso à educação e a inserção em determinadas

⁴⁴ Refere-se à existência de múltiplas perspectivas feministas, construídas ao longo do tempo, levando em consideração suas interseccionalidades (Ribeiro, 2017).

profissões, seu foco principal estava voltado para os interesses das mulheres brancas da classe média.

Na “segunda onda”, que tem início no final da década de 60, o movimento passa a expandir seu foco, incorporando não apenas questões sociais e políticas, mas também aprofundando-se em reflexões teóricas. Nesse contexto de intensos debates entre militantes, acadêmicas e seus críticos/críticas, surge e se desenvolve o conceito de gênero, tornando-se um tema central de problematização e análise (Louro, 1997).

Todavia, o que se apresentava até então era uma universalização da “categoria mulher”. O debate sobre as múltiplas formas de ser mulher, ou seja, a superação de uma visão universalista do feminismo para considerar interseccionalidades como raça, classe, orientação sexual e identidade de gênero, ganhou destaque na chamada “terceira onda” do feminismo, com início na década de 1990.

As críticas feitas nesse momento vêm no sentido de mostrar que esse discurso universal é excludente, pois as opressões atingem as mulheres de formas diferentes. No entanto, segundo Ribeiro (2017), é importante ressaltar que essa divisão histórica com ondas e características específicas faz parte de uma visão branca e dominante do feminismo e não leva em conta, por exemplo, que nas “ondas” anteriores já havia mulheres negras refutando a universalidade da categoria mulher.

Acerca disso, Bairros (1995) analisa criticamente o feminismo tradicional, apontando suas limitações ao não considerar as intersecções entre gênero, raça e classe. A autora destaca que os conceitos fundamentais das correntes feministas foram construídos a partir da experiência das mulheres brancas, ignorando as especificidades da vivência das mulheres negras. Bairros (1995) questiona a ideia de que todas as mulheres compartilham uma mesma opressão e argumenta que a ausência de um olhar interseccional reforça desigualdades dentro do próprio feminismo. Desse modo, raça, gênero, classe social e orientação sexual reconfiguram-se mutuamente, portanto, não existe uma identidade única, pois a experiência de ser mulher se dá de forma social e historicamente construída.

Dito isso, os movimentos feministas desempenham um papel fundamental na luta pelos direitos das mulheres e em busca de transformações sociais, políticas e culturais ao longo da história. Além disso, os feminismos – no plural, pois aqui consideram-se suas múltiplas formas – ampliam o debate sobre as disparidades estruturais e questionam normas patriarcais que utilizam argumentos biológicos para justificar as desigualdades entre os sexos.

A ideia de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que suas

relações devem seguir uma lógica de complementaridade, em que cada um exerce um papel definido historicamente, é frequentemente utilizada como um argumento incontestável. Tanto no senso comum quanto em discursos disfarçados de científicos, a distinção biológica – ou mais precisamente, a distinção sexual – é empregada como uma justificativa para a manutenção das desigualdades sociais (Louro, 1997).

A autora complementa que:

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate vai se constituir, então, através de uma nova linguagem, na qual *gênero* será um conceito fundamental (Louro, 1997, p. 21, grifo da autora).

Assim sendo, gênero é um dispositivo criado pelo patriarcado que classifica e hierarquiza o mundo dentro do que entendemos enquanto masculino e feminino. Nesse sentido, as relações de gênero podem ser percebidas como "elementos constitutivos das relações sociais, baseadas em diferenças entre os sexos" e "como uma forma primária de significar as relações de poder" (Scott, 1995, p. 16). A autora sugere adotarmos o gênero enquanto categoria analítica e nos instiga a questionar de que maneira ele influencia a organização e a interpretação do conhecimento histórico.

De acordo com Scott (1995), o gênero não é apenas uma distinção baseada no sexo biológico, mas um elemento fundamental na organização das relações sociais e na produção de significados que sustentam hierarquias de poder. Ele não apenas diferencia homens e mulheres, mas também organiza hierarquias dentro da sociedade. Estas, por sua vez, aparecem nas estruturas políticas, econômicas e culturais, determinando quem pode ocupar determinadas posições e exercer certos direitos. Ademais, o gênero está interligado a outras formas de opressão, como classe, raça e sexualidade, demonstrando que as desigualdades sociais não podem ser compreendidas isoladamente.

No livro "Coeducação física e esportes, quando a diferença é mito", Saraiva (2005) analisa a construção dos papéis de gênero ao longo da história, estabelecendo um paralelo entre essa diferenciação e os mitos gregos. A autora identifica representações mitológicas de mulheres atléticas, corajosas e fortes, originárias de culturas matriarcais. No entanto, com o advento da cultura patriarcal, essas figuras foram gradualmente transformadas em símbolos de fragilidade e submissão. Esse processo resultou na separação dos espaços sociais, em que as mulheres foram confinadas ao ambiente privado, associadas à maternidade e às tarefas domésticas, enquanto os homens ocuparam o espaço público, representando força, liderança e

provimento.

Os estudos de gênero também foram fortemente influenciados pela ideia formulada por Simone de Beauvoir (1967, p. 9) ao afirmar que “ninguém nasce mulher: torna-se mulher.” Esse pensamento também foi de grande importância para o movimento feminista. Segundo Altmann (2015), os estudos de gênero desafiam a noção de que a biologia é a única determinante na construção do que entendemos como “masculino” e “feminino”. De acordo com a autora:

Considerando que “não se nasce mulher”, mas antes, “torna-se mulher”, podemos pensar nos inúmeros processos de aprendizagem e repetição de movimentos, posturas, expressões, sentimentos etc., que, ao longo da vida, produzem homens e mulheres, o que possibilita também pensar a diversidade de construções de femininos e masculinos (Altmann, 2015, p. 22).

Dessa forma, as normas estabelecidas pelo gênero acabam por construir e reforçar situações de desigualdade, naturalizando comportamentos socialmente construídos como se fossem “parte da natureza” do homem e da mulher. Para Adichie (2015, p. 36), “o problema da questão de gênero é que ela prescreve como devemos ser em vez de reconhecer como somos”.

Goellner (2013) complementa que afirmações como “futebol é masculino” e “dança é feminina” não são verdades naturais, mas sim construções sociais que variam de acordo com cada cultura. Por esse motivo, essas percepções não são universais, diferindo entre grupos sociais e ao longo do tempo. A autora também enfatiza o uso dos termos feminilidades e masculinidades no plural, rejeitando a noção de uma única forma fixa de ser masculino ou feminino.

Essas desigualdades produzidas pelo patriarcado e operadas por meio do machismo e sexismo acabam por influenciar em diversas questões sociais. Podemos verificar essa influência em questões como divisões de papéis na sociedade, diferenças salariais entre homens e mulheres que desempenham a mesma função, menor atuação das mulheres em espaços de poder, pressões por um padrão de corpo inalcançável para mulheres, violência em suas variadas formas contra a mulher, feminicídio, dentre muitas outras.

Para Barboza (2023), superar o patriarcado é um desafio complexo que exige reconhecê-lo como um sistema de poder profundamente enraizado na sociedade e presente em diversas estruturas. Para isso, é fundamental romper com as imposições sociais e adotar uma perspectiva antissexista, antirracista, anticapitalista e antiLgbtfóbica, promovendo equidade e justiça para todos os grupos historicamente oprimidos.

Realizada essa breve contextualização, o campo de estudo proposto por essa pesquisa compreende as questões relacionadas ao gênero dentro do universo da Educação Física escolar. A Educação Física no Brasil desempenhou diferentes papéis ao longo da história, refletindo os significados e demandas de cada período. Essa trajetória foi fortemente influenciada por diversas instituições, como a médica, a militar e a esportiva, que utilizaram discursos distintos para legitimar sua relevância e assegurar sua permanência nas práticas educacionais de cada época, revelando, assim, uma aproximação com o corpo biologizado (Castellani Filho, 1988).

Nesse sentido, Corsino e Auad (2012) destacam que os estudos sobre gênero na Educação Física ganharam força especialmente a partir do final dos anos 1980. Amparados por diversas abordagens das Ciências Humanas, Sociais e Biológicas, tinham como principal característica tecer críticas a essa Educação Física escolar fundamentada em princípios médicos, militares e esportivos, pois essa concepção tradicional não favorece uma aprendizagem significativa nem assegura a inclusão de todos e todas no processo educativo.

Acerca disso, Altmann (2015) aponta que homens e mulheres foram historicamente educados para ocupar diferentes papéis e funções, conforme as exigências de cada época, e a Educação Física desempenhou um papel na legitimação dessas distinções. Seja por meio de um discurso higienista e médico, de uma abordagem militarizada, de uma perspectiva psicopedagógica humanista ou de uma orientação tecnicista, todas essas tendências, apesar de suas particularidades, contribuíram para a segmentação da Educação Física em categorias masculinas e femininas. Atualmente, ainda é possível perceber os impactos dessa divisão na forma como a disciplina é estruturada e praticada.

Avançando o debate no Brasil, Altmann (2015) aponta que a década de 1990 marcou importantes transformações no que diz respeito a gênero, educação e Educação Física, tanto no âmbito das pesquisas quanto nas práticas escolares. Nesse período, os estudos sobre gênero começaram a se consolidar no país, ao mesmo tempo em que mudanças nas legislações e nas práticas pedagógicas favoreceram o fim da separação entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física. As turmas mistas para as aulas de Educação Física começaram a ser consolidadas na década de 1990 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Em 1971, a legislação federal fazia referência à separação dos alunos por sexo de forma explícita, com o decreto n. 69.450, de 1º de novembro de 1971, que legitimava as turmas separadas por sexo, sugerindo “[...] quanto à disposição das turmas, cinquenta alunos

do mesmo sexo, preferencialmente selecionados por nível de aptidão física” (Brasil, 1971).

Essa separação também pode ser vista como uma forma de operacionalizar a regulação, o controle e a disciplina dos corpos a fim de perpetuar padrões sociais estabelecidos para cada pessoa. Segundo Louro (1997, p. 41),

O conceito foucaultiano de "biopoder", ou seja, o poder de controlar as populações, de controlar o "corpo-espécie" também parece ser útil para que se pense no conjunto de disposições e práticas que foram, historicamente, criadas e acionadas para controlar homens e mulheres

A implementação das turmas mistas possibilitou maior interação entre os/as estudantes, embora tenha ocorrido em meio a desafios, conflitos e resistências. Em consequência disso, as pesquisas na área tiveram um crescimento e, à medida que as aulas foram se tornando mistas, principalmente na rede pública, o debate sobre as vantagens e desvantagens desse modelo também ia ganhando corpo entre professores/professoras, pesquisadores/pesquisadoras e demais pessoas envolvidas na área escolar (Altmann, 2015).

A partir dessa junção, os aspectos de controle para uma suposta “manutenção da ordem” ficaram mais evidentes. Louro (1997) comenta que a escola organiza e delimita espaços, utilizando símbolos e códigos para definir o que cada indivíduo pode ou não fazer. Por meio dessas normas, ela estabelece separações, institui regras e orienta os papéis sociais, determinando os lugares destinados a crianças e adultos, bem como as distinções entre meninos e meninas.

A escola é, portanto, uma das instituições que naturalizam certas práticas e comportamentos para que sejam aprendidos e interiorizados. No entanto,

Tal "naturalidade" tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem "precisar" de mais espaço do que elas, parecem preferir "naturalmente" as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de "invadir" os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na "ordem das coisas" (LOURO, 1997, p. 60).

Esse fato, confirmado em pesquisas de diferentes épocas (Auad, 2004; Altmann, 2015; Matos, 2020), mostra que ocorre a separação de grupos de meninos e meninas em jogos e espaços escolares, como se esses jogos e esses lugares ensinassem que existem jogos barulhentos e agitados para meninos e jogos discretos e com espaço limitado para meninas. Auad (2004) chamou esse tipo de prática de “aprendizado da separação”. Dessa forma, o corpo do menino é incentivado a ser livre, enquanto o corpo da menina é cerceado.

Dentro da dinâmica escolar, a Educação Física, em especial, ocupa um lugar emblemático na produção e reprodução dessas “naturalidades”. Ainda conforme Louro (1997, p. 72), “se em algumas áreas escolares a constituição da identidade de gênero parece, muitas vezes, ser feita através dos discursos implícitos, nas aulas de Educação Física esse processo é, geralmente, mais explícito e evidente”.

As ideias provenientes das concepções históricas da Educação Física centradas em uma perspectiva biológica, que colocam o corpo da mulher como mais frágil e menos capaz que dos homens dificultam a inclusão das meninas em jogos e atividades físicas tradicionalmente associados ao universo masculino. Quando essa participação ocorre, muitas vezes, exige adaptações ou a criação de novas regras para que se ajustem ao que Louro (1997) chamou de “debilidade” feminina. Entretanto, muitas vezes, essas adaptações não são efetivas e não questionam o problema em sua gênese, impossibilitando reais modificações estruturais.

Ademais, a presença do esporte como um conteúdo ainda central nas aulas de Educação Física pode contribuir para evidenciar e fomentar situações desiguais entre meninos e meninas. Para Saraiva (2005), a Educação Física, ao priorizar o esporte como seu principal conteúdo, frequentemente reproduz valores competitivos, hierárquicos e excludentes, que acabam favorecendo os meninos e limitando a participação das meninas. Essa dinâmica é resultado de uma construção social que associa determinadas modalidades esportivas à masculinidade, enquanto atividades como a dança ou ginástica são vistas como mais adequadas ao chamado universo feminino.

Portanto, para que o esporte tenha um papel formativo mais amplo dentro da Educação Física, para além de gestos técnicos e táticas de jogo, é necessário questionar as normas que o sustentam e garantir que sua prática esteja alinhada com princípios de inclusão, diversidade e equidade de gênero. Dessa maneira, será possível desestabilizar os padrões de segregação e desigualdade que ainda persistem (Saraiva, 2005).

Não se trata de negar o esporte, mas ressignificá-lo. Pois a luta das mulheres também está presente no campo esportivo, sendo o esporte uma importante ferramenta na ocupação de espaços vistos como masculinos. Para Altmann (2015), a prática de esportes possibilitou novas formas de existência para as mulheres, novas experiências com o corpo e com a vida pública. É um modo de negar o estigma da fragilidade feminina, de reconstruir relações entre homens e mulheres.

A exemplo disso, Gomes e colaboradores (2024), em pesquisa sobre a implementação do planejamento participativo, ao abordar o futebol, conteúdo escolhido no

planejamento, surgiu a oportunidade de discutir as desigualdades de gênero nesse esporte. O debate incluiu a disparidade na visibilidade midiática, evidenciando a ampla cobertura dedicada ao futebol praticado pelos homens em contraste com o espaço reduzido concedido ao futebol de mulheres (Goellner, 2021).

Contudo, as disputas nas aulas de Educação Física acontecem para além do contexto das vivências corporais. Na mesma pesquisa, Gomes e colaboradores (2024) exemplificam conflitos ocorridos durante o processo de construção do planejamento participativo, quando alguns meninos queriam impor as suas ideias, principalmente nos processos de decisão acerca dos conteúdos, o que potencializou a necessidade de intervenção e mediação. Trata-se de uma importante observação, na medida em que as relações de poder evidenciadas nas relações de gênero não ocorrem apenas no âmbito das experiências corporais, mas, nesse caso, também nos momentos de diálogo e processos de decisão durante a elaboração do planejamento participativo.

Indo além das aulas de Educação Física, essas desigualdades também se manifestam em muitos outros momentos. Auad (2004) descreveu, em sua tese de doutorado, algumas situações que exemplificam como a divisão dos espaços acontece entre meninos e meninas. Os meninos têm tendência a dominar os grandes espaços, como quadra e pátio, com suas brincadeiras e jogos. Enquanto as meninas ocupam os cantos laterais dessas áreas. A autora denomina esse tipo de prática como “aprendizado da separação”. Pesquisas anteriores (Altmann, 1998; Thorne, 1993; Grugeon, 1995; Vago, 1993) já mostravam o fato de meninos ocuparem uma quantidade maior de espaços físicos na escola e essa ocupação, muitas vezes, se dá por meio da prática de esportes coletivos, em especial, o futebol.

Por sua vez, Corsino (2011), em sua pesquisa de mestrado, observou que em todas as turmas acompanhadas por ele, a maior parte dos participantes efetivos das aulas eram meninos. Já as meninas, não participavam e ficavam nas laterais da quadra fazendo outras atividades como ouvir música, conversar e até mesmo torcer para quem estava jogando futebol. Tais práticas eram muito comuns principalmente nos momentos em que não havia participação efetiva dos professores/professoras nas formas de organização dessas aulas.

Já nas observações das aulas de professores/professoras que demonstravam uma postura mais contundente quanto à organização de suas aulas, foi percebido que, nos momentos em que havia maior cobrança para participação efetiva de alunas e alunos, as meninas participavam em número muito maior do que nos momentos em que não havia uma intervenção mais firme.

Segundo o autor, esse fato reforça a ideia de que as desigualdades de gênero podem diminuir consideravelmente quando há maior preocupação e intervenção do/da docente. Além disso, para Corsino e Auad (2012), a escolha dos conteúdos abordados nas aulas deve considerar os arranjos de gênero socialmente estabelecidos no interior das manifestações da cultura corporal.

Ou seja, durante as aulas de Educação Física, podem ser desenvolvidos mecanismos que operam a favor das diferenças hierarquizadas. Segundo Auad, o termo diferença hierarquizada “é empreendido como um ato social, que consiste no fato de (re)conhecer, hierarquizar e, conseqüentemente, transformar tal diferença em desigualdade” (Auad, 2004, p. 38).

Entretanto, é preciso lembrar que combater as hierarquias de gênero não significa apagar todas as diferenças. Igualdade entre as pessoas não é anular as diferenças existentes entre elas, mas garantir que tais variações não sejam usadas para se estabelecer relações de poder, hierarquia, violências e injustiças (Lins; Machado; Escoura, 2016). Nesse sentido, “o contrário da igualdade não é a diferença. O contrário da igualdade é a desigualdade. Uma diferença pode ser culturalmente enriquecedora, ao passo que uma desigualdade é crime” (Auad, 2006, p. 23).

A escola, enquanto uma instituição inserida em uma sociedade patriarcal, pode refletir e perpetuar desigualdades de gênero, raça, classe, orientação sexual e demais diferenças hierarquizadas de diversas formas. A omissão diante de preconceitos que geram discriminação e violência faz com que a escola deixe de ser um espaço de equidade e passe a reforçar essas desigualdades (Corsino, 2020). Por isso, é fundamental que a escola seja um espaço de combate a essas desigualdades. Para isso, é importante que educadores/educadoras e demais agentes escolares assumam o compromisso de enfrentar essas questões por meio de uma educação questionadora e, por que não, transformadora.

3.2 A coeducação enquanto possibilidade no combate às desigualdades de gênero

Auad, em seu texto sobre educação para a cidadania e coeducação, comenta que:

Há uma máxima conhecida por quem se preocupa com a situação das mulheres, mundialmente e no Brasil, que diz algo como: *Os direitos não são humanos sem os direitos das mulheres*. Uma interpretação possível dessa assertiva é de que será em vão, pois genérica, qualquer tentativa de educação para os direitos humanos sem precisar exatamente quais são as categorias que constituem os sujeitos dos direitos. Nessa perspectiva, gênero é uma categoria de suma importância (Auad, 2002-2003,

p. 137).

A autora complementa, parafraseando a máxima citada anteriormente, concluindo que “não há educação para a democracia sem coeducação” (Auad, 2002-2003, p. 138). Reforça, ainda, que para a formação de cidadãos democráticos, é necessário, também, a formação de educadores e educadoras comprometidos/comprometidas com a concretização de ações educacionais e práticas pedagógicas não sexistas e democráticas. Portanto, o presente estudo, ao citar que é preciso promover uma educação para a democracia, caminha nesse sentido.

Ainda amparada nos estudos de Auad, a coeducação é conceituada como

Um modo de gerenciar as relações gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Tudo isso só será possível mediante a atribuição de igual valor ao feminino e ao masculino, vistos como elementos não necessariamente opostos ou essenciais (Auad, 2004, p. 167).

Para entender um pouco do surgimento das práticas coeducativas no Brasil, é necessária uma breve contextualização histórica. No início do século XIX, com a promulgação da Lei Imperial de 1827, foram criadas as primeiras classes para meninas. O currículo refletia os papéis sociais esperados das mulheres, incluindo disciplinas como tarefas domésticas, bordado, corte e costura, música e artes, reforçando a associação da mulher às funções de mãe, dona de casa e professora. Enquanto isso, os meninos tinham acesso a uma educação mais ampla e acadêmica, sendo matriculados em liceus e ginásios (Auad, 2018).

A ideia de escola mista foi fomentada nas primeiras décadas da República pelos intelectuais escolanovistas⁵, que defenderam a escola mista como parte de um projeto de educação laica, científica e gratuita. A proposta visava reformar a sociedade por meio da educação, promovendo a modernidade e os direitos humanos. Nesse contexto, a inclusão das mulheres ganhou espaço (Devide, 2024).

No entanto, Auad (2021) enfatiza que, embora incentivassem uma suposta coeducação, essas iniciativas ainda reforçavam a ideia de que as mulheres deveriam ser protegidas dentro de um ideal de austeridade e bom comportamento, frequentemente estimulando seu retorno ao ambiente doméstico. Assim, não havia um esforço real para romper com um currículo voltado à preparação das meninas para a vida no lar, tampouco um compromisso genuíno com a emancipação das mulheres. A autora ressalta, ainda, existir mais uma preocupação em relação à economia de juntar meninos e meninas do que

⁵ Faz referência ao movimento Escola Nova, que foi um movimento educacional que surgiu no Brasil no início do século XX, com o objetivo de reformar o sistema de ensino.

necessariamente uma atenção às questões sociais.

Até então, o que era chamado de “coeducação” estava associado apenas à escola mista, ou seja, à simples presença de meninos e meninas no mesmo ambiente, sem uma preocupação real em questionar ou transformar as desigualdades existentes. No entanto, no presente estudo, a coeducação é compreendida como uma ação intencional, voltada para a problematização com vistas à superação das assimetrias de gênero no contexto educacional.

Nesse contexto de escolas mistas, como citado anteriormente, a legislação federal, por meio do decreto n. 69.450 de 1º de novembro de 1971, em seu artigo 5, item 3, legitimava as turmas separadas por sexo, com base em argumentos biológicos (Devide, 2024). Então, como fora pontuado no tópico anterior, apenas a partir de meados da década de 1980, com o surgimento de um pensamento renovador na Educação Física, começaram a emergir debates sobre a organização das aulas separadas por sexo e mistas, com uma inclinação crescente para a defesa deste último modelo (Corsino e Auad, 2012; Altmann, 2015). Posteriormente, com a promulgação da LDB em 1996, as turmas mistas foram consolidadas.

Embora a escola e as aulas mistas já sejam estabelecidas há bastante tempo, nas aulas de Educação Física, em muitas vezes, as aulas mistas funcionam apenas momentaneamente ou somente no âmbito formal, pois meninos e meninas costumam ser separados ao chegar à quadra, tendo atividades distintas em espaços distintos ou dividindo o tempo e o espaço da quadra. Tais procedimentos refletem uma dificuldade dos professores e professoras de realizarem um trabalho coeducativo (Souza Júnior; Darido, 2002).

Corsino e Auad (2012) ampliam essa perspectiva ao indicar que a Educação Física escolar ainda não superou totalmente a característica histórica marcada pelas separações entre meninos e meninas, sendo, portanto, de suma importância o reconhecimento de que com aulas coeducativas, e não apenas “misturando” meninos e meninas, é que podemos lutar por uma Educação Física coeducativa. Corsino (*et al.*, 2024) avançam na perspectiva de coeducação, promovendo um diálogo com o conceito de antirracismo ao reivindicar uma coeducação que tenha a interseccionalidade como paradigma de análise das relações estabelecidas na escola.

Nesse sentido, Altmann (2015, p. 25) também aponta que “unir meninos e meninas em uma mesma aula de Educação Física não põe fim a nenhum conflito; ao contrário, em alguns casos, pode torná-los mais evidentes”. Com isso, é imprescindível a atitude de professores/professoras e demais pessoas envolvidas no ambiente escolar e educacional, no sentido de fomentar práticas e políticas coeducativas.

Auad (2004) enfatiza que, embora a implantação da escola mista tenha

representado um avanço, ela não foi suficiente para eliminar as hierarquias de gênero presentes no ambiente escolar. A autora defende a escola mista, mas ressalta que a simples convivência entre meninos e meninas não garante uma prática verdadeiramente coeducativa. A interação entre alunos e alunas, tanto dentro quanto fora da escola, é uma estratégia relevante para a redução das desigualdades, mas, para que essa transformação ocorra de forma efetiva, é fundamental a implementação de ações direcionadas, como políticas públicas voltadas para a coeducação. A autora enfatiza que

A escola mista é um meio e um pressuposto para que haja coeducação, mas não é suficiente para que esta ocorra. Em uma escola mista, a coeducação pode se desenvolver, mas isso não acontecerá sem medidas explicitamente guiadas por parte das professoras e amparo de políticas públicas que objetivem o fim da desigualdade de gênero, no âmbito educacional. A coeducação, assim como a educação para a democracia, só existirá com uma educação adequada e sistematicamente voltada para a sua existência e manutenção (Auad, 2002-2003, p. 138).

Ou seja, para alcançar a coeducação, Auad (2018) destaca a necessidade de "agentes de mudança", que vão além dos/das docentes e incluem gestores/gestoras, pesquisadores/pesquisadoras e demais profissionais da educação. Esses/essas agentes devem promover a revisão das práticas escolares, a formação continuada de docentes, a produção de materiais didáticos e a implementação de políticas públicas que garantam a equidade de gênero em todos os níveis do sistema educacional.

Desse modo, pode-se entender a coeducação como a educação conjunta de meninos e meninas, porém, conjunta não em um sentido reduzido de estarem “misturados”, mas com um significado mais amplo, no qual haja iguais oportunidades de aprendizado, vivências e oportunidades para ambos. Ou seja, para que de fato aconteça a prática pedagógica coeducativa, não é necessário apenas promover a “mistura” de meninos e meninas no mesmo ambiente. Mas faz-se fundamental uma ação orientada com a inserção de políticas públicas de coeducação (Corsino e Auad, 2012).

Para Devide (2024), entre os principais argumentos em defesa da escola mista – em um sentido coeducativo – tanto na literatura quanto nos discursos de estudantes e professores na Educação Física escolar, destacam-se: a promoção da convivência igualitária na vida adulta, a ampliação das habilidades das meninas para além das tradicionalmente associadas à feminilidade, a oferta equitativa de conteúdos para ambos os sexos, o enfrentamento de estereótipos sobre o desempenho acadêmico de meninos e meninas em diferentes áreas e o estímulo à socialização por meio da participação conjunta.

Contudo, o autor também sinaliza que a literatura aponta a escassa abordagem do

tema gênero na formação inicial em Educação Física, resultando em uma lacuna que dificulta a implementação de práticas coeducativas, o que pode limitar as ações voltadas à desconstrução das desigualdades de gênero, ao enfrentamento dos preconceitos e à superação de práticas excludentes no ambiente escolar. (Devide, 2020).

Souza Júnior (2007) concorda com a questão e afirma que muitos/muitas docentes estão inadequadamente preparados/preparadas para desenvolver iniciativas coeducativas que, a partir das aulas mistas, possam problematizar os conflitos que emergem em sala de aula. Já que uma parcela considerável desses conflitos tem origem nas relações de gênero, isso leva alguns professores/professoras a optarem pela segregação de meninos e meninas. O autor também argumenta que essa prática decorre, em grande parte, da ausência de formação inicial e continuada que incorpore a perspectiva das propostas coeducativas.

Além disso, a escola mista também enfrenta resistências, baseadas em argumentos como a ideia de que meninas teriam um desempenho escolar superior em instituições exclusivas, onde poderiam se expressar com mais liberdade, sem influência dos padrões masculinos. Ademais, acredita-se que, em aulas mistas, o bom desempenho das meninas poderia desmotivar os meninos, que, sob pressão, sentiriam a necessidade de se afirmar. Outra preocupação apontada é o aumento da violência entre os/as estudantes, atribuído à suposta agressividade e brutalidade dos meninos, bem como às diferenças físicas e motoras entre eles e elas. Por fim, argumenta-se que a separação permitiria um planejamento mais adequado às preferências e habilidades de cada sexo, garantindo um equilíbrio na abordagem das atividades (Louzada de Jesus, Devide, 2006; Louzada de Jesus, Votre, Devide, 2007).

De acordo com Louzada de Jesus e Devide (2006), não há justificativa para a separação de turmas entre meninos e meninas exclusivamente nas aulas de Educação Física, já que essa prática não ocorre em outras disciplinas. Essa divisão limita o desenvolvimento dos/das estudantes e pode dificultar que aprendam a conviver com respeito mútuo. Se o objetivo da escola é formar nas diversas esferas, ela deve apresentar e problematizar as diferenças – sejam elas relacionadas ao sexo, gênero, raça ou habilidade motora – promovendo uma convivência baseada na diversidade e no respeito.

Acerca disso, Corsino e Auad (2012) apontam situações observadas em aulas de Educação Física que demonstram práticas discursivas problemáticas realizadas entre grupos de meninos e homens. Tais como *“eu não gosto de futebol, gosto é de brincar de boneca”* (aluno falando em tom de ironia), *“esse menino vive chorando, por isso que pegam no pé dele, parece uma moça”* (frase dita pelo professor) ou ainda, *“adivinha qual número que deram*

pra mim? [...] foi o número vinte e quatro, no jogo do bicho significa viado” (aluno reclamando sobre seu número na chamada).

Esses discursos exemplificam que, mesmo em grupos apenas de meninos, as relações também estabelecem diferenças hierarquizadas do ponto de vista do gênero. O mesmo acontece em grupos formados apenas por meninas e reforçam os tradicionais entendimentos sobre o que é idealizado como masculino e feminino (Corsino, Auad; 2012). Ou seja, independentemente de alunos e alunas estarem em turmas mistas ou separadas, as práticas discursivas desempenham um papel fundamental na construção das identidades de gênero, moldando as percepções sobre o que significa ser homem ou mulher. Tais discursos não apenas reforçam estereótipos, mas também legitimam diferenças hierárquicas, criando barreiras que dificultam a equidade entre os gêneros.

Corsino e Auad (2012) assumem que, para propiciar uma Educação Física pautada na coeducação, é fundamental reconsiderar a compreensão da Educação Física e seus propósitos no ambiente escolar, reconhecendo o corpo não apenas como uma entidade biológica, mas também como uma construção cultural influenciada pelas relações de gênero. Nesse sentido, as aulas podem servir como um espaço para que professoras e professores estimulem reflexões críticas sobre corpo e gênero, permitindo que os/as estudantes compreendam os processos históricos que moldaram as percepções do feminino e do masculino dentro dos diferentes aspectos da cultura corporal.

Outrossim, dentre os princípios norteadores para uma Educação Física coeducativa, Saraiva (2005) destaca: favorecer a prática de atividades conjuntas entre meninos e meninas; proporcionar outros significados às modalidades que apresentam certas características como o rendimento; a importância da participação do professor/professora, que deve oferecer um tratamento igual em relação aos meninos e meninas, assim como fazer as mesmas exigências para ambos; aproveitar as situações ocorridas durante as aulas para sua problematização.

Do mesmo modo, Devide (2024) enumerou princípios didáticos para uma postura coeducativa no ensino da Educação Física escolar, os quais visam a construção de uma postura docente afirmativa na direção de uma aula que seja marcada por um ambiente de diálogo, liberdade, democracia e justiça social, especialmente no que diz respeito às relações de gênero. São eles:

- *Reconhecimento da agência de meninos e meninas:* é essencial reconhecer que meninos e meninas não são passivos, mas ativos na construção de suas identidades,

rompendo com normas fixas. Assim, é possível observar situações em que as barreiras de gênero se desfazem naturalmente, como meninas talentosas jogando futebol com meninos, meninos participando de coreografias com meninas ou meninas assumindo posturas de protagonismo em atividades escolares (Devide, 2024).

- *Combate ao binarismo de gênero:* é fundamental propor atividades que desconstruam estereótipos de gênero, como a associação de força aos meninos e fragilidade às meninas, pois essas ideias limitam suas potencialidades e desestimulam a participação em diversas práticas corporais. Questionar o significado de masculinidade e feminilidade ao longo do tempo e em diferentes culturas permite problematizar essas noções na Educação Física, aproveitando debates sobre valores e experiências da juventude que já desafiam essas fronteiras de gênero (Devide, 2024).

- *Garantia de oportunidades iguais a todos e todas:* a intervenção pedagógica deve garantir igualdade de oportunidades nas práticas corporais, promovendo um ambiente de liberdade para que todos e todas participem equitativamente. Isso permite que meninos e meninas explorem diversas atividades, conheçam seus limites e respeitem diferenças individuais em habilidades como força, velocidade e coordenação (Devide, 2024).

- *Reconhecimento da diferença como um valor:* a aula de Educação Física deve incentivar o diálogo e a liberdade, promovendo debates sobre gênero por meio de dinâmicas variadas. O papel do/da docente é reconhecer e valorizar as diferenças, compreendendo que marcadores como gênero, sexualidade, raça e classe não devem justificar desigualdades (Devide, 2024).

- *Busca da equidade:* é essencial diferenciar igualdade de equidade, termos frequentemente usados como sinônimos. A igualdade assegura as mesmas oportunidades para todos, sem considerar diferenças individuais. Já a equidade reconhece essas diferenças e propõe mecanismos para superá-las, garantindo que todos tenham acesso real às práticas corporais na Educação Física (Devide, 2024).

- *Usos da linguagem:* escola e docentes devem refletir sobre o uso da linguagem, que pode reforçar desigualdades de gênero ao naturalizar hierarquias e papéis sociais. Expressões como “alunos” para se referir a todos ou “reunião de pais e mestres” invisibilizam a presença de meninas e mulheres. Além disso, frases comuns na Educação Física, como “tá jogando como uma mulherzinha” ou “a marcação é homem a homem”, perpetuam estereótipos. Adotar uma linguagem mais inclusiva é essencial para evitar essas discriminações (Devide, 2024).

- *Atenção às práticas de exclusão:* a coeducação deve combater práticas de exclusão na Educação Física, especialmente aquelas baseadas em gênero e sexualidade. Expressões, gestos ou agressões com caráter misógino, sexista ou homofóbico precisam ser problematizados em sala, promovendo o respeito às diferenças. Um exemplo comum é a exclusão de meninos que não se encaixam em padrões de masculinidade, como a habilidade no futebol, por meio de apelidos pejorativos (Devide, 2024).

- *Proposição de atividades em que a cooperação se sobreponha à competição:* embora a competição seja parte dos jogos e esportes, as aulas de Educação Física não devem usá-la como única forma de motivação, pois enfatiza a vitória de alguns e a derrota de outros. Em uma abordagem coeducativa, é essencial priorizar a participação, a cooperação e o prazer na prática corporal. Atividades colaborativas entre meninos e meninas promovem socialização, valorização das diferenças e atitudes solidárias (Devide, 2024).

- *Não privilegiar os meninos:* a ênfase nos esportes coletivos na Educação Física escolar historicamente favoreceu os meninos. A coeducação deve ampliar as oportunidades para todos e todas, diversificando os conteúdos e garantindo uma participação equitativa. Para isso, o/a docente deve evitar práticas que reforcem desigualdades, como privilegiar meninos na escolha de equipes ou aceitar que meninas se excluam das atividades, incentivando ambos os gêneros a serem protagonistas nas aulas (Devide, 2024).

- *Atenção à ocupação dos espaços:* estudos apontam que meninos tendem a dominar os espaços para práticas corporais, como pátios e quadras, tanto nos momentos livres quanto nas aulas de Educação Física. Uma prática coeducativa deve assegurar a distribuição justa do tempo, do espaço e dos materiais, evitando práticas que favoreçam a participação dos meninos enquanto as meninas ficam à margem dos espaços e das atividades (Devide, 2024).

- *Estímulo à participação em práticas corporais associadas ao outro gênero:* a coeducação deve promover um ambiente de liberdade, combatendo estereótipos de gênero que associam certas práticas corporais à masculinidade ou feminilidade. Para isso, é essencial incentivar a participação, desconstruindo essa genereificação e binarismos, em atividades como futebol e lutas para meninas, e danças e expressões rítmicas para meninos (Devide, 2024).

- *Proposição de atividades de sensibilização:* essas atividades buscam problematizar questões de gênero na Educação Física, promovendo debates a partir de reportagens, vídeos e documentários sobre temas como, por exemplo, violência contra árbitras,

preconceito contra atletas LGBTQIAPN+⁶, disparidade salarial entre homens e mulheres no esporte e a inclusão (ou exclusão) de atletas transgênero. Discussões e rodas de conversa ajudam a compreender como essas desigualdades são socialmente construídas e refletidas nas aulas, onde meninos frequentemente dominam os espaços e excluem meninas (Devide, 2024).

- *Ensinar de forma sensível:* o/a docente deve considerar as diferenças entre e dentro dos grupos de meninos e meninas, criando um ambiente seguro e livre de pressões sociais sobre identidade de gênero. Para as meninas, é importante incentivar a participação em atividades que desenvolvam força, combatividade e enfrentamento de desafios, como esportes coletivos, lutas e práticas de aventura. Já para os meninos, é necessário problematizar a pressão pela superioridade, incentivando o diálogo sobre autoconsciência, aceitação de fragilidades e cooperação, incentivando a participação em atividades rítmicas e expressivas que ajudam a promover uma socialização mais empática e coletiva (Devide, 2024).

É importante ressaltar que esses princípios não se tratam de uma receita ou modo único de se efetivar a prática coeducativa. Ao contrário, se apresentam como sugestões e pontos de atenção aos/as docentes para que possam direcionar suas ações na construção de um ambiente pautado na coeducação. A sala de aula, “quadra de aula”, pátios e a escola como um todo são (ou devem ser) lugares vivos, diversos e plurais. Cada professor/professora pode estar inserido/inserida em uma realidade diferente, entretanto, como demonstrado ao longo desse capítulo, as opressões de gênero permeiam diversos lugares sociais e, se quisermos balançar essa estrutura, é preciso atuarmos como agentes de mudança.

Ao final desse capítulo, foi possível compreender como o gênero se constituiu enquanto uma categoria analítica para a compreensão das relações sociais e fundamental na produção de significados que sustentam hierarquias de poder, não sendo apenas uma distinção baseada no sexo biológico (Scott, 1995). Também foi demonstrado como as desigualdades de gênero e diferenças hierarquizadas (Aquad, 2004) em torno desse tema se manifestam na Educação Física escolar. Por outro lado, discutiu-se o conceito de coeducação e como ela se apresenta como uma abordagem importante no enfrentamento dessa problemática.

Uma observação pertinente é o fato de que esse estudo não tem o intuito de apresentar a coeducação como resolução para todos os problemas e desigualdades de gênero na escola. É preciso compreender que existe uma estrutura de extenso e profundo alcance na construção dessas relações. No entanto, ignorar as disparidades ou conformar-se com elas

⁶ A sigla LGBTQIAPN+ corresponde a lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros, queers, intersexuais, assexuais, pansexuais e todas as outras orientações sexuais, identidades de gênero e expressões de gênero, expressas pelo símbolo +.

tampouco é uma opção adotada por mim, enquanto professora-pesquisadora. Desse modo, nessa luta árdua e, por vezes, injusta, a prática coeducativa se revela como uma forte aliada capaz de oportunizar progressos.

Nesse sentido, diante de uma sociedade construída e solidificada em desigualdades das mais variadas formas, tensionar o machismo, o sexismo, a misoginia, dentre outros dispositivos de opressão, torna-se indispensável. Entendo que a coeducação é um meio para tal. Por meio das problematizações, da estranheza ao que é “natural”, da ampliação das possibilidades de conteúdos e vivências, da atenção às pessoas historicamente escanteadas da Educação Física (em especial, as meninas, a população LGBTQIAPN+ e suas interseccionalidades), das desconstruções de binarismos e demais possibilidades de borrar fronteiras, a coeducação apresenta-se como uma abordagem importante para fomentar uma educação e uma Educação Física mais humana, democrática e justa para todos e todas.

3.3 Revisão sistemática de literatura - análise da produção científica sobre coeducação

A revisão da literatura é uma etapa fundamental no desenvolvimento de trabalhos acadêmicos e científicos. Esse processo evita a repetição de pesquisas já realizadas ou, quando conveniente, possibilita a adaptação e aplicação de estudos em diferentes contextos e escalas. Além disso, permite identificar lacunas e possíveis falhas em pesquisas anteriores, compreender os recursos necessários para a construção de um estudo específico, desenvolver investigações que preencham essas lacunas e tragam contribuições significativas para a área científica. Também possibilita a formulação de novos temas, problemas, hipóteses e metodologias de pesquisa, além de otimizar o uso de recursos em benefício da sociedade, da comunidade científica, das instituições e dos órgãos financiadores da ciência (Galvão; Ricarte, 2020).

Uma revisão sistemática, assim como outros modelos de estudo de revisão, é um tipo de pesquisa que tem como fonte de dados a literatura existente sobre um determinado assunto. Esse método de investigação reúne e sintetiza as evidências relacionadas a uma estratégia de pesquisa específica, utilizando abordagens bem definidas para a busca, análise crítica e síntese das informações selecionadas (Sampaio; Mancini, 2007).

Pereira e Galvão (2014) *apud* Campos, Caetano e Laus-Gomes (2023), explicam que, com exceção dos artigos científicos, outros tipos de documentos, como teses,

dissertações e monografias, são classificados como "literatura cinzenta". Esse termo se refere a fontes que não passam por revisão por pares, diferentemente das publicações em periódicos científicos. No entanto, apesar de não serem controladas por editores científicos, os autores destacam a legitimidade e a importância das informações presentes nesses materiais, defendendo sua inclusão em revisões sistemáticas sempre que forem pertinentes aos objetivos do estudo.

Antes de iniciar a explanação das etapas, é fundamental destacar que esta revisão, assim como a análise de seus dados, foi conduzida com uma abordagem qualitativa, uma vez que o objetivo não é quantificar informações, mas compreender um determinado contexto. Assim sendo, "enquanto a pesquisa quantitativa busca mensurar fenômenos e estabelecer relações estatísticas, a pesquisa qualitativa se dedica a compreender os significados e processos sociais que estruturam a realidade vivida pelos sujeitos." (Minayo, 2001, p. 30).

A revisão sistemática foi elaborada seguindo as diretrizes do *Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses* (PRISMA). Esse processo ocorre em quatro etapas principais: identificação, seleção, elegibilidade e inclusão (Galvão; Pansani; Harrad, 2015).

Essa revisão sistemática teve como objetivo mapear e analisar as produções de teses e dissertações no país sobre coeducação no campo da Educação Física. Na etapa de identificação, foi realizada a busca em dezembro de 2024 e teve como base de dados o catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foram utilizados os termos de pesquisa “educação física”, “coeducação” e “gênero” combinados por meio do operador booleano AND. As equações de pesquisa realizadas para a busca foram digitadas da seguinte maneira: “educação física” AND coeducação; “educação física” AND gênero; coeducação AND gênero; “educação física” AND gênero AND coeducação.

A busca encontrou um total de 284 pesquisas no recorte temporal estipulado (2014 – 2024). Foram eliminados 19 trabalhos duplicados, ficando assim 265 estudos selecionados nessa etapa inicial. O quantitativo dos resultados encontrados está apresentado no quadro a seguir.

Quadro 1 - Revisão sistemática – busca inicial

Equações de pesquisa	Total inicial	Total após filtro (2014 a 2024)
“educação física” AND coeducação	12	8

“educação física” AND gênero	720	259
coeducação AND gênero	17	11
“educação física” AND gênero AND coeducação	10	6
	759	284
		- 19 duplicados
		265

Fonte: Elaborado pela autora

Na etapa de seleção, a segunda, os 265 trabalhos selecionados foram submetidos à leitura de título, resumo e palavras-chave. Os critérios para inclusão dos estudos foram: 1) estudos realizados na área da Educação Física, 2) debater as questões de gênero, 3) abordar o conceito de coeducação, 4) estudos realizados no recorte temporal de 10 anos (2014 a 2024), 5) estudos em português, 6) apresentar o texto na íntegra. O recorte temporal foi selecionado no entendimento de ser um período significativo para mapear a produção sobre a coeducação, garantindo um período considerado adequado para a atualização das pesquisas e análise do cenário atual.

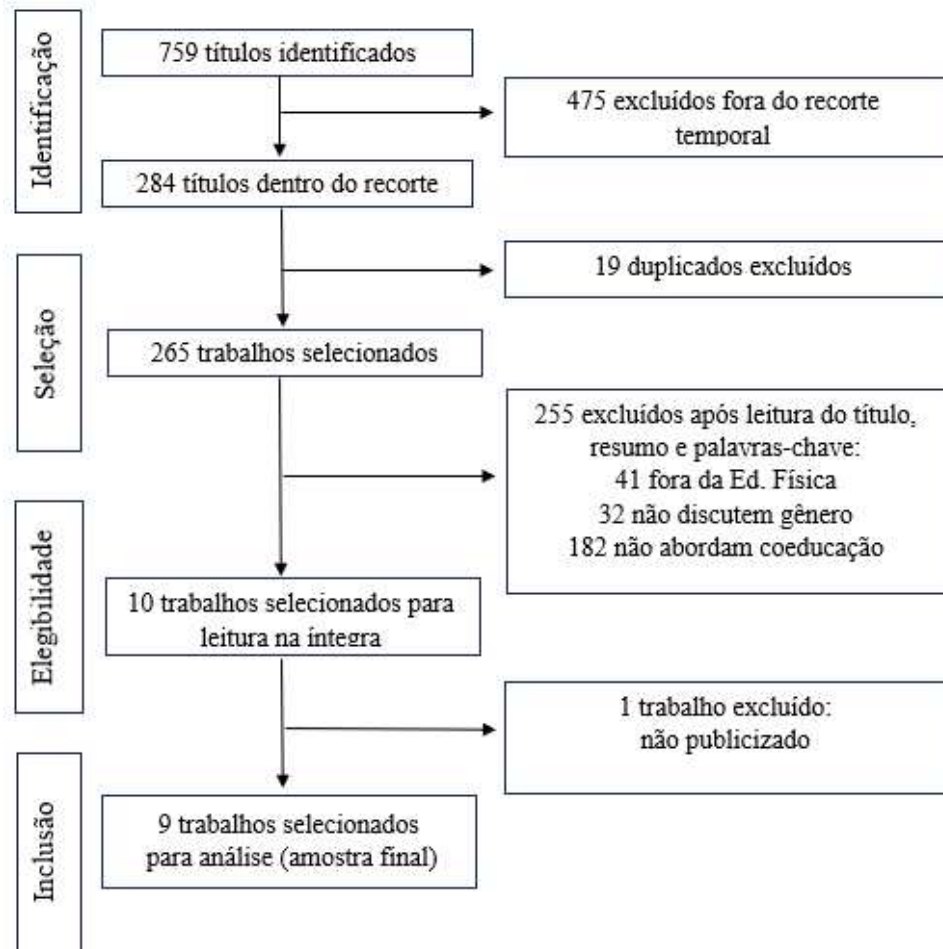
Já os critérios de exclusão são: 1) estudos realizados fora do âmbito da Educação Física, 2) não ter como foco o debate de gênero, 3) não abordar o conceito de coeducação, 4) estudos realizados fora do recorte temporal 2014 a 2024, 5) estudo em língua estrangeira, 6) não apresentar o texto na íntegra.

Após essa leitura, foram excluídas outras 255 pesquisas. Sendo 250 por não apresentarem o termo “coeducação” em nenhuma dessas partes do trabalho – a eliminação se deu pelo fato de ser um conceito central na elaboração da revisão, sendo necessário, portanto, que os estudos selecionados apresentassem essa palavra em alguma dessas partes (título, resumo e/ou palavras-chave) – e outras 5 por estarem fora da área da Educação Física.

Na terceira etapa, a de elegibilidade, seguindo os mesmos critérios de exclusão da etapa anterior, foram selecionadas 10 pesquisas para leitura na íntegra. Nesse momento, 1 estudo foi excluído por não ter sido publicizado pela autora.

Após o processo de identificação, seleção e elegibilidade, tem-se, na etapa de inclusão, 9 estudos selecionados como amostra final para análise. Todo o percurso das etapas está ilustrado na figura a seguir.

Figura 1 - Fluxograma para seleção de estudos



Fonte: Elaborado pela autora

Os 9 trabalhos selecionados foram catalogados no programa *Excel* a fim de organizar e coletar as principais informações para posterior análise, tais como ano de publicação, instituição, autor/autora, programa de pós-graduação, título, resumo, objetivo geral, métodos e principais resultados. As pesquisas selecionadas são constituídas por 7 dissertações e 2 teses. É importante ressaltar os locais de produção dessas pesquisas no país, pois a região Sudeste concentra a maioria dos estudos, com 4 trabalhos. Em seguida, a região Sul com 3 estudos. Em terceiro, estão empatadas as regiões Centro-oeste e Nordeste com 1 trabalho em cada. Por último, a região Norte, que não apresentou nenhum resultado. Evidencia-se, portanto, a necessidade da realização de demais pesquisas sobre a coeducação na maioria das regiões do Brasil a fim de pulverizar e difundir a temática.

Quadro 2 - Estudos sobre coeducação por região no Brasil

Região	Quantidade de trabalhos
Sudeste	4
Sul	3
Centro-oeste	1
Nordeste	1
Norte	0

Fonte: Elaborado pela autora

A seguir, um quadro resumo com as principais informações dos 9 trabalhos selecionados para análise. As informações apresentadas são: título, tipo do estudo (dissertação ou tese), autor/autora, ano de publicação, objetivo geral, métodos e principais resultados.

Quadro 3 - Resumo das pesquisas analisadas

Título Autor/autora - ano Área	Objetivo geral	Métodos	Principais resultados
<ul style="list-style-type: none"> - Educação física, gênero e futebol de meninas em uma escola pública de Lavras-MG: de pouquinho em pouquinho a gente vai conquistando (Dissertação). - Andrade, Luciene (2021). - Mestrado Profissional em Educação. 	Investigar um grupo de meninas de uma escola pública de Lavras – Minas Gerais que, numa ação conjunta com o professor de Educação Física, lutaram para conseguir melhores espaços para a prática do futsal naquele contexto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso; - Instrumentos: entrevista narrativa semiestruturada com as alunas e o professor; - Participantes: 6 alunas da equipe de futsal de uma escola pública em Lavras-MG e professor de Educação Física/treinador; 	<p>O grupo enfrentou desafios e preconceitos devido ao futsal ser visto como um “esporte masculino”. No entanto, a resistência e transgressão da equipe garantiram a consolidação do grupo e o sentimento de pertencimento das jogadoras no ambiente escolar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - As interações sociais estabelecidas na escola afetaram as pessoas envolvidas na pesquisa, no sentido de que o futsal praticado pelas meninas passou a ser menos questionado entre os/as integrantes da escola. - A pesquisa sugere a abordagem coeducativa para diminuir as disparidades de gênero na escola.
<ul style="list-style-type: none"> - A tematização de gênero na formação inicial em Educação Física: a construção social das diferenças no currículo (Tese). - Barboza, Roberta (2023). - Doutorado em Educação Física. 	Analisar como gênero é tematizado no currículo da Formação Inicial de Educação Física em uma Universidade Pública do Estado de Pernambuco.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo qualitativo do tipo descritivo, utilizando a pesquisa documental e pesquisa de campo; - Instrumentos: análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) de Licenciatura e Bacharelado em Educação Física da Universidade de Pernambuco (UPE), entrevista semiestruturada com 5 docentes de ambos os cursos e análise dos planos de ensino dos professores e das 	<ul style="list-style-type: none"> - Conclui que, embora a obrigatoriedade legal de se tematizar gênero na formação inicial em Educação Física não garanta de fato essa tratativa, ela (a obrigatoriedade legal) é imprescindível para impulsionar reflexões sobre a subversão de lógicas hegemônicas de gênero no currículo; - O estudo aponta que o currículo atual da Licenciatura aborda

		professoras.	<p>diretamente a tematização do termo gênero em algumas disciplinas do eixo de cultura do movimento, enquanto no Bacharelado e no currículo antigo da Licenciatura, pressupõe-se a tematização de gênero por dentro dessas mesmas disciplinas desse eixo, mas a partir das reflexões acerca da cultura, identidade, diferenças e diversidade;</p> <p>- A maioria dos/das docentes entrevistados/entrevistadas planeja intencionalmente a tematização de gênero, utilizando, inclusive, referências sobre o tema. Além de ser abordada, ela é sistematizada.</p>
<p>- Por uma escuta das vozes na Escola: Relações de Gênero nos sons da Educação Física (Dissertação).</p> <p>- Cáceres, Isabela. (2023).</p> <p>- Mestrado em Educação.</p>	<p>Estudar se há bibliografia voltada ao gênero na Educação Física, constante nos últimos dois concursos de provas e títulos da rede estadual paulista (2010 e 2014), que serão analisadas de modo a revelar e considerar alguns aspectos importantes acerca dos conhecimentos prévios dos docentes da rede estadual em questão.</p>	<p>Análise qualitativa e documental;</p> <p>Instrumentos: PCNs, BNCC, Currículo do Estado de São Paulo, Currículo Paulista e bibliografia solicitada no concurso público da rede estadual paulista, com foco nas produções relacionadas a gênero e educação.</p>	<p>- Aponta lacunas nos documentos curriculares e na formação de professores, evidenciando que a abordagem de gênero na Educação Física ainda é superficial e pouco aplicada na prática;</p> <p>- Sugere que a rede estadual paulista estabeleça discussões por meio de políticas públicas através de formações continuadas em serviço e diálogo permanente com a comunidade escolar acerca da temática de gênero;</p> <p>- A Dança do Passinho é apresentada como uma ferramenta de resistência e reconfiguração das relações de poder no espaço escolar.</p>
<p>- Identidade e gênero em cenas do cinema: um estudo sobre o ensino de Educação Física e a construção dos corpos no contexto escolar (Tese).</p> <p>- Castro, Jeimis (2019).</p> <p>- Doutorado em Ciências.</p>	<p>Compreender como se expressam, mediadas por cenas de cinema, os aspectos constitutivos das identidades sociais e da construção social dos corpos na perspectiva das relações de gênero em aulas de Educação Física em uma escola pública do ensino médio.</p>	<p>- Abordagem antropológica;</p> <p>- Instrumentos: 1) análise de três filmes: <i>Tomboy</i>, <i>Billy Elliot</i> e <i>As melhores coisas do mundo</i>; 2) observação de aulas em uma turma de 1º ano do ensino médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro e registro em diário de campo; 3) entrevista em grupo após a exibição dos filmes com 2 professores de Educação Física e um grupo com 6 discentes – 1 menino e 5 meninas - (separação entre docentes e discentes).</p>	<p>- Docentes e discentes demonstraram uma visão predominantemente biológica do corpo, alinhada com as influências históricas da anatomia e fisiologia na Educação Física. Também reconheceram que a socialização impõe pressões para que indivíduos se conformem às identidades normativas;</p> <p>- O contato físico nas aulas é usado para reforçar a masculinidade hegemônica (virilidade e agressividade). Discentes relatam que meninas ainda são excluídas do futebol;</p> <p>- Enquanto docentes viam identidades de gênero como</p>

			fixas, discentes as compreendiam como construídas e transitórias. Ambos reconheceram o papel da família na perpetuação de normas de identidade e gênero; - Estudantes fora da heteronormatividade enfrentam exclusão, e a aparente aceitação da diversidade é assimilacionista, sem real problematização na escola, reforçando discriminações.
- Educação Física e coeducação no colégio militar de Porto Alegre (2017-2018) (Dissertação). - Jacoby, Lara (2018). - Mestrado em Ciências do Movimento Humano.	Investigar a Educação Física do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) considerando questões relacionadas à coeducação.	- Pesquisa qualitativa cuja metodologia utilizada teve como base a história oral e o trabalho com grupos focais; - Instrumentos: observação de aulas registradas em diário de campo e entrevistas (seis entrevistas dentro de grupos focais com alunos e alunas do segundo ano do Ensino Médio e uma entrevista individual com uma aluna do mesmo ano); outras quatro entrevistas individuais com três professores e uma professora.	- A simples junção de meninos e meninas em uma mesma turma não garante uma educação verdadeiramente coeducativa; - O CMPA ainda enfrenta desafios na implementação de práticas pedagógicas que promovam igualdade de gênero dentro da Educação Física e ainda não é um espaço no qual se desenvolva uma prática efetiva de coeducação; - A presença de estereótipos, o discurso biologizante e a divisão nas preferências esportivas evidenciam que a coeducação precisa ser mais do que uma mudança estrutural, exigindo um esforço contínuo para transformar a cultura escolar e garantir equidade na participação de todos/todas os/as estudantes.
- As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras (Dissertação). - Martins, Marcelo (2014). - Mestrado em Educação.	Compreender de que modo as atividades propostas vinculadas as brincadeiras de movimento mobilizavam as crianças no sentido de problematizar o repertório de gênero e se permitiam às crianças expressarem suas contradições ou, até mesmo, quebrar fronteiras tradicionais.	- Pesquisa do tipo intervenção, combinada com observação participante; - Instrumentos: diários de campo e entrevista semiestruturada; - Participantes: turma de educação infantil com 13 crianças, sendo 6 meninos e 7 meninas (12 com 4 anos de idade e 1 com 3 anos de idade).	- Mostraram grande envolvimento e aceitaram explorar novas brincadeiras, levando algumas dessas experiências para casa; - A rivalidade entre meninas nas atividades competitivas foi mais intensa, revelando padrões internos de socialização feminina além da divisão de gênero; - O papel da professora (o autor não era professor da turma, mas fazia parte da equipe que implementou a intervenção) foi essencial para incentivar a participação e questionar normas de gênero; - A coeducação, aliada à mediação docente, pode ser uma estratégia eficaz para questionar estereótipos de gênero na infância. O estudo aponta a necessidade de uma ação docente

			intencional e não sexista.
<ul style="list-style-type: none"> - “Ontem eles jogaram, hoje é a gente, professora”: os lugares das meninas na Educação Física e na escola (Dissertação). - Matos, Noelle (2020). - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional 	Investigar os lugares que as meninas-mulheres ocupam na Escola Estadual Pedro Gardês e nas aulas de Educação Física nos anos finais do ensino fundamental.	<ul style="list-style-type: none"> - Abordagem qualitativa do tipo etnográfica; - Instrumentos: Análise do Projeto Político Pedagógico da escola, observação participante das aulas com registro em diário de campo, plano bimestral de Educação Física, entrevista semiestruturada com a técnica de grupo focal, registros em vídeo e foto; - Participantes: Estudantes do ensino fundamental – anos finais – de uma escola estadual do município de Várzea Grande – Mato Grosso. 	<ul style="list-style-type: none"> - A pesquisa identificou que as aulas coeducativas favorecem a participação equitativa de meninas e meninos. Nos esportes de invasão, aulas coeducativas proporcionaram maior envolvimento das meninas, no entanto, a competitividade e intensidade dos meninos nos jogos ainda predominam, exigindo uma intervenção pedagógica. - A quadra esportiva e outros espaços de lazer ainda são majoritariamente ocupados pelos meninos. As meninas reconhecem seu direito de ocupar esses espaços, mas enfrentam barreiras culturais e estruturais; - A participação das meninas depende da aceitação dos meninos, perpetuando desigualdades; - O trabalho docente é essencial para incentivar a equidade de gênero.
<ul style="list-style-type: none"> - Ensaios de uma metodologia da experiência crítico-afetiva nas aulas de Educação Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas (Dissertação). - Pereira, Ana Cristina (2020). - Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. 	Analisar os processos coeducativos emergentes de uma intervenção denominada Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA) com uma turma do 6º ano do Ensino Fundamental nas aulas de Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo qualitativo do tipo pesquisa-ação por meio da implementação de uma unidade didática, composta por 17 aulas, pautada na coeducação e nos saberes das lógicas interna e externa dos Jogos Esportivos de Invasão (JEI); - Instrumentos: diários de aula, rodas de conversa e observação das gravações em vídeo e áudio dos JEI; - Participantes: 36 discentes (22 meninas e 14 meninos) do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Ribeirão Preto – São Paulo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Os resultados denotaram transformações significativas das alunas, principalmente, no âmbito do protagonismo delas, tanto em termos discursivos como na participação autêntica nos JEI; - A intervenção oportunizou tanto experiências corporais/motrizas e afetivas, do ponto de vista da participação nos JEI, quanto experiências que demarcavam a criticidade, as tomadas de consciência e o enfrentamento sobre desigualdades de gênero; - A coeducação e uma prática docente crítica podem contribuir com as redefinições sobre a genereficação do corpo e superar estereótipos sexistas nos esportes.
<ul style="list-style-type: none"> - A prática pedagógica do futebol nas aulas de Educação Física sob uma perspectiva de gênero (Dissertação). - Somariva, João Fabrício (2015). - Mestrado em 	Desenvolver um caminho didático/pedagógico articulado às questões de gênero no trato do conteúdo futebol a partir de uma postura coeducativa aliada à metodologia crítico-superadora.	<ul style="list-style-type: none"> - Estudo descritivo do tipo pesquisa-intervenção com 9 aulas de futebol; - Instrumentos: diário de campo, gravações em vídeo e áudio; - Participantes: turma do 6º ano de uma escola municipal de Cocal do Sul – Santa Catarina. Turma 	<ul style="list-style-type: none"> - Houve maior compreensão ao entenderem que a falta de habilidades das meninas no futebol não era fruto de uma inferioridade biológica, mas da exclusão histórica desse espaço; - Quando incentivadas, as meninas demonstraram maior

Educação.		composta por 32 discentes. 13 meninos e 19 meninas.	confiança e participação ativa no jogo; - Meninos foram incentivados a assumir um papel mais colaborativo, tornando-se responsáveis por compartilhar conhecimento e integrar as meninas ao jogo, resultando em maior interação; - A pesquisa verificou que a simples mistura de meninos e meninas não é suficiente para eliminar as desigualdades.
-----------	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora

Um dos critérios de inclusão de trabalhos na revisão é estar dentro do recorte temporal de 2014 a 2024. Desse modo, nos anos de 2014, 2015, 2018 e 2019, temos 1 trabalho em cada. Já em 2020, houve um pequeno aumento, apresentando 2 estudos. Em 2021, houve redução para apenas 1 trabalho encontrado e, por último, em 2023, foram publicados novamente 2 trabalhos. Dessa forma, a verificação demonstra um discreto crescimento da produção acerca da coeducação nos anos de 2020 e 2023, porém, ao longo dos últimos 10 anos, o número total de trabalhos encontrados com essa revisão ainda é diminuto, evidenciando a parca realização de estudos com esse conceito no período pesquisado.

Verifica-se que todas as pesquisas possuem abordagem qualitativa, valorizando a subjetividade, os contextos e as interações sociais investigadas (Minayo, 2021). A amostra analisada é composta por variados tipos de pesquisa, tais como bibliográficas, estudo de caso, pesquisa-intervenção, pesquisa-ação e estudo etnográfico. Em relação à autoria, 3 trabalhos foram elaborados por homens e 6 por mulheres, indicando, nesse caso, que a maioria das pesquisas que abordam a coeducação foi feita por pesquisadoras.

Após a leitura integral, os estudos foram organizados em categorias de acordo com suas aproximações em relação à temática, métodos e objetivos principais. Assim sendo, foram destacadas as seguintes categorias para orientar a análise dos achados: a) currículo e docência, b) implementação de intervenções coeducativas na escola e c) investigação de realidades escolares à luz da coeducação.

Na categoria *currículo e docência* são apresentados dois trabalhos. Um que analisa o currículo da formação inicial em Educação Física de uma universidade em Pernambuco (Barboza, 2023) e outro que investiga a bibliografia para concurso e o currículo de Educação Física de São Paulo (Cáceres, 2023).

Já na categoria *implementação de intervenções coeducativas na escola*, as pesquisas analisadas envolvem intervenções com aulas pautadas na coeducação. Os trabalhos implementaram jogos e brincadeiras na educação infantil (Martins, 2014), jogos/esportes de invasão no ensino fundamental (Pereira, 2020; Matos, 2020) e futebol, também com uma turma de ensino fundamental (Somariva, 2015).

Por fim, em *investigação de realidades escolares à luz da coeducação*, um estudo investiga a Educação Física do Colégio Militar de Porto Alegre, considerando questões relacionadas à coeducação (Jacoby, 2018), outro pesquisou um grupo de meninas que reivindicou a prática do futsal em uma escola pública de Minas Gerais (Andrade, 2021) e o terceiro trabalho averiguou como as questões de corpo, identidade e gênero são representadas e problematizadas no ensino de Educação Física por meio do cinema (Castro, 2019). As três categorias e seus respectivos estudos serão detalhados nas páginas que seguem.

a) Currículo e docência

Em busca de analisar como o marcador social gênero é tematizado no currículo da formação inicial de Educação Física da Universidade de Pernambuco, Barboza (2023) realizou sua pesquisa de doutorado. A autora justifica seu trabalho com base na retirada da obrigatoriedade do trato de gênero nas diretrizes curriculares mais recentes (Resolução 02/2019 e 06/2018 do Conselho Nacional de Educação com relação às Diretrizes Curriculares dos Cursos de Formação de Professores/Professoras), contrastando com a Resolução 02/2015, que determinava essa obrigatoriedade.

A pesquisa aborda a coeducação em seu aporte teórico por meio dos diálogos e interrelações entre gênero e Educação Física, ressaltando que existem resistências culturais e institucionais ao tentar adotar práticas pedagógicas que promovam a equidade de gênero. Considera, ainda, a importância das práticas coeducativas como uma possibilidade para enfrentar essas resistências. Na análise das entrevistas, os professores pesquisados e as professoras pesquisadas indicam a coeducação como uma estratégia para a abordagem da temática de gênero, pois ela possibilita o diálogo e a desconstrução não apenas de possíveis conflitos, mas também dos modelos hegemônicos (Barboza, 2023).

Nos achados da pesquisa, a autora verificou que o atual currículo da Licenciatura contempla gênero em algumas disciplinas da área de cultura do movimento (vinculadas ao jogo, esporte, dança, ginástica e lutas), enquanto no Bacharelado e no currículo antigo da

Licenciatura o tema não é abordado explicitamente (Barboza, 2023).

De acordo com Barboza (2023), a presença ou ausência da temática de gênero nas leis que regulam o currículo dos cursos não assegura sua efetiva abordagem. O que realmente a viabiliza é o compromisso pessoal e político dos professores e das professoras, presente na intencionalidade da prática pedagógica e nas questões trazidas pelos/pelas estudantes. No entanto, os dados evidenciam a relevância de garantir essa tematização por meio da legislação, de modo a não atribuir exclusivamente aos/às docentes a responsabilidade por essa discussão.

A investigação sobre currículo também está presente na pesquisa de Cáceres (2023), que analisou as relações de gênero no contexto da Educação Física escolar, com foco na rede estadual paulista. A pesquisa, de caráter qualitativo, adota uma metodologia documental e bibliográfica, analisando legislações e diretrizes curriculares, como a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo Paulista.

Na construção do estudo, a autora apresenta uma tensão no campo da Educação Física entre a heteronormatividade hegemônica, que silencia corpos e expressões dissidentes – inclusive ressaltando as influências da ditadura militar – e a coeducação e os feminismos, que buscam promover inclusão e diversidade no currículo. Cáceres (2023) relaciona a coeducação às lutas feministas e às resistências históricas dentro da escola, destacando como práticas pedagógicas críticas podem desafiar normas de gênero e criar espaços mais democráticos e inclusivos.

Da mesma forma que Barboza (2023), Cáceres (2023) também aponta lacunas nos documentos curriculares quanto ao tema gênero. Por exemplo, a autora apresenta a Resolução 70 da Secretaria de Educação, segundo a qual os/as docentes e ingressantes da rede estadual paulista devem desenvolver algumas habilidades. Dentre as 20 habilidades listadas a serem desenvolvidas e esperadas dos/das docentes, não há sequer uma que envolva as relações de gênero.

Segundo a autora, a compreensão de como o gênero é abordado – ou insuficientemente abordado – nos documentos curriculares, legislações e bibliografias de concursos, facilitou a identificação de lacunas na formação de professores da rede, evidenciando a necessidade e a urgência de ampliar esse debate (Cáceres, 2023).

b) Implementação de intervenções coeducativas na escola

Compreendendo que os estereótipos de gênero são fomentados desde a infância, a pesquisa de Martins (2014) teve como tema as relações de gênero entre crianças durante as brincadeiras em um Centro de Educação Infantil da rede municipal de educação da cidade de Tubarão, Santa Catarina. O estudo analisou a influência da coeducação na problematização de repertórios de gênero e na superação de fronteiras tradicionais entre meninos e meninas. Em sua fundamentação teórica, o trabalho aborda temáticas como a origem da separação entre os sexos na Educação Física, a educação mista, a coeducação e alguns conceitos utilizados como corporeidade, infância, cultura, gênero, jogos e brincadeiras.

As atividades implementadas na intervenção foram: a corrida rotativa, briga de galo, gangorra humana, corrida dos bambolês, brincando de casinha, cantinho dos brinquedos e salão de beleza. No entanto, para análise na dissertação, só constam as 4 primeiras. Segundo o autor, essas brincadeiras

Envolviam jogos e brincadeiras corporais com maior movimento, por serem mais afeitas à experiência na docência da Educação Física. Claro que, na Educação Física, pode-se realizar atividades de faz de conta que envolvam práticas corporais diretas como lutas imaginárias, escaladas, mas optou-se por se manter no horizonte das atividades corporais de maior movimento devido à formação e compreensão do tema pelo mestrando (Martins, 2014, p. 17).

Considero que a análise das demais brincadeiras também seria pertinente e poderia trazer outras contribuições interessantes ao estudo, haja vista que são atividades fortemente genereficadas e genereficadoras. Portanto, sua problematização junto ao público infantil poderia suscitar elementos importantes para discussão.

Nos achados da pesquisa, Martins (2014) aponta que a observação das brincadeiras infantis revelou que meninos e meninas alternam entre a reprodução de normas sexistas e a busca por rupturas. Destaca também que o papel dos adultos, especialmente pais, mães, familiares e professores/professoras, é fundamental tanto para perpetuar estereótipos quanto para transformá-los. O autor considera a mediação docente como essencial no rompimento das barreiras de gênero, promovendo um ambiente onde as crianças possam brincar livremente, sem imposições baseadas no sexo.

A análise dos jogos e brincadeiras evidenciou a importância da coeducação na desconstrução de estereótipos de gênero. Mais do que simplesmente reunir meninos e meninas no mesmo espaço, é essencial oferecer oportunidades para que experimentem novas formas de brincar, refletindo e dialogando sobre essas experiências tanto durante as atividades, como nas rodas de conversa realizadas ao final (Martins, 2014).

As dissertações de Matos (2020), Pereira (2020) e Somariva (2015) se aproximam ao realizarem intervenções coeducativas no ensino fundamental por meio de esportes coletivos, promovendo discussões e problematizações sobre as desigualdades de gênero.

Pereira (2020) aborda a coeducação como um conceito central na análise das relações de gênero dentro das aulas de Educação Física. O estudo investiga como meninos e meninas interagem nos Jogos Esportivos de Invasão (JEI) e explora processos pedagógicos que busquem reduzir desigualdades e promover maior equidade de participação. A autora propõe o que denominou de Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva (MECA) como uma abordagem pedagógica que favorece a coeducação ao incentivar reflexões sobre a hierarquização de gênero nas práticas esportivas. Segundo ela, a MECA se apresenta como

Uma proposta que engloba as ideias de uma experiência genuinamente pautada pelos saberes corporais, que valoriza os saberes conceituais, técnicos e críticos e seja mediada pelos afetos, atitudes e valores. (Pereira, 2020, p. 50).

A pesquisa identificou que a dominação masculina nos jogos esportivos reflete padrões patriarcais, gerando exclusão e violência simbólica e física contra as meninas. Além disso, evidenciou que as regras dos jogos são usadas para legitimar desigualdades, reforçando a percepção de superioridade dos meninos em determinadas modalidades. Pereira (2020) verificou que a implementação da MECA permitiu o desenvolvimento de processos de empoderamento das meninas, tanto no discurso quanto na participação prática dos jogos. As alunas passaram a ocupar mais espaço nas atividades, demonstrando mais autoconfiança e criticidade ao contestar normas e estereótipos de gênero. A intervenção contribuiu ainda para a harmonização das interações entre meninos e meninas.

A dissertação de Somariva (2015) caminha no mesmo sentido ao colocar a coeducação como um elemento central na discussão das relações de gênero no ensino do futebol na escola. A partir dos conceitos de coeducação, do materialismo histórico-dialético e da metodologia crítico-superadora, o autor desenvolve uma intervenção com nove aulas de futebol para uma turma do 6º ano do ensino fundamental.

Os achados do estudo se alinham com a investigação de Pereira (2020) ao identificar a reprodução da masculinidade hegemônica, com meninos associando suas identidades à agressividade e dominação nos esportes. Outro fator semelhante foi a identificação de que, quando incentivadas, as meninas demonstraram maior confiança e participação ativa no jogo, evidenciando que a participação docente é fundamental nesse

processo.

A intervenção demonstrou que as meninas começaram a compreender que sua falta de habilidades no futebol não era fruto de uma inferioridade biológica, mas da exclusão histórica desse espaço. Os meninos, por sua vez, foram incentivados a assumir um papel mais colaborativo, tornando-se responsáveis por compartilhar conhecimentos e integrar as meninas ao jogo (Somariva, 2015).

Ao analisar os resultados, Somariva (2015) comenta que a metodologia coeducativa escolhida não promoveu a plena igualdade entre seus participantes, no entanto, permitiu transformações significativas. Cabe destacar que uma intervenção pontual pode não ter o potencial de “promover a plena igualdade” entre meninos e meninas nas aulas, haja vista que essas desigualdades são profundamente constituídas e arraigadas em diversas esferas sociais. Contudo, conforme as pesquisas aqui apresentadas, é possível perceber que as aulas coeducativas podem ser um ponto de partida e um meio pelo qual se promovam discussões e questionamentos acerca das desigualdades que produzem as assimetrias de gênero. Afinal, só se pode enfrentar um problema ao tomar conhecimento de que ele existe.

Nesse sentido, Matos (2020), autora do último trabalho que compõe essa categoria, salienta que a estratégia para a mudança de paradigma não está nas modificações nas regras de jogos e esportes, por exemplo, mas nos debates e diálogos com os/as estudantes na tentativa de compreenderem que o direito de aprender é de todos e todas, na diversificação das aulas ao considerar diferentes culturas corporais e na utilização da abordagem coeducativa como princípio orientador.

O estudo buscou compreender quais os lugares que as meninas se apropriam e ocupam no cotidiano escolar, mostrando-se protagonistas ou não em momentos de intervalos e nas aulas de Educação Física. A pesquisa, de cunho etnográfico, investigou o cotidiano da escola quanto à ocupação dos espaços, em especial, a quadra de esportes, bem como as aulas de Educação Física, cujo tema foram os esportes de invasão tematizados por meio de uma abordagem coeducativa (Matos, 2020).

Quanto à ocupação dos espaços, a pesquisa verificou que a quadra de esportes e as mesas de pingue-pongue são ocupadas majoritariamente pelos meninos e, por vezes, ocorrem resistências de algumas meninas para o uso destes espaços que são “liberados” esporadicamente para elas, ação que requer negociações, resistências e intervenções pedagógicas. A autora enfatiza que essa divisão não ocorre por escolha das meninas, mas por um histórico de exclusão e naturalização da presença dos meninos nesses espaços (Matos,

2020).

Em relação às aulas de Educação Física, a aplicação de uma abordagem coeducativa possibilitou uma maior participação das meninas nos esportes de invasão. Apesar disso, foi observado que os meninos demonstravam maior intensidade e competitividade nos jogos, enquanto as meninas, inicialmente excluídas, passaram por um processo gradual de inserção (Matos, 2020).

Ao analisar as pesquisas que objetivaram implementar aulas de Educação Física coeducativas (Martins, 2014; Pereira, 2020; Somariva, 2015; Matos, 2020), constata-se que as meninas ainda enfrentam barreiras para ocupar espaços esportivos dentro da escola, especialmente nas aulas de Educação Física. É consensual entre os estudos que a simples mistura de meninos e meninas não é suficiente para eliminar as desigualdades e que a coeducação pode ser um instrumento para problematizar e mitigar essas assimetrias, no entanto, sua efetividade depende de uma abordagem pedagógica crítica e intencional e a intervenção docente é crucial nesse processo.

Ressalta-se, ainda, que nos estudos apresentados não há intervenções implementadas no ensino médio, nem o uso de conteúdos relacionados às lutas ou a temáticas correlatas, como os jogos de oposição. Dessa forma, a investigação proposta nesta dissertação se apresentou como uma forma de preencher essa lacuna, contribuindo para a ampliação das pesquisas na área da coeducação.

c) Investigação de realidades escolares à luz da coeducação

Um estudo de caso feito por Andrade (2021) investigou a experiência de um grupo de meninas que reivindicou e conquistou espaços para a prática do futsal em uma escola pública da rede estadual de Lavras-MG. A pesquisa parte do entendimento da presença de relações desiguais entre meninos e meninas no universo esportivo e buscou conhecer quais as experiências e os processos de formação que o futsal possibilitou para essas jovens. Algumas estudantes, que já tinham experiência com o futsal, junto ao professor de Educação Física, reivindicaram um horário específico para a prática da modalidade. Em uma ação conjunta, as alunas e o professor buscaram democratizar o acesso ao esporte, lutando por melhores condições para uma prática mais efetiva.

Por meio de entrevistas individuais com as meninas que compõem a equipe de futsal e com o professor de Educação Física (tutor do grupo), as narrativas foram analisadas e

Andrade (2021) identificou o futsal como uma prática na qual as meninas enfrentam resistência por parte de colegas, docentes e até da estrutura escolar. As jovens, muitas vezes, eram alvo de preconceitos e estereótipos de gênero, sendo questionadas sobre sua feminilidade, não só na escola, mas também ao praticar o esporte em outros ambientes.

No entanto, as meninas desenvolveram diversas estratégias de resistência para garantir seu espaço, como reivindicações junto à direção escolar e fortalecimento da coletividade dentro do grupo esportivo, o que foi fundamental para a consolidação e permanência do grupo. Outro aspecto enfatizado pela autora foi o papel do professor de Educação Física nesse processo e os aspectos coeducativos do trabalho realizado por ele. Andrade (2021, p. 98) comenta: “sublinhamos o fato dele trabalhar com meninos e meninas conjuntamente, o que deveria ser o óbvio, mas não o é em nossa região, estratégia essa que merece destaque”.

Ao investigar essa realidade, Andrade (2021) propõe, como um dos caminhos a ser seguido, a abordagem coeducativa visando a diminuição das disparidades entre meninos e meninas dentro da escola, pois tem se mostrado pertinente e com potencial transformador.

Outra realidade investigada está na dissertação de Jacoby (2018), que pesquisou a Educação Física do Colégio Militar de Porto Alegre (CMPA) considerando questões relacionadas à coeducação. Sua fundamentação teórica é feita em estudos que abordam aspectos relacionados à coeducação, bem como nas legislações específicas que regem o Sistema Colégio Militar do Brasil.

O CMPA foi uma escola exclusivamente para meninos desde sua fundação, em 1912, até o ano de 1989, quando foi autorizada a entrada das primeiras alunas. O estudo busca compreender como a transição de turmas separadas por sexo para turmas mistas impacta a experiência de alunos e alunas, analisando se a instituição promove um ambiente efetivamente coeducativo (Jacoby, 2018).

Ao analisar os dados, Jacoby (2018) aponta que, apesar da transição para turmas mistas, a prática da Educação Física no CMPA ainda não promove plenamente a coeducação. O estudo evidencia que ainda há um discurso que usa diferenças biológicas como justificativa para desigualdades na prática esportiva, tanto por parte de docentes, como de estudantes.

Para melhor entender o contexto, nas aulas de Educação Física no CMPA, o principal conteúdo é o esporte. Nas turmas de 6º e 7º ano, os alunos e alunas ingressantes na escola praticam as modalidades esportivas oferecidas em sistema de rodízio. A partir do 8º ano, os/as estudantes têm autonomia para escolher uma única modalidade para praticar. Até

2017, as aulas do 6º e 7º ano eram separadas por sexo e somente ao chegar no 8º poderiam ser mistas. Pois isso ainda dependeria da formação de turmas, que é feita com base na escolha individual dos/das estudantes. Jacoby (2018) também investigou a respeito dessa escolha.

A pesquisa identificou que, mesmo com a possibilidade de escolha, há uma divisão de gênero nas modalidades esportivas, com meninas e meninos optando por atividades tradicionalmente associadas a seu sexo biológico, o que perpetua desigualdades e reforça estereótipos culturais (Jacoby, 2018).

Dessa forma, o estudo de Jacoby (2018) demonstra que a simples junção de meninos e meninas em uma mesma turma não garante uma educação verdadeiramente coeducativa e que o CMPA ainda enfrenta desafios na implementação de práticas pedagógicas que promovam a equidade de gênero dentro da Educação Física. A presença de estereótipos, o discurso biologizante e a divisão nas preferências esportivas evidenciam que a coeducação não acontece apenas mediante uma mudança formal/institucional, exigindo um esforço contínuo para transformar a cultura escolar e garantir equidade na participação de todos e todas.

Partindo do pressuposto de que a Educação Física também atua nesse processo de formação de estudantes, introjetando determinados valores e regras que poderão reforçar estigmas já existentes, orientarão os seus comportamentos e suas relações com o mundo e a sociedade, Castro (2019) realizou sua pesquisa de doutorado buscando investigar como questões de corpo, identidade e gênero são representadas e problematizadas no ensino da Educação Física por meio do cinema.

O trabalho foi realizado em uma escola pública no Rio de Janeiro, com observação de aulas de Educação Física, uso de filmes para debate e entrevista com estudantes e professores. Essa pesquisa, juntamente com a de Jacoby (2018), é uma das únicas dessa revisão realizada com estudantes do ensino médio. A coeducação é enfatizada poucas vezes no texto de Castro (2019). Ela é mencionada como parte dos referenciais teórico-metodológicos utilizados, sendo vista como um meio para questionar desigualdades e hierarquizações sociais baseadas no gênero.

No que diz respeito aos achados da pesquisa, à semelhança de Jacoby (2018), Castro (2019) verificou que os professores e alunos/alunas demonstraram uma visão predominantemente biológica do corpo, alinhada com as influências históricas da anatomia e fisiologia na Educação Física. Entretanto, também reconheceram que a socialização impõe pressões para que indivíduos se conformem às identidades normativas.

Ao observar as aulas, observou-se a reprodução de um modelo de masculinidade hegemônica, baseada na agressividade e violência, fato também verificado por Pereira (2020) e Somariva (2015). Em relação às identidades de gênero e sexuais, Castro (2019) aponta que os docentes expressam uma visão de que elas seriam fixas e estáveis, enquanto os/as discentes têm a compreensão de que essas identidades são transitórias e socialmente construídas.

Por fim, o estudo de Castro (2019) sugere que o cinema pode ser uma ferramenta importante para problematizar padrões normativos e incentivar reflexões sobre identidade, corpo e diversidade, contribuindo para uma educação mais democrática e equitativa. Além disso, aponta a necessidade de revisão das práticas pedagógicas na Educação Física, para que esta deixe de ser um instrumento de reforço de desigualdades e passe a ser um espaço de valorização da pluralidade dos corpos e identidades.

Por meio dessa revisão, os estudos analisados demonstram que a coeducação é uma abordagem com grande potencial para o tensionamento das desigualdades de gênero e para a promoção da equidade no âmbito da Educação Física escolar. No entanto, foi possível confirmar que a simples junção de meninos e meninas no mesmo espaço não garante a superação das desigualdades de gênero. A efetividade da coeducação depende de uma mediação docente intencional e crítica, capaz de incentivar a desconstrução de estereótipos, ampliar as possibilidades de participação e fomentar reflexões sobre a construção social das diferenças. A escolha dos conteúdos a serem trabalhados nas aulas e a maneira com a qual serão tematizados é uma decisão pedagógica, mas, sobretudo, é também política, pois apresentará, problematizará ou até mesmo reforçará formas, paradigmas e estigmas já existentes no interior das práticas corporais.

Com base no recorte temporal adotado e na base de dados utilizada, a presente revisão identificou a necessidade de ampliar os estudos que inter-relacionem a coeducação com demais marcadores interseccionais, como raça, classe e sexualidade. Revelou, ainda, uma escassez de estudos voltados para o ensino médio, além da ausência de pesquisas que envolvam intervenções coeducativas nesse nível de ensino. Desse modo, futuras pesquisas podem ampliar esse espaço temporal, bem como explorar outras bases de dados para mapear de forma mais abrangente esses aspectos.

Ademais, a revisão evidenciou que ainda há carências na formação docente e nas diretrizes curriculares no que se refere à abordagem de gênero, tornando urgente a implementação de políticas públicas que incentivem práticas coeducativas e promovam a inclusão de perspectivas feministas e interseccionais no ensino.

A proposta deste estudo buscou auxiliar no preenchimento da lacuna que diz respeito ao ensino médio, explorando um campo ainda pouco investigado. Além disso, também visou colaborar ao abordar as lutas como conteúdo, já que não foram identificados, nessa revisão, estudos que relacionem esse conteúdo à abordagem coeducativa. Desse modo, a pesquisa se debruçou sobre uma prática corporal historicamente associada ao chamado universo masculino, sendo tanto um reflexo quanto um reforço das construções de gênero. Essa abordagem pode favorecer debates e reflexões críticas sobre a relação entre práticas corporais, corpo e gênero na Educação Física escolar.

Ratifico que a coeducação não se coloca como a única e definitiva solução para eliminar todas as disparidades de gênero no ambiente educacional, pois essas desigualdades estão enraizadas em estruturas profundas e complexas. No entanto, adotar uma perspectiva coeducativa evidencia que avanços são possíveis. Como educadores e educadoras comprometidos com a construção de um ambiente mais equitativo, onde as diferenças não sejam usadas como justificativa para exclusões, é fundamental que avançar seja um horizonte. Dessa forma, garantir um ambiente educacional verdadeiramente democrático requer, dentre outras ações, o fortalecimento da coeducação como um princípio estruturante, proporcionando aos/às estudantes oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento.

3.4 Breve panorama sobre a produção de lutas na Educação Física escolar e suas possíveis aproximações com as questões de gênero

Nesse capítulo, farei uma breve contextualização sobre as lutas na Educação Física escolar, desde a justificativa de sua utilização como uma importante prática da cultura corporal, passando pela sua oficialização mediante alguns documentos norteadores. Também apresentarei alguns achados de pesquisas na área que apontam possibilidades e limites da inserção dessa prática no contexto escolar. Posteriormente, farei um recorte sobre as lutas e as questões de gênero dentro desse universo, que reforçam a necessidade e relevância desses temas estarem conectados nas aulas.

Para falar de lutas dentro da Educação Física escolar, considero necessário, inicialmente, fazer uma rápida descrição da inserção dessa disciplina na educação brasileira, explicitando alguns documentos norteadores, pois hoje a Educação Física é um componente curricular obrigatório da educação básica, mas nem sempre foi assim. Em 1937, na elaboração da Constituição, foi feita a primeira referência explícita à Educação Física em textos

constitucionais federais, incluindo-a no currículo como prática educativa obrigatória e não como disciplina curricular. Antes de se tornar componente curricular obrigatório, a Educação Física era vista como uma atividade complementar e, relativamente, isolada nos currículos escolares com objetivos ligados ao treinamento pré-militar, eugenia e nacionalismo, por exemplo (Betti; Zuliani, 2002).

Em 1961, foi promulgada a primeira versão da LDB (nº 4.024/61), tornando-se a principal norma regente da educação no Brasil, estabelecendo princípios, diretrizes e regulamentações para o ensino em todos os níveis. Nessa versão, a prática da Educação Física era obrigatória nos cursos primários e médio para alunos com idade até dezoito anos (Brasil, 1961).

Dez anos mais tarde, a nova versão da LDB traz como novidade a ampliação da obrigatoriedade da Educação Física a todos os níveis. Mesmo sendo obrigatória, ela permanece como simples prática e não como componente curricular. Segundo esse documento, a Educação Física deveria desenvolver atividades físicas de caráter recreativo, consolidar hábitos higiênicos, promover o desenvolvimento corporal, despertar o senso moral e cívico, dentre outros que mantiveram a ênfase na aptidão física (Brasil, 1971).

Com a nova LDB, promulgada em 1996 (nº 9.394/96), a Educação Física passa a ser encarada como componente curricular da educação básica, trazendo em seu texto:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 1996).

Embora essa legislação tenha assegurado à Educação Física a posição de disciplina integrante do currículo escolar, dando-lhe a mesma importância das demais matérias da educação básica, sua flexibilização para os cursos noturnos foi alvo de questionamentos, pois demonstra que a ideia de uma Educação Física centrada na aptidão física permanecia (Darido; Souza Júnior, 2013).

Ainda que essa versão apresentasse a Educação Física enquanto componente curricular, foi só em 2001 que a palavra “obrigatória” foi introduzida por meio do Decreto Lei nº 10.328, ficando assim expresso:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (Brasil, 2001).

No entanto, como observado, a facultatividade aos cursos noturnos permanece.

Em 2003, a lei é novamente alterada por meio do decreto nº 10.793, em vigor atualmente. Nele é suprimida a facultatividade ao noturno, porém, em vez de representar um avanço, mostrou-se mais como um retrocesso, já que incluiu em seu texto:

A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:
 I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
 II – maior de trinta anos de idade;
 III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
 IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
 V – (VETADO)
 VI – que tenha prole (Brasil 2003).

Dessa forma, embora a LDB reconheça a Educação Física como uma área importante do conhecimento ao incluí-la como componente curricular obrigatório, ela ainda mantém um viés biologicista, associando a disciplina a aspectos relacionados ao gasto energético. Essa abordagem reflete uma visão restrita da Educação Física, fundamentada principalmente em parâmetros fisiológicos, deixando em segundo plano sua dimensão sociocultural, entre outros aspectos (Darido; Souza Júnior, 2013).

A LDB estabeleceu objetivos gerais, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, e generalizou as disposições básicas sobre o currículo, estabelecendo o núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para esses níveis de ensino. Com isso, surgem os PCNs, diretrizes elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de orientar e organizar o currículo da educação básica. Publicados entre 1997 e 1998, os PCNs estabelecem princípios pedagógicos, metodológicos e conteúdos essenciais para cada disciplina (Brasil, 1997).

Os PCNs compreendem a Educação Física como “uma área que trata de um tipo de conhecimento, denominado de Cultura Corporal de movimento e que tem como temas o jogo, a ginástica, o esporte, as lutas, a dança, a capoeira e outras temáticas” (Brasil, 1998, p. 26). O documento apresenta que é necessário mudar a ênfase na aptidão física e no rendimento, que caracterizavam a Educação Física em leis anteriores, para uma concepção mais abrangente, que contemplasse outras dimensões envolvidas em cada prática corporal.

Em relação às lutas, são contempladas nos PCNs como um conteúdo a ser abordado nas aulas de Educação Física e as inserem em um dos blocos de conteúdos apresentados, quais sejam: Esportes, jogos, lutas e ginástica; Atividades rítmicas e expressivas; Conhecimentos sobre o corpo. De acordo com esse documento, as lutas são

Disputas em que o(s) oponente(s) deve(m) ser subjugado(s), com técnicas e estratégias de desequilíbrio, contusão, imobilização ou exclusão de um determinado espaço na combinação de ações de ataque e defesa (BRASIL, 1998, p. 70).

Outro documento norteador de implantação mais atual e importante de ser citado é a BNCC. Trata-se de

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (Brasil, 2017, p. 07).

No entanto, seu processo de elaboração e implementação foi marcado por debates e críticas, especialmente quanto à sua estrutura engessada e à redução da autonomia de professores/professoras e das redes de ensino na construção dos currículos. Enquanto os PCNs tinham um caráter mais flexível e orientador, permitindo uma maior autonomia, a BNCC estabeleceu um currículo mais detalhado e obrigatório.

As lutas permanecem contempladas na BNCC e são apresentadas como uma das seis unidades temáticas (brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas; práticas corporais de aventura). Também são tratadas na unidade temática esporte, especificamente na categoria de esportes de combate. As lutas são caracterizadas no documento como:

A unidade temática Lutas focaliza as disputas corporais, nas quais os participantes empregam técnicas, táticas e estratégias específicas para imobilizar, desequilibrar, atingir ou excluir o oponente de um determinado espaço, combinando ações de ataque e defesa dirigidas ao corpo do adversário. Dessa forma, além das lutas presentes no contexto comunitário e regional, podem ser tratadas lutas brasileiras (capoeira, huka-huka, luta marajoara etc.), bem como lutas de diversos países do mundo (judô, *aikido*, jiu-jítsu, *muay thai*, boxe, *chinese boxing*, esgrima, *kendo* etc.) (Brasil, 2018, p. 218).

Desse modo, os documentos apresentados ratificam a necessidade e relevância da tematização das lutas no contexto escolar. Como apresentado no parágrafo anterior, a BNCC traz os termos “luta” e “esportes de combate”. Isto posto, faz-se necessário também uma explanação a respeito desses termos e, também, da expressão “arte marcial” com fins didáticos para melhor compreensão desse estudo.

Nas palavras de Rufino (2012, p. 15), “a palavra lutar pode conter em si uma série de significados que variam de acordo com o contexto. Luta-se pela vida, por objetivos pessoais, pela terra, com um oponente em alguma prática esportiva, e assim por diante.”

Não à toa, o título dessa pesquisa faz referência a essa multiplicidade de significados da palavra luta. Quando a aluna disse “*tudo que tem mulher é uma luta*”, percebe-se que, para além da prática corporal luta, tema da aula na ocasião, também há um

significado no campo das lutas de gênero que travou e trava diversos embates em busca dos direitos das mulheres ao longo da história.

Em relação ao significado enquanto prática corporal, o conceito de luta pode ser definido como qualquer forma de confronto corporal entre duas ou mais pessoas, na qual são aplicadas técnicas de ataque, defesa e contra-ataque. Essa prática envolve o uso de táticas e estratégias com o objetivo de atingir, tocar, marcar pontos, desestabilizar, projetar, imobilizar, executar torções ou afastar o adversário de um território ou espaço determinado (Ferreira, 2012).

Dentro do bojo dessa prática corporal, também encontramos os termos “arte marcial” e “esportes de combate” como parte desse universo rodeado de significados. O termo “arte marcial” configura o contexto das práticas corporais a partir da noção de “metáfora da guerra”, pois estas práticas derivam de técnicas de guerra. Inclusive, o nome “marcial” tem origem justamente em Marte, deus romano da guerra. Desse modo, a partir de técnicas diversas de combate presentes em diferentes contextos e épocas, essas manifestações passam por um processo de ressignificação. Nas palavras de Correia e Franchini (2010, p. 1-2), “a dimensão ética e estética é destacada, identificada pela própria nomenclatura de ‘arte’, como demanda expressiva, inventiva, imaginária, lúdica e criativa”.

Já o termo “esporte de combate” é definido por Ferreira (2012, p. 31) como

Um esporte competitivo com contato em que dois indivíduos lutam entre si utilizando regras, com objetivo de vencer o adversário por meio de golpes ou manobras para imobilizá-lo ou colocá-lo para fora de um determinado espaço.

O autor reforça que nesse conjunto estão as modalidades mais voltadas às práticas esportivas, em que há um holofote em campeonatos, competições e é dada grande importância aos resultados. Correia e Franchini (2010) complementam mencionando que os esportes de combate envolvem as práticas de lutas e as artes marciais sistematizadas em manifestações culturais modernas, sendo estas orientadas por meio das instituições esportivas. Portanto, características como competição, mensuração, cientificização, resultados, regras, espetacularização e afins são alguns exemplos dessa modificação.

Não foi propósito desse estudo aprofundar o debate nas nomenclaturas envolvidas nem em aspectos específicos desse universo que fujam dos interesses da área escolar. Dito isso, a palavra aqui adotada para referir-se a essa prática corporal foi “luta”, pelo fato de ser o termo mais usual nas pesquisas da área da Educação Física escolar brasileira. Aqui, novamente enfatizo as várias formas de entendimento do termo “luta”, ressaltando que nesse

trabalho ele poderá ser interpretado tanto como substantivo, referindo-se às práticas corporais, bem como enquanto verbo, no sentido do combate às opressões, discriminações e desigualdades referentes ao gênero.

Ao abordar a inclusão das lutas como conteúdo nas aulas de Educação Física, percebe-se que essa prática corporal já era destacada como relevante para a disciplina na significativa obra *Metodologia do Ensino de Educação Física* (Soares *et al.*, 1992). Nessa publicação, as lutas, e em especial a capoeira, são apresentadas como expressões da cultura corporal que necessitam ser sistematizadas no contexto escolar, reforçando sua importância no desenvolvimento dos alunos.

Para Rufino e Darido (2015), as lutas são uma expressão fundamental da cultura corporal, sendo práticas que desempenharam um papel significativo na história. Assim como as danças, atividades rítmicas, esportes, jogos, ginásticas e práticas circenses, as lutas representam manifestações culturais que fazem parte da identidade e do modo de vida das pessoas e sociedades ao longo do tempo. Diante dessa relevância, é essencial que os alunos e alunas tenham a oportunidade de vivenciar e explorar esses conteúdos nas aulas de Educação Física, promovendo reflexões críticas sobre essas práticas e sua relação com o mundo em que estão inseridos.

No entanto, apesar de seu ensino ser respaldado pelos documentos mencionados e de ter sua importância reconhecida, as lutas ainda enfrentam preconceito e são exploradas aquém do que deveriam no cotidiano escolar. Esse conteúdo, embora inserido na cultura corporal, encontra resistência em sua aplicação, resultando em uma prática limitada dentro do ambiente educativo (Nascimento; Almeida, 2007).

Os estudos demonstram que as dificuldades para abordar os conteúdos de lutas na escola estão relacionadas a preconceitos que as associam à violência, às deficiências na formação inicial de professores e professoras, à escassez de recursos materiais e estruturais, à limitação de tempo para a organização curricular, à falta de apoio pedagógico (Rufino; Darido, 2015; Paim, 2021; Oliveira *et al.*, 2017; Boehl; Lima; Fonseca, 2018).

Corroborando com essa visão, Santos e colaboradores (2022) realizaram uma revisão sistemática com objetivo de investigar os desafios para a inserção do conteúdo de lutas na Educação Física escolar. Os achados também destacam que a falta de preparação na formação de professores e professoras, a associação das lutas com a violência, a falta de materiais e espaços adequados são alguns dos empecilhos que limitam a utilização desse conteúdo.

Uma estratégia interessante que vem sendo implementada para proporcionar a inserção das lutas na Educação Física e mitigar as dificuldades supracitadas é a utilização de jogos, por exemplo, os jogos de oposição (Santos *et al.*, 2022). Gomes (2008) define os jogos de oposição como uma combinação de elementos característicos das lutas, como a alternância simultânea entre ataque e defesa, tendo o adversário como alvo. Essas características são determinadas pela dinâmica própria do jogo, que se estrutura com base no princípio da oposição.

Pesquisas relataram que o uso de jogos como estratégia de ensino das lutas mostrou-se eficaz para superar as restrições e as limitações dos professores, reduzir sensações de medo, ansiedade e estresse associadas ao risco de se machucar durante a prática. Além disso, a diversão e o aspecto lúdico dos jogos ajudaram a desvincular as lutas da ideia de violência e confronto agressivo. A relação das lutas com o jogo se mostrou um mecanismo que atende o desenvolvimento apropriado no tratamento pedagógico desse conteúdo (So *et al.*, 2020; Pereira *et al.*, 2020).

Alguns mecanismos que podemos considerar no emprego dos jogos de oposição enquanto estratégia para o ensino das lutas são os princípios condicionais e a classificação quanto à distância/contato físico.

Os princípios condicionais (Gomes, 2008) representam a lógica interna das lutas. Independentemente da modalidade ou característica específica da luta, esses elementos são essenciais para que a atividade seja reconhecida como tal, pois estruturam o conhecimento e o distinguem de outras práticas corporais. São eles: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente alvo e regras.

Gomes (2008), Brenda e colaboradores (2010) também consideram a organização das lutas por meio do contato físico/distância, como uma maneira pedagogicamente eficaz de ensino. Argumentam que, ao organizar os elementos das lutas com base no contato observado e nas ações técnicas envolvidas (curta, média e longa distância), os professores e professoras não precisam estruturar os conteúdos com foco em uma modalidade específica. Em vez disso, é possível organizar um ensino global que enfatize seus princípios condicionais e os aspectos em comum entre as modalidades.

Para exemplificar, as lutas de curta distância envolvem o combate corpo a corpo, como ocorre no judô e no jiu-jitsu. As de média distância caracterizam-se pelo contato por meio de toques, como no boxe e no *muay thai*. Já as de longa distância utilizam implementos que mantêm os oponentes afastados, como acontece na esgrima e no *kendo*.

É importante ressaltar que o ensino das lutas na escola tem um papel que vai além do ensino de golpes e movimentos técnicos sem significado para os/as estudantes. Ensinar lutas não se resume a ensinar formas de superar o oponente, mas sim a ampliar a compreensão sobre essas práticas. Isso permite novos olhares sobre o tema, tornando o aprendizado mais rico e significativo. Nas palavras de Freire (2022, p. 34), “[...] transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador”. Assim sendo, se pretendemos estimular o pensamento crítico dos nossos alunos/alunas e exercer o caráter formador da educação, precisamos rejeitar quaisquer elementos que suscitem comportamentos discriminatórios ou que contribuam para a manutenção destes. Aqui, enfatizo as desigualdades de gênero como uma problemática que pode ser encontrada quando se tematiza o conteúdo lutas.

Entendendo que a produção acerca das lutas na área da Educação Física escolar é vasta e bem difundida, destaco que o intuito desta pesquisa foi relacionar esse tema às questões de gênero na escola. Portanto, em confluência com os propósitos desse estudo, foi feito esse recorte ao analisar algumas produções acadêmicas ao longo das próximas páginas.

Concordo com Lima, Lima e Almeida (2017, p. 437-438) quando assumem que “a luta não é um conteúdo com o fim em si mesmo, ela também deve ser utilizada na abordagem dos temas transversais, já que está diretamente ligada às questões pertinentes ao gênero”. Esse conteúdo evidencia a ideia enraizada de que essa prática é considerada adequada apenas para homens, pois a sociedade tende a enxergar as meninas/mulheres como frágeis e incapazes de realizá-la. Enquanto isso, os meninos/homens são pressionados a demonstrar sua masculinidade e virilidade. Essa visão estereotipada persiste há bastante tempo, tornando essencial que essa questão seja abordada no ambiente escolar, incentivando a participação das alunas para modificar esse pensamento (So; Martins; Betti, 2018).

De acordo com os autores, a participação das meninas nessas aulas não é limitada apenas à percepção de fragilidade, mas também ao receio de serem ridicularizadas pelos colegas ao realizarem determinados movimentos. Além disso, há um temor em relação a possíveis lesões. Os alunos do sexo masculino tendem a excluir as meninas dessas atividades, subestimando suas habilidades. Diante disso, a intervenção do professor e da professora torna-se essencial para incentivar a participação das meninas, uma vez que a tematização das lutas na escola apresenta um grande potencial para a desconstrução de estereótipos e preconceitos (So; Martins; Betti, 2018).

Entretanto, no contexto da Educação Física escolar, as discussões sobre lutas e a

temática de gênero e sexualidade ainda foram pouco exploradas e debatidas. No âmbito dessa pesquisa, esse fato será demonstrado no capítulo seguinte. Em 2018, So, Martins e Betti consultaram diversos periódicos nacionais, utilizando as palavras-chave “luta” e “arte marcial”, e não foram encontrados estudos que relacionassem, concomitantemente, os temas lutas, gênero e Educação Física escolar.

A pesquisa de Mariano e colaboradores (2021) indicou que ainda existe um preconceito latente contra a participação de meninas em práticas de lutas, um reflexo de fatores históricos, culturais, sociais e legislativos. No entanto, os resultados demonstram que a introdução desse conteúdo na Educação Física escolar pode ser uma ferramenta eficaz para combater estereótipos e promover a igualdade de gênero.

Na referida pesquisa, antes da intervenção pedagógica, a maioria dos estudantes percebia negativamente a presença das meninas nas aulas de lutas, associando essa prática a riscos e fragilidade. No entanto, após a implementação das atividades, houve uma mudança significativa na percepção dos alunos, que passaram a entender que ambos os gêneros têm direitos iguais e que as lutas podem contribuir para a desconstrução de preconceitos (Mariano *et al.*, 2021).

No mesmo entendimento, Veloso e demais autores (2023) apontam em seu estudo que a inclusão das lutas na Educação Física escolar pode ser uma ferramenta transformadora para abordar questões de gênero, diversidade e desigualdade social. A experiência relatada demonstrou que a intervenção possibilitou uma leitura crítica da realidade, permitindo que os alunos e alunas refletissem sobre os marcadores socioculturais que atravessam essas práticas corporais. Além disso, foi observada a necessidade de romper com estereótipos e preconceitos relacionados às lutas, muitas vezes associadas à violência ou exclusivamente ao universo masculino. A problematização de temas como gênero, inclusão e tecnologia no mundo das lutas ajudou a ampliar a consciência dos/das estudantes sobre desigualdades estruturais e a importância da equidade no ambiente escolar e na sociedade (Veloso *et al.*, 2023).

O estudo de So, Martins e Betti (2018) analisou como as meninas se relacionam com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física escolar. Importante mencionar que esse estudo é um desdobramento de uma investigação maior que buscou analisar como discentes se relacionam com o conteúdo lutas nas aulas de Educação Física. Ou seja, foi a observação em campo que destacou a importância desse tema, pois, em vários momentos, foram identificados indícios de uma maior mobilização dos meninos em comparação às meninas, o que levou os autores a investigarem a influência do fator de gênero. O espaço pedagógico, nas palavras de

Freire (2022, p. 95), “é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito”. É preciso que estejamos atentos e atentas para captar essas nuances.

Os resultados da pesquisa de So, Martins e Beti (2018) indicaram uma menor mobilização das meninas em comparação aos meninos devido a três principais fatores elencados pelos autores.

- Masculinização e machismo nas lutas: As lutas são culturalmente associadas ao universo masculino, levando as meninas a acreditarem que essa prática não é para elas. Além disso, algumas que tentaram participar foram alvo de comentários depreciativos.
- Medo de se machucar: Muitas meninas relataram receio de sofrer lesões, o que as levou a evitar a prática de golpes e movimentos durante as aulas.
- Vergonha de se expor: O medo de errar e ser julgada, especialmente pelos meninos, fez com que muitas alunas se afastassem das atividades.

O estudo destaca que, embora existam barreiras para a participação das meninas nas lutas, elas não devem ser excluídas do currículo escolar, mas sim trabalhadas de maneira que promovam inclusão e igualdade. Para isso, os autores sugerem estratégias como: problematizar as questões de gênero nas aulas, questionando por que as lutas são vistas como masculinas; alternar as duplas de treino entre meninos e meninas para estimular a interação; direcionar pedagogicamente as aulas, evitando deixar os alunos e alunas livres para reforçarem estereótipos; utilizar jogos de lutas e técnicas de rolamento para reduzir o medo de se machucar; criar ambientes menos intimidadores para minimizar a vergonha e incentivar a participação ativa das alunas (So; Martins; Betti, 2018).

Com base no exposto, a tematização das lutas na Educação Física escolar revela-se importante não apenas como um conteúdo significativo da cultura corporal, mas também como uma ferramenta pedagógica para combater preconceitos e estereótipos de gênero. Conforme demonstrado ao longo deste capítulo, as lutas ainda são vistas como uma prática ligada ao universo masculino, associada à força e à agressividade, enquanto as meninas enfrentam barreiras estruturais, como o medo de se machucar, a vergonha de se expor e a exclusão por parte dos próprios colegas.

So, Martins e Betti (2018), e Mariano et al. (2021), evidenciam que a inclusão das lutas nas aulas de Educação Física pode ser um meio eficaz de desconstrução de estereótipos e promoção da igualdade de gênero. Assim, é imprescindível que professores e professoras compreendam a Educação Física como um espaço formador e transformador, no qual as lutas

sejam tratadas não apenas como técnicas de combate, mas como manifestações que podem promover reflexões críticas sobre gênero, inclusão e diversidade. A superação das barreiras que afastam as meninas das lutas e das demais práticas corporais no ambiente escolar exige um compromisso pedagógico que valorize a equidade e estimule a participação de todos os alunos e alunas. Dessa forma, as lutas demonstram grande potencial de promover debates e reflexões em prol de um espaço no qual meninos e meninas tenham as mesmas oportunidades de vivências e aprendizados na Educação Física escolar e, para além disso, possam questionar papéis sociais genereficados, atitudes sexistas e comportamentos discriminatórios.

3.5 Panorama da produção acerca de lutas e gênero no catálogo da capes e ProEF

A produção acadêmica na seara das lutas na Educação Física escolar é vasta e diversa. Contudo, cabe ressaltar que essa investigação não tem como objetivo fazer uma busca pelas produções de luta de maneira geral, haja vista que o enfoque desse estudo é no campo das relações de gênero na Educação Física escolar. Portanto, o mapeamento se concentrou em buscar trabalhos que abordassem lutas e gênero de maneira conjunta.

O objetivo deste capítulo foi mapear a produção acadêmica nacional de teses e dissertações, no que diz respeito à temática de lutas na Educação Física escolar, e identificar se essas produções fazem ou não alguma ligação com as questões de gênero. As formas de busca e os resultados obtidos estão descritos nos dois tópicos seguintes.

3.5.1 Produção acadêmica sobre lutas no catálogo de teses e dissertações da CAPES

Compreendendo que as lutas podem ser uma importante aliada nas discussões das relações de gênero, seja na Educação Física escolar e/ou nas relações sociais como um todo, pois têm grande potencial de problematizar estereótipos e comportamentos socialmente genereficados, haja vista que é uma prática corporal fortemente genereficada e genereficadora. Assim sendo, busquei mapear e analisar as produções nacionais de teses e dissertações que relacionassem as temáticas de lutas e gênero na escola. Desse modo, iniciei realizando um levantamento no catálogo de teses e dissertações da CAPES. A busca foi realizada no mês de janeiro de 2025 e, como critérios, foram incluídos os trabalhos realizados nos últimos 10 anos, ou seja, no período de 2014 a 2024, trabalhos realizados na Educação Física escolar e que relacionassem a temática de lutas com questões de gênero. Esse recorte temporal foi escolhido

por ser significativo para a produção científica na área, sendo um período razoável para atualização destas pesquisas. Acima desse período, seriam produções mais antigas que pouco contribuiriam para a análise do contexto atual.

Foram utilizados os descritores “lutas”, “artes marciais”, “arte marcial”, “educação física”, “educação física escolar”, “gênero” e “coeducação”, combinados entre si por meio do operador booleano AND.

Para as combinações “artes marciais” AND gênero AND “educação física escolar”, “arte marcial” AND gênero AND “educação física escolar”, “artes marciais” AND coeducação e “arte marcial” AND “coeducação” não foram encontrados resultados na busca.

Utilizando a combinação “arte marcial” AND “gênero” AND “educação física”, obtive dois resultados, porém, são pesquisas com atletas e não foram realizadas no âmbito da Educação Física escolar. Da mesma forma, com os descritores “artes marciais” AND “gênero” AND “educação física”, a busca encontrou seis trabalhos. Desses, cinco também têm como público-alvo atletas de alto rendimento, sendo um deles duplicado da busca anterior. E o último resultado é uma pesquisa no ensino superior que investigou a participação da mulher no ensino da disciplina de lutas nos cursos de graduação em Educação Física (Silva, 2020).

Com os descritores “lutas” AND “coeducação”, foram encontrados dois resultados. O primeiro é na Educação Física escolar, trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico e documental sobre história e cultura indígena. No entanto, não tem foco nas lutas nem nas questões de gênero. Apenas sugere as lutas indígenas dentro das possibilidades pedagógicas apresentadas como conteúdo das aulas (Carioca, 2021). O segundo trabalho encontrado, não é na área da Educação Física, sendo esse um estudo sobre mulheres e docência na matemática.

Já para a busca com os termos “lutas” AND “gênero” AND “educação física escolar”, foram encontrados 3 trabalhos. Desses, apenas um possui aderência com todos os critérios de inclusão (Rosa, 2019). O autor buscou identificar as representações sociais que alunos de Educação Física da rede pública do município de Angra dos Reis, no Rio de Janeiro, possuem acerca das lutas. Essa pesquisa, por entrar nos critérios, será melhor descrita mais adiante. O segundo trabalho encontrado, feito por Oliveira (2023), teve como objetivo analisar como a vivência de atividades diversificadas fora do espaço escolar pode contribuir para a formação dos estudantes. Utilizou a capoeira como uma das várias práticas corporais propostas, porém, nem a luta, tampouco as questões de gênero, são o foco da pesquisa. O foco do estudo, como dito, foi ampliar a vivência de práticas corporais feitas fora da escola pelos alunos e alunas. No terceiro resultado da busca, temos uma pesquisa que realiza uma

intervenção utilizando o futebol, desse modo, está fora dos critérios de inclusão.

Por fim, com os descritores “lutas” AND gênero AND “educação física”, encontrei vinte e um resultados, dos quais apenas um com aderência aos critérios de inclusão, porém, é a pesquisa de Rosa (2019), já encontrada na busca anterior. Outros cinco trabalhos são na Educação Física escolar, contudo, não têm foco nas lutas nem nas questões de gênero, sendo um trabalho também já listado anteriormente (Oliveira, 2023). E quinze estudos realizados fora do âmbito das aulas de Educação Física na escola, a maioria com atletas de modalidades de luta e um, já citado em outro tópico, sobre a participação da mulher como docente da disciplina de luta no ensino superior (Silva, 2020).

Portanto, o único trabalho encontrado que faz alguma relação das lutas com gênero é a dissertação de mestrado de Rosa (2019). Essa pesquisa foi apresentada no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e tem como título “Representações sociais das lutas para alunos da rede pública de ensino de Angra dos Reis – RJ”. Possui como objetivo geral identificar as representações sociais que alunos de Educação Física da rede pública do município de Angra dos Reis possuem acerca das lutas. Os objetivos específicos foram: identificar a estrutura dessa representação; verificar a possível relação entre o histórico precedente de prática e a representação que os alunos têm das lutas; comparar possíveis diferenças entre os alunos dos gêneros masculino e feminino na representação desse conteúdo. Como é possível perceber, a relação entre as práticas de lutas com o gênero, no referido estudo, encontra-se no terceiro objetivo específico.

Rosa (2019) utilizou em seu estudo o conceito de Moscovici, que apresentou as Representações Sociais como:

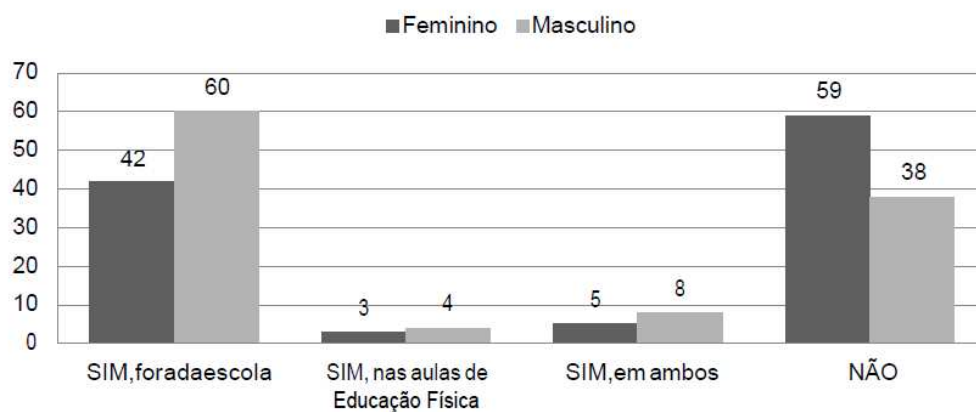
[...] conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana no curso de comunicações interpessoais. Elas são o equivalente, em nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem também ser vistas como a versão contemporânea do senso comum (Moscovici, 1978, p. 13).

A pesquisa teve como amostra 219 estudantes do oitavo e nono ano de 4 escolas da rede pública municipal de ensino de Angra dos Reis, sendo 110 do sexo masculino e 109 do sexo feminino. O instrumento utilizado no estudo foi um questionário formado por questões abertas e fechadas associadas a uma questão de evocação livre de palavras. O questionário foi dividido em duas partes. A primeira relacionada à estatística descritiva da amostragem, levantando dados como sexo, faixa etária e ano de escolaridade. A segunda parte se concentrou na tarefa da evocação e classificação das palavras e expressões surgidas a partir do termo indutor. A evocação consistiu em solicitar aos participantes que escrevessem cinco

palavras ou expressões que surgissem em seu pensamento a partir do termo indutor “luta”, em seguida, classificando-as em ordem de importância.

Os dados coletados foram analisados com auxílio do programa de computador EVOC, que combina a frequência da evocação de cada palavra com sua ordem de evocação. Para as questões fechadas, foi utilizado um programa de análise estatística e, para as abertas, análise de conteúdo de Bardin.

Nos achados da pesquisa, irei destacar aqueles relacionados ao gênero, pois é o foco desse mapeamento. Uma das perguntas do questionário indagou os entrevistados e entrevistadas quanto à sua vivência com as lutas, perguntando se eles/elas já haviam tido contato com elas, e caso sim, em que local. Do total de 219 entrevistados, 102 (46,57%) tiveram contato com as lutas fora da escola, 7 (3,19%) nas aulas de Educação Física e 13 (5,93%) em ambos os lugares, 97 (44,29%) dos entrevistados afirmaram não terem tido contato algum com as lutas. Observamos uma disparidade entre os alunos dos sexos feminino e masculino, onde o corpus feminino alega menos vivência com a prática das lutas em todos os contextos (Rosa, 2019).



Fonte: Rosa (2019)

O autor demonstrou que foi possível observar o perfil e os diferentes elementos representacionais relacionados ao termo indutor Lutas por parte dos alunos e alunas. Emergiram como possível núcleo central de palavras, nos diferentes grupos, diversos termos entre os quais destacam-se: Força; Porrada; Soco; e Sangue. A estrutura da representação social exibida no corpus da pesquisa apresentou, em todos os grupos, elementos que relacionaram fortemente as lutas a uma prática que demanda agressividade, despertando, em especial, no grupo de meninas, sensações negativas como dor, ódio, estresse e raiva (Rosa, 2019).

Entre os grupos que declararam vivência prática das lutas e os que declararam não terem vivenciado, observa-se diferença no gênero feminino. O corpus de meninas que vivenciou a prática apresentou, em seus resultados, um número maior de sensações ruins relacionadas ao termo indutor. Esse resultado indicou que a prática vivenciada por esse grupo pode não ter sido uma experiência positiva. Chamou a atenção o fato de os elementos mais fortes apresentados por esse grupo (Força, Estresse, Ódio) não terem emergido em nenhum outro grupo e se apresentarem como percepções ruins relacionadas à prática, o que é preocupante por se tratar de um grupo que declarou ter vivenciado as lutas (Rosa, 2019).

Após realizada a busca no catálogo de teses e dissertações da CAPES no recorte dos últimos dez anos, percebemos a escassa quantidade de produções sobre lutas na Educação Física escolar que fazem alguma relação com as questões de gênero. Apenas a pesquisa de Rosa (2019) apresentou alguns elementos dessa relação. A escassez de estudos pode tolher um debate que é necessário ser realizado com nossos/nossas estudantes, e tal ausência tende a contribuir para a manutenção de comportamentos sexistas e carregados de preconceitos na sociedade. Evidencia-se, portanto, a necessidade de realizar estudos que contemplem essas temáticas para diminuir essa lacuna e, assim, fomentar o debate e progredir em relação ao assunto.

3.5.2 Produção acadêmica sobre lutas no ProEF

O ProEF é um curso presencial, no modelo híbrido com oferta nacional, realizado por uma rede de Instituições de Ensino Superior associadas no contexto do Programa de Mestrado Profissional para Professores da Educação Básica (ProEB), da CAPES.

Esta seção do trabalho apresentará um panorama da produção sobre lutas existente no ProEF. Como os trabalhos encontrados não dialogam diretamente com a temática proposta em minha pesquisa, ou seja, não fazem relação direta ou intencional com as temáticas de gênero, não foi o foco fazer uma análise aprofundada dessas pesquisas. Desse modo, foram feitos os apontamentos pertinentes de cada estudo por meio de uma análise descritiva, destacando quando havia alguma relação com gênero, ainda que de forma mais diminuta.

Atualmente, o ProEF agrupa um conjunto com 24 Instituições de Ensino Superior, sendo elas Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Escola Superior de Educação Física da Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Federal de Alagoas (UFAL),

Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande (Unijuí), Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal do Tocantins (UFT), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Universidade Estadual do Piauí (UESPI), Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTEMG), Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE), Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia Do Ceará (IFCE), com a cooperação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – campus de Presidente Prudente, Bauru e Rio Claro.

É importante salientar que, do total acima, 7 instituições foram credenciadas em 2022. São elas, Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Federal do Tocantins (UFT) e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Posteriormente, em 2023, mais 6 instituições foram credenciadas, que são UESPI – Universidade Estadual do Piauí, UNIMONTES – Universidade Estadual de Montes Claros, IFSUDESTEMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, UFAL – Universidade Federal de Alagoas, UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco, IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará.

Faz-se necessário compreender esse cenário devido às informações apresentadas no site do ProEF no que tange à seção das produções intelectuais, haja vista que, no repositório disponibilizado, não constam todas as instituições atuais. Desse modo, foram analisadas as produções científicas de 13 núcleos presentes na página. Os referidos núcleos são: Universidade Estadual Paulista – Presidente Prudente (UNESP Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT), Universidade Estadual Paulista – Bauru (UNESP Faculdade de Ciências - FC), Universidade Estadual Paulista – Rio Claro (UNESP Instituto de Biociências - IB), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade de Pernambuco (UPE), Universidade Estadual do Noroeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), Universidade Federal de

Goiás (UFG), Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Sendo assim, pode haver produções sobre o tema que não constam no repositório, no entanto, todos os trabalhos lá disponibilizados foram consultados.

A varredura foi realizada em janeiro de 2025 e resultou em uma quantidade de 329 dissertações depositadas. Desse total, 12 estudos apresentaram lutas como tema principal, no entanto, nenhuma das pesquisas fez conexão com as questões de gênero dentro de seus objetivos, o que demonstrou, novamente, a importância da realização de um trabalho relacionando esses dois assuntos. Logo abaixo, encontra-se um quadro no qual constam as instituições das dissertações encontradas, a quantidade de pesquisas com a temática de lutas e o ano de publicação.

Quadro 4 - Produções sobre luta no ProEF

Núcleo - ProEF	Quantidade de pesquisas	Ano
UNESP - FCT	2	2020
UEM	1	2020
UPE	2	2020/2024
UFRN	2	2020
UFMG	1	2020
UFG	1	2020
UNESP - FC	1	2023
UFSCAR	1	2024
UNB	1	2024
Total de núcleos = 9	Total de trabalhos = 12	

Fonte: Elaborado pela autora

Constatou-se que, do total de pesquisas encontradas, houve uma maior concentração das produções no ano de 2020, contendo 7 trabalhos apresentados. A seguir, apresento uma síntese das dissertações com os principais pontos de cada uma, tais como objetivos, metodologia utilizada, recurso educacional proposto e se, de alguma maneira, as questões de gênero foram abordadas nesses trabalhos.

A pesquisa de Doirado (2020), vinculada ao polo da UNESP - FCT, teve como

objetivo geral propor uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo lutas, sistematizado nas aulas de Educação Física, para 29 alunos e alunas do 4º ano de uma escola estadual, a partir das dimensões do conteúdo: conceitual, procedimental e atitudinal, em consonância com as diretrizes educacionais propostas pela BNCC e do Currículo Paulista. Em relação aos objetivos específicos, o autor apresentou: elaborar, aplicar e avaliar um projeto de intervenção didático-pedagógico sobre a unidade temática lutas e seus respectivos objetos de conhecimento; identificar, a partir de uma perspectiva conceitual, procedimental e atitudinal, a compreensão dos alunos a respeito do universo das lutas; desenvolver um material didático-pedagógico, como recurso educacional da pesquisa, propondo uma abordagem metodológica de ensino das lutas, voltado aos professores de Educação Física que trabalham na educação básica.

O referido estudo é de natureza qualitativa, embasado na pesquisa-ação e na observação-participante. Incluiu a aplicação de um projeto de intervenção didático-pedagógico com 07 sequências didáticas, sendo 2 aulas para cada sequência, com duração de 50 minutos cada, totalizando 14 aulas. As sequências foram constituídas por jogos de oposição, lutas do contexto comunitário, lutas de matriz indígena e africana e as principais diferenças entre as lutas e brigas. Os instrumentos de coleta de dados foram o diário de campo e a autoavaliação semiestruturada dos alunos (Doirado, 2020).

Como principais resultados, o autor destacou que o ensino de lutas nas aulas de Educação Física precisa ir além dos aspectos procedimentais, integrando também as dimensões conceitual e atitudinal. Comentou que a abordagem metodológica proposta promoveu nos alunos uma compreensão mais ampla sobre o conteúdo das lutas, contemplando as diferenças entre lutas e brigas, os aspectos histórico-culturais, o desenvolvimento técnico e a cooperação entre os/as estudantes. Ressaltou, ainda, que a elaboração de um material didático-pedagógico baseado nessas dimensões oferece suporte prático para os professores de Educação Física, facilitando a aplicação de metodologias que valorizam o desenvolvimento de habilidades e competências significativas (Doirado, 2020).

O segundo trabalho aqui analisado é o estudo de Mattge (2020), também do polo UNESP - FCT, que apresentou como objetivo geral investigar os princípios afro-brasileiros que fundamentam a prática da capoeira oferecida na escola e produzir com estes um audiobook, que é seu recurso educacional. Já como objetivos específicos, a autora estabeleceu: elencar quais os princípios afro-brasileiros presentes na prática da capoeira e discorrer sobre como são ensinados pelos mestres e professores em ambiente escolar; registrar em tecnologia

de informação e comunicação esses princípios a partir de narrativas dos mestres e professores de capoeira investigados; potencializar a inserção desses princípios a partir do desenvolvimento de material de apoio didático em formato de audiobook disponibilizado em plataformas de domínio público.

A pesquisa possui abordagem qualitativa do tipo exploratória. E para sua realização, foram entrevistados 7 mestres e professores de capoeira de uma associação que trabalhavam ensinando a capoeira por meio de um projeto presente em uma escola municipal de São Paulo. Usando o método de análise de conteúdo, foram categorizadas as falas sobre como entendem e ensinam os princípios afro-brasileiros na capoeira. São compreendidos como princípios afro-brasileiros: o axé, a circularidade, a tradição oral, a ancestralidade, a corporeidade, a musicalidade, a diversidade, a ludicidade e o espírito comunitário (Mattge, 2020).

A autora apresentou em seus achados que o estudo avança no sentido de trazer para o meio educacional e acadêmico os princípios afro-brasileiros presentes nas culturas tradicionais brasileiras, representada neste estudo pela capoeira. Segundo a pesquisadora:

Traz o seu entendimento e sua aplicação prática, por representantes da manifestação, em um contexto educacional legítimo, um sopro no mar da educação, para somar nas pesquisas e experiências que tratam desses princípios e avançam sobre as questões étnico raciais na educação. Oferece uma ferramenta tecnológica de aprendizagem. Abre espaço para falas, prepara ouvidos, sensibiliza o corpo, se coloca à disposição do diálogo entre escola e a cultura tradicional. Demonstra o empenho da associação de capoeira em ampliar o entendimento desses princípios na educação formal, como representativos e legítimos para a educação (Mattge, 2020, p. 150).

No próximo estudo, temos a dissertação de Araújo (2020). Professor pesquisador do polo da Universidade Estadual de Maringá, também investigou sobre as dimensões do conteúdo. O objetivo principal do trabalho foi abordar o ensino de conhecimentos conceituais e procedimentais relativos às lutas nas aulas de Educação Física para escolares do 5º ano do ensino fundamental. Os específicos foram: identificar e tratar pedagogicamente os conhecimentos conceituais e procedimentais sobre o conteúdo lutas para alunos do 5º ano; verificar como a aprendizagem contribui para que os estudantes analisem e experimentem/vivenciem um jogo de luta de melhor qualidade; verificar percepções dos alunos a respeito do ensino de conhecimentos procedimentais e conceituais sobre as lutas; propor possibilidades de intervenção pedagógica para o ensino dos conhecimentos relativos às lutas nas aulas de Educação Física. Como recurso educacional, foi elaborado o material pedagógico intitulado “Orientações para o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais e

procedimentais em lutas”.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, do tipo pesquisa-ação, bem como pesquisa do tipo intervenção pedagógica. O estudo envolveu a participação de uma turma de estudantes do 5º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Londrina, estado do Paraná. Para a coleta dos dados, foram realizadas: observações nas aulas, registro das observações em diários de campo e aplicação de questionários junto aos/às estudantes. Realizou-se uma intervenção-ação, na qual foram abordados metodologicamente os conhecimentos conceituais e procedimentais das lutas nas aulas de Educação Física no decorrer de 21 aulas, sendo duas por semana (Araújo, 2020).

As atividades realizadas ao longo das semanas foram divididas da seguinte forma:

- Semana 1: foi realizada uma avaliação diagnóstica a respeito do conteúdo lutas (questionário com perguntas abertas e fechadas) para identificar os saberes prévios dos alunos. Também foram apresentadas as características gerais das lutas e suas diferenças das brigas.
 - Semana 2: o tema abordado foi “caracterização das lutas”, bem como ações motoras, distância, habilidades motoras envolvidas etc.
 - Semana 3: o tema foi “classificação das lutas” de acordo com a distância e ações motoras.
 - Semana 4: “lutas de demonstração”, realizando movimentos pertencentes às lutas e combinando movimentos de ataque e defesa de qualquer luta.
 - Semana 5: o tema foi “a origem histórica das lutas” para reconhecer histórias relacionadas ao surgimento das lutas.
 - Semana 6: “Lutas de curta distância” com objetivo de realizar ações de agarre (segurar, empurrar, puxar).
 - Semana 7: novamente com o tema “lutas de curta distância”, com o objetivo de desenvolver estratégias motoras para um jogo de luta mais elaborado.
 - Semana 8: estudo sobre o judô, conhecendo aspectos históricos e experimentando golpes específicos da modalidade.
 - Semana 9: continuação do estudo sobre o judô, com experimentação de golpes mais específicos.
 - Semana 10: o tema foi “lutas de média distância”, tendo foco no boxe. Estudo do contexto histórico, características da luta e habilidades motoras específicas.
 - Semana 11: avaliação formal escrita com aplicação de questionário.
- Após análise da intervenção e dos questionários, o professor-pesquisador

constatou que os alunos e alunas estudaram e apropriaram-se dos conhecimentos conceituais e procedimentais em luta corporal e que a metodologia utilizada alcançou os objetivos do estudo. Aponta que o trabalho desenvolvido foi relevante para uma aprendizagem mais significativa, oportunizando aos/às estudantes tornarem-se conhecedores/conhecedoras em lutas, no que se referem à sua possível origem histórica, aspectos/características universais, classificações, entendimento de algumas modalidades e vivência das ações motoras relacionadas às lutas (Araújo, 2020).

Dando sequência, temos a quarta pesquisa encontrada, realizada por Danilo Nascimento (2020), do núcleo da UPE. O objetivo geral do estudo foi analisar e discutir a Gamificação como estratégia didático-metodológica para o ensino do conteúdo Luta, nas aulas de Educação Física em uma escola de ensino médio no estado de Pernambuco. Os objetivos específicos foram: analisar a Luta como conteúdo das aulas de Educação Física, evidenciando os desafios e possibilidades; explicar a Gamificação como estratégia didático-metodológica de ensino; descrever e analisar a implementação da Gamificação como estratégia didático-metodológica de ensino do conteúdo luta. O autor produziu materiais didáticos para dar suporte às metodologias de ensino.

A pesquisa é do tipo qualitativa, com inserção no campo através da pesquisa-ação, realizada com 43 alunos e alunas de uma turma do 2º Ano do ensino médio de uma escola pública da rede estadual de Pernambuco. Os dados foram obtidos por meio de questionários aplicados junto à turma, bem como diário de campo para registro da intervenção. Para análise dos dados, foi utilizada a análise de conteúdo categorial por temática. O autor explica que utilizou a gamificação estrutural, que utiliza os recursos dos games, mas sem transformar a aula em um jogo, desta forma os elementos do jogo estão apenas ao redor da atividade. A forma de entrega foi a analógica, que não necessita de tecnologia para ocorrer. O autor desenvolveu as aulas com foco no judô, conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 - Cronograma da intervenção Danilo Nascimento (2020)

Data	Objetivo
Aula 01 e 02: 27/08/2019	Identificar as técnicas básicas do Judô: (Yoko-Ukemi – queda lateral; Ushiro-ukemi – queda para trás; Osoto Gari; De Ashi Barai e Ogoshi), enquanto luta, compreendendo a sua história e os contextos sociais.
Aula 03 e 04: 10/09/2019	Identificar as técnicas básicas do Judô: (ippon seoi nage; harai goshi, tai otoshi, ko uchi gari e hon kesa gatame), compreendendo a sua origem com Jigoro Kano.

Aula 05 e 06: 17/09/2019	Evidenciar os Princípios Filosóficos do Judô por meio das técnicas: (Yoko-Ukemi – queda lateral; Ushiro-ukemi – queda para trás; Osoto Gari; De Ashi Barai, Ogoshi, ipon seoi nage; harai goshi, tai otoshi, ko uchi gari e hon kesa gatame).
Aplicação de questionário eletrônico aos estudantes: 17/09/2019	Analisar se as estratégias utilizadas estão sendo efetivas para o ensino e aprendizagem.
Aula 07 e 08: 24/09/2019	Contextualizar o Judô enquanto modalidade esportiva e suas regras, por meio da organização e participação de um torneio.
Aula 09 e 10: 01/10/2019	Contextualizar o Judô enquanto modalidade esportiva e suas regras, por meio da organização e participação de um torneio.
Aula 11 e 12: 08/10/2019	Evidenciar através de produção (vídeos, encenações, produção de cordel etc.), a relação de atualidade dos princípios filosóficos do Judô, realizando através de um game sobre o Judô a avaliação final do bloco de aulas.
Aplicação de questionário eletrônico aos estudantes: 09/10/2019	Analisar se as mudanças metodológicas ocorridas após a primeira aplicação do questionário contribuíram para um ensino e aprendizagem significativos.

Fonte: Nascimento, Danilo (2020)

Após análise dos dados obtidos, o autor constatou a Gamificação como uma estratégia didático-metodológica válida para uso em sala de aula, verificando que o principal aspecto esperado foi alcançado, o engajamento e a aprendizagem dos estudantes. Ressaltou também que o excesso de técnicas utilizadas deve ser repensado, pois reconhece que o tempo didático não permite uma maior quantidade. Porém, a utilização da Gamificação como estratégia de ensino se mostrou eficiente, não apenas no engajamento, como já citado, mas por melhorar a forma de abordar as habilidades e competências sobre a luta (Nascimento, D. 2020).

O quinto estudo localizado no levantamento foi feito por Silva (2020), vinculado ao polo da UFRN, cujo objetivo geral foi:

Revelar, através da história de vida temática de um capoeirista professor, a partir da sua formação e prática docente, elementos pedagógicos para uma proposta de inclusão deste conteúdo da Educação Física Escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental (Silva, 2020, p. 18).

Teve como objetivos específicos: construir síntese histórica da Capoeira no cenário nacional, destacando os preconceitos instituídos socialmente e os avanços nas lutas por esta inclusão na cultura corporal dos brasileiros; analisar as bases metodológicas de propostas consistentes já elaboradas sobre o ensino da Capoeira por professores capoeiristas; apresentar os elementos da formação e experiências profissionais do capoeirista e as acadêmicas do professor licenciado pesquisador deste estudo, que contribuíram para a efetivação da sua

docência nesta modalidade, a partir da sua história de vida temática na Capoeira; revelar elementos pedagógicos a partir da sua formação e prática docente, para o ensino do conteúdo Capoeira na Educação Física escolar, adequado aos anos iniciais.

O estudo tem abordagem qualitativa e utilizou o método autobiográfico como alternativa metodológica, baseado na história de vida do autor enquanto capoeirista e professor. Para subsidiar a pesquisa, utilizou-se a narrativa de formação como instrumento de registro dos dados. Após a narrativa de formação ser apresentada e analisada, o professor-pesquisador apresentou uma possibilidade metodológica para a Capoeira nas aulas de Educação Física escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental (Silva, 2020).

A proposta metodológica proposta por Silva (2020) se baseou em jogos lúdicos e brincadeiras, com aspectos históricos relacionados à Capoeira, com intervenções e reflexões críticas, explorando a imaginação das crianças, contextualizando a história brincada com a realidade vivida no passado e atualmente. O autor ressaltou que a proposta visa atender, principalmente, professores e professoras que nunca tiveram contato com a Capoeira, mas que também pode ser adaptada e ser utilizada por docentes que já possuem experiência com essa prática corporal.

Silva (2020) dividiu sua proposta em dois ciclos, sendo um ciclo considerando o 1º e 2º ano do ensino fundamental, e o outro ciclo abrangendo o 3º, 4º e 5º ano do ensino fundamental. Para o ciclo do 1º e 2º ano, a proposta foi dividida em 4 partes e, no ciclo do 3º, 4º e 5º ano, foi dividida em 6 partes. Cada uma das partes foi dividida em três momentos. No 1º momento (problematização), o professor identifica qual o conhecimento prévio da turma sobre o assunto, problematiza sobre a temática e explica como será a atividade. No 2º momento (vivência brincada), o professor dá sequência à aula com a aplicação dos jogos, intervindo quando necessário. No 3º momento (reflexão), mesmo entendendo que todos os momentos são reflexivos, deve ser feita uma reflexão mais aprofundada sobre o tema e sua problemática.

A pesquisa de Silva (2020) mostrou-se como uma importante ferramenta de implementação da Capoeira nas aulas de Educação Física e, ainda, segundo o autor:

Uma das principais intenções do estudo foi ajudar a salvaguardar o patrimônio cultural. Para isso, sugerimos ser necessário que a Capoeira esteja presente nas escolas brasileiras não somente como um conteúdo da Educação Física Escolar, ou atividade extracurricular, mas com um lugar de destaque em todo o sistema de educação (Silva, 2020, p. 109).

A pesquisa de número seis é de Marcelo Nascimento (2020), também do polo da

UFRN, e teve como principal objetivo relatar a experiência de uma prática pedagógica da Educação Física no ensino médio com o ensino das lutas através da metodologia de Jogos, buscando um diálogo com os alunos e averiguando no que essa vivência contribui para valorizar o componente curricular na escola. Em relação aos objetivos específicos, apresentou: planejar e executar uma prática pedagógica para a Educação Física no ensino médio; elaborar um material didático como cartilha para o ensino das lutas na perspectiva de jogos; desenvolver as vivências propostas valorizando a inclusão, ludicidade e criatividade.

O estudo utilizou uma metodologia de pesquisa qualitativa e fez uso da observação participante para descrever e analisar as aulas, o que possibilitou investigar a própria prática do professor-pesquisador. O local da pesquisa foi uma escola estadual de ensino médio localizada na cidade de Fortaleza, Ceará. Participaram da pesquisa 40 alunos e alunas regularmente matriculados no 2º ano do ensino médio. Como instrumento para coleta de dados, foi utilizado o diário de campo e aplicados dois questionários semiestruturados na turma, o primeiro, no início, para realização de diagnóstico e o segundo, ao final, após a realização da intervenção (Nascimento, M. 2020).

Como método para realização da intervenção pedagógica, foi utilizada a metodologia dos Jogos de Lutas, ou Jogos de Oposição, ficando as aulas assim organizadas:

Quadro 6 - Cronograma da intervenção Marcelo Nascimento (2020)

Aulas	Conteúdo
Aulas 01 e 02	Resgate pedagógico do conteúdo Lutas e apresentação do projeto de pesquisa com a leitura do TALE e TCLE
Aulas 03 e 04	Aplicação do questionário 1
Aulas 05 e 06	Debate sobre os aspectos históricos e culturais das Lutas. (atividade teórica da disciplina)
Aulas 07 e 08	Prática corporal: Jogos de Lutas de curta distância
Aulas 09 e 10	Prática corporal: Jogos de Lutas com média distância
Aulas 11 e 12	Prática corporal: Jogos de oposição coletivos
Aulas 13 e 14	Prática corporal: Jogos de Lutas de longa distância
Aulas 15 e 16	Avaliações parciais (atividade teórica da disciplina)
Aulas 17 e 18	Avaliações bimestrais (procedimento padrão da instituição de ensino)
Aulas 19 e 20	Aplicação do questionário 2

Fonte: Nascimento, Marcelo (2020)

Ao final do processo, Marcelo Nascimento (2020) avaliou como positivo o

resultado da pesquisa. De acordo com o autor, antes da intervenção, os alunos e alunas enxergavam a Educação Física como um componente curricular que tinha uma finalidade de mero desafogo da rotina de estudos das outras disciplinas, um momento de lazer, de “não aula”. E, após as intervenções, observou que a aderência às aulas melhorou, pois alunos e alunas que costumavam não se envolver, demonstraram maior interesse e motivação em participar das aulas. O professor-pesquisador afirma que por meio da ludicidade e criatividade, os alunos e alunas conseguiram fazer uma leitura crítica da transposição didática do assunto.

Há uma menção sobre a igualdade de gênero nas considerações finais do estudo. Segundo o autor, os alunos e alunas:

Aprenderam que a diferença de gêneros não pode ser um fator predominante, tanto que todas as atividades propostas foram mistas; assim como não pode haver a seleção dos mais aptos, ao invés disso, todos participarem em igualdade de condições (Nascimento, Marcelo, 2020, p. 88).

O próximo estudo é oriundo do polo da UFMG e foi realizado por Luz (2020), que também investigou sua própria prática pedagógica e teve como objetivo descrever e analisar o uso de jogos de lutas/oposição durante o processo de construção e aplicação de uma unidade didática para o ensino dos saberes corporais e conceituais do jiu jitsu nas aulas de Educação Física de alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Utilizou-se a metodologia da pesquisa-ensino, que é uma modalidade da pesquisa-ação, fazendo uso de uma intervenção descritiva qualitativa que visou descrever e analisar a prática pedagógica do professor-pesquisador. A intervenção aconteceu em uma escola municipal de Belo Horizonte, dividida em 08 aulas, com 6 turmas do 6º e 7º ano do ensino fundamental, totalizando 193 estudantes, sendo 104 meninos e 89 meninas. As turmas selecionadas para a pesquisa não tiveram contato com o conteúdo de lutas ou jiu jitsu nos anos anteriores (Luz, 2020).

Os instrumentos de coleta de dados foram o diário de bordo e dois questionários, aplicados com os alunos e alunas, contendo questões fechadas, sendo o primeiro relacionado ao diagnóstico do conhecimento sobre o tema, aplicado antes do início da unidade didática, e o segundo, ao final da unidade didática que foi executada conforme o quadro a seguir:

Quadro 7 - Organização da unidade didática Luz (2020)

Aula	Tema	Objetivos
------	------	-----------

1	Uma breve história do jiu jitsu e das lutas: conceitos, classificações e esportivização.	Conhecer a história das lutas e do jiu jitsu desde os jogos e brincadeiras de oposição ao surgimento das artes marciais e esportivização destas práticas. Conhecer os tipos de lutas existentes.
2	Rolamentos, brincadeiras de luta e semelhanças com o jiu jitsu.	Compreender a luta como uma prática de oposição corporal e saber praticar de forma segura.
3	Lutas de agarre: pegadas, movimentação e equilíbrios/desequilíbrios.	Vivenciar situações de equilíbrio/desequilíbrio, domínio do adversário e uso de pegadas relacionadas às lutas de agarre e ao jiu jitsu. Desenvolver estratégias e saberes corporais para dominar e derrubar o adversário.
4	Transição da luta para o solo: especificidades do jiu jitsu na luta de agarre.	Vivenciar atividades que privilegiem a transição da luta em pé para o solo, buscando formas de dominar e atacar relacionadas ao jiu jitsu. Conhecer conceitos relacionados às situações de luta no solo: “puxar para a guarda”, “fazer guarda”, “passar a guarda”, montar e imobilizar.
5	Guardeiros e Passadores	Vivenciar e desenvolver formas de se “fazer guarda” sem o kimono. Compreender a lógica do jogo quando estiver na posição de “passador” ou “guardeiro”.
6	Jiu jitsu esportivo e sem kimono.	Conhecer e vivenciar as regras de pontuação do jiu jitsu. Vivenciar o jiu jitsu esportivo, participando como árbitro, lutador e torcedor.
7	Jiu jitsu, Huka-Huka, Judô e Luta olímpica: Qual a diferença?	Compreender as especificidades do jiu jitsu esportivo e semelhanças com demais lutas.
8	O jiu jitsu da escola e o jiu jitsu esportivo.	Assistir e compreender lutas de jiu jitsu esportivo e conseguir identificar as principais técnicas executadas. Compreender o jiu jitsu esportivo enquanto uma construção social e perceber novas possibilidades para sua prática em diferentes locais.

Fonte: Luz (2020)

Conforme Luz (2020), houve participação ativa dos alunos e alunas durante as 8 aulas, e a constatação positiva do alcance dos jogos de luta/oposição para mobilizar os/as estudantes a construir, com a mediação do professor/professora, as dimensões conceituais e corporais do conteúdo, demonstrando assim, a efetividade do jogo no ensino do jiu jitsu em contexto escolar. O autor comentou que, a princípio, esperava que os alunos, principalmente as meninas, teriam preconceito com o conteúdo lutas devido à associação com brigas e o “excesso” de contato ocasionado pelas situações de agarre na luta no solo. Porém, o que foi vivenciado contrariou esta previsão e, apesar de as meninas demonstrarem um certo receio de lutar com meninos, isto foi sendo superado ao longo das aulas.

Ao fazer a comparação entre os questionários de diagnóstico e pós-intervenção, os/as estudantes demonstram a aquisição de conhecimentos significativos, tanto que 87,23% reconhecem ser possível assistir e compreender uma luta de jiu jitsu contrapondo aos 3,1%

que não conheciam as regras da modalidade antes das aulas. A análise da intervenção demonstrou que a dimensão conceitual pretendida na unidade didática atingiu os objetivos. Fato também evidenciado nos momentos em que os alunos assumiram a posição de torcedores ou árbitros da luta e conseguiram dar opiniões sobre conceitos técnicos do jiu jitsu relacionados a sistemas de pontuação e nomenclaturas de golpes (Luz, 2020).

A oitava pesquisa dessa busca foi realizada por Tomé (2020), vinculada ao polo da UFG. Foi mais uma a abordar a Capoeira como tema e teve como objetivo desenvolver uma unidade didática com base em uma pesquisa-ação com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública em Goiânia, Goiás. A unidade foi construída por meio de jogos pedagógicos para o ensino dessa prática corporal, tendo como base a metodologia crítico-superadora.

O trabalho é de cunho qualitativo e utiliza a pesquisa-ação. Como procedimento para coleta de dados, foi feita, inicialmente, uma análise diagnóstica com as 28 crianças participantes do estudo. Para essa análise, eles/elas registravam seu conhecimento sobre lutas. A professora-pesquisadora também utilizou o diário de bordo como instrumento de registro, além de fotografias e filmagens da intervenção. Foram construídos dezesseis sequenciadores para o ensino dos jogos pedagógicos de capoeira durante as aulas de Educação Física, duas vezes por semana, com uma hora de duração (Tomé, 2020).

Os elementos constituintes das aulas ministradas foram agrupados em temáticas, definidas e distribuídas conforme o quadro a seguir:

Quadro 8 - Organização da unidade didática Tomé (2020)

Temática	Objetivos
Ginga e movimentos básicos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar de forma lúdica e cantada a ginga da capoeira; • Entender a história da Rainha Nzinga e sua veracidade na defesa de seu povo; • Conhecer a semelhança entre a Rainha Nzinga e a ginga da capoeira; • Compreender o significado da palavra ginga e sua presença em algumas modalidades esportivas; • Simular ações de correr, desviar e fazer paradas bruscas relembrando as ações da Rainha Nzinga; • Vivenciar o processo pedagógico da Ginga e dos movimentos da capoeira presentes na música.
História da capoeira e dos seus personagens	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender a história da escravidão e dos seus personagens; • Conhecer e aprender sobre personagens fundamentais da capoeira; • Fazer uma reflexão histórica.
Animais na capoeira	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e refletir sobre os movimentos da capoeira que se

	assemelham aos dos animais; • Fazer uma reflexão sobre o ecossistema.
Lutas e Brigas Ataque e Defesa	<ul style="list-style-type: none"> • Problematicar o significado de cada palavra e a importância de ensinar lutas na escola; • Vivenciar movimentos e jogos de ataque e defesa; • Construir um conceito a partir dos elementos das aulas; • Refletir sobre os conceitos.
Brincando com os instrumentos	• Conhecer e manipular os instrumentos de capoeira.
Formação da roda	• Construir a partir dos elementos anteriores o jogo na roda de capoeira.

Fonte: Tomé (2020).

Após análise dos materiais, a autora apontou que, embora muitas das crianças nunca tivessem tido acesso à capoeira ou algum tipo de conhecimento acerca dessa prática, todas participaram ativamente das atividades e dos debates propostos. Percebeu que, durante as aulas, à medida que as atividades se desenvolviam, havia a passagem de um conhecimento não sistematizado para um conhecimento concreto (Tomé, 2020).

A professora-pesquisadora também pontuou que as dificuldades encontradas no decorrer desta pesquisa foram relativas à baixa assiduidade das crianças, ao tempo insuficiente de aula para promover problematizações, e à falta de presença de um adulto para registrar as ações (fotos e vídeos). Destaca também que, pelo fato de as crianças estarem no primeiro ciclo de escolarização, apresentaram uma visão ainda difusa. Por isso, as problematizações não foram aprofundadas (Tomé, 2020).

Seguindo para o nono estudo sobre lutas no ProEF, Carvalho (2023) apresentou sua pesquisa vinculada ao polo da UNESP - FC, que também tematizou a Capoeira, porém direcionada para a formação de professores e professoras, sendo a única pesquisa direcionada para esse público dentre as pesquisas sobre luta no ProEF. Apresentou, em seu objetivo geral, descrever qual o impacto de um curso de formação continuada em Capoeira Regional nas práxis pedagógicas de professores de Educação Física. Já nos específicos, pretendeu: levantar, no início do curso de formação continuada, quais os conhecimentos que os professores participantes possuem em relação à Capoeira Regional; gerar conhecimentos e vivências da Capoeira Regional; discutir sobre sua inserção no contexto escolar. O autor elaborou uma formação continuada como recurso educacional intitulada “Capoeira Regional é cultura de mão em mão”.

A pesquisa possui abordagem qualitativa e se orientou pelo método de pesquisa participante. Foi realizada em cinco etapas: 1) levantamento de dados por meio de um

questionário inicial; 2) a oferta de um curso de formação continuada; 3) a realização da práxis pedagógica pelos docentes participantes do curso; 4) o questionário final e 5) a realização de um grupo focal. O público participante inicial foi de 30 professores e professoras do componente curricular Educação Física, do ensino fundamental e médio, da Rede Estadual de Ensino, de José Bonifácio, São Paulo (Carvalho, 2023).

A formação foi realizada em dois encontros de 8 horas cada e elaborada com base na metodologia de ensino da Capoeira Regional. Foi estruturada conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 9 - Organização da formação continuada Carvalho (2023)

Módulo	Conteúdo
1 - História da Capoeira e iniciação na Capoeira Regional	- Explorar apontamentos de pesquisadores diversos sobre a origem da capoeira e construir juntos uma base para apresentar a Capoeira Regional aos alunos, com referencial teórico para dar embasamento ao processo de ensino; - Elementos de iniciação na Capoeira Regional: ginga de mão dada, movimentos básicos e suas compreensões, possibilidades de adaptação e atividades lúdicas para a aprendizagem.
2 - Identificando as Capoeiras e metodologia da Capoeira Regional	- Como identificar elementos da Capoeira Regional, Capoeira Angola e Capoeira Contemporânea; - Compreendendo a metodologia de ensino da Capoeira Regional e como aplicá-la na escola.
3 - Sequência de ensino e manifestações da Capoeira Regional	- Sequência de ensino: - apontamentos sobre as possibilidades da Capoeira Regional na escola.
4 - Tematizando a Capoeira Regional e Avaliação	- Tematização da Capoeira Regional na escola pelos professores de Educação Física; - Realização de avaliação.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Carvalho (2023).

De acordo com os dados levantados nos questionários e grupo focal, Carvalho (2023) concluiu que houve um impacto positivo e significativo na tematização da Capoeira nas aulas dos professores participantes. Aponta que os docentes tematizaram a Capoeira Regional em suas aulas, afirmando que o curso contribuiu para a superação da insegurança e falta de conhecimento quanto à Capoeira.

Gomes (2024), do polo da UPE, é o décimo estudo aqui abordado. A pesquisa teve por objetivo analisar a inclusão de um estudante com autismo ao sistematizar o conteúdo de luta na perspectiva da Educação Física Crítico-Superadora. Teve como objetivos específicos: compreender fundamentos teórico-metodológicos que potencializam o processo de inclusão

de estudantes autistas na Educação Física Crítico-Superadora; intervir numa unidade didática, com o conteúdo luta, incluindo um estudante autista nas aulas de Educação Física Crítico-Superadora; explicar o nível da aprendizagem dos estudantes na sistematização da luta; analisar a realidade, as possibilidades e contradições da inclusão do estudante com autismo ao sistematizar a luta nas aulas de Educação Física.

A metodologia utilizada foi a pesquisa-ação e contou com uma intervenção para aplicação de uma unidade didática que tratou o conteúdo luta, utilizando a modalidade do jiu jitsu brasileiro. O plano de unidade didática com 14 horas-aula de Educação Física foi aplicado em uma escola pública municipal de Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco. Os participantes do estudo foram 35 alunos e alunas, dos quais 1 aluno com autismo, do 4º ano do Ensino Fundamental (Gomes, 2024).

Os dados foram coletados por meio dos registros no diário de campo, via observação do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e aplicação de questionário no início e ao final da unidade didática, em que cada estudante respondeu às questões escrevendo ou desenhando. As aulas foram organizadas conforme a sequência do quadro que segue (Gomes, 2024).

Quadro 10 - Cronograma de aula Gomes (2024)

Aula	Conteúdo
1 e 2	Diagnose acerca da Educação Física e sobre o conteúdo "luta", mediante aplicação do questionário inicial e discussão das questões.
3, 4 e 5	Luta jiu jitsu: Jogos de oposição: ataque, defesa e controle na luta de curta distância, estabelecendo relações com o jiu jitsu.
6, 7 e 8	Luta jiu jitsu: Historicidade e valores: ataque, defesa e controle na luta de curta distância, estabelecendo relações com a historicidade do Jiu-Jitsu.
9, 10, 11 e 12	Luta jiu jitsu: Significado central e conceitos sobre os fundamentos práticos do Jiu-Jitsu identificando postura, movimentação, compreendendo o significado central, conceituando a luta e o Jiu-Jitsu Brasileiro.
13 e 14	Luta jiu jitsu: Seminário final: sistematização do conhecimento acerca da Educação Física e da luta através do seminário final com reaplicação do questionário.

Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Gomes (2024)

Gomes (2024) registrou ao longo das aulas suas observações em relação à turma, bem como, de maneira mais específica, os aspectos envolvendo o estudante com TEA, apontando aspectos sobre sua participação nas aulas, algumas adaptações realizadas e recursos utilizados. Importante ressaltar que a escola contava com uma profissional de

Atendimento Educacional Especializado (AEE), que contribuiu auxiliando o aluno em alguns momentos. O referido aluno também contou com auxílio de colegas de classe, pois, segundo o pesquisador, surgiu a problemática de a professora do AEE acreditar que, na aula de Educação Física, a responsabilidade pelo estudante passava a ser exclusiva do docente do componente curricular, deixando de lado, às vezes, o suporte dela durante esse momento. O argumento da profissional foi de que essa ausência do acompanhamento era proposital e tinha o objetivo de promover a autonomia dele em contextos sociais. Nesta circunstância, o apoio de um/uma colega de turma se mostrou necessário na maioria das intervenções.

Ao final da investigação, Gomes (2024) verificou que a sistematização do conteúdo luta, utilizando o Jiu-Jitsu Brasileiro, mostrou-se eficiente para promover a inclusão escolar. Também apontou que o estudante com TEA participou de forma ativa nas atividades, demonstrando progresso tanto no desenvolvimento psíquico quanto nas interações sociais. Concluiu, ainda, que a metodologia, fundamentada na Educação Física Crítico-Superadora, contribuiu para o aprendizado coletivo, promovendo a apropriação de conceitos culturais e históricos da luta.

Venâncio (2024) elaborou o próximo trabalho deste mapeamento. A pesquisa é oriunda do polo da UFSCAR e também analisou uma proposta utilizando a Capoeira, cujo objetivo foi desenvolver e analisar uma proposta lúdica de ensino de capoeira nas aulas de Educação Física para uma turma do 1º ano do ensino fundamental. Como recurso educacional, o autor produziu um material didático com jogos e brincadeiras para o ensino da Capoeira.

O estudo de Venâncio (20214) é de natureza qualitativa e o local da pesquisa foi uma escola pública municipal do município de Guapiaçu, São Paulo. A intervenção foi realizada em uma turma com 20 alunos e alunas no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo 06 meninas e 14 meninos, com idade média de 6 anos. Foram ministradas 10 aulas, cada uma com duração de 50 minutos. O instrumento para coleta de dados foram as notas de campo, registradas após cada aula, utilizando gravações (áudio e/ou vídeo) e fotografias como recursos de memória. Para a análise das notas de campo, foram adotadas as etapas da Análise do Fenômeno Situado (Bastos, 2017), composta por quatro momentos distintos: 1) Leitura atenta das descrições (notas de campo) para compreensão do todo; 2) Identificação das unidades de significado em cada nota de campo, destacando trechos relevantes relacionados à temática pesquisada; 3) Reflexão para agrupar as unidades de significado em categorias de análise; 4) Apresentação das observações e interpretações feitas pelo pesquisador, consolidando as principais percepções obtidas na análise das notas de campo.

As categorias de análise propostas pelo professor-pesquisador foram: a) Concepções preexistentes dos discentes em relação à capoeira e intervenções educativas; b) Contexto histórico e musicalidade da capoeira; c) Valorização da diversidade étnico-racial através da cultura afro-brasileira e da sua manifestação corporal; d) Brincadeiras para o ensino da capoeira; e) Educação antirracista; f) A questão do gênero na capoeira (Venâncio, 2024).

O autor enfatiza que um dos pontos importantes do estudo foi a proposta de expandir o ensino da capoeira para além do que é preconizado pela BNCC, que a inclui a partir do terceiro ano do ensino fundamental, categorizando-a como uma das lutas do Brasil. De acordo com Venâncio (2024), os resultados obtidos com sua proposta de aulas lúdicas confirmaram a viabilidade dessa abordagem e ressaltaram a importância de expandir o ensino da capoeira para diferentes etapas da educação básica.

Por meio da análise dos resultados obtidos, o professor-pesquisador constatou a importância de estratégias pedagógicas que promovam a autonomia e o protagonismo dos alunos e alunas. Houve participação ativa dos/das estudantes, assumindo diferentes papéis na condução das atividades, e a abordagem revelou-se eficaz para o desenvolvimento de habilidades sociais, trabalho em equipe e liderança.

Nos resultados da pesquisa de Venâncio (2024), merece destaque a categoria de análise de letra “F”, que é “A questão do gênero na capoeira”. O professor-pesquisador comenta que, diante da fala de uma estudante, que disse “[...] *'Agora eu sou a Mestra, e vou tocar o berimbau' (risos)*” (p. 54) foi possível iniciar um diálogo sobre a questão de gênero na capoeira. Essa reflexão trouxe à tona importantes discussões sobre igualdade, representatividade e respeito pela diversidade de identidades. Ao problematizar os estereótipos de gênero e destacar o papel das mulheres na capoeira, o autor comentou que foi possível promover uma reflexão mais ampla sobre as mudanças sociais e culturais ao longo do tempo. Nas palavras dele:

Apesar dos avanços na inclusão de mulheres na capoeira, ainda persistem desafios, como a falta de equidade nas exigências de promoção e o preconceito de gênero, evidenciando a importância contínua de lutar por uma verdadeira igualdade de oportunidades nesse campo (Venâncio, 2024, p. 57).

Finalizando a análise, a pesquisa de Sousa (2024), do polo da UNB, teve como objetivo geral desenvolver um artefato pedagógico inspirado nos jogos de luta corporal como unidade didática interventiva pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental para qualificar o tema lutas nas aulas de Educação Física curricular da escola pública. Em seus objetivos específicos, pretendeu: conceber um artefato pedagógico como unidade didática de

intervenção pedagógica (UDIP) na temática lutas, utilizando conceitos emergentes da Pedagogia do Esporte por meio de atividades lúdicas e jogos pedagógicos; aplicar o artefato pedagógico como unidade didática do programa de curso de uma turma do 5º ano da escola pública do Distrito Federal; avaliar o artefato pedagógico, identificando a necessidade de ajustes para apresentar o redesenho do modelo de ensino proposto.

O estudo de Sousa (2024) adotou uma pesquisa qualitativa, com observação participante e também incorporou uma abordagem científico-educacional, levando à escolha de uma metodologia voltada para a criação de um artefato educacional destinado ao ensino das Lutas Corporais na escola. O autor apontou que a fundamentação epistemológica se baseou na abordagem do Design Educacional, que representa uma abordagem sistemática que abrange o planejamento, desenvolvimento e implementação de estratégias e recursos educacionais em ambientes de ensino.

A pesquisa foi realizada com estudantes matriculados no 5º ano, totalizando 14 alunos/alunas, sendo 6 meninas e 8 meninos, com idades variando de 10 a 14 anos. O local foi uma escola do campo, situada na zona rural da cidade de São Sebastião, Distrito Federal. Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: o diário de classe do professor regente (o professor-pesquisador não é o professor titular da turma), o diário de campo do professor-pesquisador, os recursos audiovisuais para registro das aulas, observação participante e entrevistas. A análise dos dados utilizou a triangulação dos instrumentos, apresentando os resultados por meio de um relato de experiência qualitativa (Sousa, 2024).

A aplicação do artefato compreendeu os seguintes momentos: 1) aproximação com a realidade, 2) aspectos socioeducativos, diferença de luta das de briga, 3) vivências introdutórias aos Jogos de Luta Corporal, 4) Jogos de Luta Corporal de média distância, 5) Jogos de Luta Corporal de longa distância, 6) Jogos de Luta Corporal de curta distância, 7) Jogos de Luta Corporal de distância mista e 8) feedback dos alunos (Sousa, 2024).

A partir dos resultados obtidos após a aplicação do artefato pedagógico, o autor verificou que os jogos de luta corporal podem servir como uma ferramenta eficaz para auxiliar professores na transposição didática do tema de lutas corporais, adaptando-o ao ambiente escolar por meio de jogos reduzidos. Isso contribui para um ensino alinhado ao contexto educacional das escolas públicas.

Nos resultados encontrados, Sousa (2024) fez algumas considerações que abordaram o envolvimento das meninas durante as aulas. O professor-pesquisador comentou que foi observada uma maior resistência das meninas em participar, possivelmente devido à

proximidade física exigida nos jogos, e isso levantou questões sobre a participação das alunas e a integração entre meninos e meninas. Sugeriu, então, a necessidade de abordar essas questões no início das aulas para problematizar as desigualdades e reconhecer que as lutas fazem parte do conhecimento humano de todos os gêneros.

Sousa (2024) concluiu que, apesar da resistência comumente associada às meninas em lutas, observou uma participação equilibrada nas aulas. No entanto, houve uma relutância maior em relação a lutas de curta distância ou de agarre. Os dados coletados indicam que essa relutância é específica para certos tipos de lutas e não uma rejeição geral à prática. Ao final da análise dos dados, a pesquisa apontou algumas sugestões de ajustes como forma de melhorar a aplicação do artefato. Em relação às questões de gênero, ao perceber uma menor participação das meninas nas aulas de lutas de curta distância, o professor-pesquisador sugeriu tratar do tema em todas as aulas para minimizar ou sanar essa possível falta de participação das meninas.

Após a leitura e análise das doze dissertações sobre lutas apresentadas no ProEF, verificou-se um maior número de trabalhos abordando, como temática principal, a Capoeira, com 5 pesquisas. Em seguida, com 4 trabalhos, os estudos que trouxeram a luta sob uma perspectiva mais geral, sendo tematizada na forma de jogos de luta, utilizando elementos em comum dessa prática corporal. Com 2 produções, apareceram as dissertações que empregaram o Jiu-Jitsu como tema central e, por último, verificou-se 1 trabalho cuja luta tematizada foi o Judô. Essas pesquisas e suas respectivas autorias estão dispostas no quadro a seguir.

Quadro 11 - Quadro resumo das temáticas principais nas produções de luta do ProEF

Temática Principal	Autor/Autora e ano	Polo
Capoeira	Mattge, 2020	UNESP – FCT
Capoeira	Silva, 2020	UFRN
Capoeira	Tomé, 2020	UFG
Capoeira	Carvalho, 2023	UNESP – FC
Capoeira	Venâncio, 2024	UFSCAR
Lutas em geral	Araújo, 2020	UEM
Lutas em geral	Doirado, 2020	UNESP – FCT
Lutas em geral	Marcelo Nascimento, 2020	UFRN
Lutas em geral	Sousa, 2024	UNB

Jiu Jitsu	Luz, 2020	UFMG
Jiu Jitsu	Gomes, 2024	UPE
Judô	Danilo Nascimento, 2020	UPE

Fonte: Elaborado pela autora.

No que diz respeito à associação do tema lutas com as questões de gênero, conforme anunciado no início desse mapeamento, nenhuma das dissertações do ProEF fez essa relação nos seus objetivos ou de maneira mais expressa na construção da pesquisa. No entanto, 3 pesquisas (Venâncio, 2024; Nascimento. M, 2020; Sousa, 2024), como fora aqui mencionado, fizeram considerações sobre gênero em aspectos encontrados nos seus resultados.

De maneira bem sucinta, Marcelo Nascimento (2020) mencionou que os alunos e alunas, após a intervenção, aprenderam que a diferença de gêneros não pode ser um fator predominante, pois, segundo o autor, todas as atividades propostas foram mistas. Contudo, é importante lembrar, como já abordado anteriormente, que apenas o fato de a aula ou atividades serem mistas não configura, necessariamente, uma aprendizagem que caminhe para problematização ou combate às desigualdades de gênero. É necessário que haja uma intencionalidade do professor/professora para que isso aconteça. (Auad, 2004).

Já na pesquisa de Venâncio (2024), após fato ocorrido em uma aula, o autor incluiu, dentre suas categorias de análise de resultados, uma intitulada “A questão do gênero na capoeira”. Ainda que as problemáticas de gênero não estivessem listadas em nenhum objetivo do trabalho, o professor-pesquisador percebeu, durante sua prática pedagógica na intervenção do estudo, ser necessário debater as desigualdades de gênero presentes na Capoeira durante uma das aulas. Evidencia-se, assim, que devemos estar atentos e atentas às questões que surgem no cotidiano das aulas, aproveitando e oportunizando debates importantes quando necessário.

Da mesma forma, Sousa (2024) percebeu, durante a aplicação de sua intervenção, que as meninas apresentaram uma maior resistência a participar dos jogos de luta, principalmente nas atividades que exigiam um maior contato corporal. O professor-pesquisador sugere que, para sanar ou minimizar a ocorrência desse fato, haja um enfoque maior nas discussões envolvendo gênero a fim de promover uma conscientização desde o início das aulas.

Desse modo, verifica-se que existe produção no âmbito do ProEF relativa às lutas

na Educação Física, no entanto, nas pesquisas realizadas, existe uma lacuna conectando, de maneira mais direta e proposital, lutas e gênero na escola. Esse fato é um forte indício de manutenção de um problema crônico quando se fala em Educação Física escolar, lutas e gênero. Outro dado importante é o fato de que, dentre as 12 produções encontradas, apenas 2 são realizadas no ensino médio (Nascimento, M. 2020; Nascimento, D. 2020), indicando uma carência de pesquisas no ProEF envolvendo as lutas com esse nível de ensino. Portanto, meu intento de realizar uma pesquisa no ensino médio, envolvendo lutas e questões de gênero por meio de uma intervenção coeducativa, apresentou-se como um estudo relevante para a área.

As lutas mostram ser um conteúdo de grande importância, especialmente ao oferecer uma excelente oportunidade de problematizações, quebra de estereótipos e preconceitos. Assim sendo, é necessário fomentar pesquisas que associem esses assuntos que são vistos, quase sempre, de forma separada, mas que se apresentam como um campo fértil e que têm o potencial de, juntos, propiciar importantes contribuições no avanço do debate da igualdade de gênero por meio de aulas coeducativas.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO

A seguir, será apresentada a trajetória metodológica proposta no presente estudo. O tipo de pesquisa, universo da investigação, as características dos/das participantes, os instrumentos de coleta de dados e a maneira como os dados serão analisados estarão descritos nos próximos tópicos.

4.1 Materiais e Métodos

A pesquisa proposta neste trabalho foi estruturada a partir de uma abordagem qualitativa com vistas a investigar minha própria prática docente enquanto professora de Educação Física da educação básica. Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa busca responder a questões específicas, focando em aspectos da realidade que não podem ser expressos em números. Ela se dedica à compreensão dos significados, motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes, explorando as relações, os processos e os fenômenos de forma aprofundada, sem reduzi-los a simples variáveis mensuráveis (Minayo, 2001).

Para a realização do estudo, foi adotada a pesquisa participante, a qual caracteriza-se pelo envolvimento e identificação do/da pesquisador/pesquisadora com as pessoas e com a realidade investigada. O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social.

Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações – a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem inter-atuamos (Brandão; Borges, 2007, p. 54).

No campo da Educação Física escolar, a pesquisa participante com base em intervenções didático-pedagógicas possibilita uma íntima relação entre pesquisador/pesquisadora e demais participantes do estudo, sendo que ambos participam da pesquisa de forma horizontal. Muitas vezes, o/a investigador/investigadora que conduz a pesquisa faz o papel de professor-pesquisador/professora-pesquisadora, tornando-se responsável tanto pelas intervenções pedagógicas como pela produção das informações. Dessa forma, pode desenvolver uma produção científica da realidade investigada e, ao mesmo tempo,

realizar uma intervenção crítica e que promova transformações no ambiente escolar (Velloso *et al.*, 2022).

Ainda em diálogo com Velloso e colaboradores (2022), outro ponto importante de se destacar é que a pesquisa participante inspirada em intervenções didático-pedagógicas reconhece a relação estreita entre ciência social e intervenção na realidade com objetivo de promover a superação das dificuldades de dado grupo social. Assim, os autores e autoras definem esse tipo de pesquisa como uma investigação ou atividade que integra e combina análise social, trabalho educacional e ação.

A pesquisa se deu pela implementação de uma unidade didática com aulas de Educação Física coeducativas que tematizou as lutas/*muay thai*, durante o período de um bimestre letivo, totalizando 8 encontros. As aulas aconteciam uma vez por semana, com duração de 50 minutos cada. Durante a realização das aulas, os registros e observações foram feitos por meio de anotações no diário de campo, bem como pelo uso de celular para captação de registros fotográficos, gravação de vídeos e áudios das discussões e atividades realizadas que pudessem complementar as anotações. Também foi aplicado um questionário ao final da intervenção para coletar outras opiniões e percepções dos alunos e alunas da turma.

4.2 Universo da Pesquisa

O universo da pesquisa compreendeu as aulas de Educação Física de alunos e alunas de uma turma de ensino médio de uma escola pública estadual da cidade de Fortaleza – Ceará. O local de realização foi a Escola de Ensino Médio Deputado Francisco de Almeida Monte, escola na qual trabalho como professora de Educação Física desde 2014. Trata-se de uma escola de ensino regular da Rede Estadual do Ceará, localizada no bairro Jardim Guanabara, periferia de Fortaleza. A unidade escolar compõe a rede oficial de ensino do estado do Ceará, pertencente à jurisdição da Sefor 1 (Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza).

Os dados mais recentes disponíveis sobre os bairros de Fortaleza são provenientes do Censo de 2010. De acordo com esse levantamento, o bairro Jardim Guanabara conta com uma população de 16.447 habitantes. No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano por bairro (IDH-B)⁷, apresenta um valor de 0,3251, classificado como "baixo",

⁷ Disponível em: <http://salasituacional.fortaleza.ce.gov.br:8081/acervo/documentById?id=22ef6ea5-8cd2-4f96->

ocupando a 65ª posição entre os 121 bairros da capital cearense. A escola está situada no cruzamento de duas avenidas importantes da região, dispõe de ponto de ônibus em frente e possui fácil acesso aos bairros vizinhos, o que também contribui significativamente para a alta demanda por matrículas de estudantes.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) é um indicador que avalia a qualidade da educação básica no Brasil, utilizando uma escala de 0 a 10. Ele leva em conta tanto o desempenho dos/das estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, aferido por meio de avaliações como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), quanto a taxa de aprovação escolar. De acordo com o último índice, divulgado em 2023, o Ideb da Escola Almeida Monte é 4,0⁸. Além disso, segundo dados do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (Spaee), que também mede a proficiência dos/das estudantes nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, os resultados da escola se encontram em nível crítico⁹.

Atualmente, a escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite, com turmas de 1º, 2º e 3º ano, totalizando 30 turmas nos três turnos de ensino, sendo 12 pela manhã, 12 no período da tarde e 4 turmas à noite. No ano de 2024, ano de realização da intervenção proposta nessa pesquisa, a escola possuía o quantitativo de aproximadamente 980 alunos e alunas matriculados/matriculadas. Nos últimos anos, o número de alunos e alunas matriculados/matriculadas na escola vem aumentando. Esse fato sofre influência da política governamental atual de transformar todas as escolas em escola de tempo integral. Muitas instituições do entorno já passaram por esse processo e a Escola Almeida Monte ainda é uma das poucas com ensino regular na região, o que tem atraído estudantes que não podem ou não querem se matricular em uma escola de tempo integral. Esse fato também tem como consequência deixar as turmas bastante lotadas e, por vezes, sobrecarregar o trabalho pedagógico.

Nesse sentido, a escola atende adolescentes e adultos, em sua maioria, moradores e moradoras do bairro em que a escola se localiza, bem como de bairros do entorno. O público atendido também tem como característica possuir baixa renda, muitos/muitas são beneficiários de programas sociais, filhos e filhas de trabalhadores/trabalhadoras.

ad3c-8e0fd2c39c98

⁸ Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiaGVhZGVjMzIwZWQzM2IzZS00NmE0LTkwNjUtZjI1YjMyNTVhZGY0IiwidCI6IjI2ZjczODk3LWw4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>

⁹ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/ensino-medio/>

A estrutura física da escola é distribuída em: secretaria, sala da direção, sala da coordenação, sala do setor administrativo/financeiro, duas salas de arquivo, sala de professores/professoras, sala de redação, sala de atendimento ao/à estudante, laboratório de Informática, laboratório de ciências, espaço multimeios, quadra poliesportiva coberta, 12 salas de aula, 11 banheiros distribuídos entre os espaços, cozinha, bicicletário, pátio, praça de convivência e estacionamento.

No que se refere à disciplina de Educação Física, a escola atualmente conta com duas professoras. Sou a professora efetiva responsável por atender praticamente toda a demanda da disciplina, sendo lotada em 27 das 28 turmas existentes, a fim de cumprir a carga horária exigida. A outra docente, professora substituta, responde por uma única turma. Apesar dessa divisão, o trabalho é feito colaborativamente tanto no planejamento, como na organização de eventos e nas demais demandas relacionadas à Educação Física na unidade escolar.

4.3 Participantes

Os/As participantes desta pesquisa foram alunos e alunas regularmente matriculados/matriculadas na escola Deputado Francisco de Almeida Monte em uma turma de 3º ano no ensino médio no turno da tarde. A turma era composta por 39 estudantes, sendo 18 meninas e 21 meninos com idades entre 17 e 19 anos. A escolha pela turma se deu pelos motivos que seguem: ser uma turma na qual leciono desde o 1º ano do ensino médio, o que resulta em um relacionamento mais fluido e de maior abertura com os/as estudantes, ressaltando o aspecto da pesquisa participante de haver uma maior inserção na realidade pesquisada; ser a minha última aula do turno, o que facilitava a elaboração dos registros no diário de campo logo que a aula acabava, a fim de não perder detalhes relevantes.

A seleção dos/das participantes se deu a partir do interesse e da disponibilidade dos/das mesmos/as em participar. Todos/todas da turma concordaram em fazer parte da pesquisa. A autorização, assinada pelos/pelas responsáveis legais dos/das estudantes, fez-se através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Apêndice D) - para que houvesse o consentimento da participação dos alunos e das alunas no estudo e, da mesma maneira, os/as próprios/próprias estudantes participantes assinaram o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - (Apêndice E).

4.4 Procedimentos para a coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumento a observação participante, registrada por meio do diário de campo, no qual foram realizadas anotações referentes aos fatos ocorridos em aula durante todo o processo de execução da unidade didática, tais como as relações estabelecidas entre os alunos e as alunas, suas opiniões em relação ao conteúdo vivenciado e tudo que foi percebido como importante para a pesquisa.

O diário de campo é uma ferramenta essencial para analisar e refletir sobre os planos de aula, estratégias pedagógicas e a prática educativa. Funcionam como um registro que permite documentar as possibilidades e potencialidades do ensino, além de revisar desafios e dificuldades encontradas ao longo da unidade didática e dos processos de aprendizagem (Zabalza, 2004). Durante alguns momentos de aula, foram realizadas rodas de conversa que se constituíram enquanto estratégias didático-pedagógicas para promover as discussões. Assim sendo, alguns excertos de falas importantes captadas nesses momentos foram amalgamados e utilizados na análise dos dados.

Para auxiliar na construção do diário de campo, foram feitos registros fotográficos, gravações de áudios e filmagens pelo celular. Essas formas de registro têm por finalidade a cooperação na captura de cenas e diálogos que a observação não fosse suficiente para acessar, o que complementa as anotações do diário de campo. Dessa forma,

A documentação (sendo gravada em áudio ou em vídeo, seja escrita, seja colocada em algum tipo de produto finalizado) fixa a um suporte a atividade analisada, conferindo objetividade e permanência. O que antes eram ideias, experiências, atividades, impressões, etc. (quer dizer, realidades nem sempre visíveis e de fácil acesso) se transformam, por meio da documentação, em realidades visíveis, acessíveis e que suportam a análise (Zabalza, 2004, p. 141).

Além do diário de campo, foi aplicado um questionário ao final da intervenção, com o objetivo de coletar opiniões e comentários dos alunos e das alunas a respeito das percepções e vivências nas aulas. O questionário visou, ainda, acessar as impressões de estudantes que, por timidez, dificuldade de se expressar oralmente ou outro motivo, não manifestaram falas durante as aulas e rodas de conversa. As perguntas foram elaboradas de forma aberta e flexível, permitindo que os/as participantes expressem suas percepções, significados e experiências sem a rigidez imposta por categorias previamente definidas (Minayo, 2001).

4.5 Procedimentos para a análise de dados

A análise de dados qualitativos exige um processo de síntese, organização e interpretação, buscando atribuir significado e relevância ao contexto da pesquisa. Uma abordagem eficaz para estruturar essas etapas é a proposta de Bogdan e Biklen (1994), que permite um desenvolvimento aprofundado contextualizado da investigação. As fases dessa análise são: leitura e organização do documento, codificação e categorização. Segundo o autor e a autora, antes de iniciar a análise, é fundamental organizar e transcrever os materiais coletados. Esse processo é essencial, pois permite ao pesquisador/à pesquisadora um primeiro contato direto com os dados em sua forma descritiva, facilitando a compreensão inicial do seu conteúdo e das informações que eles revelam.

A etapa inicial da análise consistiu na organização e leitura dos documentos, seguida de uma leitura minuciosa de todo o material. Esse processo foi essencial para identificar impressões, conceitos, conflitos e diversas interpretações que emergiram a partir da leitura. Após a realização da primeira etapa, deu-se início à codificação dos materiais, cujo propósito foi identificar trechos, falas, palavras, ideias recorrentes e comportamentos. Essa fase buscou interpretar os significados presentes nos diferentes documentos da amostra, permitindo uma análise mais aprofundada dos dados coletados. Finalizada a codificação dos materiais, iniciou-se a etapa final da análise dos dados: a categorização. Esse processo resultou da interação entre os diferentes códigos identificados, permitindo a construção de categorias que organizaram e interpretaram as informações levantadas (Bogdan e Biklen, 1994).

4.6 Aspectos Éticos

Na premissa de atender aos princípios éticos de pesquisa com seres humanos, esta pesquisa foi submetida para avaliação junto ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal do Ceará e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº 83532124.6.0000.5054, cujo parecer de aprovação é de nº 7.242.485.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os achados da pesquisa com base na implementação da intervenção que se deu por meio de uma unidade didática coeducativa com aulas de luta – *muay thai*. Os resultados estão divididos em duas partes. Na primeira, consta a descrição do processo de implementação da unidade, na qual os encontros são apresentados aula a aula. Nesse primeiro momento, foram incluídas as anotações registradas no diário de campo, bem como alguns apontamentos posteriores realizados no momento da leitura do material e análise dos fatos observados. Ademais, também são registrados alguns limites identificados nesse processo que são importantes de serem levados em consideração para o aprimoramento de experiências futuras.

Na segunda parte, são apresentadas as categorias de análise que emergiram a partir do aprofundamento no material coletado, que incluiu o diário de campo, registros fotográficos, transcrições de diálogos e questionários aplicados aos/às estudantes. Quatro categorias principais foram identificadas com base no processo de codificação e categorização dos dados: Identificação das hierarquizações das diferenças de gênero, Problemática para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero, Encorajamento e Masculinidades. As reflexões associadas a cada uma dessas categorias dialogam diretamente com o referencial teórico que embasa essa pesquisa, auxiliando na análise crítica da prática pedagógica desenvolvida.

5.1 Implementação da intervenção coeducativa

Neste tópico será apresentado o diário de campo construído ao longo da intervenção, que contém a descrição referente a cada encontro e posteriores reflexões realizadas durante a análise das aulas. Antes da descrição propriamente dita, é importante uma contextualização relatando alguns fatos inerentes à dinâmica da realidade investigada que influenciaram em alguns aspectos ao longo do processo de construção da unidade didática.

As aulas descritas a seguir aconteceram em uma turma de 3º ano do ensino médio, que foi escolhida para receber a intervenção das aulas com enfoque na coeducação. As atividades ocorreram durante o segundo bimestre letivo de 2024 e tiveram como temática as lutas, com um posterior foco no *muay thai*. Tanto o tema lutas, como o *muay thai*, foram

escolhas realizadas pela turma no início do ano, quando houve a decisão de quais conteúdos seriam abordados durante o ano letivo em cada unidade didática. Dessa forma, para a unidade didática Lutas, o *muay thai* foi a luta eleita para um maior enfoque.

O encontro semanal com a turma acontecia às sextas-feiras, dia da aula de Educação Física. Há somente uma aula na semana com duração de 50 minutos. Assim sendo, para a programação do segundo bimestre estavam previstas 11 sextas-feiras. Contudo, em dois desses dias não ocorreriam encontros, pois, em um, era feriado prolongado (quinta e sexta-feira) e no outro, seria a semana de avaliação bimestral da escola. Portanto, totalizando 9 encontros ao longo do período, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 12 - Aulas previstas para a intervenção

Data / Aula	Objetivo Geral
19/04/2024	Apresentação da proposta
26/04/2024 - Aula 1	Identificar e refletir sobre as desigualdades de gênero e hierarquizações nas práticas corporais
03/05/2024 - Aula 2	Apresentar conceitos importantes sobre as lutas e seu histórico
10/05/2024 - Aula 3	Conhecer a classificação das lutas quanto à distância (curta, média e longa) e suas características
17/05/2024 - Aula 4	Aprofundar os conhecimentos sobre o <i>muay thai</i> e sua relação com as questões de gênero
24/05/2024 - Aula 5	Experienciar as movimentações e golpes do <i>muay thai</i>
31/05/2024	Feriado Corpus Christi (30 e 31/05)
07/06/2024 - Aula 6	Experienciar os golpes e movimentos do <i>muay thai</i> em duplas
14/06/2024 - Aula 7	Refletir sobre a utilização das lutas como forma de defesa pessoal para as mulheres
21/06/2024 - Aula 8	Revisar e avaliar a aplicação/execução da unidade didática
28/06/2024	Avaliações bimestrais escolares

Muito embora 8 aulas da intervenção estivessem previstas, devido às mudanças da rotina escolar e outros fatores que vão acontecendo conforme a dinâmica da escola vai ocorrendo, efetivamente 6 aulas foram realizadas de acordo com o planejamento. As aulas de número 6 e 7 do plano de intervenção (Apêndice B) acabaram não sendo efetuadas. Os motivos estarão explicitados na descrição de cada encontro/aula.

Outro fator importante a ser citado foi a impossibilidade inicial de usar a quadra da escola, o que influenciou no planejamento e na escolha das atividades propostas, já que teria apenas o espaço da sala de aula, que é mais limitado, haja vista que não havia outro local na escola que fosse adequado para a realização das aulas.

O impedimento de utilizar a quadra ocorreu por conta de uma reforma que estava acontecendo na biblioteca, que se situa ao lado da quadra. Um certo dia, ainda no início do ano letivo, fui surpreendida quando, ao levar uma turma para a quadra, deparei-me com um canteiro de obras no espaço de aula, sem qualquer aviso prévio por parte da gestão da escola. Os materiais utilizados na reforma estavam alocados na quadra, o que impossibilitava totalmente o seu uso para quaisquer outras atividades. Fui imediatamente à sala da gestão para entender o que estava acontecendo e manifestar meu descontentamento pela situação e pelo desrespeito de nem sequer ter sido comunicada. Foi quando informaram que aquele era o único lugar possível para colocar os materiais e que seria necessário esperar o fim da reforma para a liberação da quadra. Assim sendo, tive que adaptar todas as aulas para o espaço da sala de aula.

Desse modo, pensando em outros momentos ou mesmo estudos futuros, reforça-se a necessidade de uma comunicação prévia à gestão escolar da realização de ações de pesquisas que necessitem de espaços e/ou equipamentos específicos, de modo a minimizar impactos desse tipo de acontecimento que ocorreu na experiência aqui relatada. Também é necessário reforçar que o professor/professora deve indicar a importância de uma comunicação mais eficiente por parte da gestão diante de eventos que afetem os espaços pedagógicos, tais como interdições ou obras programadas, a fim de não prejudicar o andamento de atividades já planejadas. Ou seja, é importante que o/a docente comunique previamente a realização de alguma ação específica, como uma pesquisa, por exemplo, e é igualmente relevante que a gestão informe antecipadamente aos professores e professoras acerca de acontecimentos dos quais já têm conhecimento e que vão influenciar na utilização de espaços da escola.

Figura 2 - Quadra interditada pela reforma na biblioteca



Fonte: Acervo pessoal

Dessa forma, o planejamento da intervenção teve que ser pensado para a sala da turma, o que influenciou tanto na escolha das atividades, como citado anteriormente, bem como nos equipamentos/materiais utilizados, no tempo de realização de cada etapa da aula, dentre outros fatores. No entanto, no decorrer da intervenção, mais precisamente na semana da aula 4, a quadra foi, enfim, liberada e pude usá-la normalmente, o que era muito positivo, pois teria um lugar amplo e mais adequado para a realização de algumas vivências. Contudo, essa mudança influenciou, por exemplo, a não realização de todas as atividades previstas em determinados momentos, pois a sala de aula da turma em questão fica no final do piso superior – é a sala mais longe da quadra –, sendo necessário atravessar toda a escola para chegar à quadra, o que tomava muito tempo de uma aula que já era curta.

Após essas considerações, realizarei a descrição das aulas. Em determinados momentos, os alunos e alunas serão identificados por pseudônimos, preservando seu anonimato. Para essa identificação, serão utilizados nomes de lutadores e lutadoras do Brasil, que estarão citados diretamente ou entre parênteses após a fala. Como forma de organização, os dias estão descritos com o número do encontro seguido do número da aula correspondente no plano de atividades da intervenção. Os planos com as 8 aulas previstas encontram-se ao final, no Apêndice A.

1º Encontro - apresentação da proposta

Data: 19/04/2024

Horário: 16h50 às 17:30 – 5º tempo

Estava em uma semana de transição do final do primeiro bimestre e início do segundo. Após recolher atividades referentes ao primeiro bimestre para a finalização das notas daquele período, informei à turma que iria fazer um convite especial para o próximo bimestre. Relembrei o tema que iríamos trabalhar – lutas/*muay thai* – enfatizei que o tema havia sido escolhido por eles no início do ano¹⁰ e logo começam as perguntas e lamentações como “*Ah, e não vai ter jiu jitsu não?*” (fala de Felipe Kitadai) ou “*E o futsal, quando é?*” (Aurélio Miguel).

Em relação às falas acima, identifica-se um limite na implementação da proposta, mas que se extrapola para a Educação Física escolar como um todo. O limite aqui é evidenciado pela dificuldade em abordar todos os conteúdos de uma forma mais ampla, por exemplo, explorando mais modalidades de luta. Esse limite ocorre especialmente devido à carga horária reduzida destinada às aulas de Educação Física, que também pode ser compreendido como uma forma de precarização do trabalho docente se distanciando de uma perspectiva voltada à justiça curricular (Barreto; Corsino; Conceição, 2025).

Sendo assim, um dos principais obstáculos para o desenvolvimento de propostas pedagógicas mais diversas e críticas é a restrição da carga horária, muitas vezes, de apenas 50 minutos semanais. Isso porque afeta diretamente a capacidade de diversificação dos conteúdos abordados, o que demanda tempo não apenas para vivência técnica, mas também para reflexões mais aprofundadas sobre seus significados culturais e sua relação com marcadores sociais, neste caso, o gênero. Nesse sentido, a dificuldade em implementar uma prática coeducativa não está dissociada desse cenário. A coeducação exige tempo pedagógico para o diálogo e para o tensionamento de crenças naturalizadas, o que se torna ainda mais desafiador diante de um tempo tão reduzido.

Outro fator limitante é a dificuldade de aceitação de conteúdos que fujam ao futsal/futebol, prática, muitas vezes, hegemônica nas aulas de Educação Física. Inclusive, tal resistência é manifestada na maioria das vezes pelos meninos.

Mais uma vez, enfatizei que essa escolha havia sido feita pela turma, que já havia informado os conteúdos escolhidos – e em qual período cada um seria trabalhado – várias

¹⁰ No início do ano letivo, fizemos a escolha dos conteúdos por meio de um planejamento participativo. Assim sendo, para a unidade didática de lutas, a turma escolheu o *muay thai* como modalidade a ser trabalhada nas aulas.

vezes, mas por algum motivo eles parecem não guardar essas informações. Então, segui para o convite. Falei que estava cursando um mestrado em Educação Física, expliquei o que era o mestrado e que nesse programa eu deveria realizar minha pesquisa no meu local de trabalho, com as minhas turmas. Comuniquei que o tema das lutas e *muay thai* seria trabalhado com ênfase nas questões de gênero e, nesse momento, a aluna Rafaela Silva perguntou: “*A gente vai falar de machismo?*”, respondi que sim, esse assunto estaria presente em alguns momentos.

Expliquei que, como aquela era uma turma com a qual eu tinha uma boa relação, eram participativos e eram do 3º ano, o que poderia proporcionar algumas discussões de forma mais madura, queria convidá-los/convidá-las a serem os/as participantes da minha pesquisa, e perguntei se aceitavam o convite. O aluno Charles do Bronx perguntou: “*Nós vamos ganhar dinheiro pra participar?*”, era um aluno que gostava de fazer “gracinha” nas aulas, mas sempre de forma amistosa.

Informei que eles não receberiam dinheiro, que continuariam tendo as aulas normalmente como sempre aconteceu, a diferença é que essas teriam um enfoque diferente e que seriam utilizadas para a publicação de uma pesquisa, por isso precisava da autorização e do aceite da turma. Informei que a identidade deles/delas seria preservada durante o processo e, se por algum motivo não quisessem participar de alguma atividade, não teria problema. Após as explicações, todos e todas concordaram em participar.

2ª Encontro - aula 1

Data: 26/04/2024

Horário: 16h50 às 17:30 – 5º tempo

Comecei a aula relembrando nosso tema geral – lutas/*muay thai* na perspectiva de gênero – mas que antes de falar sobre as lutas em si, faria uma contextualização importante sobre alguns aspectos e que a participação da turma seria de extrema importância para o andamento das atividades, portanto, quanto mais pessoas participassem dando suas opiniões, melhor seria. Não dei mais muitas informações para não enviesar as respostas, principalmente nas duas primeiras aulas, cuja intenção era mapear o que eles/elas tinham em mente quando o assunto eram as desigualdades de gênero, sobretudo no esporte. Iniciei a atividade 1 escrevendo as duas colunas no quadro com as palavras “mulheres” e “homens”.

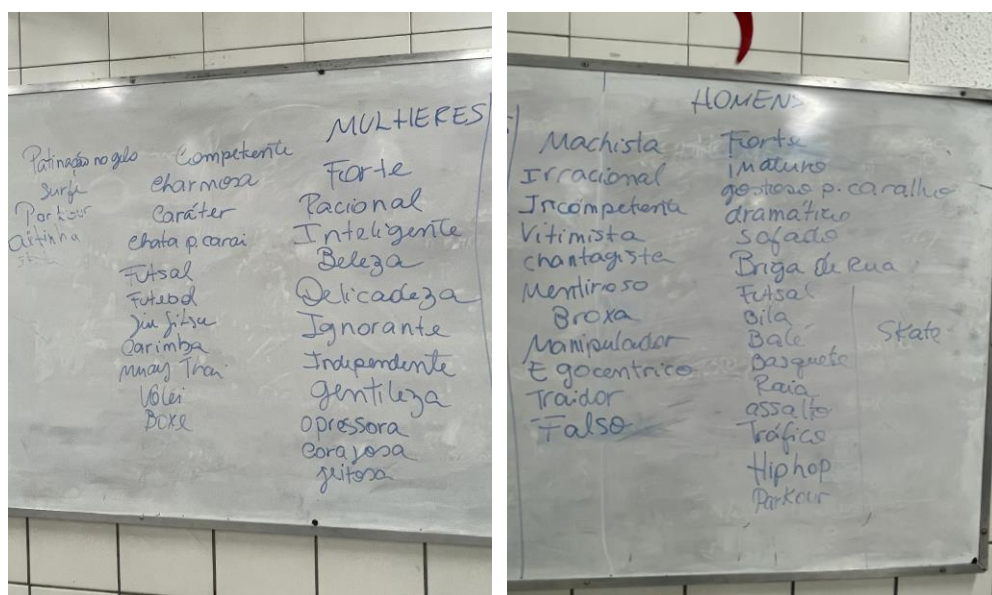
Primeiramente, na coluna mulheres, pedi que me falassem características da personalidade desse público. As primeiras respostas foram: forte, racional, inteligente, beleza,

delicadeza. Todas elas faladas por meninas. Um menino falou: ignorante. Outro disse: opressora. As respostas seguiram nessa tônica, com as meninas citando características tidas como positivas, até que um outro menino falou: chata pra caralho. Após algumas características citadas em relação à personalidade, perguntei então sobre atividades físicas e esportes que atribuíam às mulheres.

Novamente, as primeiras respostas vieram de meninas que falaram: futsal, futebol, jiu jitsu, carimba (queimada), *muay thai*, boxe. Alguns meninos falaram: vôlei, patinação no gelo, surfe, skate, altinha. Então, fui para a outra coluna onde estava escrito “homens”. Novamente, perguntei características da personalidade e as primeiras a responder também foram as meninas. Dessa vez, com uma sequência de comentários como: irracional, incompetente, vitimista, chantagista, mentiroso, broxa, manipulador, egocêntrico, traidor, falso. A sequência foi interrompida por dois meninos que falaram: forte e gostoso pra caralho. Ao perguntar sobre as atividades físicas e esportes, as respostas foram: briga de rua, futsal, bila (bola de gude), balé, basquete, raia (pipa), hip hop, parkour, skate, ditas por meninos e meninas de forma misturada.

Depois ainda tiveram duas respostas ditas por meninos, que foram: “assalto” e “tráfico”. Perguntei então, caso invertêssemos os títulos das colunas “mulheres” e “homens”, se as características e atividades poderiam pertencer ao outro grupo. Todos/todas concordaram que sim. Perguntei se eles/elas achavam que nossa sociedade incentiva que mulheres e homens fossem ou fizessem as coisas que eles tinham citado.

Figura 3 - Características atribuídas pela turma às mulheres e homens



Fonte: Acervo pessoal

Uma aluna falou: “*Nem tudo, tia. Tem coisas aí que não querem que mulher faça*” (Mayra Aguiar). Outro aluno complementou: “*A sociedade quer que mulher seja de um jeito e homem de outro*” (Alex Poatan). Falei que nossa aula era justamente sobre isso, as expectativas que são criadas para mulheres e homens e as desigualdades de oportunidades que isso acarreta. E que esse seria o tema da próxima atividade.

A atividade 2 era a caminhada dos privilégios, que é um exercício de sensibilização bastante utilizado em contextos educacionais e formativos para estimular reflexões sobre diversas desigualdades sociais e privilégios historicamente construídos. Nessa atividade, os/as participantes se posicionam lado a lado em uma mesma linha de partida e, ao longo da dinâmica, avançam ou recuam conforme respondem a afirmações relacionadas a aspectos que se pretendem debater, por exemplo, raça, gênero, classe social, orientação sexual, religião, entre outros. Cada passo à frente ou atrás revela, simbolicamente, as diferentes condições de partida e de acesso a oportunidades vividas por cada pessoa ao longo da vida. Ao final, a diferença nas posições dos/das participantes permite visualizar, de forma concreta, como os privilégios, que muitas vezes não são percebidos por quem os possui, influenciam diretamente as trajetórias individuais.

Nesse caso, a caminhada dos privilégios teve como foco as questões de gênero e a intenção era mostrar visualmente as diferenças sociais entre meninos e meninas que geravam uma hierarquização e desigualdades entre eles e elas. Pedi que a turma afastasse as cadeiras e mesas para abrir o máximo de espaço possível. Expliquei a atividade e pedi para quem quisesse participar, formasse uma fileira no centro da sala. Conforme as frases que eu falaria, eles/elas dariam um passo à frente ou atrás. Treze estudantes participaram da atividade, sendo cinco meninas e oito meninos.

Esse número de participantes ocupou de forma integral o espaço disponível, acredito que se dispuséssemos de mais, um número maior de estudantes teria participado. As frases faladas por mim foram: Dê um passo à frente se você pratica esporte desde criança. Um passo atrás se você cuida de irmãos/ irmãs menores em casa. Um passo atrás se já foi desencorajado/desencorajada de praticar algum esporte. Um passo à frente se você pode praticar esporte/atividade física na rua ou praça. Um passo à frente se você nunca foi impedido/impedida de praticar algum esporte ou participar de algum jogo por causa do seu gênero. Um passo atrás se você já deixou de praticar esporte ou Educação Física por vergonha. Um passo à frente se já ganhou material esportivo de pai/mãe/familiares. Um passo à frente se você não tem obrigação de fazer tarefas domésticas em casa. ” Ao final, a

disposição dos/das participantes ficou conforme o quadro abaixo, sendo a primeira linha de cima, a posição mais à frente e a última linha de baixo, a posição mais atrás.

Esquiva Falcão												
					Felipe Kitadai	Charles do Bronx	Robson Conceição	Alex Poatan				Popó Freitas
			Rafael Silva									
	Natália Falavigna	Ednanci Silva		Mayra Aguiar					Rafaela Silva	Éder Jofre		
											Amanda Nunes	

Aqui considero importante pontuar que o aluno Éder Jofre, situado na posição de cor lilás, que ficou mais atrás na dinâmica da caminhada, é um rapaz que tem comportamentos que fogem à masculinidade hegemônica. Além disso, a aluna Amanda Nunes, que terminou na última posição, situada no quadro em verde, manifestou em seu questionário que se sentiu “mal” com essa atividade, ao perceber sua diferença para o restante da turma, especialmente em relação aos meninos, e se dar conta das barreiras que ela enfrentava em sua vida que a faziam estar em “desvantagem” nessas situações. Esses fatos serão explorados de forma mais aprofundada nos tópicos das categorias de análise.

Ao terminar as perguntas, perguntei à turma o que achavam daquela disposição e iniciei a discussão sobre as desigualdades de oportunidades e sobre como, nessa atividade, ficaram evidenciados alguns privilégios que um grupo de meninos possui em detrimento da maioria das meninas, que ficou mais atrás.

Algumas falas que surgiram foram: “*Mas a gente não tem nada a ver com isso!*” (Robson Conceição). Ao passo que outro respondeu: “*Pior que tem. Porque muitas vezes é por causa de nós que as meninas não têm oportunidade de jogar*” (Alex Poatan). “*Quando eu disse que queria fazer skate, minha mãe disse que eu ia cair e me quebrar, aí não deixou*” (Rafaela Silva). Essa frase foi dita quando pedi para dar um passo atrás se já foi desencorajada a praticar esporte. Algumas outras falas durante a discussão: “*Os meninos não deixam a gente jogar porque acham que a gente é frágil*” (Duda Santana). “*Os meninos acham que as*

meninas podem se machucar jogando, mas os meninos também têm os mesmos riscos de se machucar” (Alex Poatan). A discussão gerada foi bem proveitosa.

Segui para a atividade 3 da aula, que era discutir sobre fatos históricos que impediram, proibiram ou dificultaram a participação de mulheres nos esportes ao longo da história. Liste uma série de fatos (não foi exibido no projetor, pois, embora eu tivesse feito a reserva do equipamento, quando fui pegar não tinha nenhum disponível, ou seja, alguém pegou sem reservar) e, após a leitura/explicação, abri para a discussão sobre como esses fatos impactam até hoje em relação à presença e valorização do esporte de mulheres.

Importante pontuar o fato acima como mais um fator limitante. A questão de depender do equipamento da escola, no caso o projetor, e este não estar disponível. Embora não esteja diretamente relacionado com o tema, é necessário pontuá-lo, pois a escassez de equipamentos como o projetor é uma realidade na maioria das escolas públicas. Desse modo, é importante que, ao elaborar as atividades propostas nas aulas, os professores e professoras considerem outras alternativas que não comprometam o objetivo da atividade, caso não seja possível utilizar tais equipamentos.

Voltando para o momento da aula em questão, a turma se envolveu fazendo algumas falas, dentre as quais destaco: *“Esse preconceito vai passando de geração em geração e chega até nós, como minha mãe fez. Foi por isso que ela aprendeu”* (Rafaela Silva, aluna que comentou que foi impedida de andar de skate pela mãe). *“A nossa geração tem a chance de mudar isso ensinando aos nossos filhos a quebrar esses preconceitos”* (Alex Poatan). Finalizei a discussão e a aula enfatizando que deve ser compromisso e responsabilidade de todos/todas lutar contra essas injustiças e desigualdades, independentemente do nosso gênero.

3ª Encontro - aula 2

Data: 03/05/2024

Horário: 16h50 às 17:30 – 5º tempo

A aula teve início com a exibição do vídeo *Invisible Players* (disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqio&t=5s>) uma campanha do canal ESPN que mostra algumas imagens de lances esportivos, mas somente as silhuetas, sem mostrar quem é a pessoa executando os lances. Após a exibição, alguns/algumas participantes dão palpites sobre quem acham que está fazendo as ações e, no final, a equipe do canal revela a imagem real em que todas as atletas nos lances são mulheres.

Porém, ninguém lembra de nenhuma mulher nos palpites dados. Acho muito proveitoso usar esse vídeo nas aulas, pois, ao exibi-lo, vou fazendo as pausas para coletar as respostas da turma. E, ao final, geralmente, ficam surpresos/surpresas com o desfecho. Com essa turma não foi diferente, algumas reações bem interessantes aconteceram. Os palpites que surgiram na turma sobre quem era a pessoa executando a jogada de futebol foram: Messi (7 votos), Pelé (2 votos), Cristiano Ronaldo (1 voto) e Neymar (1 voto).

Para o lance do basquete, os votos foram: Michael Jordan (9) e Kobe Bryant (1). Já para a manobra de surfe, tivemos: Gabriel Medina (11 votos), Cadu Maverick (1 voto) e João Frango (4 votos). Sendo esses dois últimos, personagens do filme de animação: *Tá dando onda*. Houve ainda um outro palpite para o surfe, o aluno Charles do Bronx falou que seria eu, pois sabe que pratico esse esporte. Inicialmente, não levei em consideração esse palpite de forma a me autoexcluir da situação. No entanto, após entender e analisar a situação de forma mais ampliada, especialmente por se tratar de uma pesquisa participante, compreendi que a menção do aluno a mim era válida, já que faço parte do imaginário de referência dele enquanto uma mulher que pratica o surfe.

Portanto, além desse último palpite de Charles do Bronx, não houve menção a nenhuma outra mulher. Achei curioso o fato de até personagens de animação terem sido citados, enquanto nenhuma atleta foi lembrada. Após esse momento, exibi o final do vídeo, quando é revelado que todos os lances são feitos por atletas mulheres de destaque em suas modalidades esportivas.

As reações de espanto e surpresa foram várias e foram verificadas em toda a turma, em maior ou menor grau de expressão. Estavam nas expressões corporais, feições com cara de espanto e nas falas. Algumas foram: *“Me senti mal agora”*, *“A senhora pegou pesado”*, *“Deu até depressão”*, *“Caraca, ninguém lembrou das mulheres”*, *“É culpa do machismo estrutural”*. Quando indagados do porquê achavam que ninguém tinha lembrado das mulheres, algumas respostas foram: *“Por que os homens têm mais audiência”*, *“Por que as mulheres no esporte é algo recente”*, *“Porque os homens chegaram no esporte primeiro”*. Para esse último comentário, devolvi com a pergunta *“Chegaram primeiro ou nunca foram impedidos de praticar?”*, fazendo o gancho com os fatos históricos da aula passada. Houve uma discussão com bom envolvimento da turma sobre como essas hierarquizações e juízos de valor são produzidos e reproduzidos.

Enfatizei que entendia o fato de ninguém ter lembrado das mulheres e que não era “culpa” deles/delas. Mas que, a partir do momento em que há a compreensão das

desigualdades e o entendimento das causas, é papel de todos estar vigilantes sobre o assunto, não propagá-lo e, principalmente, combatê-lo.

Segui para a atividade 2, que iniciava o foco nas lutas. A intenção era mapear o conhecimento da turma sobre modalidades de luta e atletas dessas modalidades. A turma foi separada em 6 equipes. Na primeira parte da atividade, eu estipulava um tempo determinado e o comando dado às equipes foi que deviam listar, em uma folha de papel, o máximo de lutas/artes marciais que pudessem.

Foram listadas diversas modalidades de lutas. Sobre lutas brasileiras, cinco equipes citaram a capoeira e dentre essas cinco, uma também lembrou da luta indígena hukahuka. Após um breve debate sobre essas modalidades, parti para a segunda parte da atividade. Nesse momento, o comando dado à turma era listar o maior número de atletas de luta dentro do tempo estipulado. Enfatizei o termo *atleta*, não falei as palavras *lutador* ou *lutadora*, para não direcionar o gênero nas respostas. Como resultado, tivemos:

Equipe 1	1 homem e 0 mulheres
Equipe 2	3 homens e 0 mulheres
Equipe 3	0 homens e 0 mulheres
Equipe 4	7 homens e 1 mulher
Equipe 5	10 homens e 1 mulher
Equipe 6	9 homens e 0 mulheres

As únicas mulheres mencionadas foram Rafaela Silva, do judô, e Amanda Nunes, ex-atleta de *Mixed Martial Arts* (MMA). Quando os resultados foram discutidos, enfatizei os poucos nomes de mulheres lutadoras que foram mencionadas. A turma conseguiu fazer a conexão com o vídeo do início da aula, percebendo o fato de não lembrar das atletas mulheres seja pelo menor incentivo, menor divulgação, menores patrocínios e afins.

Retomei o tema do machismo estrutural, citado por uma aluna na atividade anterior, e perguntei se todos/todas sabiam o que era isso. Algumas pessoas disseram que sim e pedi que alguém explicasse. Nesse momento, Alex Poatan disse: “*Explica aí, Rafaela Silva*”, pois essa aluna geralmente levanta questões ligadas ao machismo nas discussões. Ao mesmo tempo em que Alex Poatan falou, a referida aluna já estava se voluntariando para falar.

Durante a fala dela explicando, Alex Poatan ficou conversando com um colega da equipe que estava ao seu lado. Outro aluno do grupo (Charles do Bronx) chamou atenção para

o fato de que, enquanto a aluna estava explicando, o aluno que sugeriu que ela explicasse estava conversando, apontando o problema relacionado ao machismo que estava ocorrendo na situação. Questionei por que Alex Poatan estava conversando, já que ele mesmo tinha pedido que a aluna falasse. Ele tentou justificar que estava falando algo relacionado a esporte com o colega. Apontei que ainda assim isso era um problema e então, Alex Poatan pediu desculpas a Rafaela Silva. É interessante pontuar que algumas falas anteriores de Alex Poatan demonstram apoio às meninas e uma certa responsabilização pelo problema da exclusão delas, sendo, portanto, contrárias a essa atitude mencionada de não atenção à fala da colega que ele mesmo convidou ao debate.

Finalizei conversando sobre alguns aspectos históricos importantes no surgimento das lutas e passei para a atividade 3. Fiz a explanação sobre o que eram e quais eram os princípios condicionais das lutas: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente(s)/alvo(s) e regras. Não exibi os vídeos finais de demonstração, pois não houve tempo. Falei que retomaria com os princípios condicionais na próxima aula durante as vivências práticas e a aula foi finalizada.

4º Encontro - aula 3

Data: 10/05/2024

Horário: 16h50 às 18:00 – 5º e parte do 6º tempo

Neste dia, o professor de Arte, que tem a aula do 6º tempo após a minha, me informou que, devido à falta de um professor, já tinha antecipado sua aula para um horário no início do turno. Ou seja, após a minha aula, a turma seria liberada para casa. Sabendo disso, iniciei a aula perguntando se eles/elas topavam ficar um tempinho a mais do nosso horário normal, já que faria algumas vivências práticas e precisaria de mais tempo disponível para não fazer tudo tão na correria. A turma topou e iniciei a aula que teve uma duração maior, o que foi bem positivo, pois, com a duração normal, tenho que dar uma acelerada em tudo, encerrando alguns debates de modo precoce. As equipes foram separadas para a atividade 1, que era sobre a definição de lutas de curta, média e longa distância. Nessa atividade, as equipes recebiam imagens de atletas em ações da luta e deveriam definir a qual distância aquela luta pertencia, posicionando a foto no quadro, na categoria escolhida (curta, média ou longa). Para essa atividade, utilizei somente fotos de mulheres lutando.

As equipes posicionaram as imagens no quadro, fiz a explicação das características de cada distância e, após, a turma reposicionou as imagens que estavam nos

lugares incorretos. Perguntei à turma o que eles/elas percebiam em comum em todas aquelas imagens. Algumas respostas foram: “*todas são lutas*”, “*todas têm duas pessoas*”, “*todas são preto e branco*” (pois as fotos estavam em preto e branco) e, depois de algumas outras tentativas, Ednanci Silva disse “*Só tem mulher*”. E confirmei que sim. Perguntei se tinham notado, ao passo que Robson Conceição perguntou: “*Aí é só mulher?*”, enfatizei que sim.

Então, o aluno aproximou-se do quadro para ver de perto e confirmar. Relembrei a aula passada, quando vimos o vídeo *Invisible Players*, explicando que, como diz o ditado popular, “quem não é visto, não é lembrado”. E que sim, luta também era lugar de mulher. Perguntei na sala quem já tinha praticado ou praticava alguma luta. Seis meninos levantaram a mão. Cinco deles tinham praticado no passado e um praticava *muay thai* atualmente.

Em relação às meninas, duas ergueram o braço. Uma praticou capoeira no passado e outra também era praticante atual de *muay thai*. Verifica-se que isso corresponde a uma parte muito pequena do total de 16 meninas da turma. Passei para a atividade seguinte, enfatizei que todas as pessoas estavam aptas a participar, mesmo quem não tinha nenhuma experiência com lutas, pois seriam atividades simples que utilizariam apenas alguns princípios básicos presentes nas lutas em geral. Pedi para a turma afastar cadeiras e mesas, abrindo o máximo de espaço na sala e formarem duplas de altura e peso aproximado. Nem todas as pessoas participaram.

Acredito que, novamente, o espaço pequeno influenciou nisso. Pois ficou cheio rapidamente com quem se voluntariou em participar de início, principalmente no primeiro jogo que era bem simples. Outros/Outras estudantes não participaram por já serem mais retraídos/retraídas e não costumarem participar tanto, dentre essas pessoas, em especial, um grupo de meninas que são bem tímidas e pouco participam das atividades práticas. As pessoas que não participaram ficaram observando, algumas bem atentamente.

Convidei-as algumas vezes, mas sem sucesso. Não pedi relatório ou qualquer outra atividade para quem não participou, pois queria estimular a participação espontânea. Fiz o segundo jogo, de pegar as fitas do oponente. Nesse, como exigia deslocamento pelo espaço, ia colocando apenas 2 ou 3 duplas de cada vez para realizar. Algumas pessoas que estavam de fora, ao ver a atividade, foram entrando para participar, mas não houve 100% de participação. Ou seja, um grupo formado pela maioria da turma participou de todas as atividades, outros alunos e outras alunas, na hora dos jogos, participaram apenas em algum dos momentos. Alguns/Algumas não participaram de nenhum dos jogos, sendo que a maior parte desse grupo era constituída de meninas (3 meninos e 5 meninas).

Nesse momento, a quantidade de estudantes que não participaram, constituída em sua maioria por meninas, apresenta-se como um limite identificado na aula. Embora o debate tivesse como centralidade o gênero e mulheres no esporte, o número de meninas não participantes ainda foi maior que o de meninos. Fatores como vergonha, medo da exposição e falta de habilidade foram relatados por elas como causas dessa não participação. Esse achado será aprofundado posteriormente nos tópicos das categorias de análise.

Após algumas rodadas, lembrei os princípios condicionais e pedi para que os identificassem nos momentos do jogo. A turma se empolgou bastante e repetiu algumas rodadas até que todos pudessem jogar mais de uma vez. Em um momento, ficou na área de disputa somente uma dupla formada por uma menina e um menino. Algumas meninas da turma, inclusive as mais tímidas que não tinham participado, ficaram torcendo e incentivando a menina a vencer e, inclusive, ela venceu. Ao final, pedi que olhassem suas fitas para ver se tinha algum nome escrito. Eu tinha colocado o nome de 4 atletas em algumas delas, no caso, Amanda Nunes (MMA), Bia Ferreira (boxe), Mayra Aguiar e Rafaela Silva (ambas do judô). Perguntei se alguém já tinha ouvido falar nessas mulheres.

As equipes que citaram Amanda e Rafaela na aula passada se manifestaram. Mostrei as fotos e apresentei um breve histórico das conquistas e importância de cada uma. Finalizei perguntando as percepções e opiniões, e a turma deu um retorno positivo, dizendo que tinha gostado da aula.

Figura 4 - Realização de jogos de oposição



Fonte: Acervo pessoal

5º Encontro – aula 4

Data: 17/05/2024

Horário: 16h50 às 17:30 – 5º tempo

Devido a uma mudança de programação da rotina escolar, não tive aula com essa turma nesse dia. Na semana anterior, a gestão informou que, na semana em questão, seria a aplicação da recuperação paralela, que consiste em uma forma de recuperar as possíveis notas baixas ocorridas no bimestre anterior, no caso, as notas do 1º bimestre. Essa aplicação não tinha data prevista no calendário até então, pois ocorria de outra forma. Antes, cada professor fazia da maneira como achava mais conveniente, usando o método que achava melhor – trabalho, avaliação, atividades etc. – e usava seu horário de aula com a turma para tal.

No início do ano, durante a jornada pedagógica, o tema foi discutido, pois a gestão recém-eleita não estava satisfeita com o método que vinha sendo utilizado. Após a discussão, ficou decidida a nova forma da recuperação paralela, mas não foi decidido em qual data/semana seria aplicada, se seria em um sábado letivo, em parte do turno, em alguns dias completos da semana, enfim. No entanto, a nova forma consistiu na aplicação de uma prova, que nos foi solicitada previamente, e aconteceu nos dois últimos tempos de aula – 5º e 6º tempo – em todos os dias daquela semana. Portanto, minha aula com essa turma, que era no 5º tempo, não ocorreu.

Esse fato registrado é mais um exemplo da importância de o professor/professora considerar os imprevistos e alterações no calendário escolar na construção de seus planos de ensino, de modo que não comprometa os objetivos do trabalho que está sendo realizado.

6º Encontro – aula 4

Data: 24/05/2024

Horário: 16h50 às 17:30 – 5º tempo

Neste dia, iniciei o conteúdo mais específico sobre o *muay thai*. Para essa aula, estava prevista a leitura do texto, exibição de vídeos com golpes básicos – que não deu certo porque o projetor não funcionou – e a vivência de execução dos golpes. Iniciei a aula perguntando se alguém tinha algum conhecimento sobre essa luta. Dois alunos e uma aluna disseram que sim e compartilharam alguns pontos que conheciam. Complementei explanando alguns aspectos históricos e de como a luta funcionava, em linhas gerais. Pedi para formarem duplas e distribuí o texto impresso. (disponível em: <https://leiemcampo.com.br/o-muay-thai->

[feminino-e-a-luta-contr-o-preconceito/](#)

A leitura foi coletiva e a conversa que aconteceu após foi bem interessante, porque muitos alunos e alunas ficaram admirados/admiradas com algumas tradições problemáticas do *muay thai* em relação às mulheres, em especial, por algumas permanecerem até hoje. No decorrer da aula, Duda Santana, que luta *muay thai*, já treina há bastante tempo e tem alguns conhecimentos sobre a luta, participou de maneira ativa. Ela falou com mais propriedade sobre algumas dessas tradições, especialmente sobre a que chamou mais a atenção da turma, que foi a forma de entrada diferenciada para homens e mulheres no ringue. Nela, as mulheres têm que passar por baixo da última corda para entrar, enquanto os homens podem entrar por cima das cordas.

A aluna relatou que até hoje isso acontece em alguns locais e tem que ser respeitado. Inclusive, ela nos contou que, em algumas competições, se a mulher entrar por cima, ela pode ser desclassificada, situação que, inclusive, eu não conhecia. Quando ela mencionou essa informação, Charles do Bronx se manifestou surpreso, pois ele e outras pessoas tinham entendido na leitura que essa tradição tinha ficado no passado. Então, o fato de ela existir ainda hoje causou espanto.

Alguns/Algumas estudantes ficaram bem curiosos/curiosas sobre o tema e ficaram fazendo perguntas sobre *muay thai* para Duda Santana. Por exemplo, perguntaram sobre como funcionava o sistema de graduação e se ela já tinha participado de competições. Retomei a discussão do texto e alguns/algumas estudantes apontaram o machismo como causador de alguns princípios problemáticos dessa luta, como a exclusão de mulheres de alguns locais, a entrada por baixo do ringue, e a ideia de que as mulheres eram impuras e estariam tornando o ambiente inadequado. Então, o texto trouxe alguns aspectos para reflexão que considero importantes.

Como a quadra, que estava imprópria para o uso, tinha sido liberada dias atrás, levei os alunos e alunas até lá para exercitar os golpes. A ideia, até então, era que eu iria demonstrar os golpes. Lembrando que eu não tenho vivência/experiência com essa luta. No entanto, enquanto estava caminhando até a quadra, perguntei à Duda Santana se ela poderia ajudar na demonstração dos golpes enquanto eu direcionava a atividade e ela topou.

A participação dela foi de grande relevância. Interessante apontar que essa aluna geralmente apresenta um comportamento mais tímido e se envolve pouco nas atividades que exigem uma maior exposição. Entretanto, ela aceitou sem resistência fazer parte desse momento em que estaria ainda mais no foco da aula. Um círculo foi construído e todo mundo

participou. O tempo, infelizmente, era pouco, já que havia gastado no deslocamento e, até que toda a turma chegasse, demorou alguns minutos. Além disso, ao final, eles teriam que ter o tempo de retornar à sala para a próxima aula. Devido a isso, apenas os socos foram exercitados. Falei com a turma que a Duda Santana faria a demonstração e pedi que todos/todas observassem para repetir individualmente e depois, em duplas.

Duda Santana mostrava como fazer e todo mundo, inclusive eu, repetia. Ela ensinou o *jab*, direto, cruzado, gancho e esquiva. Foi muito legal porque a figura dela, enquanto uma mulher praticante da luta, teve bastante destaque e engrandeceu o momento. A maior parte da turma ficou bem atenta às explicações que ela fazia. Outra parte estava mais displicente. Importante ressaltar que a maioria do público que apresentava essa postura de displicência era constituída de meninos. Aqui aponto outro fator limitante da proposta. Seria importante conversar com esses alunos e alunas para identificar os motivos do pouco interesse. No entanto, pelo pouco tempo hábil, isso acabou não acontecendo.

No momento das execuções em dupla, eu e ela circulamos pelas duplas para corrigir e incentivar a participação. Fiquei bem satisfeita porque, dessa vez, todo mundo participou. Alguns/Algumas com mais afinco, outros/outras com menos empolgação, mas todos/todas estavam tentando, inclusive o grupo de meninas mais tímidas. Finalizei com uma conversa sobre a aula na qual algumas alunas relataram dificuldade na realização dos golpes, pois nunca tinham feito. O aluno Anderson Silva disse que achou o texto e a discussão interessantes. Encerrei agradecendo à turma e à Duda Santana pela colaboração.

Figura 5 - Vivência dos golpes de *muay thai*



Fonte: Acervo pessoal

7º Encontro – aula 5

Data: 07/06/2024

Horário: 16h50 às 17:30 – 5º tempo

Cheguei na sala e, após cumprimentar a turma, pedi que se deslocassem para a quadra onde as atividades do dia seriam realizadas. Novamente levou um pouco de tempo até que todos/todas estivessem a postos. Pedi para a turma se posicionar no círculo central e que formassem duplas. Informei que iríamos exercitar alguns golpes da aula passada e conhecer novos golpes do *muay thai*. Distribuí uma bexiga para cada dupla e pedi para pensarem em uma dificuldade/barreira/injustiça que as mulheres sofrem na sociedade em geral, seja nos esportes, no trabalho, em relacionamentos e afins.

Após a escolha, deveriam escrever essa dificuldade na bexiga e que aquilo seria o nosso alvo. Distribuí os pincéis e levou um tempo até que todas as duplas decidissem, escrevessem e estivessem com sua bexiga pronta. As barreiras escritas foram: desigualdade salarial (2 vezes), injustiças no trabalho, preconceito no trabalho, falta de oportunidade de emprego, desvalorização no esporte, desvalorização da mulher no ramo da luta, preconceito, direito de fala, violência doméstica, assédio (4 vezes), opressão e não poder usar qualquer roupa.

Novamente, pedi a colaboração da Duda Santana para a demonstração dos golpes e, além dela, o aluno Abner Teixeira, que também é praticante de *muay thai*, ajudou na execução. Ele e ela se posicionaram no centro do círculo e revisaram o jab e o direto. Pedi que as duplas, que eram mistas, se posicionassem, e, enquanto uma pessoa segurava a bexiga, a outra deveria atingi-la com os socos. Enquanto isso, Duda Santana, Abner Teixeira e eu íamos circulando entre as duplas, observando e corrigindo os movimentos. Toda a turma participou, sem exceção, o que foi muito positivo.

Inclusive, alunas que na aula passada ficaram bem tímidas e meio receosas de fazer os golpes, na aula de hoje se soltaram muito mais, o que me chamou bastante a atenção. Após alguns minutos, os chutes passaram a ser os novos golpes. Duda Santana e Abner Teixeira, dessa vez, demonstraram e ensinaram o *low kick* (chute baixo) e o *medial kick* (chute em meia altura), na altura da costela. Outra vez as duplas voltaram para seus postos e começaram a execução.

Observei com atenção para saber se as meninas estavam participando e constatei que todas tentaram, pelo menos um pouco, todas estavam tentando e executando os golpes. E

foi legal ver algumas empolgadas, algumas tentando o tempo inteiro, não ficando paradas. Chamei todos/todas de volta ao círculo central para finalizar e perguntei o que tinham achado. Algumas respostas foram: “foi massa”, “legal”, “divertido”. Um ponto importante a ser mencionado é que não houve nenhum tipo de “piadinha”, ou juízo de valor sobre a capacidade da Duda Santana ou das demais meninas em comparação com os meninos, como por exemplo “a menina tá fazendo melhor que os meninos”, comentários que geralmente podem surgir nesse tipo de ocasião.

Encerrei com a reflexão de que, embora a gente estivesse golpeando simbolicamente esses problemas colocados por eles/elas, era importante também combatê-los no dia a dia e nas nossas ações. Fiquei bem satisfeita com o envolvimento e participação de toda a turma. Infelizmente, não consegui fazer a outra atividade prevista. A turma ainda teria que retornar para a sala e, como na aula após a minha, soube que fariam uma prova, não quis que chegassem atrasados/atrasadas. Então, por conta do tempo, só consegui fazer a primeira atividade.

Figura 6 - Bexigas dos alunos/alunas com as algumas desigualdades a serem combatidas



Fonte: Acervo pessoal

Figura 7 - Vivência de golpes em duplas



Fonte: Acervo pessoal

8º Encontro – aula 6

Data: 14/06/2024

Horário: 16h50 às 17:30 – 5º tempo

Para esta data, estava prevista a realização da aula 6 do plano de intervenção. No entanto, ela não ocorreu. Na quarta-feira, dia 12/06, um aluno da turma (Rafael Silva), cuja identidade de gênero, inclusive, é gênero fluido, me procurou explicando que queriam fazer um “trote da turma”, que é uma espécie de evento ou ação diferente pelo fato de estarem no último ano do ensino médio. Ele, então, me perguntou se eu poderia ceder o horário da aula de Educação Física para esse trote, pois queriam fazer um jogo de futsal com “troca de gênero”, nas palavras dele – que seria a troca das vestimentas.

Portanto, decidi ajudar a turma e cedi o horário. No dia e horário da aula, conversei novamente com Rafael Silva para entender um pouco mais como tinha sido a ideia. Ele me explicou que teve início em uma reunião da turma sobre a formatura e ele deu a ideia de fazer os trotes. Uma aluna da turma (Caroline Santos) viu um vídeo na rede social *TikTok*, de uma turma fazendo esse trote e, como o mês já estava cheio de atividades escolares, queriam algo mais prático, adotaram a ideia pois era algo rápido e fácil de executar. Conversaram com a professora de português, que tem a aula antes da minha, para usar uma parte da aula dela e se aprontarem, e falaram comigo para realizar o jogo no horário da minha aula.

Perguntei se toda a turma tinha aceitado participar sem resistências, ele respondeu: *“De início, alguns meninos rejeitaram a ideia e só queriam fazer se fosse pra ganhar ponto extra. Aliás, machismo, né? Sempre está presente em tudo. Aí a gente acabou convencendo eles e agora tá tudinho ali no banheiro, se trocando. Não tem ponto, não tem nada. É só pra gente se divertir.”* Quando todos/todas chegaram à quadra, primeiramente tiraram algumas fotos. Durante esse momento, os meninos agiam e faziam poses ditas “femininas” e “delicadas”.

Por sua vez, as meninas performavam uma “masculinidade” nas poses para as fotos e no jeito de falar. Essa masculinidade performada pelas meninas era a “masculinidade da periferia”, identificada nas vestimentas, acessórios, posturas e formas de falar. Após esse momento, começaram a se organizar para iniciar o jogo e eu fiquei apenas observando. Praticamente toda a turma (exceto um menino e uma menina) estava vestida com as roupas tidas como do gênero oposto, mesmo quem não participou do jogo. Alguns/algumas jogaram, outros/outras ficaram apenas torcendo. Separaram os times, meninas de um lado, meninos do outro, e começaram a partida.

Durante a partida, a postura da turma não era de competição, jogar para vencer ou algo do tipo. A intenção era mesmo se divertir e todo mundo estava de uma forma bem descontraída. Em relação à performatividade, houve uma diferença no momento do jogo em relação ao momento das fotos. Alguns meninos continuavam performando “feminilidade”, por exemplo, correndo com delicadeza, protegendo o local “dos seios” ou balançando os cabelos. Enquanto as meninas agiam, corriam e jogavam como elas mesmas.

Aqui destaco o futsal como modalidade escolhida. Ainda que o conteúdo das aulas de Educação Física no momento fosse lutas, por exemplo, o futsal acaba se configurando como uma modalidade hegemônica dentro dessa realidade.

Gostaria de ter tido um tempo para discutir esses pontos, mas, infelizmente, não houve. Novamente, o pouco tempo se apresenta como um fator limitante da proposta, dificultando alguns debates que seriam importantes de serem realizados. Depois de alguns minutos, informei que o tempo já estava terminando e precisava encerrar para que se trocassem e voltassem à sala de aula e assim, finalizei. Devido às peculiaridades apresentadas nessa atividade do trote que atravessam diretamente muitas questões de gênero, esse evento será melhor explorado mais adiante na discussão.

Figura 8 - Trote da turma com jogo de futsal



Fonte: Acervo pessoal

9º Encontro – aula 8

Data: 21/06/2024

Horário: 16h50 às 17:30 – 5º tempo

Este dia foi o último dia de encontro com a turma. Devido aos fatores explicados anteriormente, as aulas 6 e 7 do plano de intervenção não aconteceram e, por hoje ser o último dia, tive que ir direto para a aula 8, pois é o momento de fechamento e avaliação da unidade. Iniciei cumprimentando a turma e informando que faríamos uma revisão sobre os principais conceitos vistos na unidade e depois, faríamos uma roda de conversa para debater as opiniões e impressões da turma sobre as aulas do bimestre.

Pedi para organizarem as cadeiras em círculos para darmos início. Os pontos abordados na revisão foram: a classificação das lutas conforme a distância (curta, média e

longa), os princípios condicionais, a história do *muay thai* e seus golpes básicos. Após fazer a explanação dos pontos e realizar algumas perguntas, verifiquei que, dentre esses tópicos, a turma fixou melhor o da classificação quanto à distância e o dos golpes básicos.

Uma observação necessária acerca dessa revisão, é que, nesse momento, foram explorados alguns pontos que constariam na avaliação bimestral institucional da escola, o que é uma exigência escolar que devemos cumprir. Um limite que pode ser considerado foi a não inclusão de tópicos como a participação das mulheres nas lutas e dos demais debates sobre gênero para a revisão. No entanto, isso não significa que esses temas não constassem em questões da prova. Como tais assuntos estavam no debate central em todas as aulas do bimestre, compreendi que a turma já estava mais inteirada com esses pontos e, no momento de revisão, enfatizei os demais aspectos da luta que, porventura, poderiam ter ficado menos consolidados.

Entretanto, é importante ressaltar que analisar uma prática pedagógica vai além de verificar se houve bons resultados quantificáveis por meio de testes. Muito mais que isso, é um processo reflexivo que permite identificar avanços e limitações, buscando aprimorar o ensino e a própria prática para torná-los mais inclusivos, críticos e significativos.

Após sanar as dúvidas, iniciei a roda de conversa. Fiz a gravação desse momento utilizando o gravador do celular para coletar melhor as falas. Portanto, incluí a transcrição de algumas falas nas anotações desse encontro. Comecei a conversa, disse que aquele momento era a hora de ser sincero/sincera sem medo e falar o que acharam, se gostaram ou não, se achavam importante a discussão daqueles temas e afins. As primeiras falas foram um pouco tímidas e eram do tipo: *Foi legal*”, *“Eu gostei*”, *“Gostei de tudo*”.

A aluna Rafaela Silva disse: *“Achei legal ficar falando de machismo a aula toda”*. Perguntei se achavam que o tema da desigualdade de gênero era importante de ser debatido na escola ou se a escola não deveria se meter nesse assunto. Algumas respostas: *“tem que se meter sim”*, *“é importante já que a escola é lugar de aprender”*. O aluno Anderson Silva falou sobre a questão das vivências práticas:

As aulas de Educação Física com foco mais prático eu acho melhor porque todo mundo aqui já fica cansado de todo dia ser só matéria, matéria, matéria. Então, uma das coisas que me incomodou muito no ensino médio foi não ter tantas aulas práticas, como no fundamental. E fazer algo que não seja só olhar pra lousa e copiar, já desopila muito a cabeça (Diário de campo, aula 8).

A fala do aluno revela uma concepção ainda muito presente sobre a Educação Física: a de que se trata de uma disciplina, essencialmente, “prática”. Essa visão demanda

constante diálogo, não apenas com os/as estudantes, mas com toda a comunidade escolar. É fundamental reforçar que, como componente curricular, a Educação Física também tem um papel formativo, que vai além da mera reprodução de gestos técnicos ou da execução de atividades desprovidas de significado. Ela deve promover reflexões, desenvolver criticidade e ampliar a compreensão sobre o corpo e a cultura corporal em suas várias dimensões.

Anderson Silva continuou sua fala relembando a discussão sobre os preconceitos com a mulher nas tradições do *muay thai* e participou comentando:

Em relação ao muay thai e ao que a senhora falou sobre tudo que acontecia na Tailândia e acontece até hoje sobre a questão das mulheres, o preconceito e tal, o machismo... eu achei importante colocar o muay thai e ainda mais ela como professora na cena (apontando para Duda Santana, que colaborou nas aulas de muay thai), porque é uma luta muito boa de ser praticada, mesmo que fosse com coisas simples, golpes simples, eu acho que foi muito gratificante pra ela ensinar e foi muito gratificante pra gente aprender (Diário de campo, aula 8).

Aproveitei a oportunidade e perguntei se Duda Santana queria falar. Ela respondeu:

Não tenho muito o que falar. Eu gostaria de agradecer o espaço que tu me deu, foi muito importante pra mim porque o machismo ele ainda acontece muito frequente nas lutas, na minha academia mesmo, porque eu sou uma das únicas mulheres... só tem duas mulheres, então a gente é levada muito a pagode¹¹ às vezes, principalmente por homens novatos. Então, eu achei muito importante tu ter me dado esse espaço, até porque eu crio mais confiança em mim pra poder crescer mais e continuar no muay thai. E acho que é importante todo mundo saber o que as mulheres sofrem na luta, porque muita gente não sabe o que acontece (Diário de campo, aula 8).

Agradei à aluna e compartilhei com a turma que a colaboração dela ocorreu de forma não planejada previamente, pois a intenção inicial era que eu ensinasse os golpes. Enfatizei que foi muito importante a participação dela, já que, além de ser alguém com vivência e experiência com essa luta, era uma mulher ocupando esse espaço.

Na sequência, o outro aluno da turma que é praticante de *muay thai* (Abner Teixeira) expressou sua opinião:

Eu achei interessante porque assim... é uma coisa que a galera tem medo, tipo... ah, vou praticar muay thai, vou apanhar... e aí incentiva muito também, né. Acho que tem muito cara que tem a mente meio de pedra e achei muito legal a Duda Santana ensinando. As outras meninas se incentivam também, tipo... cara, será que eu devo tentar? Você não deve pensar que você deve fazer alguma coisa. Você sempre vai de cara mesmo e, se não der, você parte pra outra arte ou outro esporte, entendeu? (Diário de campo, aula 8).

¹¹ “Levar a pagode” é uma expressão usada quando alguém não nos leva a sério ou leva na brincadeira.

Aproveitei o gancho e perguntei se alguma das meninas se sentiu mais motivada ou encorajada nas vivências práticas por ser a Duda Santana que estava ensinando. Três meninas levantaram a mão, concordando que sim. O aluno Alex Poatan fez uma pergunta para o aluno Abner Teixeira: *A Duda Santana acabou de falar que na academia dela o pessoal tira ela a pagode, e aí eu queria saber como é na tua academia. Como os professores, ou outros praticantes, os alunos tratam as mulheres lá.* Abner Teixeira respondeu:

Assim... vai de hierarquia, vai de cada equipe, tá ligado? Você não controla a socialização dos alunos, você não controla isso. O professor pode dar uns conselhos, dizer: “Olha, isso tá errado. A gente é uma família e, como uma família, a gente deve se tratar da maneira correta”. E lá na nossa academia, tem muito... tem umas... acho que de 20 alunos, 10 são meninas, tá ligado? Algumas são novatas, outras já têm um pouquinho mais de experiência e todo mundo lá é tratado igual. Lógico que sempre vai ter um engraçadinho, algum novato ou até mesmo um graduado que quer se achar, e aí fica dando ideia... tipo, lá tem muita menina assim, baixinha, que nem a Duda Santana e Deus me livre trocar sparring¹² com as baixinha lá. E aí tem gente que chega lá e diz: “Tu é doido, eu lá vou trocar sparring com essa menina aí”. Já julga pela aparência. Aí, qualquer coisa que acontece, a nossa professora chega pra gente e fala: “Olha, se tiver acontecendo alguma coisa, se algum aluno, professor, instrutor, fez algo que vocês não gostaram, tiraram uma brincadeira de mau gosto com vocês, vocês passem pra mim que eu passo pro mestre”. E aí ele (o mestre) fala mesmo que não quer desavenças e tal... e eu sei que em muitas outras equipes tem esse machismo assim, severamente em cima das meninas. E não tem nada a ver. Tem menina aí que esbagaça os cara (Diário de campo, aula 8).

Alex Poatan perguntou novamente, dessa vez para Duda Santana. Ele disse: *“O Abner Teixeira falou sobre hierarquia e aí eu queria saber... lá também deve ter hierarquia, como é que os mestres tratam as pessoas que fazem isso com vocês, que são machistas ou desmerecem vocês lá?”* Duda Santana respondeu:

Pra tu ter ideia, a mais graduada da minha equipe é mulher. Abaixo do professor, é mulher. Só que, mesmo assim, não é tão respeitada, não é a mesma coisa. Tem novato que tipo... acha que ‘Ah, porque ela é mulher, não vou treinar com ela’. Ainda tem julgamento. Eu já fui julgada horrores, ainda mais porque eu sou pequena e tamanho conta muito na luta. Aí tem novato que pensa: “Vou tirar sparring contigo pra quê? Vou acabar contigo”. Eu tiro onda, não vou negar. Eu amo quando vem um metido. Adoro! Amo! Mas, mesmo assim, a gente fica tipo... nossa, o cara achou isso? Isso acaba influenciando também na sua segurança (Diário de campo, aula 8).

Alex Poatan complementou falando sobre a questão da confiança em si mesmo, falou sobre como ter essa confiança é importante seja em algum esporte ou em outras áreas da vida. Comentei que isso, muitas vezes, é algo que acontece com muitas meninas e mulheres. O fato de não aprender a ter confiança em si desde cedo, o que geralmente não acontece com os meninos, acaba influenciando em várias questões da vida. E que a todo instante a confiança

¹² Prática em que duas pessoas treinam juntas, simulando uma luta.

de nós, mulheres, era posta à prova. Logo, trabalhar essa questão era fundamental.

Logo depois, Anderson Silva fez uma pergunta para mim. Ele estava com a curiosidade de saber como tinha sido a minha postura em relação a outras turmas, que, por exemplo, não tinham a Duda Santana para demonstrar a parte dos golpes do *muay thai*. Expliquei dizendo que, nesses casos, eu conduzia os golpes, já que esse era meu trabalho, e que nós, professores e professoras de Educação Física, não dominávamos todas as práticas corporais e, portanto, algumas temáticas a gente tem que pesquisar mais, estudar sobre e encontrar a melhor forma de trabalhar aquele assunto com a turma, independente se a gente já tinha praticado ou não.

Aqui cabe a interlocução com a reflexão feita anteriormente a respeito da concepção de Educação Física como uma disciplina, essencialmente, prática com vistas à excelência técnica. O foco, no contexto escolar, é oferecer aos/as estudantes um contato, muitas vezes inicial, com diferentes práticas corporais, possibilitando o acesso a conhecimentos fundamentais que poderão ser aprofundados futuramente, caso haja interesse individual. Para isso, os/as docentes podem recorrer a estratégias pedagógicas mais acessíveis e envolventes, como os jogos de oposição, no caso da unidade didática aqui apresentada, que funcionam como introdução para os princípios das lutas. Desse modo, tal abordagem pode favorecer uma vivência mais lúdica, participativa e significativa do conteúdo, sem exigir um nível técnico apurado.

De volta ao momento da roda de conversa, enfatizei que a importância de a turma fazer parte dessa escolha de temas era justamente essa, não aprender só o que o professor/professora/escola determina. E que, naqueles momentos, a gente também aprendia muito com os alunos e alunas e eu, inclusive, tinha aprendido bastante com a Duda Santana nas nossas aulas de *muay thai*. Perguntei se mais alguém tinha algum comentário a fazer e, como não houve, encerrei a conversa e passei para o preenchimento do questionário. Expliquei a importância daquele instrumento, distribuí as folhas e pedi que fossem o mais sinceros/sinceras possível nas respostas. Após o preenchimento, recolhi os papéis e terminei a aula agradecendo a participação, o empenho e a colaboração da turma.

Após a descrição detalhada da experiência de implementação da unidade didática com enfoque coeducativo, procedeu-se à análise dos principais aspectos observados ao longo do processo. Esses elementos, identificados a partir das percepções, registros e interações ocorridas durante as aulas, foram organizados e agrupados em categorias temáticas, com o objetivo de sistematizar os dados e aprofundar a compreensão dos resultados obtidos. A seguir,

essas categorias são apresentadas e discutidas à luz dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa.

5.2 Categorias de análise

Neste tópico, me debruçarei de forma detalhada e analítica sobre algumas situações e falas ocorridas no transcorrer das intervenções pedagógicas com cunho coeducativo. Alguns episódios, que serão aqui trabalhados, já foram, por sua vez, mencionados em outros setores do estudo. Todavia, a proposição aqui sugerida é tensionar e, à luz da literatura existente na área, examinar os acontecimentos, dialogar com a produção científica e colaborar com futuros colegas que, porventura, venham a trabalhar com a proposta coeducativa em seus estudos e pesquisas. Ratifico que a ideia não é apresentar uma proposta que solucione todas as problemáticas sociais referentes à temática de gênero nem tampouco anunciar um modelo acabado de intervenção pedagógica. Tenho como intento sensibilizar, de alguma forma, o olhar para que haja uma mudança na maneira de sentir, pensar, agir e assim possibilitar a construção de espaços mais equitativos na instituição escolar e nas aulas de Educação Física.

O processo de análise dos dados teve início com a organização e transcrição dos materiais colhidos durante a intervenção, composto pelo diário de campo, fruto da observação participante, e pelos questionários. A primeira etapa consistiu na organização e leitura minuciosa desses documentos. Essa etapa tem como objetivo alcançar uma compreensão mais aprofundada dos elementos presentes nos materiais, indo além de uma leitura superficial. A segunda etapa foi a codificação desse material. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a geração de um código ocorre à medida que o pesquisador ou pesquisadora analisa os dados e identifica elementos relevantes, como palavras, expressões, comportamentos, situações e acontecimentos relacionados aos sujeitos da pesquisa.

Após a codificação de todos os materiais, deu-se início à etapa final da análise, que é a categorização. Essa fase resulta da articulação entre os diferentes códigos identificados ao longo do processo. Conforme apontam Bogdan e Biklen (1994), é necessário percorrer os códigos e organizá-los em categorias mais amplas, que sejam capazes de representar de forma significativa os elementos que ali estão. O quadro abaixo apresenta essas etapas e os procedimentos realizados em cada uma delas.

Quadro 13 – Etapas da análise

Etapas	1 – Organização e leitura dos materiais	2 – Codificação	3 – Categorização
Procedimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Separar os materiais (diário de campo, transcrições e questionários); - Leitura minuciosa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os códigos, grifando-os nos documentos com uma cor específica para cada um. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agrupar os códigos nas categorias maiores; - Criar um documento para cada categoria no <i>Word</i> com os trechos destacados (códigos) e incluídos em cada uma.

Fonte: Elaborado pela autora

Desse modo, a imersão no material analisado permitiu a identificação de falas, comportamentos, estratégias didáticas e relatos que se destacaram em relação aos objetivos da pesquisa. Após as etapas de leitura e codificação, os trechos foram incluídos em quatro categorias, que refletem o percurso da intervenção e se materializam nos resultados do estudo.

As categorias são: Identificação das hierarquizações das diferenças de gênero; Problemática para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero; Encorajamento e Masculinidades. Cada uma delas possui características próprias, mas, ao mesmo tempo, se entrelaçam enquanto partes de um todo. Essas especificidades são provenientes do próprio movimento do processo e do tensionamento coeducativo. Endosso que tal divisão não pressupõe, necessariamente, uma relação linear ou até mesmo causal e estanque. A separação se deu como estratégia didática para melhor compreensão de todo o percurso.

A primeira categoria de análise, denominada “Identificação das hierarquizações das diferenças de gênero”, buscou evidenciar os dispositivos simbólicos, discursivos e práticos que sustentam e naturalizam as diferenças hierarquizadas produtoras das desigualdades de gênero e que se apresentaram ao longo da intervenção pedagógica. Conforme aponta Scott (1995), o gênero é compreendido como uma forma primária de significar relações de poder, constituindo-se como elemento central na organização das hierarquias sociais. Com base nisso, os excertos selecionados foram organizados em um percurso que revela desde a construção e naturalização das desigualdades, passando pelas

experiências de exclusão das meninas, até os indícios de tensionamento e problematização dessa lógica ao longo da unidade coeducativa.

A categoria de análise intitulada “Problematização para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero” objetivou analisar de que forma a intervenção coeducativa colaborou no processo de desconstrução por meio da problematização das desigualdades produzidas pela hierarquização das diferenças de gênero que dificultam o acesso das meninas e mulheres às práticas corporais. Esse tópico dedica-se à análise dos momentos em que surgiram tensionamentos e movimentos questionadores dessa estrutura de desigualdade. Esses momentos foram identificados em ações pedagógicas, falas de estudantes e episódios que indicam que a turma, por meio das atividades propostas e dos debates, passou a questionar normas tradicionais de gênero, a refletir criticamente sobre suas próprias práticas e destacar o papel da escola nesse debate.

A terceira categoria construída, intitulada encorajamento, possuiu como objetivo central analisar se, após a intervenção com uma abordagem coeducativa, houve um significativo impacto na participação e percepção das meninas em relação às práticas corporais propostas em sala, especialmente, no contexto das lutas. Após o escrutínio dos questionários e das aulas ministradas, foi possível encontrar diversos indícios e elementos que colaboraram e corroboraram de maneira significativa na composição dessa categoria. Esses achados são apontados e discutidos em articulação com o referencial teórico que sustenta esta pesquisa.

A última categoria, denominada masculinidades, revela a pluralidade de percepções e posicionamentos dos meninos frente à proposta pedagógica coeducativa e ao debate sobre as questões de gênero. A análise das respostas dos questionários mostra que, mesmo dentro de um grupo de estudantes do mesmo gênero, existem nuances significativas que vão desde a reafirmação da masculinidade hegemônica até a abertura crítica e reflexiva diante das desigualdades de gênero problematizadas.

5.2.1 Identificação das hierarquizações das diferenças de gênero

Para ilustrar este percurso, tomo como ponto de partida a atividade da caminhada dos privilégios, utilizada em uma das aulas da intervenção. Essa dinâmica teve como objetivo evidenciar, imagetivamente, a estrutura de desigualdades simbólicas culturalmente construídas,

que, além de posicionar os meninos à frente das meninas em diversas oportunidades de vivências corporais e esportivas, propiciam um ambiente favorável e acolhedor para determinados corpos em detrimento de outros. O intuito era fazer a turma perceber como os arranjos de gênero colocados em prática na sociedade exercem uma força sobre toda a nossa vida cotidiana (Lins, Machado e Escoura, 2016).

As frases¹³ que orientaram os passos à frente ou atrás foram formuladas a partir de experiências do dia a dia atravessadas pela hierarquização de gênero, sustentada por discursos que buscam naturalizar comportamentos sociais com base em diferenças biológicas. Conforme Louro (1997), é nas práticas cotidianas, nos gestos e nas palavras aparentemente banais que devemos concentrar nossa atenção crítica, sendo necessário, portanto, desconfiar do que, frequentemente, é aceito como "natural". Ao final das frases ditas na atividade, a disposição dos/das participantes no espaço ficou da seguinte forma:

Posição mais à frente

Esquiva Falcão												
					Felipe Kitadai	Charles do Bronx	Robson Conceição	Alex Poatan				Popó Freitas
			Rafael Silva									
	Natália Falavigna	Ednanci Silva		Mayra Aguiar					Rafaela Silva	Éder Jofre		
											Amanda Nunes	

Posição mais atrás

Ao se observar a distância apresentada entre meninos e meninas e a quantidade de passos à frente dados por meninos, evidencia-se que os corpos deles são culturalmente mais

¹³ Frases utilizadas na atividade da caminhada dos privilégios: Dê um passo à frente se você pratica esporte desde criança. Um passo à frente se você pode praticar esporte/atividade física na rua ou praça. Um passo à frente se você nunca foi impedido/impedida de praticar algum esporte ou participar de algum jogo por causa do seu gênero. Um passo à frente se já ganhou material esportivo de pai/mãe/familiares. Um passo à frente se você não tem obrigação de fazer tarefas domésticas em casa. Dê um passo atrás se você cuida de irmãos/ irmãs menores em casa. Um passo atrás se já foi desencorajado/desencorajada de praticar algum esporte. Um passo atrás se você já deixou de praticar esporte ou Educação Física por vergonha.

incentivados a ocupar os espaços de prática corporal na escola ou fora dela, sendo assim, são socialmente lidos como os corpos legitimados, detentores naturais das habilidades e do protagonismo esportivo. A disposição final dos/das estudantes na atividade demonstra como o gênero atua como um sistema de significados que organiza e hierarquiza as experiências sociais (Scott, 1995). Quando se observa que os meninos avançaram mais passos do que as meninas e que as meninas recuaram mais que os meninos, o que se revela não é uma diferença natural ou biológica entre eles e elas, mas sim uma construção cultural e simbólica que associa o masculino à centralidade e ao protagonismo nas práticas corporais.

Tais elementos supracitados são materializados em atitudes e afirmações, como expresso no comentário proferido pelo aluno Robson Conceição quando afirmou a seguinte frase durante o momento de debate da atividade: *“Mas a gente não tem nada a ver com isso”*, referindo-se às posições desiguais entre meninos e meninas, evidenciadas pela dinâmica. Sua fala expressa a naturalização de comportamentos culturais que historicamente favorecem os homens, revelando também uma postura de indiferença frente à desigualdade de gênero. Essa insensibilidade pode ser entendida também como parte da manutenção de privilégios. Como destaca Adichie (2015), esse tipo de pensamento é um aspecto estrutural do problema. Quando os homens não pensam na questão de gênero, não notam que ela existe ou não tomam atitudes para mudar a situação, colaboram, ainda que inconscientemente, para a perpetuação de tais opressões e desigualdades.

Outra problemática identificada em uma das aulas refere-se ao apagamento das mulheres no imaginário esportivo dos alunos e alunas da turma, demonstrando como a hierarquização de gênero também opera por meio da invisibilidade simbólica. Essa ausência de mulheres como referências foi observada de forma explícita no 3º encontro – aula 2 – durante a atividade em que a turma deveria adivinhar quem estava realizando determinados lances esportivos. Quase todos os palpites se concentraram em homens, incluindo até personagens fictícios. Exceto uma menção a mim, nenhuma outra mulher foi mencionada. Esse dado revela não apenas a ausência de representações de mulheres no repertório dos/das estudantes, como também a forma como as mídias e os discursos esportivos hegemônicos podem contribuir com esse fato ao não destacarem o protagonismo das mulheres.

Ferretti e Knijnik (2007) comentam que várias questões e preconceitos continuam a recair sobre as mulheres atletas, particularmente quando se considera, de um lado, a educação diferenciada que meninos e meninas recebem no que diz respeito às práticas esportivas, e, de outro, o tratamento desigual dispensado pela mídia às atletas, mesmo àquelas

já consagradas. É importante destacar que o Brasil possui uma das maiores referências do futebol de mulheres no mundo: Marta Vieira da Silva, eleita seis vezes a melhor jogadora do mundo pela Federação Internacional de Futebol (Fifa). Ainda assim, sua imagem não foi lembrada por nenhum/nenhuma estudante durante a atividade. Como registrado:

Os palpites que surgiram sobre quem era a pessoa executando a jogada de futebol foram: Messi (7 votos), Pelé (2 votos), Cristiano Ronaldo (1 voto) e Neymar (1 voto). Para o lance do basquete, os votos foram: Michael Jordan (9) e Kobe Bryant (1). Já para a manobra de surfe, tivemos: Gabriel Medina (11 votos), Cadu Maverick¹⁴ (1 voto) e João Frango¹⁵ (4 votos) (Diário de campo, 3º encontro; aula 2).

Esse episódio reforça como a construção social da masculinidade no esporte se sobrepõe à valorização das trajetórias importantes de mulheres, colaborando para a manutenção das desigualdades simbólicas entre os gêneros.

Ao discutir com a turma os motivos pelos quais os palpites da atividade recaíram exclusivamente sobre atletas homens, surgiram justificativas como: *“Porque os homens têm mais audiência”*, *“Porque as mulheres no esporte é algo recente”* e *“Porque os homens chegaram no esporte primeiro”*. Essas respostas revelam a reprodução de argumentos frágeis, enraizados no senso comum, que ignoram a história bem como as estruturas sociais que moldaram e moldam o cenário esportivo. A audiência maior para os homens, por exemplo, é resultado de décadas de investimentos desiguais, maior cobertura midiática e demais incentivos direcionados a eles. A ideia de que as mulheres “chegaram depois” ao esporte também desconsidera o fato de que, historicamente, elas foram impedidas de participar por normas sociais e, inclusive, proibições legais¹⁶ que, mais uma vez, naturalizaram diferenças biológicas como justificativa para as desigualdades de gênero. Desse modo, os argumentos apresentados não só não explicam a desigualdade, mas a reafirmam.

No 6º encontro – aula 4 – foi discutido mais um aspecto que evidencia elementos sexistas ainda presentes nas práticas corporais, especificamente no *muay thai*. O texto utilizado na aula apresentava tradições dessa modalidade que reforçam a posição de superioridade atribuída aos homens em relação às mulheres, como ilustrado no trecho a seguir:

A [tradição] que chamou mais a atenção da turma foi a forma de entrada diferenciada para homens e mulheres no ringue. Nela, as mulheres têm que passar

¹⁴ Personagem do filme de animação *‘Tá dando onda’*.

¹⁵ Personagem do filme de animação *‘Tá dando onda’*.

¹⁶ Em 1941, o Conselho Nacional de Desportos criou o Decreto-Lei nº 3.199, o primeiro a organizar o esporte no Brasil. Esse documento proibia oficialmente as mulheres de praticarem esportes considerados “incompatíveis com sua natureza” (Brasil, 1941). A proibição só foi revogada em abril de 1979.

por baixo da última corda para entrar, enquanto os homens podem entrar por cima das cordas.

A aluna [Duda Santana] relatou que até hoje isso acontece em alguns locais e tem que ser respeitado. Inclusive, ela nos contou que, em algumas competições, se a mulher entrar por cima, ela pode ser desclassificada, situação que, inclusive, eu não conhecia (Diário de campo, 6º Encontro; aula 4).

Esse episódio, que tem relação com um *“pensamento machista e arcaico enrustado na nossa sociedade”* – como respondeu a aluna Bia Ferreira em seu questionário – evidencia como certas tradições ainda sustentam ideias de superioridade dos homens e de subordinação das mulheres. Ainda que elas estejam presentes nesses espaços, sua participação continua sendo condicionada a normas que as colocam em desvantagem simbólica e prática, reforçando estruturas de dominação e hierarquização de gênero.

Outra análise pertinente a se fazer é sobre o fato observado no 2º encontro – aula 1 – na atividade em que a turma deveria atribuir características aos grupos “mulheres” e “homens”. Após algumas características atribuídas por meninas ao grupo “mulheres”, dois alunos falaram logo em seguida as palavras *“ignorante”* e *“opressora”*. Em seguida, quando houve a mudança para as características atribuídas ao grupo “homens”, e as meninas começaram a citar as palavras *“irracional, incompetente, vitimista, chantagista, mentiroso, broxa, manipulador, egocêntrico, traidor, falso”*, houve uma interrupção dos meninos que falaram os termos *“forte”* e *“gostoso pra caralho”*.

Esse momento revela dois pontos de atenção. O primeiro refere-se à utilização dos termos *“ignorante”* e *“opressora”* pelos meninos, que pode ser compreendida como uma tentativa de inversão discursiva. Há uma intencionalidade em se colocar no lugar de vítimas, como se a reivindicação por igualdade de gênero promovida pelas meninas fosse, na verdade, uma forma de opressão contra eles. Essa inversão é característica de um discurso de resistência à perda de privilégios, conforme apontam Scott (1995) e Louro (1997), e aparece como um incômodo frente à contestação de comportamentos antes tidos como naturais ou socialmente aceitos.

O segundo ponto diz respeito à interrupção da fala das meninas e à maneira como os meninos reagiram aos adjetivos que desestabilizavam os pilares que sustentam o ideário tradicional de masculinidade. Em vez de refutarem, criticamente, eles optaram por reafirmar uma imagem viril e hipermasculinizada, utilizando os termos *“forte”* e *“gostoso pra caralho”*. Essa resposta não apenas esvazia o conteúdo crítico da discussão, como também reforça os estereótipos que sustentam a masculinidade hegemônica, tais como força física, desejo sexual irrefreado e afirmação de superioridade. Trata-se, portanto, de uma reação

defensiva frente à ameaça simbólica representada pelas falas das meninas, o que contribui para a manutenção das hierarquias de gênero e das relações de poder.

Os próximos pontos analisados evidenciam o lugar de inferioridade a que meninas e mulheres são relegadas nessa lógica de hierarquização. Para iniciar, retomo a atividade da caminhada dos privilégios. Dessa vez, focarei nas posições inferiores e, de modo particular, de uma menina e um menino na dinâmica.

Esquiva Falcão												
					Felipe Kitadai	Charles do Bronx	Robson Conceição	Alex Poatan				Popó Freitas
			Rafael Silva									
	Natália Falavigna	Ednanci Silva		Mayra Aguiar					Rafaela Silva	Éder Jofre		
											Amanda Nunes	

Ao consultar o quadro com as posições da turma novamente, nota-se que todas as meninas ficaram do meio para trás na disposição final e, dentre elas, um menino. Como os aspectos gerais das posições já foram tensionados no início da discussão dessa categoria, aqui venho enfatizar aspectos particulares: a posição da aluna Amanda Nunes, marcada em verde no quadro, e a do aluno Éder Jofre, sinalizada em lilás.

Durante a realização da atividade e a discussão que se seguiu, a aluna Amanda Nunes, que terminou na última posição na dinâmica, não se manifestou verbalmente. No entanto, sua linguagem corporal ao final da atividade expressava visivelmente tristeza e desconforto. Posteriormente, ao responder ao questionário aplicado ao final da unidade, Amanda revelou os sentimentos de inferioridade e mal-estar que essa experiência lhe causou, conforme relatado nos trechos a seguir:

Eu gostei [das aulas], embora várias vezes eu tenha ficado bem triste, por mim, pelos outros/as, por me sentir inferior principalmente dos meninos. A atividade dos passos foi uma que me deixou bem pra baixo por ficar em último em basicamente todos os requisitos. [Senti] tristeza, inferioridade, sentimento de prisão (Amanda Nunes – questionário).

A resposta da aluna pode ser interpretada como o que Tiburi (2018) chama de “lugar de dor”. Segundo a autora, aquele/aquela que é marcado/marcada socialmente como minoria carrega dores específicas, e toda dor deve ser respeitada e reconhecida. Para superar esse lugar da dor, é necessário articulá-lo e trazê-lo para o campo político, permitindo sua resignificação.

Em complemento, outras respostas da aluna indicam que esse também é um lugar de conflito vivido por ela. Em sua resposta para a questão sobre se as aulas poderiam mudar ou mudaram algo em sua postura cotidiana, a aluna respondeu que: *“Não muito, porque ainda sou pequena e de liberdade limitada, ainda penso muito às vezes sobre. Às vezes prefiro não falar sobre.”* Quando perguntada sobre se acha importante a escola debater as questões de gênero, sua resposta foi: *“Sim, pois algumas das vezes os alunos e alunas sofrem com algo relacionado e não sabem que não são os únicos a sofrer algo”*. Ao responder sobre o que mais gostou nas aulas, a aluna respondeu: *“Eu gostei de tudo, mesmo que eu ficasse mal”*. Na questão sobre se ela se sentiu mais encorajada ou motivada a participar das aulas, Amanda Nunes disse que: *“De certa forma sim, mas ainda tenho receio”*. Por fim, a respeito do principal aprendizado com as aulas da unidade, relatou: *“O quão a vida é injusta e pra mudar é quase impossível, mas não custa sonhar”*.

As respostas de Amanda Nunes revelam a complexidade e as várias camadas dos processos subjetivos que emergiram nas aulas. A fala *“não muito, porque ainda sou pequena e de liberdade limitada”* sinaliza um sentimento de impotência diante das estruturas opressoras, possivelmente com influência familiar e que foram internalizadas desde muito cedo. A aluna expressa um conflito interno ao reconhecer a importância da discussão de gênero na escola, mas também demonstra o impacto da opressão no seu cotidiano, a ponto de preferir o silêncio como forma de autopreservação: *“Às vezes prefiro não falar sobre”*.

A afirmação *“eu gostei de tudo, mesmo que eu ficasse mal”* aponta para a ambivalência de sensações desse processo de (auto)reflexão crítica. Já a resposta *“de certa forma sim, mas ainda tenho receio”* – sobre sentir-se motivada – indica que, embora as aulas tenham provocado deslocamentos, o medo ainda atua como uma barreira concreta, resultado do peso simbólico que as estruturas de hierarquização de gênero impõem. Por fim, sua reflexão *“o quão a vida é injusta e pra mudar é quase impossível, mas não custa sonhar”* revela uma consciência das limitações impostas pela estrutura social, mas também uma abertura para a esperança e a transformação, mesmo que tímida. Tiburi (2018, p.101) comenta

que “se muitas vezes não queremos ver, pois o que vemos nos faz sofrer, também participamos da invisibilidade a qual fomos condenadas”. Desse modo, é preciso ver e reparar tanto de perto e de dentro, como de fora e mais distante. As aulas coeducativas podem ser eficazes para fazer alunos e alunas enxergarem por outras lentes, em uma perspectiva mais ampliada (Corsino e Auad, 2012; Corsino *et al.*, 2024; Savaiva, 2005, Devede, 2024).

Outro aluno que merece destaque na atividade da caminhada dos privilégios é Éder Jofre, sinalizado em lilás no quadro da atividade. Ele foi o único menino que ficou entre os últimos nessa dinâmica. Éder possui características que destoam da masculinidade hegemônica para muitos adolescentes: tem baixa participação nas práticas corporais, costuma sentar nas primeiras fileiras da sala, demonstra grande interesse pelos estudos, convive predominantemente com meninas na turma e apresenta uma postura mais aberta e crítica frente aos temas sociais. Tais traços, que contrariam os padrões tradicionalmente valorizados no imaginário da masculinidade, o posicionaram em desvantagem no contexto da atividade, evidenciando como a estrutura de privilégios também penaliza aqueles que se afastam das normas esperadas para o gênero masculino.

Conforme Louro (1997), os homens que não se enquadram nos modelos de masculinidade hegemônica são frequentemente alvos de discriminação ou subordinação. Isso reforça a lógica da hierarquização não apenas entre os gêneros, mas também dentro do próprio grupo masculino, onde apenas certas formas de ser homem são reconhecidas e valorizadas. Desse modo, a experiência de Éder ilustra como as normas de gênero operam de forma excludente, mesmo entre aqueles considerados beneficiários do sistema patriarcal.

Outro ponto analisado nessa categoria diz respeito aos estereótipos de feminilidade que associam as meninas e mulheres à fragilidade e delicadeza. Nesse sentido, destacam-se algumas falas que apontam para essa visão. Na atividade de atribuir determinadas características às mulheres e homens, as palavras “*beleza*”, “*delicadeza*”, “*gentileza*”, “*jeitosa*” e “*charmosa*” foram citadas para o grupo das mulheres. Outras falas que se relacionam com essas características estão presentes nos discursos:

Quando eu disse que queria fazer skate, minha mãe disse que eu ia cair e me quebrar, aí não deixou” (Rafaela Silva - diário de campo, 2º encontro; aula 1).

Os meninos não deixam a gente jogar porque acham que a gente é frágil (Duda Santana - diário de campo, 2º encontro; aula 1).

Os meninos acham que as meninas podem se machucar jogando (Alex Poatan - diário de campo, 2º encontro; aula 1).

Essas percepções vão ao encontro da análise de Goellner (1999), que examinou como a imagem da mulher era veiculada no Brasil, no período entre 1932 e 1945, e como essa representação reforçava estereótipos de gênero. A autora destaca que, embora houvesse uma crescente visibilidade das mulheres nas práticas corporais e esportivas, essa exposição estava condicionada a normas que enfatizavam a beleza, a maternidade e a feminilidade como atributos essenciais da identidade feminina. Dessa maneira, tais representações contribuíram para a naturalização de papéis sociais que limitavam a participação das mulheres em atividades consideradas inadequadas à sua "natureza", como esportes de maior contato físico. Essa naturalização se propaga e continua a operar as hierarquizações, fato percebido pela aluna Rafaela Silva ao comentar sobre sua mãe tê-la impedido de andar de skate:

Esse preconceito vai passando de geração em geração e chega até nós, como minha mãe fez. Foi por isso que ela aprendeu (Rafaela Silva - diário de campo, 2º encontro; aula 1).

Outras falas das alunas e suas respostas aos questionários evidenciam o lugar de inferioridade a que são relegadas na lógica da hierarquização. Sentimentos como vergonha, medo e insegurança são recorrentes nos relatos e se manifestam como consequências da estrutura de gênero que associa o corpo das meninas/mulheres à fragilidade, delicadeza e inaptidão. Estrutura essa que naturaliza as diferenças biológicas como justificativa para as desigualdades e hierarquizações sociais. Tal tentativa de naturalizar fatores culturais é recorrente, pois possui como prerrogativa a imutabilidade e, portanto, a incapacidade de alteração. Consequentemente, a manutenção da estrutura dos privilégios masculinos é preservada e fortalecida.

Das 16 alunas que responderam ao questionário, 9 citaram que já deixaram de participar de aulas de Educação Física pelos sentimentos citados, como demonstram nas respostas abaixo:

Já deixei de participar por não me sentir capaz e já tive vontade de participar (Bia Ferreira – questionário).

Sim [já deixei de participar]. Por vergonha e também por falta de habilidade (Giulia Penalber – questionário).

A gente não vê muitas meninas se interessando por esportes por medo dos julgamentos. Sim, já deixei de participar por conta dos julgamentos e por eu não saber como, por exemplo, jogar bola. Até hoje ainda sinto vergonha, não tanta, mas sinto (Ednanci Silva – questionário).

Me senti insegura no começo. Não [me sinto] muito [à vontade para participar]. Não tenho tanta praticidade com o físico e sou péssima na maioria das coisas (Natália

Falavigna – questionário).

Na Educação Física, ainda existe muita desigualdade, onde muitas mulheres sentem medo e vergonha. Sim, já deixei de participar principalmente por medo do que viriam dizer (Cris Cyborg – questionário).

[Senti nas aulas] vergonha, sentimento ruim. Deixei de participar por vergonha, tamanho e medo (Mayra Aguiar – questionário).

Sinto vontade, mas o medo, a vergonha e principalmente a falta de habilidade me faz sempre desistir de participar. Sou muito orgulhosa e muitas das vezes foi por puro orgulho [que não participei], mas em grande parte não fiz principalmente por vergonha (Sarah Menezes – questionário).

Me senti fraca no esporte da luta na quadra e desmotivada. Participei e participei pouco. [Por] vergonha, medo (Tainara Lisboa – questionário).

Eu, no começo não fazia [as aulas] por vergonha (Rafaela Silva – questionário).

Segundo Uchoga e Altmann (2016), devido às expectativas sociais sobre corpos e performances de meninos e meninas, o sucesso e o protagonismo nas práticas corporais são mais facilmente associados aos meninos. Embora muitas meninas também possam se destacar nas práticas corporais, a crença de que eles são mais habilidosos impacta a participação delas, gerando sentimentos como medo e insegurança. Assim, mesmo sabendo que essas ideias nem sempre correspondem à realidade, muitas meninas evitam a exposição e a tentativa por não se sentirem capazes. Em complemento, Corsino e Auad (2012) apontam que as relações de gênero podem influenciar significativamente a construção de habilidade motora.

Ou seja, fatores como a confiança nas próprias habilidades e a capacidade de arriscar-se em novas aprendizagens corporais influenciam como meninos e meninas se relacionam com o conteúdo das aulas de Educação Física. Dessa forma, o medo delas de cometer erros e de mostrar incompetência na realização dos movimentos desencadeia a autoexclusão nas atividades (So; Martins; Betti, 2018).

Os depoimentos das alunas indicam que, mesmo com vontade de participar, muitas se abstêm por medo do julgamento, da exposição ou da comparação com os meninos, que são socialmente incentivados a ocupar os espaços físicos com maior confiança e liberdade. Na pesquisa de So, Martins e Betti (2018), foi verificado que a vergonha das meninas ao executarem determinada ação na aula não surge apenas do fato de serem observadas, mas do olhar disciplinador, que impõe posições e limites específicos aos corpos. Trata-se, portanto, de uma violência simbólica (Bourdieu, 2002). Uma imposição de sentidos e valores que leva à aceitação inconsciente da própria inferiorização.

Ainda em relação à autoexclusão, também fui vítima dessa lógica e trago o

excerto abaixo para análise:

Houve ainda um outro palpite para o surfe, o aluno Charles do Bronx falou que seria eu, pois sabe que pratico esse esporte. Inicialmente, não levei em consideração esse palpite, de forma a me autoexcluir da situação (Diário de campo, 3º encontro; aula 2).

Esse momento ocorreu durante a exibição do vídeo *Invisible Players*, no qual a turma deveria opinar sobre quem estava executando os gestos esportivos. Ao não levar em consideração o palpite de Charles do Bronx, acabei me autoexcluindo da situação, sem perceber que esse comportamento está intrinsecamente ligado à lógica que invisibiliza e desvaloriza as mulheres no esporte. Embora eu tivesse a consciência de que pratico surfe, e, também, que Charles do Bronx sabia disso, não me reconheci como a pessoa mencionada no palpite. Além disso, por se tratar de uma pesquisa participante, deveria ter me visto representada no imaginário do aluno, como uma mulher surfista que poderia ser considerada parte daquele contexto. Desse modo, o palpite de Charles do Bronx deveria ter sido validado e considerado, pois a dinâmica do vídeo visava justamente associar a prática esportiva às mulheres, mostrando como as percepções sobre o esporte e sobre as atletas são construídas e limitadas por estereótipos de gênero.

Outro ponto explorado nessa categoria foi a participação das meninas nas atividades de luta, tanto nas aulas da intervenção quanto no ambiente fora da escola. Verifica-se que essa atuação reflete a influência de um contexto sociocultural que as exclui e desencoraja de se engajarem em práticas tradicionalmente associadas ao chamado universo masculino. Essa construção social contribui diretamente para a baixa participação das meninas nas aulas de Educação Física, para um limitado repertório motor, o que pode resultar em autoexclusão das aulas, e para a falta de estímulo delas nas atividades de luta. Durante a intervenção, apenas duas meninas, de um total de 18 alunas na turma, tinham tido contato com práticas de luta. Essa realidade foi observada e registrada nos seguintes trechos do diário de campo:

Outros/Outras estudantes não participaram por já serem mais retraídos/retraídas e não costumarem participar tanto, dentre essas pessoas, em especial, um grupo de meninas que são bem tímidas e pouco participam das atividades práticas. Alguns/Algumas não participaram de nenhum dos jogos, sendo que a maior parte desse grupo era constituída de meninas (3 meninos e 5 meninas). (Diário de campo, 4º Encontro; aula 3).

Perguntei na sala quem já tinha praticado ou praticava alguma luta [...] em relação às meninas, duas ergueram o braço. Uma praticou capoeira no passado e outra também era praticante atual de *muay thai* (Diário de campo, 4º Encontro; aula 3).

Algumas alunas relataram dificuldade na realização dos golpes, pois nunca tinham feito (Diário de campo, 6º Encontro; aula 4).

Destaco o comentário "*Algumas alunas relataram dificuldade na realização dos golpes, pois nunca tinham feito*", pois, se observado de forma descontextualizada, ele pode ser interpretado como uma consequência naturalizada da condição de ser mulher. No entanto, uma análise mais crítica permite compreender que essa dificuldade não se origina de diferenças biológicas, mas da histórica falta de acesso e incentivo às práticas corporais como as lutas. Como apontam Louro (1997) e Goellner (1999), a socialização diferenciada entre os gêneros impõe às mulheres limites simbólicos e concretos no campo esportivo.

Desse modo, So, Martins e Betti (2018) defendem que o ensino das lutas deve ser construído de forma a romper com estereótipos de gênero e se desvincular de concepções sexistas. Os autores também propõem a adoção de estratégias como a troca constante de duplas e a participação simultânea de todos os envolvidos nas atividades, a fim de reduzir a sensação de vigilância e julgamento entre os/as estudantes e favorecer uma maior exploração dos jogos de oposição direta entre os/as oponentes.

A hierarquização de gênero e a consequente desvalorização das mulheres não se restringem ao ambiente escolar, elas também se manifestam nos espaços de prática corporal externos, como academias de luta. Essa realidade é evidenciada nos relatos a seguir, que ilustram como preconceitos relacionados ao gênero e à aparência física ainda permeiam o universo esportivo, influenciando a forma como meninas e mulheres são percebidas e tratadas por seus colegas de treino:

Lógico que sempre vai ter um engraçadinho, algum novato ou até mesmo um graduado que quer se achar, e aí fica dando ideia... tipo, lá [na academia de luta] tem muita menina assim, baixinha, que nem a Duda Santana e Deus me livre trocar sparring com as baixinha lá. E aí tem gente que chega lá e diz: "Tu é doido, eu lá vou trocar sparring com essa menina aí". Já julga pela aparência. (Abner Teixeira – diário de campo, 9º Encontro; aula 8).

[...] a mais graduada da minha equipe é mulher. Abaixo do professor, é mulher. Só que, mesmo assim, não é tão respeitada, não é a mesma coisa. Tem novato que tipo... acha que "Ah, porque ela é mulher, não vou treinar com ela". Ainda tem julgamento. Eu já fui julgada horrores, ainda mais porque eu sou pequena e tamanho conta muito na luta. Aí tem novato que pensa: "Vou tirar sparring contigo pra quê? Vou acabar contigo" [...] a gente fica tipo... nossa, o cara achou isso? Isso acaba influenciando também na sua segurança (Duda Santana – diário de campo, 9º Encontro; aula 8).

Ferretti (2011) aponta que mesmo quando uma mulher é mais graduada que um homem, este ainda se acha superior. Como exemplo, relata que, quando homens menos graduados perdiam o combate para mulheres, não se conformavam com o resultado. Esse

comportamento reforça a ideia de que, na lógica sexista, a masculinidade se vê ameaçada sempre que a mulher rompe a expectativa de inferioridade que lhe é socialmente atribuída.

A presença de mulheres em espaços historicamente associados ao masculino, como as lutas, ainda provoca estranhamento e questionamentos. Durante a intervenção, um episódio ilustrou bem essa questão. No 4º encontro – aula 3 – foi proposta uma atividade na qual utilizei apenas imagens de mulheres praticando diferentes modalidades de luta para que os/as estudantes classificassem as lutas conforme a distância de combate. Ao perguntar à turma o que aquelas imagens tinham em comum e a aluna Ednanci Silva identificar que eram todas mulheres, foi registrado o momento a seguir:

[...] perguntei se tinham notado, ao passo que Robson Conceição perguntou: “*Aí é só mulher?*”, enfatizei que sim. Então, o aluno aproximou-se do quadro para ver de perto e confirmar (Diário de campo, 4º encontro; aula 3).

Esse episódio também revela como os esportes, nesse caso, as lutas, são vistos como um “espaço de reserva masculina” (Dunning, 1992 *apud* Camargo e Altmann, 2021) a ponto de a simples visualização de mulheres em prática de lutas gerar surpresa e necessidade de confirmação. Conforme apontam Louro (1997) e Scott (1995), os significados atribuídos aos corpos são socialmente construídos, e a ruptura com essas representações provoca instabilidade nos modos convencionais de perceber as identidades de gênero.

Outro ponto analisado nessa categoria ocorreu quando um aluno demonstrou curiosidade sobre a minha condução das aulas de *muay thai* em turmas que não contavam com a presença de uma aluna praticante da modalidade, conforme o trecho:

[...] logo depois, o aluno Anderson Silva fez uma pergunta para mim. Ele estava com a curiosidade de saber como tinha sido a minha postura em relação a outras turmas, que, por exemplo, não tinham a aluna Duda Santana para conduzir a parte dos golpes do *muay thai* (Diário de campo, 9º Encontro; aula 8).

Esse questionamento revela, ainda que de forma sutil, a dúvida sobre a capacidade de uma professora mulher conduzir uma prática corporal, tradicionalmente, atribuída ao chamado universo masculino. Cabe refletir: se na situação fosse um docente homem, haveria a mesma desconfiança quanto à sua capacidade técnica? Ou ainda, se o conteúdo fosse dança, o aluno faria a mesma indagação? Assim, o comentário do aluno, ainda que oriundo de uma curiosidade legítima, ilustra como as marcas simbólicas do gênero operam silenciosamente na manutenção das diferenças hierarquizadas, questionando a autoridade pedagógica de uma mulher em determinados conteúdos da cultura corporal.

Apesar do cenário marcado por hierarquizações e desigualdades, identificadas ao

longo dessa categoria, alguns momentos da intervenção apontam para o começo de um tensionamento dessa estrutura de opressão e início das percepções sobre os problemas gerados por ela. Falas críticas dos/das estudantes sobre as desigualdades; pedidos de desculpas após interrupções de fala de meninas; espanto diante da ausência de mulheres nos vídeos e reflexões sobre tradições machistas no *muay thai* indicam que a prática pedagógica proposta foi capaz de produzir deslocamentos discursivos e promover um avanço na conscientização crítica dos alunos e alunas. Alguns desses pontos podem ser identificados nos trechos que seguem:

Durante a fala dela explicando, Alex Poatan ficou conversando com um colega da equipe que estava ao seu lado. Outro aluno do grupo (Charles do Bronx) chamou atenção para o fato de que, enquanto a aluna estava explicando, o aluno que sugeriu que ela explicasse estava conversando, apontando o problema relacionado ao machismo que estava ocorrendo na situação [...] Ele tentou justificar que estava falando algo relacionado a esporte com o colega. Apontei que ainda assim isso era um problema e então, Alex Poatan pediu desculpas à Rafaela Silva. (Diário de campo, 3º encontro; aula 2).

As reações de espanto e surpresa foram várias e foram verificadas em toda a turma, em maior ou menor grau de expressão. Estavam nas expressões corporais, feições com cara de espanto e nas falas. Algumas foram: “*Me senti mal agora*”, “*A senhora pegou pesado*”, “*Deu até depressão*”, “*Caraca, ninguém lembrou das mulheres*”, “*É culpa do machismo estrutural*” (Diário de campo, 3º encontro; aula 2).

Quando discutimos os resultados, a turma conseguiu fazer a conexão com o vídeo do início da aula, percebendo o fato de não lembrar das atletas mulheres seja pelo menor incentivo, menor divulgação, menores patrocínios e afins (Diário de campo, 3º encontro; aula 2).

Muitas pessoas ficaram admiradas com algumas tradições problemáticas do *muay thai* em relação às mulheres, em especial, por algumas permanecerem até hoje. [...] Retomei a discussão do texto e algumas pessoas apontaram o machismo como causador de alguns princípios problemáticos dessa luta, como a exclusão de mulheres de alguns locais, a entrada por baixo do ringue, e a ideia de que as mulheres eram impuras e estariam tornando o ambiente inadequado (Diário de campo, 6º Encontro – aula 4).

Esses episódios indicam que, ainda que de forma incipiente e atravessada por tensões, houve movimentos de problematização das diferenças hierarquizadas de gênero entre os/as estudantes. A capacidade crítica despertada, a identificação de práticas machistas e o incômodo gerado frente às desigualdades representam um avanço significativo em direção à reflexão e conscientização acerca desses problemas. Esses elementos, que apontam para o tensionamento das estruturas opressoras, serão aprofundados no próximo tópico, intitulado “Problematização para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero”, no qual os momentos da intervenção que apontam nessa direção serão discutidos, bem como as

implicações pedagógicas desse processo no contexto das aulas coeducativas.

5.2.2 Problematização para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero

Os primeiros indícios do movimento proposto nesta categoria começaram a se delinear nas aulas iniciais, ainda que de forma incipiente. Um exemplo disso ocorreu logo no primeiro encontro, durante a apresentação da proposta, quando a aluna Rafaela Silva questionou: *"A gente vai falar de machismo?"*. Embora simples, a pergunta evidencia um interesse, uma curiosidade inicial e uma inquietação diante de uma temática frequentemente silenciada no contexto escolar, revelando um terreno fértil para o despertar de um olhar mais crítico e coeducativo.

Esse episódio ilustra a manifestação da curiosidade ingênua, conceito trabalhado por Freire (2022), que se expressa de maneira espontânea e, inicialmente, superficial, ainda sem uma análise crítica aprofundada. A curiosidade ingênua representa uma primeira forma de questionamento, muitas vezes, enraizada no senso comum, sem, contudo, alcançar a problematização das estruturas que sustentam as desigualdades. A proposta coeducativa desenvolvida na intervenção buscou transformar essa curiosidade inicial em uma curiosidade epistemológica (Freire, 2022), que seria um nível mais crítico e sistemático da curiosidade no qual a pessoa não se satisfaz com explicações simples e busca investigar as causas profundas das questões. Segundo o autor, essa curiosidade envolve uma postura crítica, investigativa e comprometida com a transformação social.

Outro exemplo desse deslocamento inicial foi identificado na atividade que envolvia a atribuição de características a homens e mulheres, na qual ocorreram citações como futsal, futebol, jiu-jitsu e boxe como práticas corporais para mulheres e ainda, palavras como *"forte"*, *"racional"* e *"inteligente"* associadas a esse grupo. Essas representações também mostraram que os estereótipos tradicionais já apresentavam um certo grau de desestabilização e estavam sendo postos em questão, ainda que de maneira introdutória.

O excerto abaixo ilustra o início do debate sobre a problematização necessária para uma compreensão mais ampliada do problema:

[...] Perguntei se eles/elas achavam que nossa sociedade incentiva que mulheres e homens fossem ou fizessem as coisas que eles tinham citado. Uma aluna falou: *"Nem tudo, tia. Tem coisas aí que não querem que mulher faça"* (Mayra Aguiar). Outro aluno complementou: *"A sociedade quer que mulher seja de um jeito e*

homem de outro” (Alex Poatan). Falei que nossa aula era justamente sobre isso, as expectativas que são criadas para mulheres e homens e as desigualdades de oportunidades que isso acarreta (Diário de Campo, 2º encontro; aula 1).

Ao perguntar “*se eles/elas achavam que nossa sociedade incentiva que mulheres e homens fossem ou fizessem as coisas que eles tinham citado*”, convido a turma ao questionamento e discussão sobre as expectativas de gênero e os papéis sociais impostos a mulheres e homens desde o nascimento. Conforme Saraiva (2005), a desconstrução dos estereótipos de gênero, ainda que fortemente enraizados na educação familiar e em uma longa tradição cultural, precisa necessariamente ser enfrentada pela escola e, em especial, pela Educação Física. Essa área, no contexto escolar, configura-se como um espaço privilegiado onde as diferenças entre homens e mulheres se tornam mais visíveis. Isso se deve ao fato de que, historicamente, a Educação Física desenvolveu-se como uma prática que valoriza o movimento a partir das capacidades físicas que cada indivíduo apresenta.

Quando a aluna Mayra Aguiar afirma que “*tem coisas aí que não querem que mulher faça*”, ela explicita a percepção de que existem barreiras sociais que limitam as possibilidades de atuação das mulheres, denunciando a desigualdade estrutural presente. Essa fala, embora breve, demonstra que a aluna começa a perceber criticamente as restrições impostas culturalmente sobre os corpos e comportamentos das mulheres. Em sequência, a fala do aluno Alex Poatan “*A sociedade quer que mulher seja de um jeito e homem de outro*”, aprofunda essa percepção, identificando o caráter normativo das expectativas sociais de gênero. Trata-se de uma leitura que rompe com a visão essencialista dos papéis sociais, como se fossem naturais, e aponta para a construção sociocultural e histórica destes (Scott, 1995).

O convite à ampliação do debate crítico também se fez presente na atividade de sensibilização em que foi utilizado o vídeo *Invisible Players*. De acordo com Devide (2024), ações de sensibilização que buscam problematizar questões relativas às desigualdades de gênero constituem princípios didáticos relevantes para uma postura coeducativa no ensino da Educação Física escolar. Após a exibição do vídeo, quando houve uma menção a mim, mas a turma não conseguiu lembrar de outras mulheres atletas, buscou-se contextualizar essa invisibilidade de maneira crítica:

[...] enfatizei que entendia o fato de ninguém ter lembrado das mulheres e que não era “culpa” deles/delas. Mas que, a partir do momento em que há a compreensão das desigualdades e o entendimento das causas, é papel de todos estar vigilante sobre o assunto, não propagá-lo e, principalmente, combatê-lo (Diário de campo, 3º encontro; aula 2).

É importante frisar que, no interior dessa proposta, não há um desejo em apontar

erros ou, até mesmo, uma busca ostensiva por culpados. O intuito é gerar o tensionamento por meio das atividades problematizadoras e, desse modo, reforçar a ideia de que, embora os/as estudantes não fossem responsáveis diretos pela reprodução dessas desigualdades, a tomada de consciência impõe uma responsabilidade ética diante da manutenção ou transformação dessas estruturas. Em especial para os meninos, já que os homens, enquanto grupo, são quem mais se beneficiaram e se beneficiam do patriarcado (Hooks, 2018). Portanto, embora não seja “culpa” deles, eles usufruem dessa estrutura e, dessa forma, possuem um papel determinante como responsáveis nas atitudes de mudança.

Outro momento da intervenção que explicita a instigação ao questionamento do que é naturalizado, consta no seguinte registro:

Quando indagados do porquê achavam que ninguém tinha lembrado das mulheres [no vídeo], algumas respostas foram: *“Por que os homens têm mais audiência”, “Por que as mulheres no esporte é algo recente”, “Porque os homens chegaram no esporte primeiro”*. Para esse último comentário, devolvi com a pergunta *“Chegaram primeiro ou nunca foram impedidos de praticar?”*, fazendo o gancho com os fatos históricos da aula passada. Houve uma discussão com bom envolvimento da turma sobre como essas hierarquizações e juízos de valor são produzidos e reproduzidos (Diário de campo, 3º encontro; aula 2).

Esse episódio ressalta um importante movimento de deslocamento do senso comum em direção a uma reflexão mais crítica acerca das naturalizações em torno das desigualdades de gênero no esporte. A princípio, as respostas dos/das estudantes revelaram a reprodução de justificativas amplamente disseminadas socialmente, o que demonstra como esses discursos operam na manutenção das hierarquias de gênero (Corsino e Auad 2012). No entanto, ao devolver a questão *“Chegaram primeiro ou nunca foram impedidos de praticar?”*, é estabelecida uma ruptura com essa lógica naturalizada, remetendo aos fatos históricos discutidos anteriormente que contribuíram para a diminuição e/ou impedimento da participação de mulheres em práticas esportivas. Essa ação pedagógica indica a intencionalidade de investigar mais criticamente as causas das desigualdades e está presente no excerto do diário de campo a seguir:

Segui para a atividade 3 da aula, que era discutir sobre fatos históricos que impediram, proibiram ou dificultaram a participação de mulheres nos esportes ao longo da história. [...] após a leitura/explicação, abri para a discussão sobre como esses fatos impactam até hoje em relação à presença e valorização do esporte de mulheres (Diário de campo – 2º encontro; aula 1).

Na atividade em que as equipes deveriam listar nomes de atletas mulheres e homens de modalidades de luta (cujo resultado foi: 29 homens listados e apenas 2 mulheres),

a turma conseguiu associar a dificuldade de lembrar das mulheres com o vídeo da atividade anterior, conforme registro no diário:

Quando discutimos os resultados, a turma conseguiu fazer a conexão com o vídeo do início da aula, percebendo o fato de não lembrar das atletas mulheres [...] (Diário de campo, 3º encontro; aula 2).

Em continuidade, o debate foi aprofundado com a retomada de conceitos fundamentais:

Retomei o tema do machismo estrutural, citado por uma aluna na atividade anterior, e perguntei se todos/todas sabiam o que era isso (Diário de campo, 3º encontro; aula 2).

Outro momento que evidenciou a articulação entre conteúdos abordados ao longo das aulas ocorreu quando o aluno Anderson Silva retomou uma discussão de uma aula anterior sobre as tradições sexistas no *muay thai*. Essa retomada demonstra uma assimilação crítica do conteúdo conforme registrado:

Anderson Silva continuou sua fala relembando a discussão sobre os preconceitos com a mulher nas tradições do *muay thai*: “Em relação ao *muay thai* e o que a senhora falou sobre tudo que acontecia na Tailândia e acontece até hoje sobre a questão das mulheres, o preconceito e tal [...]” (Diário de campo, 9º encontro; aula 8).

Esses movimentos indicam um aprofundamento e ampliação dos conceitos do debate, inserindo os/as estudantes na compreensão de um sistema de desigualdades que atravessa as práticas sociais cotidianas. Essa estratégia pedagógica buscou propiciar uma abertura para que os/as estudantes começassem a perceber que as desigualdades observadas hoje não são fruto de uma ordem natural, mas de processos históricos de uma exclusão sistemática. A discussão gerada demonstra como práticas coeducativas podem agir na promoção da curiosidade epistemológica (Freire, 2022), ao desafiar explicações simplistas e estimular o pensamento crítico. A situação analisada ratifica a reflexão de Corsino e Auad (2012), que ressaltam a importância de questionar criticamente os elementos culturais para compreender os processos históricos que moldaram as práticas corporais. Adotar essa postura possibilita reconhecer como as construções sociais atribuem, de maneira naturalizada, representações de feminino e masculino a diferentes manifestações corporais.

Outros episódios da intervenção evidenciaram estratégias pedagógicas intencionais voltadas ao tensionamento e à problematização da representação hegemônica do masculino nas práticas corporais, em especial nas lutas, ao mesmo tempo em que favorecem o

reconhecimento da representatividade das mulheres nesse campo, como registrado nos momentos que seguem:

As equipes foram separadas para a atividade 1 e utilizei somente fotos de mulheres lutando (Diário de campo, 4º encontro; aula 3).

[...] depois de algumas outras tentativas, Ednanci Silva disse: *“Só tem mulher”* [nas fotos] (Diário de campo, 4º encontro; aula 3).

Ao final, pedi que olhassem suas fitas para ver se tinha algum nome escrito. Eu tinha colocado o nome de 4 atletas em algumas delas, no caso, Amanda Nunes (MMA), Bia Ferreira (boxe), Mayra Aguiar e Rafaela Silva (ambas do judô). Perguntei se alguém já tinha ouvido falar nessas mulheres. [...] Mostrei as fotos e apresentei um breve histórico das conquistas e importância de cada uma (Diário de campo, 4º encontro; aula 3).

A escolha de utilizar, exclusivamente, imagens de mulheres em ação apresenta-se como uma estratégia coeducativa importante, pois confronta diretamente a invisibilidade de lutadoras nesse campo. Ao destacar atletas mulheres e suas conquistas, tem-se o objetivo de deslocar o olhar tradicional, ampliando o repertório dos/das estudantes e oferecendo novas referências de identificação e inspiração, especialmente para as meninas. Segundo Devede (2024), uma prática coeducativa deve proporcionar um ambiente de liberdade que combata preconceitos e estereótipos de gênero, estimulando a participação de meninos e meninas em práticas corporais socialmente associadas ao outro gênero, desconstruindo a genereficação e o binarismo inerente a esses processos. O autor complementa, como exemplo, que é importante inserir conteúdos como lutas ou futebol utilizando referências de mulheres nessas modalidades, dessa forma, as meninas tendem a se sentir mais incluídas e podem oferecer menos resistência à participação nas atividades.

Uma fala relevante acerca do incentivo às meninas em práticas como as lutas foi proferida pelo aluno Abner Teixeira. Seu comentário revela uma conscientização verbalizada e um estímulo às meninas quando se dirigiu a elas após as aulas de lutas com o seguinte comentário:

“Você não deve pensar que você deve fazer alguma coisa. Você sempre vai de cara mesmo e, se não der, você parte pra outra arte ou outro esporte, entendeu?” (Abner Teixeira - diário de campo, 9º encontro; aula 8).

Essa fala, ainda que simples, carrega um gesto de ruptura com a lógica da exclusão e do julgamento que frequentemente recai sobre as meninas em ambientes de prática corporal tradicionalmente masculinizados. Ao incentivar suas colegas a experimentarem a prática do *muay thai*, o aluno rompe com o ideário vigente que impõe resistências e

dificuldades para as meninas dada a generificação da modalidade, se afasta da postura de “superioridade masculina” e adota uma atitude de apoio e estímulo às colegas em um lugar tido como não pertencente a elas.

A manifestação de uma consciência crítica acerca das assimetrias de gênero também pôde ser identificada em falas do aluno Alex Poatan, quando se reconheceu, enquanto homem, como causa do problema, mas também parte da solução, como registrado nos trechos:

“Pior que tem. Porque muitas vezes é por causa de nós que as meninas não têm oportunidade de jogar” (Alex Poatan).
[...] os meninos também têm os mesmos riscos [que as meninas] de se machucar” (Alex Poatan).
“A nossa geração tem a chance de mudar isso ensinando aos nossos filhos a quebrar esses preconceitos” (Alex Poatan). Finalizamos a discussão e a aula enfatizando que deve ser compromisso e responsabilidade de todos/todas lutar contra essas injustiças e desigualdades, independentemente do nosso gênero (Diário de campo, 2º encontro; aula 1).

Sua primeira afirmação: *“Pior que tem. Porque muitas vezes é por causa de nós que as meninas não têm oportunidade de jogar”*, marca um ponto importante ao reconhecer sua própria implicação e a dos seus colegas na reprodução das desigualdades, além de demonstrar uma responsabilização incorporada expressa em uma atitude. Ao assumir que “temos culpa” e pegar essa responsabilidade, o aluno deixa de ser um espectador passivo e se coloca como agente ativo na manutenção ou superação dessas práticas. Na sequência, ao afirmar que *“os meninos também têm os mesmos riscos de se machucar”*, o estudante questiona um dos argumentos mais comuns utilizados para excluir as meninas (e induzir a autoexclusão delas) de práticas corporais, desnaturalizando a ideia de que elas são naturalmente frágeis.

Por fim, quando fala que *“A nossa geração tem a chance de mudar isso ensinando aos nossos filhos a quebrar esses preconceitos”*, demonstra uma apropriação das discussões realizadas em aula e aponta para um comprometimento com a transformação desse cenário. O encerramento da aula, com a afirmação de que *“deve ser compromisso e responsabilidade de todos/todas lutar contra essas injustiças e desigualdades, independente do nosso gênero”*, fortalece a noção de que o enfrentamento das hierarquias de gênero deve ser uma tarefa compartilhada (Hooks, 2018).

Essa responsabilidade recai, inevitavelmente, sobre a escola enquanto instituição social que pode tanto reproduzir desigualdades quanto assumir um papel ativo na problematização das estruturas opressoras. Essa atuação crítica não se limita, exclusivamente, às questões de gênero — ainda que este seja o foco desta pesquisa — mas envolve a

compreensão da interseccionalidade entre gênero, raça, classe e sexualidade. Aspectos esses que devem ser considerados nas práticas pedagógicas. Nesse sentido, Corsino e Auad (2012) advertem que há necessidade de que a escola, como uma importante agência de socialização, seja capaz de fornecer subsídios para uma educação que permita o questionamento de determinadas representações sem, contudo, deixar de reconhecer as diferenças, entendendo que elas não podem ser argumentos para separações.

Desse modo, propus à turma uma reflexão direta sobre o papel da escola frente às desigualdades de gênero:

Perguntei se achavam que o tema da desigualdade de gênero era importante de ser debatido na escola ou se a escola não deveria se meter nesse assunto [...] (Diário de campo, 9º Encontro; aula 8).

Conforme os questionários aplicados, a resposta foi unânime: todos e todas reconheceram a relevância da discussão. Esse posicionamento se materializou nas 35 respostas indicando que consideram importante que a escola aborde temas relacionados à igualdade de gênero, como evidenciam os exemplos a seguir:

Passamos grande parte da nossa vida, as fases mais importantes, dentro de instituições de ensino, inevitavelmente isso vai nos influenciar e até mesmo ajudar a nos moldar, logo, ter esses assuntos sendo tratados nessas instituições colabora com a quebra do pensamento machista e arcaico encrustado na nossa sociedade, além de dar voz a nós, mulheres. (Bia Ferreira – questionário).

Sim, porque faz com que se quebrem vários pensamentos machistas e traz uma boa reflexão. (Popó Freitas – questionário).

Sim, porque todos os gêneros devem ser tratados da mesma maneira, de maneira respeitada. Assim, é importante para as pessoas da escola terem essa mentalidade de entender e respeitar uns aos outros (Tainara Lisboa – questionário).

Sim, porque muitos dos alunos ainda têm pensamentos infantis e os meninos acabam menosprezando as meninas (José Aldo – questionário).

Sim, acredito que existe gente que chega e tem atitudes, por exemplo, machistas e com a escola abordando esse tipo de assunto pode contribuir muito com alguma orientação (Sarah Menezes – questionário).

Sim, porque existem várias pessoas que se acham menos por conta de ter um gênero diferente... (Edival Pontes – questionário).

Sim, pois as escolas servem também para orientar sobre a igualdade e com isso muitos jovens serem alertados e começarem a avaliar mais suas atitudes em relação à igualdade de gênero (Duda Santana – questionário).

Sim. Aliás, a escola é um dos principais meios primários de formação social, então vemos pautas importantes como a igualdade de gênero é crucial (Rafael Silva – questionário).

Os fatos analisados até aqui nessa categoria se referiram aos momentos de discussão, debates, ações pedagógicas e respostas ao questionário. Os próximos momentos investigados remetem aos desdobramentos em ações práticas propiciados pelas estratégias pedagógicas da intervenção coeducativa e que revelaram avanços no que diz respeito ao envolvimento geral da turma. As conversas e debates realizados, até então, se materializaram em um momento emblemático e simbólico da intervenção coeducativa: “a aula do balão”. A proposta da aula era exercitarmos os golpes do *muay thai*, mas, além disso, pensar na simbologia de estarmos combatendo também preconceitos e desigualdades contra as mulheres, conforme o trecho que segue:

Distribuí uma bexiga para cada dupla e pedi para pensarem em uma dificuldade/barreira/injustiça que as mulheres sofrem na sociedade em geral, seja nos esportes, no trabalho, em relacionamentos, enfim. Após a escolha, deveriam escrever essa dificuldade na bexiga e que aquilo seria o nosso alvo. [...] Encerrei com a reflexão de que, embora a gente estivesse golpeando simbolicamente esses problemas colocados por eles/elas, era importante também combatê-los no dia a dia e nas nossas ações (Diário de campo, 7º encontro; aula 5).

A escrita das desigualdades nas bexigas e o direcionamento dos golpes a esses alvos conferem à prática corporal um novo significado, mais do que experimentar a luta em si, a atividade se torna uma metáfora visual, corporal e concreta da luta contra o machismo, o preconceito e a exclusão. Ao finalizar a atividade com a reflexão de que “*embora a gente estivesse golpeando simbolicamente esses problemas colocados por eles/elas, era importante também combatê-los no dia a dia e nas nossas ações*”, há uma ponte entre o conteúdo vivenciado em aula, o cotidiano dos/das estudantes e as discussões anteriores da unidade. Desse modo, essa aula convidou à ação (de lutar *muay thai*), à reflexão (de contextualizar com a discussão) e a uma nova ação (a de lutar contra as desigualdades de gênero), enfatizando a responsabilização de todos e todas e o caráter político e formativo de uma aula de Educação Física coeducativa. Para além do gesto técnico, nota-se uma importante atribuição de sentido e uma ampliação do propósito primeiro da atividade. Destarte, houve uma aproximação de uma prática comprometida com a justiça social (Saraiva, 2005; Corsino e Auad, 2012; Devidé, 2024).

Ao perguntar, no questionário, o que eles/elas mais tinham gostado nas aulas, se alguma aula ou atividade em específico tinha chamado mais atenção, 7 estudantes citaram a “aula do balão”, sendo a aula/atividade em particular mais mencionada, segundo exemplos abaixo:

A aula do balão. Uma forma de expressar o que sentimos contra coisas que acontecem constantemente com nós, mulheres (Caroline Santos – questionário).

A do balão, pois era para chutar um tipo de preconceito que tinha escrito no balão (Lyoto Machida – questionário).

A aula do balão, pois foi a aula que mais participei (Sarah Menezes – questionário).

O que eu mais gostei foi a aula que escrevemos no balão o que as mulheres sofrem e a gente teve que bater no balão e estourá-lo, como uma forma de afastar esses preconceitos contra as mulheres (Flávio Canto – questionário).

A frequência com que os/as estudantes mencionaram a “aula do balão” como a atividade mais marcante aponta para um significativo impacto simbólico da proposta. A ideia de escrever preconceitos enfrentados pelas mulheres nas bexigas e golpeá-las pode ser compreendida como uma forma concreta e corporal de expressar indignação e refletir sobre as desigualdades de gênero.

Relatos como *“foi a aula que mais participei”* (Sarah Menezes), *“uma forma de expressar o que sentimos contra coisas que acontecem com nós, mulheres”* (Caroline Santos) e *“uma forma de afastar esses preconceitos contra as mulheres”* (Flávio Canto), mostram como a atividade mobilizou emoções e fomentou a participação, além de favorecer um momento de conscientização e engajamento, tanto das meninas quanto dos meninos. Nesse sentido, a aula foi ao encontro do proposto por Devide (2024) quando aponta que as aulas coeducativas têm como objetivo ampliar as experiências corporais de meninos e meninas, favorecendo a convivência entre grupos diversos e incentivando o reconhecimento e a reflexão crítica sobre as diferenças e as desigualdades de gênero construídas socialmente.

Os últimos pontos ressaltados nessa categoria continuam no sentido das mobilizações manifestadas em ações práticas percebidas na turma no decorrer da intervenção. Início com o excerto abaixo que registra um ponto-chave da intervenção: o convite à participação de uma aluna como protagonista e elemento central nas aulas de *muay thai*. Conforme o diário de campo:

[...] enquanto estava caminhando até a quadra, perguntei à Duda Santana se ela poderia ajudar na demonstração dos golpes enquanto eu direcionava a atividade e ela topou (Diário de campo, 6º encontro; aula 4).

Duda Santana mostrava como fazer e todo mundo, inclusive eu, repetia. Ela ensinou o jab, direto, cruzado, gancho e esquiva. Foi muito legal porque a figura dela, enquanto uma mulher praticante da luta, teve bastante destaque e engrandeceu o momento. A maior parte da turma ficou bem atenta às explicações que ela fazia. Outra parte estava mais displicente. No momento das execuções em dupla, eu e ela circulamos pelas duplas para corrigir e incentivar a participação. Fiquei bem satisfeita porque, dessa vez, todo mundo participou. Alguns/algumas com mais afinco, outros/outras com menos empolgação, mas todos/todas estavam tentando,

inclusive o grupo de meninas mais tímidas (Diário de campo, 6º encontro; aula 4).

Os trechos mencionados revelam a importância da sensibilidade e do olhar coeducativo na intencionalidade da proposta pedagógica, especialmente no que diz respeito à valorização de meninas/mulheres como referências positivas nas práticas corporais. Ao passo que a aluna Duda Santana, mesmo com histórico de comportamento mais introspectivo, sentiu-se à vontade em aceitar o desafio de se expor para auxiliar na condução das atividades de *muay thai*, revelando que a interação entre aluna-professora pesquisadora, combinada a um ambiente favorável, resultou em um momento enriquecedor tanto para a intervenção, como de modo pessoal para a própria aluna, como será explorado na próxima categoria de análise.

A participação ativa de Duda não só rompeu com sua timidez, como também teve efeito multiplicador sobre o grupo, especialmente entre as meninas, que passaram a se envolver com mais entusiasmo e segurança nas aulas seguintes, pois se sentiram representadas, encorajadas e estimuladas a participar. O trecho abaixo, descrito no diário de campo da aula subsequente, ilustra bem:

Inclusive, alunas que na aula passada ficaram bem tímidas e meio receosas de fazer os golpes, na aula de hoje se soltaram muito mais, o que me chamou bastante a atenção. [...] Observei com atenção para saber se as meninas estavam participando e constatei que todas tentaram, pelo menos um pouco, todas estavam tentando e executando os golpes. E foi legal ver algumas empolgadas, algumas tentando o tempo inteiro, não ficando paradas (Diário de campo, 7º encontro; aula 5).

Um aspecto interessante observado nas aulas de *muay thai* foi a não captação de comentários desrespeitosos ou juízos de valor que, frequentemente, operam como mecanismos de manutenção das desigualdades de gênero. Durante os momentos de prática, não foram ouvidas falas que comparassem o desempenho entre meninos e meninas de forma a diminuir ou enaltecer com base em estereótipos, como: “a fulana tá fazendo melhor que o fulano”. Esse fato indica que o caminho percorrido na proposta pedagógica pode ter colaborado para evitar esse tipo de situação, ressaltando que a coeducação somente se concretiza por meio da implementação de ações planejadas e contínuas, que estejam intencionalmente direcionadas à sua efetivação (Auad, 2004).

Esses movimentos de desconstrução, ainda que investigados durante um curto período de tempo, revelam a potência de práticas pedagógicas coeducativas. As análises demonstram que a prática pedagógica intencional, voltada para a problematização das relações de gênero, pode gerar fissuras significativas em padrões tradicionalmente naturalizados, sendo possível observar movimentos de conscientização, reconhecimentos de

desigualdades e expressões de empatia por parte dos estudantes. Na sequência, a próxima categoria de análise aprofunda a investigação sobre os efeitos da intervenção na participação e encorajamento das meninas.

5.2.3 Encorajamento

Um dos aspectos mais evidentes percebidos no transcorrer do percurso foi o fortalecimento da autoconfiança e do protagonismo das meninas nas aulas. Diversas alunas relataram ter se sentido mais seguras, capazes e motivadas ao longo das aulas vivenciadas da unidade didática. Esse fato foi percebido a partir da observação de posturas e ações das meninas ao longo do bimestre, que foram se permitindo participar cada vez mais das atividades e se expor a uma prática corporal que a maioria nunca tinha experienciado. Essa mudança de postura pode ser compreendida a partir da perspectiva de Corsino e Auad (2012), que ressaltam a importância das práticas coeducativas na desconstrução de papéis de gênero historicamente impostos às meninas e que elas se reconheçam como capazes dentro de espaços antes dominados por meninos.

Somariva (2015), ao realizar uma intervenção coeducativa, também verificou que, quando incentivadas, as meninas demonstraram maior confiança e participação ativa. Podemos identificar essa percepção de autoconfiança e protagonismo nas falas das alunas quando se expressaram sobre como se sentiram após a finalização das aulas e no que as aulas mudaram em relação à postura cotidiana:

Gostei. No começo eu tava com vergonha e tímida, mas aos poucos fui pegando confiança nas aulas e me soltando mais. [Mudou] a autoconfiança, a forma de pensar (Sarah Menezes – questionário).

Pra falar a verdade, me senti bem e confiante. Até me despertou um pouco... (Tainara Lisboa – questionário).

Me senti insegura no começo, mas depois que vi todos tentando, consegui me animar e participar melhor (Natália Falavigna – questionário).

Eu gostei bastante. Foi o bimestre que eu mais gostei. Sim, [me senti mais encorajada e motivada] (Danila Ramos – questionário).

Senti um sentimento bom de que eu deveria tentar praticar mais. Talvez mudará [na vida cotidiana] o fato de que eu tenho sim capacidade de praticar as atividades (Ednanci Silva – questionário).

Eu, no começo não fazia por vergonha. Porém, tempo depois percebi que fazer as atividades fazia eu me sentir bem melhor, tanto comigo e com a escola (Rafaela Silva – questionário).

Me senti mais à vontade. Trouxe mais segurança (Cris Cyborg – questionário).

Talvez a ter mais vontade de praticar esporte. Poderia ser um esporte novo para praticar futuramente (*muay thai*). (Caroline Santos – questionário).

Para além da realização das atividades propostas e da participação nas aulas, algumas alunas também expressaram esse sentimento de encorajamento de uma forma mais ampliada, enfatizando a importância de acreditar mais em si mesmas e extrapolando essa percepção para além das aulas de Educação Física. Também revelaram indícios de uma atitude de maior enfrentamento e otimismo frente às desigualdades sociais. Esses achados dialogam com Pereira (2020), que, após a implementação de uma intervenção coeducativa, verificou que a metodologia utilizada permitiu o desenvolvimento de processos de empoderamento das meninas tanto na participação prática dos jogos como nos discursos. Algumas falas das alunas nos excertos abaixo indicam essa visão:

Meu maior aprendizado foi poder participar de todas as aulas e que, independente de todo o preconceito, nós mulheres sempre vamos conseguir alcançar tudo que desejamos. Me senti mais encorajada, perdi o medo de falar em público, porque eu tenho muita dificuldade em falar, em me expressar (Duda Santana – questionário).

[Aprendi] que não posso deixar preconceito nenhum ser maior do que a mim mesma. Professora, suas aulas ajudam muito na confiança de nós, meninas e mulheres (Sarah Menezes – questionário).

Isso me fez refletir e crescer. Enfrentar o machismo em todos os âmbitos da vida, me senti capaz de fazer isso (Bia Ferreira – questionário).

[Aprendi] que, independente dos preconceitos enfrentados por nós mulheres, sempre conseguiremos chegar onde queremos (Natália Falavigna – questionário).

Se eu quiser, posso fazer e aprender o que quiser com o meu interesse (Ednanci Silva – questionário).

[Aprendi a] sempre buscar ver as coisas por outros lados diferentes das concepções normais das pessoas e sempre buscar saber mais (Beatriz Souza – questionário).

[Aprendi] que todos têm a mesma capacidade, sendo mulher ou homem (Ketleyn Quadros – questionário).

Esses relatos vão ao encontro do que preconizam Deive, Rocha e Moreira (2020) ao enfatizar que as aulas coeducativas têm como objetivo ampliar as experiências corporais de meninas e meninos, incentivando a convivência entre grupos diversos e promovendo a valorização e a reflexão crítica sobre as diferenças, bem como sobre a forma como as desigualdades de gênero são socialmente construídas. Nesse contexto, busca-se estimular a autonomia dos/das estudantes, permitindo que desenvolvam sua capacidade de agir, questionar e resistir aos papéis de gênero, tradicionalmente, impostos por uma sociedade

marcada pela heteronormatividade e pelas diferenças hierarquizadas.

Ao longo da implementação dos jogos de luta e das aulas de *muay thai*, observou-se uma participação progressiva das meninas nas vivências práticas. Alunas que, inicialmente, se mostravam mais retraídas passaram a se engajar com maior frequência, demonstrando satisfação tanto pela oportunidade de participar ativamente quanto pelas sensações positivas vivenciadas durante as atividades. Esse envolvimento foi, inclusive, verbalizado por algumas delas, que relataram ter gostado de se sentir parte integrante dos momentos de prática, mesmo quando reconheceram que seu desempenho poderia não ter sido o “ideal”.

Esse aspecto se destaca especialmente por envolver estudantes que, em outras situações, pouco participavam das vivências corporais de forma tão ativa. O fato de se mostrarem contentes com a experiência, independentemente de seu rendimento técnico, aponta para a potência da proposta coeducativa como estratégia de inclusão e valorização das diferentes formas de participação (Devide, 2024). Destaco ainda que esse processo foi favorecido pela construção de um ambiente acolhedor e estimulante, que incentivou a participação de toda a turma, permitindo que, sobretudo as meninas, se sentissem à vontade para experimentar, errar e se expressar corporalmente com liberdade (Devide, 2024). O fomento à participação ativa das meninas nas aulas de Educação Física é um pressuposto crucial para a coeducação que, de acordo com Auad (2004), só existirá a partir de um conjunto de ações adequadas e sistematicamente voltadas para a sua existência e manutenção. Algumas opiniões trazidas pelas alunas acerca das percepções quanto à própria participação e da turma são identificadas nas respostas abaixo:

Consegui aprender e me divertir quando possível. Obrigada pelo tempo e pelo assunto, embora fosse pouco, foi importante para mim (Amanda Nunes – questionário).

Teve bastante aulas práticas onde todos puderam participar (Cris Cyborg – questionário).

Eu achei muito bom, pois as aulas práticas eu acho muito importante. Gostei muito das aulas na quadra, por mais que eu tenha errado todos os golpes kkk mas foi ótimo (Ednanci Silva – questionário).

[Me senti] motivada por causa do jeito que a turma interagiu (Ketleyn Quadros – questionário).

[Motivada pelo] o próprio tema em si e a participação de colegas de turma (Bia Ferreira – questionário).

Desse modo, assim como Martins (2014), Somariva (2015), Pereira (2020) e Matos (2020), a intervenção aqui analisada aponta que a efetividade de uma aula coeducativa

depende de uma abordagem pedagógica crítica e intencional e a intervenção docente é crucial nesse processo de fomento à participação das meninas. Nesse sentido, Costa e Silva (2002) enfatizam que a construção social de gênero em nossa cultura define as capacidades e possibilidades das pessoas com base em seu sexo, o que limita e restringe seu pleno desenvolvimento. Assim, abordar a coeducação apenas como a inclusão superficial das meninas nas atividades, presumindo que isso por si só garante igualdade de oportunidades, revela-se uma visão simplista e inadequada, uma vez que não assegura, de fato, o acesso equitativo aos diferentes saberes e experiências disponíveis.

Ainda no que se refere ao protagonismo das meninas evidenciado durante a intervenção, uma aluna em particular se destacou de forma significativa. Duda Santana, praticante de *muay thai* fora do ambiente escolar, assumiu um papel de grande relevância ao longo das aulas, tornando-se uma referência para os/as demais colegas, especialmente para as meninas. Até então, Duda Santana costumava adotar uma postura mais reservada. Participava pouco das discussões, evitava atividades que exigissem maior exposição e mantinha uma presença discreta. No entanto, com o avanço da unidade didática, foi possível observar uma mudança expressiva em sua atitude. A aluna passou a se posicionar com mais segurança, participando ativamente das aulas práticas e assumindo um papel de liderança em diversos momentos.

A própria estudante reconheceu a importância desse processo para o desenvolvimento de sua autoconfiança, mencionando que a experiência de ocupar uma posição de protagonismo contribuiu para superar algumas inseguranças. Essa percepção é evidenciada nos relatos apresentados nos trechos a seguir.

Eu gostaria de agradecer o espaço que tu me deu, foi muito importante pra mim porque o machismo ele ainda acontece muito frequente nas lutas, na minha academia mesmo, porque eu sou uma das únicas mulheres... só tem duas mulheres, então a gente é levada muito a pagode às vezes, principalmente por homens novatos. Então, eu achei muito importante tu ter me dado esse espaço, até porque eu crio mais confiança em mim pra poder crescer mais e continuar no muay thai. E acho que é importante todo mundo saber o que as mulheres sofrem na luta, porque muita gente não sabe o que acontece (Duda Santana - diário de campo, 9º encontro; aula 8).

Amei de verdade. Queria agradecer pela oportunidade de poder participar e ensinar. As aulas foram bastante dinâmicas, concentradas no preconceito com as mulheres na luta. Me senti muito bem. Minha confiança aumentou 100%, tanto por participar e ajudou bastante também na minha timidez (Duda Santana – questionário).

A participação da aluna Duda Santana também foi importante pelo fator da representatividade. A influência positiva da presença de uma aluna da turma praticante de

muay thai atuou como referência simbólica para as outras meninas. Sua participação ativa e segura gerou um efeito motivador entre as alunas, que passaram a se sentir mais encorajadas a experimentar os movimentos da luta. Louro (1997) enfatiza o papel da representatividade na construção das identidades de gênero, apontando que figuras que rompem com padrões estabelecidos podem ampliar o imaginário das possibilidades. Segundo a autora, experiências que fogem aos padrões normativos de masculinidade e feminilidade operam como possibilidades de ruptura e ampliação dos modos de ser, permitindo que outras formas de viver e performar o gênero sejam vislumbradas e legitimadas socialmente.

Em uma das aulas, quando perguntei às meninas se a participação de Duda Santana tinha influenciado na participação delas, três afirmaram que sim.

Aproveitei o gancho e perguntei se alguma das meninas se sentiu mais motivada ou encorajada nas vivências práticas por ser a Duda Santana que estava ensinando. Três meninas levantaram a mão concordando que sim. (Duda Santana - diário de campo, 9º Encontro; aula 8).

Entretanto, de acordo com as respostas presentes nos questionários, esse número foi superior. Seis das dezesesseis meninas que responderam fizeram menção à influência de Duda Santana. Os relatos de diversas alunas evidenciam o quanto a presença e a participação ativa de Duda Santana foram significativas ao longo da intervenção. A postura segura de Duda e seu domínio nas práticas de *muay thai*, atuaram como um elemento motivador e encorajador para muitas meninas que passaram a se sentir mais seguras e inspiradas a se envolver nas atividades propostas. Duda Santana, ao se posicionar como uma referência dentro de uma prática corporal, tradicionalmente, associada ao universo masculino, contribuiu para desconstruir estereótipos de gênero e ampliar o horizonte de possibilidades para as demais alunas. A importância de Duda Santana no encorajamento de outras alunas fica evidente nos trechos que seguem:

[Gostei da] aula em que a Duda Santana ensinou a turma, dando espaço a uma mulher, aluna, que como relatado, convive diariamente com a desvalorização da mulher no esporte (Bia Ferreira – questionário).

A aula da Duda Santana ensinando foi legal, por ser uma garota da idade geral da turma ensinando. Ver a Duda com tal postura me deixou admirada (Amanda Nunes – questionário).

Me senti mais encorajada e no decorrer das aulas mais motivada. Acredito que o fato de ser duas mulheres (Andréa e Duda Santana) dando a aula e apoio, contribuiu muito para isso (Sarah Menezes – questionário).

[Sobre o que mais gostou] Os ensinamentos da Duda Santana (Mayra Aguiar – questionário).

A que eu mais gostei foi a aula prática da luta que a Duda Santana ensinou (Giulia Penalber – questionário).

Me senti mais encorajada pela Duda Santana, me senti mais confiante. Sim, a Duda Santana ter tomado a frente [me motivou] (Rafaela Silva – questionário).

Esse impacto de uma aluna na participação de outras em atividades de luta também foi identificado por So, Martins e Betti (2018), ao verificarem em sua pesquisa que uma das alunas da turma desempenhou um papel de grande valia na dinâmica das aulas, pois “recrutou” três meninas que ainda não tinham participado da aprendizagem dos golpes de judô. Nesses contextos, foram possível verificar que, quando ao menos uma menina se engaja nas atividades, isso pode servir como estímulo para que outras também se sintam encorajadas a participar.

Temos ainda as falas dos alunos Anderson Silva e Abner Teixeira, que também evidenciam a importância simbólica e pedagógica da presença de Duda Santana como figura de representatividade durante as aulas de *muay thai*.

Em relação ao muay thai e o que a senhora falou sobre tudo que acontecia na Tailândia e acontece até hoje sobre a questão das mulheres, o preconceito e tal, o machismo... eu achei importante colocar o muay thai e ainda mais ela como professora na cena (apontando para Duda Santana, que colaborou nas aulas de muay thai), porque é uma luta muito boa de ser praticada, mesmo que fosse com coisas simples, golpes simples, eu acho que foi muito gratificante pra ela ensinar e foi muito gratificante pra gente aprender (Anderson Silva - Diário de campo, 9º encontro; aula 8).

Acho que tem muito cara que tem a mente meio de pedra e achei muito legal a Duda Santana ensinando. As outras meninas se incentivam também, tipo... cara, será que eu devo tentar? (Abner Teixeira - Diário de campo, 9º encontro; aula 8).

Ao ser reconhecida pelo aluno como uma “*professora na cena*”, a atuação da aluna Duda Santana vai além da simples colaboração prática, ela ocupa um lugar de destaque dentro do processo pedagógico. Além disso, a referência explícita à discussão sobre o machismo nas tradições do *muay thai* na Tailândia, demonstra que os conteúdos debatidos em aula foram compreendidos e ressignificados a partir da vivência concreta com a figura de uma menina que subverte tais estigmas. Araújo e Alvarenga (2010) observam que as lutas costumam ser associadas ao universo masculino, uma vez que, no campo dessa prática corporal, o senso comum tende a projetar o homem como figura central e referência. Nesse contexto, a fala do aluno demonstra a legitimidade de uma mulher assumir um papel de protagonismo nessa modalidade, contribuindo para desconstruir o imaginário social que vincula as lutas exclusivamente ao domínio dos homens.

Portanto, faz-se importante mencionar que a atenção por parte do/da docente ao potencial que os alunos e alunas apresentam e a valorização de seus conhecimentos se mostram como um ponto de destaque que pode incrementar o envolvimento da turma. De modo especial, construir uma relação com os/as estudantes que favoreça esse compartilhamento de saberes mostra-se relevante em uma proposta coeducativa, como ocorreu nesta intervenção. A sensibilidade em perceber que a aluna Duda Santana poderia contribuir com seus saberes sobre o *muay thai* foi um ponto relevante para o êxito da proposta. Ao reconhecer a experiência prévia da estudante com a luta e criar um espaço seguro e estimulante para que ela pudesse se expressar, a trajetória individual da aluna foi valorizada e, além disso, ela ocupou um lugar de representatividade junto às outras meninas.

Freire (1987) destaca a relevância de considerar os saberes prévios e as vivências dos/das estudantes como elementos fundamentais no processo educativo. Para o autor, é essencial que os educadores e as educadoras reconheçam e valorizem o conhecimento que os alunos/alunas já trazem consigo, utilizando-o como base para a construção de novos aprendizados. Essa perspectiva contribui para uma prática pedagógica mais significativa e comprometida com a realidade dos/das estudantes, favorecendo um maior engajamento e tornando-os/tornando-as mais conscientes de seu papel no processo educativo.

Desse modo, ratifica-se a importância de se estar atento/atenta aos acontecimentos que permeiam as aulas e as relações entre alunos/alunas e professores/professoras e fazer uso dessas percepções com intencionalidade pedagógica dentro de uma abordagem coeducativa. De acordo com Devede (2024), é preciso ensinar de forma sensível, buscando promover atividades que criem uma atmosfera de segurança e liberdade. O autor complementa que, em uma aula coeducativa, é importante inserir conteúdos como lutas ou futebol, por exemplo, mas a partir de referências de mulheres inseridas nessas modalidades. Nesse caso, a referência sendo uma das colegas de turma, ampliou ainda mais esse sentimento de identificação e inspiração.

Ainda sobre a importância do ambiente favorável à participação de todos e todas, algumas falas das alunas evidenciam a relevância de um ambiente acolhedor, livre de julgamentos, como fator importante para a motivação e participação ativa nas aulas. O espaço construído durante a intervenção possibilitou que elas se sentissem seguras para experimentar práticas que, muitas vezes, são associadas a estigmas ou à possibilidade de constrangimento. Como já apontaram Uchoga e Altmann (2016), a tendência à autoexclusão por parte das meninas, de modo geral, está associada ao receio de se arriscar nas aulas, ou seja, ao temor de

se expor frente a uma atividade nova ou de evidenciar uma possível falta de habilidade em relação aos meninos. Essa sensação de estar mais à vontade pelo ambiente de união e sem a sensação de julgamento foi indicada por algumas meninas.

Me senti bem, como já falei. A gente não vê muitas meninas se interessando por esportes por medo dos julgamentos e eu era uma delas, mas me senti motivada a tentar algo novo (Ednanci Silva – questionário).

A [aula] que eu mais gostei foi a aula prática na sala com os conequinhos das lutas de perto, média distância e longa distância. Foi bastante legal e engraçada, com várias quedas. [Me motivei] pelo fato de todos nós dar a liberdade de querer se juntar para querer aprender sem medo de julgamento ou rir (Jucielen Romeu – questionário).

[Achei as aulas] com inclusão, união, espaço de voz (Mayra Aguiar – questionário).

Sim, [me motivei pela] união entre todos, sem julgamentos. Achei muito interessante trazer essa pauta de igualdade (Cris Cyborg – questionário).

Essas respostas evidenciam que o clima desenvolvido nas aulas foi um dos elementos que favoreceu o engajamento das alunas, demonstrando como o ambiente emocional da aula é tão relevante quanto os conteúdos abordados, especialmente quando se pretende promover práticas pedagógicas equitativas e coeducativas. Em diálogo com Corsino e Auad (2012), essas percepções também evidenciam a importância de compreender que as desigualdades de gênero e diferenças hierarquizadas podem ser significativamente atenuadas quando os professores e professoras assumem um papel mais ativo e intencional na organização das aulas, especialmente no que se refere à promoção de interações entre meninas e meninos e à forma como são abordadas e representadas as noções de masculino e feminino. Essa ação planejada, voltada à desconstrução de polaridades e hierarquias de gênero, é elemento central nesse processo.

Outro ponto identificado a partir dos questionários foi que muitas alunas consideraram relevante o contato com informações e debates sobre a participação das mulheres nas práticas esportivas. As discussões e os momentos de reflexão despertaram nelas uma outra percepção sobre a presença das mulheres nesse universo, contribuindo, inclusive, para motivações pessoais em relação às práticas corporais. Os relatos indicam que o conhecimento adquirido durante as aulas não apenas ampliou a visão das estudantes sobre o tema, mas também serviu como incentivo para que se engajassem nas atividades práticas com mais confiança e interesse, como identificamos nos relatos abaixo:

As [aulas] teóricas foram boas porque descobri coisas no esporte feminino que eu não fazia ideia que acontecia. E as práticas foram ótimas como aprendizagem nova (Caroline Santos – questionário).

[Aprendi] que as mulheres também podem ser incluídas nas atividades de Educação Física (cris Cyborg – questionário).

Muda a nossa forma de pensar e agir diante das situações, pois nos inspiramos quando vemos outras mulheres conseguindo alcançar outros patamares. [Me senti motivada e encorajada ao] ver outras meninas fazendo também (Natália Falavigna – questionário).

[Aprendi] sobre os esportes darem mais visibilidade às mulheres. Aprendendo mais sobre esse assunto me fez ficar mais motivada (Giulia Penalber – questionário).

[As aulas] mudaram a minha forma de ver as mulheres na luta. Eu gostaria que fossem abordado mais temas sobre mulheres (Rafaela Silva – questionário).

Esses relatos ilustram como a abordagem coeducativa, ao integrar discussões, reflexões e representações de mulheres nas práticas corporais, pode impactar significativamente a percepção, o engajamento e o sentimento de pertencimento das alunas em relação à Educação Física escolar e às demais práticas da cultura corporal. Esse achado corrobora com o estudo de Pereira (2020) que identificou que a coeducação e uma prática docente crítica podem contribuir com as redefinições sobre a genereficação do corpo e superar estereótipos sexistas nos esportes.

Diante das análises realizadas, é possível inferir que a abordagem coeducativa implementada possibilitou transformações significativas na relação das alunas com as aulas de Educação Física em questão e com as práticas corporais, especialmente no que tange ao fortalecimento da autoconfiança, ao aumento da participação e à valorização das experiências de mulheres em modalidades tradicionalmente vistas como masculinas.

A proposta coeducativa adotada mostrou-se potente para gerar deslocamentos nas percepções das meninas sobre si mesmas e sobre seus lugares nas aulas de Educação Física. Esse processo de encorajamento, materializado em falas que indicam o desejo de continuidade, o reconhecimento de capacidades e a identificação com figuras de representatividade, reforça a importância de práticas pedagógicas que dialoguem criticamente com as causas que geram as desigualdades de gênero e que sejam orientadas para a construção de ambientes mais acolhedores e estimulantes para as meninas.

5.2.4 Masculinidades

Ao longo da intervenção pedagógica, a participação e as respostas dos meninos no questionário revelaram uma gama diversa de percepções e posicionamentos frente à temática

de gênero e à proposta coeducativa. A concepção dessa categoria foi algo que a própria análise da intervenção apontou como uma necessidade, ao perceber que havia essa distinção de sensações e sensibilizações entre os próprios alunos. A categoria masculinidades busca perscrutar essas diferenças, reconhecendo que o masculino, assim como o feminino, não é homogêneo, mas atravessado por disputas simbólicas, tensões e reconfigurações. Connel (1995) pondera que a masculinidade pode ser entendida como um conjunto de práticas que se organizam em torno do lugar que os homens ocupam nas relações de gênero. Em uma mesma sociedade, é possível encontrar diferentes formas de expressar esse conjunto, o que evidencia que não existe uma única maneira de ser homem. Por isso, tornou-se comum utilizar o termo “masculinidades” no plural, reconhecendo a diversidade de formas pelas quais os homens vivenciam e performam seu gênero.

Destarte, explorando as reflexões feitas pelos meninos no questionário ao final da experiência e algumas posturas deles ao longo das aulas, essa categoria analisa como essas masculinidades se expressaram em relação aos impactos da proposta coeducativa. Com base nisso, foi possível identificar três grupos de comportamentos. O primeiro, mais alinhado às características da masculinidade hegemônica, um segundo, com aspectos de uma masculinidade ambígua ou conflituosa, e o terceiro, que tem como características posturas mais reflexivas, empáticas e afeitas às discussões de gênero. No entanto, a proposta dessa análise não é isolar ou compartimentalizar essas características em um local fechado, mas destacar nuances que se sobressaltaram em determinados grupos com a finalidade de uma melhor exploração didática. A seguir, essas manifestações serão analisadas em maior detalhamento.

O primeiro grupo identificado reúne estudantes que, apesar de terem avaliado positivamente as aulas, concentraram suas respostas nos aspectos técnico-práticos das atividades, especialmente nas práticas corporais ligadas ao *muay thai*. As falas revelam entusiasmo com o aprendizado de novos golpes ou com a vivência corporal em si, sem, no entanto, indicarem envolvimento ou reflexão mais aprofundada sobre as questões de gênero propostas durante a intervenção. Exemplos disso podem ser vistos nas seguintes respostas ao questionário¹⁷:

¹⁷ Para facilitar a leitura e compreensão, aqui estão os enunciados das questões, com exceção da 8 e 9, que eram exclusivas para as meninas.

Q1 - Você acha importante que as aulas na escola abordem temas como a igualdade de gênero? Por quê?

Q2 - De forma geral, o que você achou das nossas aulas de Educação Física desse bimestre?

Q3 - O que você mais gostou dessas aulas? Alguma aula em específico ou atividade que chamou mais atenção?

Q4 - O que você não gostou nessas aulas? Mudaria algo?

Q2 - Amei muito a aula de *muay thai*.
 Q3 - Gostei bastante de *muay thai*.
 Q6 - Com certeza o *muay thai*.
 Q7 - Creio que não vai mudar em nada porque vou esquecer com o tempo.
 Q10 - Eu queria mais futebol (Nathan Torquato – questionário).

Q2 - Achei muito divertido e interessante em aprender coisas novas como luta, etc.
 Q3 - Achei muito interessante o tema sobre luta, pois acho que as pessoas têm que praticar esportes (Robson Conceição – questionário).

Q2 - Foram boas, mas eu queria jogar de bola.
 Q3 - Eu gostei da aula de *muay thai*.
 Q6 - Aperfeiçoei meu *jab* e direto.
 Q7 - Sim, o meu conhecimento sobre as artes marciais (Felipe Kitadai – questionário).

Q3 - Das aulas dinâmicas, das aulas práticas, as aulas práticas de *muay thai*.
 Q5 - Me senti bastante bem, pois gosto de praticar esportes variados. Só sentimento bom (Alex Poatan – questionário).

Q3 - A gente ir pra quadra para aprender *muay thai*.
 Q6 - Aprender *muay thai*.
 Q7 - Sim, gostei muito de aprender coisas diferentes (Edival Pontes – questionário).

Q2 - Achei bem interessante aprender um novo esporte que eu nunca tinha praticado.
 Q6 - Que eu aprendi o básico das lutas (Flávio Canto – questionário).

Embora demonstrem satisfação pelas práticas corporais, pouco (ou nada) mencionam sobre as discussões sobre gênero, mesmo quando perguntados diretamente sobre aprendizados ou mudanças de postura. Reforçam também o desinteresse em outras temáticas em detrimento do futebol, pois, embora tenham gostado, “*queriam jogar de bola*”. Ademais, a maioria dos alunos pertencentes a esse grupo, apresentou menor envolvimento nas discussões e problematizações acerca do tema central. Outro aspecto relevante observado foi o fato de, na maioria das atividades em dupla, muitos desses estudantes optarem por fazer dupla com outro menino, o que pode indicar resistência, consciente ou não, à proposta de interação com as meninas em situações dessa natureza. Indo mais além, esses comportamentos também podem ser interpretados como um sinal de distanciamento em relação ao debate proposto e de um certo incômodo frente à desconstrução dos papéis tradicionais de gênero.

Desse modo, essas nuances captadas compõem o que se pode chamar de masculinidade hegemônica que, de acordo com Connel (1995), pode ser compreendida como

Q5 – Como você se sentiu durante as aulas e atividades? Algum sentimento bom ou ruim que você queira relatar?
 Q6 – Qual o principal aprendizado que você leva das aulas desse bimestre?
 Q7 – Você considera que as aulas que tivemos podem mudar/ou mudaram sua postura em algo na vida cotidiana?
 Q10 – Espaço livre para expressar algo que você queira e que ainda não foi relatado nas questões anteriores (críticas, elogios, sugestões etc.).

um modelo cultural dominante que estabelece e sustenta a superioridade de certos homens nas sociedades ocidentais. Essa forma de masculinidade legitima o patriarcado, reforça a subordinação das mulheres e marginaliza outras expressões de masculinidade que não se encaixam nesse padrão dominante, consolidando, assim, relações de poder desiguais entre os gêneros e entre os próprios homens. O aluno Charles do Bronx, por exemplo, exprimiu sua opinião na questão 10 com o seguinte comentário: “*As aulas ficaram pika*”.

O uso da expressão “*pika*” pelo aluno Charles do Bronx como elogio à experiência vivida nas aulas é um exemplo da forma como determinadas construções de masculinidade operam cotidianamente na linguagem. A palavra, que originalmente designa o órgão genital masculino, foi aqui utilizada como um adjetivo positivo, sinônimo de algo “muito bom”, “excelente” ou “poderoso”. Essa ressignificação popular reforça a associação simbólica entre masculinidade, potência, força e superioridade.

Como aponta Bourdieu (2002), a dominação masculina também opera por meio da linguagem, que naturaliza o masculino como medida de valor. Na situação, o aluno reafirma, ainda que inconscientemente, um imaginário em que o masculino é o parâmetro do que é bom. Portanto, essa fala pode ser tomada como um ponto de atenção, pois sinaliza a importância de discutir também os modos como a linguagem cotidiana reforça estereótipos de gênero.

Nesse cenário, a Educação Física escolar, especialmente por meio das práticas corporais como o esporte, legitimado como área de reserva masculina, segue estreitamente associada à manutenção da masculinidade hegemônica. Knijnik e Falcão-Defino (2010) complementam que o esporte exerce uma função social que contribui para moldar, reforçar e educar a masculinidade hegemônica, gerando impactos perceptíveis em diferentes contextos esportivos. Essa influência se manifesta de forma explícita nas aulas de Educação Física, nas quais é evidente a dificuldade de integração entre meninos e meninas na prática esportiva conjunta. Porém, mesmo sendo culturalmente atrelado ao masculino, Altmann (2015) comenta que a prática de esportes possibilitou novas formas de existência para as mulheres sendo um modo de negar o estigma da fragilidade feminina e de reconstruir relações entre homens e mulheres. Desse modo, ressignificar a prática esportiva de modo a incluir equitativamente meninos e meninas se faz necessário na prática pedagógica da Educação Física escolar.

Assim sendo, as estratégias coeducativas se apresentam como uma possibilidade de tensionar essa estrutura ao refletir criticamente sobre a forma como os meninos são pressionados a demonstrar superioridade nas práticas corporais, especialmente em esportes

coletivos e lutas. Para isso, é necessário propor atividades que incentivem o diálogo sobre autoconsciência, o reconhecimento das próprias vulnerabilidades, o respeito e cuidado com o corpo do outro, bem como enfrentar o medo relacionado à perda de uma virilidade imposta socialmente (Devide, 2024).

O segundo grupo, aqui chamado de masculinidade ambígua ou conflituosa, reúne respostas de alunos que estão transitando entre os grupos. Ou seja, por mais que apresentem elementos do primeiro grupo, como falas que reforçam uma masculinidade singular e hegemônica, em alguns momentos, expressam atitudes ou proferem alguns questionamentos que corroboram com a problematização dessa leitura social de uma suposta superioridade masculina. As atitudes desse grupo de alunos os colocam em uma zona borrada, sem contornos definidos, e não permitem que eles sejam encaixados em nenhum grupo específico.

Para os fins aqui pretendidos, ao transitar nas fronteiras entre os dois grupos, esses alunos demonstram, de forma muito representativa, os conflitos provenientes dos tensionamentos coeducativos. É importante frisar que o processo, de maneira alguma, ocorre de forma linear e harmônica. É super salutar que essas oscilações na atitude dos/das discentes ocorram, pois demonstram exatamente a contraditoriedade e os embates da própria condição humana. Tematizar e trabalhar com pautas como o gênero requer certa sensibilidade, pois em diversos momentos haverá a necessidade de moderar divergências e respeitar a individualidade de todos e todas. Cabe, portanto, ao/à docente a capacidade de agir com parcimônia para solucionar situações turbulentas e não permitir que o desrespeito ou as ofensas ocorram travestidas de piadas ou chacotas. Como já anunciado anteriormente, a intenção da abordagem coeducativa não é culpabilizar ou apontar o erro, mas problematizar a estrutura vigente por meio de situações pedagógicas.

Os primeiros casos aqui explorados são de estudantes que, embora evidenciem traços de masculinidade tradicional, apresentam alguma abertura ao debate de gênero. São posturas ambíguas que ora reproduzem padrões hegemônicos, ora apontam fissuras nesse modelo. Para Connel (1995), qualquer forma particular de masculinidade pode ser considerada complexa e até mesmo contraditória. Trago como um exemplo o aluno Alex Poatan, que se colocou em vários momentos durante as aulas com falas autocríticas e posturas que demonstram uma abertura às discussões de gênero. Contudo, em seu questionário, ressaltou mais aspectos técnicos das aulas de luta e quase nada discorreu sobre as questões de gênero debatidas. Apenas em uma questão mencionou algo genérico em relação às mulheres.

Q6 - A dar valor às mulheres em todos os esportes (Alex Poatan – questionário).

Outro exemplo contraditório é o do aluno Aurélio Miguel, que expôs como aprendizado principal da unidade “*ter aprendido alguns golpes*”, mas declarou achar importante trabalhar temas como a igualdade de gênero na escola. Entretanto, ao ser questionado sobre alguma mudança em sua postura cotidiana com as aulas, se contradiz e afirma que não houve, conforme suas respostas:

Q6 – Pelas aulas de luta. Aprendi alguns golpes.

Q1 – Sim, porque ameniza mais o preconceito entre os gêneros.

Q7 – Ainda não, no momento não (Aurélio Miguel – questionário).

Também houve casos de alguns alunos cujas condutas cotidianas e a maior parte de suas respostas se enquadram no grupo anterior – da masculinidade hegemônica e que destacam mais os aspectos estritos da luta –, mas em algum momento citaram aprendizados relacionados às discussões sobre gênero, como por exemplo:

Q7 – Meu conhecimento sobre a questão das mulheres no esporte (Felipe Kitadai – questionário)

Q1 - Sim, porque tem pessoas que se acham menos por conta de ter um gênero diferente e as aulas ajudam essas pessoas a perderem seus medos (Edival Pontes - questionário).

Casos como os de Felipe Kitadai e Edival Pontes demonstram brechas no discurso hegemônico. Ainda que suas respostas estejam centradas na prática esportiva, surgem apontamentos, como “*meu conhecimento sobre a questão das mulheres no esporte*” e “*ajudam essas pessoas a perderem seus medos*”, que sinalizam um deslocamento da percepção, ainda que tímido, sobre os efeitos das desigualdades de gênero.

Já o aluno Leandro Guilherme apresentou uma resposta que merece especial destaque, pois apresenta características que reúnem um conjunto de fatores que, por mais que apresentem uma certa sensibilidade à pauta, dialoga de maneira problemática com a masculinidade hegemônica. Ao responder à questão que indagou se as aulas podem mudar ou mudaram algo na postura cotidiana, o aluno mencionou:

Q7 - Pra quando eu ver algum assédio meter a porrada (Leandro Guilherme – questionário).

A resposta desse aluno é exemplo da ambiguidade com que algumas masculinidades se expressam. Há um posicionamento contra a violência de gênero, mas esse é formulado por meio da mesma lógica violenta que sustenta a masculinidade tradicional. Essa

reação, embora com o objetivo de apoiar as mulheres, ainda reforça a ideia do homem que usa da força bruta como solução, o que evidencia como as masculinidades aprendem a reagir ao problema das opressões de gênero sem, de fato, romper com suas bases simbólicas e/ou estruturais. Pereira (2008) declara que o sujeito social masculino, de modo geral, não foi acostumado a reconhecer ou expressar seus sentimentos. Ao contrário, tende a ocultá-los e, muitas vezes, responde às frustrações por meio da agressividade, sendo este um comportamento que encontra respaldo em construções culturais, sociais e históricas que legitimam esse tipo de reação.

Para finalizar o segundo grupo, vale destacar dois estudantes cujas posturas e atitudes destoam, em muitos aspectos, dos padrões da masculinidade hegemônica. Embora apresentem traços de abertura e sensibilidade que os colocam em maior aproximação com o terceiro grupo – aquele que expressa maior engajamento e empatia nas discussões de gênero – alguns elementos específicos justificam sua análise ainda neste grupo, denominado aqui como de masculinidade ambígua ou conflituosa. São eles: Popó Freitas e Rafael Silva.

Popó Freitas, por exemplo, ao ser questionado sobre o que mais gostou nas aulas, destacou:

Q3 – As aulas práticas, as que fizemos de curta e longa distância na sala (Popó Freitas – questionário).

Apesar do destaque às práticas corporais como o que mais gostou, é importante contextualizar sua fala a partir de um outro lugar. Popó Freitas é um aluno que se mostra sensível às discussões de gênero, tem postura respeitosa, é atento nas aulas, não restringe suas interações a grupos de meninos e costuma interagir mais com as meninas na escola. Além disso, costuma ter participação mais tímida nas atividades físicas. Por isso, ao dizer que apreciou as aulas práticas, é possível interpretar que encontrou nelas um espaço seguro e menos exposto ao julgamento – um ambiente construído intencionalmente pela abordagem coeducativa e já discutido em tópicos anteriores. Assim, sua fala revela não apenas interesse pelas práticas, mas a importância do clima acolhedor e do rompimento com a lógica da competitividade e da performance que, geralmente, permeia as aulas de Educação Física.

Já Rafael Silva respondeu à pergunta sobre como se sentiu durante as aulas com a seguinte afirmação:

Q5 – Um pouco desconfortável, pois nunca pratiquei nada parecido antes (Rafael Silva – questionário).

Rafael Silva, que se identifica como pessoa de gênero fluido, traz à tona outra dimensão da discussão sobre masculinidades: a experiência daqueles que vivem à margem dos binarismos de gênero. Seu desconforto com as práticas corporais – especialmente com modalidades tradicionalmente masculinizadas, como as lutas – evidencia os impactos da exclusão e da falta de representatividade nesses espaços. Sua presença por si só apresenta um rompimento com as fronteiras de gênero socialmente estabelecidas, pois, conforme Brito e Leite:

[...] desestabilizam o sistema dicotômico e fixo de identidade com sua própria *performance* de gênero, que transcende o binarismo masculino/feminino (Brito e Leite, 2017, p. 492, grifo da obra).

Desse modo, Brito e Leite (2007) propõem a noção de masculinidade queer como um campo para a investigação acadêmica. Segundo o autor e a autora, a masculinidade queer não se configura como um modelo fixo ou determinado de masculinidade. Ao contrário, representa uma perspectiva política crítica que promove a inclusão, especialmente no campo educacional e, mais especificamente, na Educação Física escolar. Essa abordagem nos convida a questionar a própria ideia de masculinidade como algo estável ou essencial, incentivando a desnaturalização das identidades de gênero e a compreensão de que elas são construções históricas e contextuais, sujeitas a constante reformulação.

Já o terceiro grupo revela meninos com maior abertura ao diálogo e sensibilidade frente às desigualdades de gênero. Esses meninos não apenas se engajaram nas atividades práticas, ressaltando-as em suas respostas ao questionário, mas foram além, demonstrando capacidade de estabelecer conexões entre essas vivências e os debates propostos ao longo das aulas. Algumas dessas respostas reconhecem as desigualdades, valorizam a participação das mulheres nas práticas corporais, expressam orgulho da participação das meninas e apontam para a necessidade de mudar padrões culturais. As opiniões de alguns desses alunos estão registradas a seguir:

Q2 - As aulas foram maravilhosas, ajudaram a mostrar as dificuldades das mulheres no esporte.

Q3 - Gostei da interatividade dos alunos e a aula que mais gostei foi o vídeo que quebrou as respostas de todos.

Q6 - Que devemos lutar e tentar ajudar as mulheres em seu mundo esportivo.

Q7 - Podem mudar o jeito que muitos pensam e veem (Anderson Silva – questionário).

Q2 - Achei bastante legal por tocar no ponto onde meninas são menosprezadas, assim entrando no tema e tendo conversas sérias sobre isso.

Q3 - Gostei da parte prática, com a nossa colega de classe ensinando alguns golpes.

Q5 - Me senti bem, mas às vezes ruim por entender o mundo das meninas no *muay*

thai.

Q6 - Da desigualdade de mulheres e homens nas práticas corporais, que a mulher é menos valorizada desde os tempos antigos (José Aldo).

Q3 - Gostei principalmente das aulas práticas e por conta de ter feito uma relação com o tema.

Q6 - Saber mais sobre as mulheres no esporte, mesmo sendo bem perceptível que isso é bem o que as mulheres têm que enfrentar na vida, não é muito diferente no meio esportivo.

Q7 - Apesar de eu ser uma pessoa aberta em tais relações sociais [...] eu mesmo não fazia ideia de muitas coisas que foram apresentadas na sala (Éder Jofre – questionário).

Essas respostas revelam uma compreensão mais ampliada do tema abordado na intervenção coeducativa. Suas falas indicam um movimento significativo de conscientização, em que o conteúdo abordado nas aulas provocou reflexões críticas sobre as posições ocupadas por mulheres no esporte e na sociedade. As respostas de Anderson Silva, por exemplo, mostram uma apropriação da proposta pedagógica em sua totalidade, valorizando a interatividade, reconhecendo as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no meio esportivo e expressando um desejo de mudança. José Aldo, por sua vez, aponta a seriedade das discussões, destacando que *“meninas são menosprezadas”* e demonstra empatia ao afirmar que se sentiu mal *“por entender o mundo das meninas no muay thai”*. Já Éder Jofre destaca como o conteúdo da intervenção ampliou sua percepção: *“eu mesmo não fazia ideia de muitas coisas que foram apresentadas na sala”*, evidenciando que a proposta foi capaz de promover deslocamentos no modo como ele compreendia a participação das mulheres no esporte.

Outras falas que reforçam esses posicionamentos são:

Q5 – Simplesmente um sentimento de orgulho de ver geral sorrindo.

Q6 – Que lugar de mulher é onde ela quiser, ela domina onde pisa (Abner Teixeira – questionário).

Q1 - Sim. Porque através das aulas práticas, traz mais segurança para as mulheres e para homens inseguros.

Q7 - Sim. Mudou um pouco meu pensamento sobre as mulheres, que elas podem ser independentes e podem lidar com as coisas sozinhas (Tiago Camilo – questionário).

Q6 – A importância da visibilidade das mulheres no esporte e de como isso ainda tem que melhorar.

Q7 – Mudou o meu pensamento sobre a participação feminina nos esportes (Popó Freitas – questionário).

Q2 – Interessante e informativa, trazendo uma aluna praticante do esporte foi um ponto que facilitou o entendimento.

Q6 – Valorização do gênero (Rafael Silva – questionário).

As falas de Abner Teixeira, Tiago Camilo, Popó Freitas e Rafael Silva endossam essa perspectiva. O orgulho, a valorização do protagonismo das meninas, a mudança de

pensamento e o reconhecimento da importância da visibilidade das mulheres nos esportes são indicativos de avanços possibilitados pela intervenção. Ao afirmarem, por exemplo, que “*lugar de mulher é onde ela quiser*” e que “*as mulheres podem ser independentes*”, esses alunos demonstram que a proposta coeducativa pode, sim, gerar impactos positivos, sobretudo ao propiciar um espaço seguro e dialógico para a desconstrução de estereótipos.

Esse grupo, portanto, representa um avanço importante no enfrentamento das desigualdades de gênero na aula de Educação Física, mostrando que é possível engajar meninos de forma crítica e reflexiva. A construção de masculinidades mais plurais deve ser compreendida como uma das dimensões relevantes da prática coeducativa (Devide, 2024).

Brito e Leite (2007) destacam que a crítica à noção de masculinidade e seu processo de desconstrução, no contexto dos estudos de gênero na Educação Física, representa um passo fundamental no enfrentamento das práticas discriminatórias e da lógica heteronormativa amplamente presentes no cotidiano escolar dessa disciplina. Ao questionar a naturalização de comportamentos e padrões, essa abordagem possibilita a abertura para múltiplas formas de ser e estar no mundo, sem impor novas normas identitárias ou modelos fixos de masculinidade.

A categoria masculinidades evidencia a complexidade e a diversidade de formas pelas quais os meninos da turma se posicionaram diante da proposta coeducativa. Foi possível compreender que não há uma resposta única à proposta pedagógica, mas sim múltiplas formas de responder às provocações que tensionam os papéis de gênero socialmente construídos. O percurso feito ao longo das aulas revelou que, mesmo entre os estudantes mais resistentes às discussões de gênero, houve deslocamentos importantes, ainda que tímidos. Já entre os alunos mais abertos ao diálogo, observou-se um engajamento mais sensível e crítico, com falas que indicam mudanças de percepção e atitudes mais empáticas.

Esses achados reforçam a relevância de práticas pedagógicas que, para além do conteúdo técnico, criem espaços de diálogo, escuta e reflexão também sobre as masculinidades. A escola, e a Educação Física, têm um papel estratégico nesse processo, justamente por ser um campo historicamente atravessado por normas de gênero rígidas e excludentes. Transformar as masculinidades é também libertador para os próprios meninos, na medida em que permite reconstruir suas identidades com mais liberdade, empatia e respeito às diferenças, posto que

Os homens têm medo de abrir mão dos benefícios. Eles não têm certeza sobre o que vai acontecer com o mundo que eles já conhecem tão bem, se o patriarcado mudar.

Então acham mais fácil apoiar passivamente a dominação masculina, mesmo quando sabem, no fundo, que estão errados [...] acredito que, se soubessem mais sobre feminismo, não teriam mais medo dele, porque encontrariam no movimento feminista esperança para sua própria libertação das amarras do patriarcado (Hooks, 2018, n.p.).

5.3 Contribuições para uma Educação Física escolar coeducativa

As quatro categorias de análise construídas como resultado dessa pesquisa – Identificação das hierarquizações das diferenças de gênero; Problematização para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero; Encorajamento e; Masculinidades – constituíram-se enquanto parte fundamental do processo coeducativo no qual se embasou a unidade didática implementada. Desse modo, elas se entrelaçam de modo dinâmico e complementar e aqui se apresentam enquanto contribuição para um processo pedagógico capaz de fomentar uma Educação Física escolar coeducativa.

Como dito anteriormente, elas não se manifestam linearmente ou com limites bem estabelecidos, mas compõem uma trama que expressa as diversas nuances envolvidas em uma prática pedagógica pautada na coeducação. Reitero, ainda, que também não há a pretensão de colocá-las como um modelo estanque para se efetivar a coeducação, haja vista que isso é uma tarefa complexa e dependente de vários fatores e agentes. Assim sendo, se manifestam enquanto uma possibilidade de trilhar um caminho que vise enfrentar as desigualdades de gênero nas aulas de Educação Física.

Desta forma, a **Identificação das hierarquizações das diferenças de gênero** se apresenta como ponto de partida de uma prática pedagógica coeducativa, buscando tornar visível as desigualdades e hierarquizações presentes nas práticas corporais – e para além delas – tanto no meio escolar e fora dele, desvelando os dispositivos institucionais e simbólicos que sustentam essa estrutura desigual e, na maioria das vezes, favorecem os meninos e excluem as meninas. Essa identificação passa pela observação das formas de exclusão e invisibilização, e pelo reconhecimento das maneiras como a sociedade, a escola e mesmo a Educação Física reproduzem papéis de gênero normativos que reforçam assimetrias socialmente construídas. Portanto, essa etapa é fundamental para desnaturalizar e estranhar o que pode passar despercebido, caso não se observe criticamente.

A identificação se conecta a segunda categoria, **Problematização para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero**, pois é reflexo direto da anterior. Neste momento, a intervenção pedagógica busca promover o tensionamento dessas

estruturas, provocando o movimento de incitar a reflexão e estimular os questionamentos necessários nos/nas estudantes, de modo a desnaturalizar elementos oriundos de construções sociais que insistentemente sustentam as hierarquizações e assim, se realizem os deslocamentos pretendidos em direção às rupturas dos paradigmas identificados. Essa categoria se fundamenta nas ações didático-pedagógicas pensadas para incentivar o estranhamento e a análise crítica, sem atribuir culpas, mas convidando a todos e todas para uma responsabilidade coletiva, ou seja, trata-se de uma etapa importante para transformar o incômodo inicial em ação.

Como um efeito dessa reflexão crítica, surge a terceira categoria, **Encorajamento**, especialmente protagonizada pelas meninas. A partir da valorização das vivências, da ampliação das referências de mulheres nos espaços, da construção de um ambiente seguro e estimulante, as estudantes passaram a se engajar e participar mais na experiência realizada nessa pesquisa, relatando maior confiança e sentimento de pertencimento. Além disso, o processo de investigação também evidenciou que esse sentimento não é apenas individual, mas coletivo, pois as ações de uma estudante impactaram e mobilizaram não só outras meninas da turma, mas o grupo como um todo.

A sensibilidade em perceber o potencial da aluna e possibilitar que ela ocupasse esse espaço de protagonismo foram cruciais nesse processo. Portanto, o encorajamento das alunas é um indicativo de que uma proposta coeducativa com ação docente intencional pode contribuir significativamente para reparar algumas desigualdades presentes na Educação Física escolar.

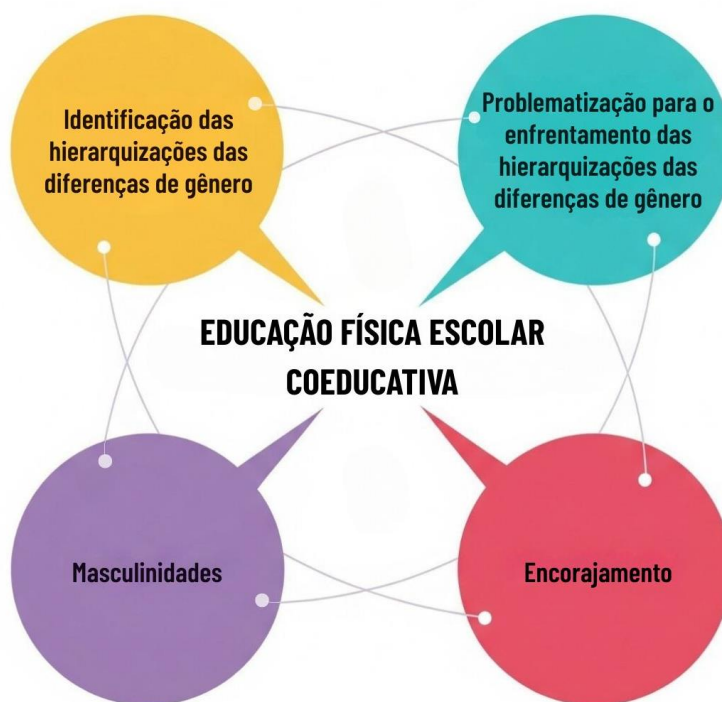
Por sua vez, a categoria **Masculinidades** aprofunda a reflexão que também envolve os meninos, revelando uma complexidade de atitudes e sentimentos em relação à proposta coeducativa. Essa categoria evidenciou que não há uma homogeneidade entre os alunos, enquanto alguns reafirmam traços da masculinidade hegemônica como um jeito de resistir à perda de privilégios ou de não achar que o tema merece a devida importância, outros estão abertos a uma reflexão crítica e a compartilhar a responsabilidade para promover mudanças. Essa categoria aborda diretamente a importância de encarar a coeducação não só como um meio de inclusão das meninas, mas também como um processo que abrange os meninos e impacta nas masculinidades, pois é fundamental questionar os privilégios que muitas vezes são vistos como naturais, incentivar a empatia e questionar a maneira “única” de ser homem.

Portanto, podemos dizer que essas quatro categorias formam um percurso que

inicia com a identificação das desigualdades, passa pela sua problematização, gera impactos positivos de encorajamento e abrange o debate sobre as masculinidades, o que pode propiciar uma reconfiguração das relações de gênero. Essa dinâmica reforça que a coeducação não se restringe à mistura de meninos e meninas no mesmo ambiente, mas se configura enquanto um movimento intencional, ético e político.

Trata-se de uma prática que exige planejamento, tempo, escuta, sensibilidade e disposição para desafiar as estruturas de opressão que ainda permeiam o cotidiano da Educação Física escolar. Abaixo, apresento uma imagem ilustrativa com as quatro categorias. Ainda que elas possuam características próprias, é possível estabelecer um diálogo, pois juntas alicerçaram a prática pedagógica coeducativa implementada nessa pesquisa.

Figura 9 – Categorias da prática pedagógica coeducativa



Fonte: Elaborado pela autora

5.4 Limite da intervenção: o trote da turma e suas contradições

Alguns limites da proposta de intervenção coeducativa foram pontuados anteriormente, no tópico de descrição das aulas. No entanto, apesar dos diversos indícios de

êxito com a implementação da proposta da unidade didática coeducativa, um dos momentos revelou, de forma marcante, os limites da intervenção no enfrentamento das desigualdades de gênero na Educação Física escolar. O episódio em questão ocorreu no último encontro com a turma, quando, a pedido de um aluno, o horário da aula foi cedido para a realização de um “trote” de final de curso.

Desse modo, o intuito nesse tópico é explorar esse encontro, por compreender que ele revelou aspectos e comportamentos particulares que demandam uma reflexão mais pormenorizada. A atividade proposta pela turma consistia em um jogo de futsal com “troca de gênero”, entendido como a troca de vestimentas entre meninos e meninas. A solicitação partiu de Rafael Silva, aluno cuja identidade de gênero é fluida, o que já evidencia, por si só, a complexidade das vivências de gênero e as múltiplas camadas presentes naquele contexto. O episódio foi registrado, conforme consta no diário de campo:

Rafael Silva me procurou explicando que queriam fazer um “trote da turma”, que é uma espécie de evento ou ação diferente pelo fato de estarem no último ano do ensino médio. Ele, então, me perguntou se eu poderia ceder o horário da aula de Educação Física para esse trote, pois queriam fazer um jogo de futsal com “troca de gênero”, nas palavras dele – que seria a troca das vestimentas –.” (Diário de campo – 8º encontro; aula 6).

Em primeiro lugar, segundo relatado por Rafael Silva, houve rejeição inicial de parte dos meninos, que só aceitariam participar mediante “ponto extra”. Ou seja, a atividade já revelou resistências desde a sua concepção, como registra-se no trecho:

Perguntei se toda a turma tinha aceitado participar sem resistências, ele respondeu: *“De início alguns meninos rejeitaram a ideia e só queriam fazer se fosse pra ganhar ponto extra. Aliás, machismo, né? Sempre está presente em tudo. Aí a gente acabou convencendo eles e agora tá tudinho ali no banheiro, se trocando. Não tem ponto, não tem nada. É só pra gente se divertir”* (Diário de campo – 8º encontro; aula 6).

Esse trecho demonstra, como o próprio aluno reconhece, a persistência do machismo no grupo, mesmo após as experiências formativas da proposta coeducativa. A resistência de meninos e homens em se engajar em práticas que subvertam ou questionem a masculinidade normativa e os seus privilégios e benefícios é um sintoma da rigidez com que essa identidade é construída socialmente. Conforme aponta Butler (2018), a performance de gênero é realizada com o objetivo estratégico de mantê-lo em sua estrutura binária.

Desse modo, o evento também trouxe à tona questões relevantes sobre performatividade. No momento das fotos, antes do jogo, os meninos exageraram em gestos e posturas atribuídas à feminilidade, agindo com “delicadeza” e fazendo poses com as mãos na cintura e no queixo. Os modos de falar também foram modificados, com os alunos ajustando

o tom de voz para formas mais agudas. Em relação às vestimentas, quase todos utilizavam vestidos justos e decotados ou saias e um deles, na hora do jogo, inclusive, usava uma bolsa. Todos esses aspectos compunham uma atmosfera de caricaturização dos atributos socialmente lidos como femininos. Por mais que a atividade proposta possuísse um tom de descontração, é bastante sintomático que, em nenhum momento, comportamentos dissonantes com essa hiperbolização dos trejeitos fossem realizados. Hipersexualização, fragilidade, delicadeza foram a tônica, ainda que, a princípio, o ambiente esportivo da atividade não possuísse estreita relação com nenhum desses quesitos.

Figura 10 - Meninos no trote da turma



Fonte: acervo pessoal

Por sua vez, as meninas, ao imitarem o masculino, incorporaram o que pode ser lido como a “masculinidade da periferia”. Usavam acessórios, como bonés, óculos de lentes espelhadas, grandes cordões dourados, camisas de time de futebol e algumas desenharam bigodes. Ao falar, usavam gírias típicas da periferia como “cumade¹⁸”, “tá rocheda¹⁹” e, na hora da foto, falaram a expressão “vapo²⁰” e fizeram um gesto característico dessa palavra. Um detalhe que vale a pena ser retomado foi que, na atividade em que a turma tinha que

¹⁸ Forma utilizada na periferia para se referir à garota, mulher. Origina-se da palavra comadre.

¹⁹ Expressão usada para dizer que algo é muito bom, excelente ou legal.

²⁰ Usado como um som que imita uma execução, como um tiro de arma, e indica que algo ou alguém foi eliminado/eliminada.

atribuir termos aos grupos de mulheres e homens, realizada no início da intervenção, as expressões “assalto”, “tráfico” e “briga de rua” foram associadas aos homens. Desse modo, esses comportamentos e palavras são requisitos do poder da expressão da masculinidade, mas dessa masculinidade da periferia, na qual esses e essas jovens estão inseridos/inseridas.

Figura 11 - Meninas no trote da turma



Fonte: Acervo pessoal

Essa assimetria na performatividade, em que os meninos atuam com ironia ou caricatura e as meninas parecem se empoderar por meio da encenação de força, reforça a ideia de que a masculinidade continua sendo um referencial de poder e dominação, mesmo quando simulada. Louro (1997) enfatiza ser importante desconstruir a polaridade rígida dos gêneros, de modo a problematizar tanto a oposição entre eles quanto a unidade interna de cada um. A autora enfatiza que “a desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita” (Louro, 1997, p. 32).

Passando para o momento do jogo, a atmosfera foi de descontração e ausência de competitividade, o que poderia ser visto como um potencial de ruptura com a lógica hegemônica dos esportes e da Educação Física. Ainda assim, observa-se que, mesmo “brincando”, muitos meninos mantiveram a performance da feminilidade de forma estereotipada, enquanto as meninas jogaram como jogam habitualmente, ou seja, sem se sentirem deslocadas de sua expressão corporal cotidiana. Isso revela que, para elas, o ato de

“ser masculina” é mais associado ao empoderamento do que à vergonha. Já para os meninos, “ser feminino” permanece como objeto de escárnio ou chacota, o que indica uma persistente desvalorização e estigmatização do feminino em nossa cultura.

Em relação à performatividade, houve uma diferença no momento do jogo em relação ao momento das fotos. Alguns meninos continuavam performando “feminilidade”, por exemplo, correndo com delicadeza, protegendo o local “dos seios” ou balançando os cabelos. Enquanto as meninas, agiam corriam e jogavam como elas mesmas (Diário de campo – 8º encontro; aula 6).

Figura 12 - Alunos durante o jogo de futsal do trote



Fonte: Acervo pessoal

Destarte, o trote pode ser compreendido como uma repetição ritualizada das normas de gênero que, ainda que em tom de brincadeira, reafirma uma estrutura hierárquica e binária. A encenação dos papéis de gênero reforça o ritual social por meio do qual certas normas se tornam legitimadas e naturalizadas. Nesse processo, como discute Butler (2018), a identidade de gênero não se revela como algo essencial, mas como o efeito de atos reiterados que reproduzem sentidos historicamente estabelecidos sobre o que é compreendido como masculino e feminino.

Por fim, a ausência de tempo para refletir de forma mais crítica sobre esses acontecimentos com a turma representou outra limitação importante. Como ressaltado em vários momentos no diário de campo, o tempo reduzido das aulas, os imprevistos com a quadra e a sobreposição de outras demandas escolares dificultaram a realização de reflexões

mais aprofundadas. O episódio, assim, se configura como um limite da proposta coeducativa: ele evidencia que, embora avanços tenham sido conquistados, o enfrentamento das desigualdades de gênero exige processos de longa duração e um trabalho contínuo, que vá além da intervenção pontual.

Esse episódio final evidencia as desigualdades de gênero marcadas por contradições e alicerçadas em uma profunda e resistente estrutura que é estruturante de comportamentos que influenciam e interferem nos nossos modos de sentir, de pensar e de agir. A vivência do trote, ainda que carregada de nuances, revelou tensões que ainda persistem mesmo após um percurso pedagógico voltado à coeducação. A aula escancarou o quanto o masculino segue sendo lugar de prestígio e o feminino permanece como algo acessório, inclusive na forma como os alunos performaram os papéis de gênero.

Contudo, reconhecer esse encontro como um limite da proposta não é um retrocesso ou um fator desestimulante, pois não deslegitima todos os demais avanços registrados ao longo da unidade didática percebidos em meninos e meninas. Ratifico que na atividade do trote, mesmo com os percalços aqui apresentados, as meninas se sentiram no direito de participar e ocupar um espaço, historicamente destinado aos corpos masculinos e masculinizados. Desse modo, esse episódio configura-se como uma oportunidade para compreender que tensionar e transformar as relações de gênero na escola é um trabalho coletivo, lento, estrutural e que deve seguir sendo construído em diálogo constante com todos e todas que fazem parte da comunidade escolar.

Entretanto, além dessa barreira encontrada na intervenção, é importante pontuar a existência de limites de ordem político-pedagógica que também impactaram na implementação da proposta. Um deles é a questão do tempo de aula, de apenas 50 minutos semanais, que se mostra insuficiente para um maior aprofundamento das vivências e discussões realizadas, já que em diversos momentos, a aula precisou ser acelerada, ou ainda, alguns debates foram encerrados precocemente devido ao tempo insuficiente. Essa situação também se conecta à precarização do trabalho docente, que tem se intensificado nos últimos anos, especialmente devido às reformas educacionais que foram implementadas na educação básica brasileira. Reformas como a do ensino médio, por exemplo, têm reduzido a carga horária de disciplinas que não se alinham diretamente com a lógica utilitarista do mercado, o que enfraquece ainda mais o papel formativo da Educação Física. Essas mudanças, que também implicam em um aumento no número de turmas em que o/a docente precisa ser lotado/lotada para completar sua carga horária, impõem a necessidade constante de adaptar-se

a condições de trabalho cada vez mais adversas, o que impacta na qualidade do trabalho pedagógico realizado.

Além disso, as condições objetivas e materiais de trabalho também se apresentaram como barreiras importantes. Durante a implementação da unidade didática foi possível vivenciar situações que comprometeram a execução do planejamento didático, como o uso indevido da quadra para abrigar materiais de construção de uma obra que pertencia a outro local da escola, impossibilitando seu uso e, para agravar, sem comunicação prévia por parte da gestão. Essa situação forçou a mudança de várias aulas para a sala, o que prejudicou a qualidade da experiência pedagógica e corporal dos/das estudantes. Esse episódio ilustra, de maneira concreta, a histórica hierarquização dos componentes curriculares dentro da escola, onde a Educação Física, frequentemente, acaba sendo preterida em termos de tempo, espaço e recursos.

Portanto, faz-se necessário que a pesquisa também assuma um caráter político no que diz respeito às críticas e reflexões sobre as condições efetivas de trabalho de professores e professoras e que impactam diretamente no cotidiano de nossa profissão. Pensar criticamente sobre essas condições é reafirmar a urgência de políticas educacionais que garantam à Educação Física escolar o reconhecimento e as condições necessárias para promover práticas pedagógicas críticas, de qualidade e diversificadas, implementadas por meio da valorização do trabalho docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como pressuposto utilizar o gênero enquanto categoria de análise histórica e, desse modo, objetivou compreender os limites e possibilidades de uma proposta coeducativa nas aulas de Educação Física escolar, a partir da construção, implementação e análise de uma unidade didática com a temática de Luta – *muay thai* em uma turma de ensino médio. Tendo como ponto de partida e motivação para construir esse trabalho as vivências e lutas que marcam minha trajetória pessoal enquanto mulher e professora-pesquisadora. Pesquisar gênero na minha prática pedagógica se constituiu enquanto um compromisso ético e político que não se finda com o fechamento desse trabalho. Ao contrário, se fortalece para prosseguir.

Aprofundar os conhecimentos acerca da coeducação por meio da realização de uma revisão sistemática de literatura foi fundamental para compreender suas potencialidades e limites. A revisão realizada permitiu alcançar o objetivo de identificar, nas produções acadêmicas sobre coeducação e Educação Física, elementos que pudessem nortear a construção de aulas a partir de uma perspectiva coeducativa. Os estudos analisados evidenciaram que a coeducação possui grande potencial para o enfrentamento das desigualdades de gênero e para a promoção da equidade no contexto escolar. Entretanto, também ficou claro que a simples junção de meninos e meninas nas aulas não é suficiente para transformar essas desigualdades. A efetividade dessa proposta está diretamente relacionada a uma mediação docente intencional, crítica e politicamente orientada.

Além de elencar elementos centrais para a prática coeducativa, a revisão corroborou com Corsino et al., (2024) ao revelar lacunas significativas na literatura, como a escassez de estudos que articulem a coeducação com marcadores interseccionais como raça, classe e sexualidade (Auad; Corsino, 2018) e a falta de investigações com intervenções nesse nível de ensino.

Também se observou a necessidade de avanços na formação docente e nas diretrizes curriculares em relação à abordagem de gênero, o que aponta para a urgência de políticas públicas que incentivem práticas coeducativas. Assim sendo, a presente pesquisa contribuiu para o preenchimento de parte dessas lacunas ao focar especificamente no ensino médio e ao abordar as lutas como conteúdo articulado à coeducação — aspecto ainda inexplorado nas produções analisadas. Tal abordagem permite tensionar práticas corporais tradicionalmente associadas ao chamado universo masculino, fomentando o debate crítico

sobre gênero e Educação Física escolar.

A construção e implementação da proposta contou com 8 encontros que ocorreram uma vez por semana, durante as aulas de Educação Física em uma turma de 3º ano do ensino médio. Tendo como fio condutor uma perspectiva coeducativa para tematizar o conteúdo de luta/*muay thai*, as atividades, discussões e problematizações realizadas culminaram em quatro categorias de análise. Foram elas: Identificação das hierarquizações das diferenças de gênero, Problematização para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero, Encorajamento e Masculinidades. Cada uma revelou as múltiplas camadas que atravessam o debate de gênero e elas também evidenciaram aspectos particulares da intervenção que, ora identificaram avanços no debate, ora indicaram barreiras que ainda precisam ser transpostas.

A categoria “Identificação das hierarquizações das diferenças de gênero” intentou revelar os mecanismos simbólicos, discursivos e práticos que atuam na construção e na manutenção das diferenças hierarquizadas entre os gêneros, responsáveis pela reprodução das desigualdades, que se fizeram presentes durante a intervenção. A análise dos dados evidenciou as dificuldades enfrentadas pelas meninas para ocupar e permanecer nos espaços de práticas corporais, seja na escola ou fora dela. Outro fato constatado foi a invisibilidade das mulheres no imaginário esportivo dos/das estudantes, revelando como as desigualdades de gênero também se manifestam por meio do apagamento da presença de mulheres nesse campo.

Essa categoria também revelou a naturalização de discursos que justificam as desigualdades e hierarquizações e que são reproduzidos de maneira acrítica, sem questionar as raízes do problema. Por meio do relato de várias alunas, constatou-se também que o medo de julgamentos e a vergonha permanecem como fortes impeditivos para que as meninas participem das aulas de Educação Física na escola. Em relação às lutas, a análise apontou que essa prática corporal é pouco explorada pelas meninas e que, quando ocupam esse lugar, ainda têm que lidar com uma estrutura de preconceito e invalidação que as desvaloriza.

Os achados perscrutados na categoria “Problematização para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero” demonstraram como a intervenção contribuiu para suscitar o debate em torno da produção das assimetrias de gênero e promover avanços nas percepções da turma acerca dessas questões, ao identificar momentos em que surgiram tensionamentos e movimentos questionadores dessa estrutura de desigualdade. Foi possível identificar que as discussões realizadas produziram deslocamentos do senso comum em direção a uma reflexão mais crítica sobre naturalizações em torno das desigualdades de

gênero no esporte e, especificamente, nas lutas.

As análises realizadas nessa categoria apontam o potencial da proposta coeducativa em causar fissuras em crenças cristalizadas e instigar novas formas de pensar. Ao longo das aulas, foi possível reconhecer movimentos de conscientização, reconhecimento da estrutura que gera as disparidades e observar atitudes de empatia dos meninos em relação à problemática. Desse modo, os achados indicam que a intervenção atingiu o objetivo proposto pela pesquisa de problematizar as desigualdades produzidas pela hierarquização das diferenças de gênero que dificultam o acesso das meninas e mulheres às práticas corporais.

A categoria de análise denominada encorajamento buscou apontar os efeitos da proposta coeducativa nas alunas da turma. A investigação apontou que, ao longo das aulas, houve aumento significativo do número de meninas participando ativamente da aula e, para além disso, os dados revelaram que a intervenção contribuiu para o aumento da motivação, da confiança e do sentimento de pertencimento dessas estudantes. Considerando que a maioria das alunas nunca tinha tido contato com práticas de luta e algumas não participavam ou participavam pouco das aulas de Educação Física, verificar, por meio das observações e relatos, que elas se sentiram mais seguras, capazes e motivadas, revela que a abordagem coeducativa, fomentando um ambiente seguro e respeitoso, foi frutífera para que essas meninas ressignificassem suas experiências nas aulas de uma maneira positiva.

Também foi possível constatar que a participação de uma aluna praticante de *muay thai*, em posição de protagonismo, teve um impacto expressivo na motivação das meninas, que passaram a se sentir mais inspiradas e encorajadas a experimentar os golpes e se envolver nas atividades práticas. Esse fato reforçou a importância de mulheres como referências nas práticas corporais, em especial, de modalidades esportivas tradicionalmente circunscritas ao chamado universo masculino. E, além disso, essa participação importante reverberou em movimentos internos na própria aluna, ao relatar que a experiência fortaleceu sua autoconfiança e ajudou a minimizar sua timidez e o receio de falar em público. Por meio dessa categoria, foi possível verificar que a implementação da unidade didática coeducativa também atingiu o objetivo proposto de influenciar no encorajamento e motivação das alunas em participar das aulas de Educação Física.

A última categoria de análise, intitulada masculinidades, revelou a diversidade de posicionamentos dos meninos diante da proposta coeducativa, evidenciando que não há uma resposta única às discussões de gênero e que os movimentos em torno da temática não acontecem de maneira uniforme. Enquanto alguns estudantes demonstraram resistência ou

pouco envolvimento, outros apresentaram maior abertura e interesse, com sinais de mudança de percepção e atitudes mais empáticas. Os dados reforçam a importância de que as práticas pedagógicas, ao discutirem as questões de gênero, também promovam diálogo e reflexão sobre as masculinidades, especialmente na Educação Física, que se constituiu historicamente como um lugar marcado por normas de gênero enrijecidas e excludentes.

Desse modo, as quatro categorias construídas como resultado dessa pesquisa — Identificação das hierarquizações de gênero; Problematização para o enfrentamento das hierarquizações das diferenças de gênero; Encorajamento e Masculinidades — se conectam, se complementam e sustentam juntas a proposta pedagógica construída nesta experiência. Elas não devem ser vistas como etapas fixas ou lineares, mas como dimensões que ajudam a entender e enfrentar as desigualdades de gênero e aqui são apresentadas como contribuição da pesquisa enquanto elementos centrais para uma aula de Educação Física coeducativa.

As análises feitas até aqui demonstram os avanços proporcionados por meio da unidade didática coeducativa, entretanto, alguns limites identificados também precisam ser considerados para que seja possível progredir na proposta. O episódio do trote da turma escancarou como as estruturas que sustentam as desigualdades de gênero possuem alicerces profundos e precisam de ações contínuas para sua desestabilização. Inclusive, seria de grande importância ter uma conversa com a turma após esse evento para discutirmos tudo que foi observado. Entretanto, o tempo, outro fator limitante da proposta, não permitiu tal feito.

A intervenção foi implementada durante um bimestre letivo, o que, certamente, não é suficiente para promover transformações de maior alcance nesse sistema de opressão. Seria ingênuo acreditar que atitudes pontuais alterariam drasticamente concepções tão incrustadas. Tais mudanças requerem ações contínuas, de longo prazo e executadas por diversos atores sociais. Estudos futuros podem, inclusive, avançar na investigação com um tempo de pesquisa mais prolongado, movimentos articulados com outras instâncias da escola e para além dela, a fim de avaliar outros possíveis impactos.

No entanto, esse limite encontrado não deslegitima os avanços verificados com a implementação da unidade didática. É importante frisar que a proposta coeducativa aqui aventada não objetivou solucionar todos os problemas que resultam das opressões e das desigualdades de gênero. A proposição se constituiu enquanto possibilidade de contrapor toda uma conjuntura sociocultural que categoriza, hierarquiza e subjuga meninas e mulheres em diversas esferas sociais. Assim sendo, insisto no convite aos professores e professoras de Educação Física escolar para olhar sua prática pedagógica e ação docente por outro ângulo,

refletir e materializar a reflexão em ação no sentido de contribuir para que nossas aulas não reproduzam lógicas excludentes, ao contrário, possam se configurar enquanto espaço de diálogo, justiça e problematização crítica.

Outro limite que influencia, em muito, a realidade da Educação Física escolar como um todo, e influenciou também nesse estudo, foi a questão da infraestrutura dos espaços e dos materiais e da própria condição desse componente curricular. Esses fatores exerceram impacto em vários momentos dessa pesquisa, desde a concepção da unidade didática, que teve que ser pensada e adaptada totalmente para a sala de aula, devido ao uso indevido da quadra para abrigar materiais de construção. Mesmo que ela tenha sido liberada ainda durante a intervenção, resultou em prejuízos no tempo pedagógico devido ao tempo de deslocamento não previsto no planejamento das atividades que, somado à pouca duração da aula, ocasionou a não realização de algumas atividades e término precoce de discussões. A própria carga horária da disciplina de 50 minutos semanais, por si só, já se apresenta enquanto uma dificuldade para se trabalhar de forma mais diversa e reflexiva. Somando isso ao fato anteriormente mencionado, torna o trabalho docente ainda mais desafiador.

Esse limite identificado evidencia a persistente hierarquização dos componentes curriculares que ainda coloca a Educação Física em uma posição de menor importância. É necessário, portanto, reforçar o compromisso político de reivindicar condições materiais e de trabalho justas para que se tenha uma prática pedagógica de qualidade. Para pesquisas vindouras, faz-se necessário incrementar o diálogo com a gestão escolar no sentido de aperfeiçoar a comunicação e aparar essas arestas, reivindicando a importância da disciplina, bem como repassando o cronograma de pesquisa e o planejamento das ações com maior antecedência.

Um outro fator limitante da intervenção foi o fato de a unidade didática prevista inicialmente, com 8 aulas, não ter sido implementada de maneira integral. Duas aulas não foram realizadas. Uma devido à mudança repentina na dinâmica escolar, que usou parte do turno para aplicação de uma avaliação, e outra ocasionada pela cessão do horário da aula para o trote da turma. Portanto, algumas vivências e discussões acabaram não sendo efetivadas. Desse modo, é importante considerar esses imprevistos no planejamento de ações de pesquisas futuras, ampliando, se possível, o tempo de intervenção.

A delimitação desse estudo teve como enfoque a coeducação no sentido de investigar os aspectos relacionados ao gênero. Entretanto, uma abordagem coeducativa não se restringe a considerar, estritamente, as relações entre meninos e meninas. Pesquisas futuras

podem aprofundar as análises considerando os entrecruzamentos com outros marcadores sociais, como raça, classe e sexualidade, para que seja possível ampliar as perspectivas e as contribuições de uma aula coeducativa. Reconhecer todas as limitações aqui apresentadas é importante para situar e contextualizar os resultados da pesquisa e apontar pontos de aperfeiçoamento para demais investigações e intervenções.

A construção, implementação e análise da unidade didática aqui apresentada culminou na elaboração de um recurso educacional que buscou apresentar o conceito de coeducação e suas contribuições para a problematização das desigualdades de gênero no contexto da Educação Física escolar. Esse material, direcionado aos professores e professoras, pretende estimular a construção de práticas pedagógicas inclusivas e comprometidas com a equidade e possibilitar que ao/as docentes tenham subsídios para considerarem a coeducação como uma aliada em sua prática pedagógica. Reforço que a coeducação só acontecerá de maneira satisfatória, com a devida intencionalidade pedagógica do/da docente, bem como pela mobilização dos/das demais agentes e apoio das políticas educacionais que fomentem e viabilizem os debates de gênero.

Diante de tudo que fora exposto, considero que os objetivos propostos nesse estudo foram satisfatoriamente atingidos. Ao construir, implementar e analisar a unidade didática coeducativa, compreendendo seus limites e possibilidades, foi possível verificar que os/as estudantes avançaram na problematização e no tensionamento de questões que geram as hierarquizações e desigualdades de gênero. Observando o engajamento e participação da turma nas atividades e discussões propostas, a intervenção se mostrou capaz de promover deslocamentos importantes na direção de uma vivência mais equitativa. De modo especial, observar que as meninas da turma se sentiram encorajadas, ativas e motivadas nas aulas desperta um sentimento exultante, pois foi pensando nelas que essa proposta foi gerada e ganhou corpo por meio dessa pesquisa.

Como dito no início dessa seção, meu compromisso em propiciar uma prática pedagógica mais inclusiva e democrática não se finda com o encerramento dessa pesquisa. Ao contrário, torna-se mais forte. Toda a vivência e o conhecimento absorvido e compartilhado durante as disciplinas do mestrado, os estudos, as leituras, as trocas de experiências e, agora, a materialização dessa trajetória por meio desse estudo, ganham novos contornos e novos desafios. Contribuir para uma Educação Física escolar pautada no diálogo, na reflexão crítica e contra as várias formas de opressão é nossa responsabilidade enquanto docentes, pois “qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a

força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar” (Freire, 2022, p. 59).

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. Trad. Christina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ALTMANN, Helena. **Educação Física Escolar**: relações de gênero em jogo. São Paulo: Cortez, 2015.
- ALTMANN, Helena. **Rompendo fronteiras de gênero**: maris e homens na Educação Física. 1998. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- ANDRADE, Luciene de Aguiar. **Educação física, gênero e futebol de meninas em uma escola pública de Lavras-MG**: de pouquinho em pouquinho a gente vai conquistando. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2021.
- ARAÚJO, Bruno Henrique. **Orientações para o desenvolvimento dos conhecimentos conceituais e procedimentais em lutas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.
- ARAUJO, Marcus Paulo; ALVARENGA, Raphaela. Lutas e questões de gênero: construções histórico-sócio-culturais. *In*: Congresso Sudeste de Ciências do Esporte, 3., 2010, Niterói. **Anais eletrônicos** [...] Niterói, 2010. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/cbcesudeste/iiicbcesudeste/paper/viewFile/2372/1905>. Acesso em: 19 dez. 2024.
- AUAD, Daniela. Caminhos históricos da coeducação: reflexões sobre misturas e separações durante o isolamento. **Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 738-753, 2021.
- AUAD, Daniela. Educação para a democracia e coeducação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 136-143, 2002-2003.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos**: relação de gênero na escola. São Paulo: Contexto, 2006.
- AUAD, Daniela. **Relações de gênero nas práticas escolares**: da escola mista ao ideal de coeducação. Tese (Doutorado em Educação: Sociologia da Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.
- AUAD, Daniela; CORSINO, Luciano Nascimento. Feminismos, interseccionalidades e consubstancialidades na Educação Física Escolar. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 26, p. 1-13, 2018.
- BAIROS, Luiza. Nossos feminismos revisitados. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 458-463, 1995. Disponível em https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Nossos_Feminismos_Revisitados_Luiza_Bairros.pdf. Acesso em: 09 de mar de 2025.

BARBOZA, Roberta de Granville. **A Tematização de Gênero na Formação Inicial em Educação Física: a Construção Social das Diferenças no Currículo**. 2023. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade de Pernambuco/Universidade Federal da Paraíba, Recife, 2023.

BARRETO, Samara Moura; CORSINO, Luciano Nascimento; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Autoestudio de incidentes críticos desde la perspectiva de la justicia curricular. **Alteridad**, Quito, v. 20, n. 1, p. 50-60, jan./jun. 2025.

BASTOS, C. C. B. C. Pesquisa qualitativa de base fenomenológica e a análise da estrutura do fenômeno situado: algumas contribuições. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 442-451, dez. 2017.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo: a experiência vivida**. Trad. Sérgio Milliet. 2 ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1967.

BETTI, M.; ZULIANI, R. L. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. Bauru, v.1, n.1, p.73-81, junho/setembro. 2002.

BOEHL, W. R.; LIMA, L. d. S.; FONSECA, D.G. d. (In)justificativas e (im)possibilidades do professor de educação física em adotar as lutas como unidade temática. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v.16, n.1, p. 69-77, 2018.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2.ed. Trad. de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Desportos. Decreto n. 3.199, de 14 de abril de 1941: **Estabelece as bases de organização dos desportos em todo o país**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 abr. 2025.

BRASIL. Decreto nº 69.450, de 1º de novembro de 1971. **Regulamenta a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 nov. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D69450.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. **Altera dispositivos das Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e nº 8.142, de 28 de dezembro de 1990**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2001/110328.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. **Altera o §3º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110793.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** educação física. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997.

BRENDA, M. et al. **Pedagogia do esporte aplicada às lutas.** São Paulo: Phorte, 2010.

BRITO, L. T.; LEITE, M. S. Sobre masculinidades na Educação Física escolar: questões teóricas, horizontes políticos. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 12, n. 2, p. 481–500, 2017.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero:** feminismo e subversão da identidade. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CACERES, Isabela Muniz dos Santos. **Por uma escuta das vozes na escola:** relações de gênero nos sons da educação física. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro De Ciências Humanas E Biológicas, Universidade Federal De São Carlos, Sorocaba, 2023.

CAMARGO, Wagner Xavier de; ALTMANN; Helena. “Deslocamentos políticos e de gênero no esporte”. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 29, n. 2, p. 1-10, 2021.

CAMPOS, A. F. M. de; CAETANO, L. M. D.; LAUS-GOMES, V. Revisão sistemática de literatura em educação: Características, estrutura e possibilidades às pesquisas qualitativas. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** [s.l.], v. 27, n.54, p. 139-169, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/2702/3710>. Acesso em: 16 Jan. 2025.

CARIOCA, Crisller Cristina Soares. **História e cultura indígena:** perspectivas e possibilidades para as aulas de educação física na cidade de Cáceres-MT. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2021.

CARVALHO, Diego Isique. **Capoeira Regional na formação continuada de professores de Educação Física**. 2023. 89 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. São Paulo: Papirus, 1988.

CASTRO, Jeimis Nogueira de. **Identidade e gênero em cenas do cinema: um estudo sobre o ensino de Educação Física e a construção dos corpos no contexto escolar**. 2019. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) - Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2019.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206. jul./dez., 1995.

CORSINO, Luciano Nascimento. Educação Física Escolar e Interseccionalidades: da Coeducação ao Antirracismo. **Revista do I Webinário Chão da Quadra**, [s./l.], p. 72-83, 2020. Disponível em: <https://www.rebescolar.com/Conpefe/educa%C3%A7%C3%A3o-f%C3%ADsica-escolar-e-interseccionalidades%3A-da-coeduca%C3%A7%C3%A3o-ao-antirracismo--->. Acesso em: 13 ago. 2024.

CORSINO, Luciano Nascimento. **Relações de gênero na educação física escolar**. uma análise das misturas e separações em busca da coeducação. Dissertação (Mestrado em Ciências: Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) - Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSINO, Luciano Nascimento; BARRETO, Samara Moura; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; CONCEIÇÃO, Willian Lazaretti da. Educação física escolar e interseccionalidades: da coeducação ao antirracismo na experiência mimética com a juventude. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s./l.] v. 46, p. 1-9, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/rbce.46.e20240046>. Acesso em: 23 fev. 2025.

COSTA, Maria Regina Ferreira; SILVA, Rogério Goulart da. A educação física e a co-educação: igualdade ou diferença? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 43-54, jan. 2002.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Para ensinar a Educação Física: possibilidades de intervenção na escola**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

DEVIDE, Fabiano Pires. Estudos de gênero na Educação Física brasileira: entre ameaças e avanços, na direção de uma pedagogia queer *In*: WENETZ, Ileana; ATHAYDE, Pedro; LARA, Larissa (Org). **Gênero e sexualidade no esporte e na educação física**. Natal: EDUFRRN, 2020. p. 91-105

DEVIDE, Fabiano Pires. **Coeducação e Educação Física Escolar: reflexões introdutórias e**

sistematização de atividades. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

DEVIDE, Fabiano Pries; ROCHA, Cristina Maria da; MOREIRA, Izabela dos Santos. Coeducação e Educação Física Escolar: uma ferramenta para abordar as relações de gênero nas práticas corporais. **Cadernos de Formação RBCE**, Campinas, p. 48-60, set. 2020.

DOIRADO, Edmilson Fernandes. **Educação Física nos anos iniciais do Ensino Fundamental**: uma abordagem metodológica de ensino do conteúdo lutas. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

FERREIRA, Heraldo Simões. **Ensino de Lutas na escola**. Fortaleza: Peter Rohl, 2012.

FERRETTI, Marco Antônio de Carvalho. **A formação da lutadora**: estudo sobre mulheres que praticam modalidades de luta. 2011. 111 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Física, EEFÉ-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERRETTI, Marco Antônio de Carvalho. KNIJNIK. Jorge Dorfman. Mulheres podem praticar lutas?: um estudo sobre as representações sociais de lutadoras universitárias. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.13, n. 1, p.57-80, jan./abr. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 74. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019.

GALVÃO, Taís Freire; PANSANI, Thais de Souza Andrade; HARRAD. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 335-342, jun. 2015.

GOELLNER, Silvana Vilodre. **Bela, maternal e feminina**: imagens da mulher na “Revista Educação Physica”. Tese (Doutorado em Educação Física e Treinamento) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Gênero e esporte na historiografia brasileira: balanços e potencialidades. **Tempo**, Niterói, v. 19, n. 34, p. 45-52, jan./jun. 2013.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: descontinuidades, resistências e resiliências. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-14, 2021.

GOMES, Ian Jorge Lima. **A inclusão de um estudante com autismo, ao sistematizar a luta, na perspectiva da Educação Física Crítico-Superadora**: uma unidade didática com o Jiu-Jitsu Brasileiro. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Escola Superior de Educação Física, Universidade de Pernambuco, Recife, 2024.

GOMES, L. F. M.; SANTOS, E. W. dos.; GIRÃO, A. L.; KAYSER, T. D.; CORSINO, L. N. (2024). “Eu achei a aula de Educação Física mais proveitosa, porque da outra vez eu não participei”: relações de gênero no planejamento participativo em duas escolas públicas no Ceará. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v.28, p. 1-16, jan./ dez. 2024.

GOMES, M. S. P. **Procedimentos pedagógicos para o ensino das lutas: contextos e possibilidades**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GRUGEON, Elisabeth. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. *In*: WOODS, Peter e HAMMERLEY, Martyn. (Ed.) **Gênero, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos**. Barcelona, Espanha: Mininstério de Educación y Ciencia, 1995. p. 23-47.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. *E-book*.

JACOBY, Lara Félix. **Educação Física e coeducação no Colégio Militar De Porto Alegre (2017-2018)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) - Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

LIMA, K. E. S.; LIMA, L. C. d. M.; ALMEIDA, M. T. P. d. (2017) As lutas, artes marciais e esportes de combate, como conteúdo curricular e educativo nas aulas de educação física. *In*: PONTES JÚNIOR, J. A. F. (Org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 422-442.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOUZADA DE JESUS, M. L. de; DEVIDE, F. P; VOTRE, S. Representações de docentes acerca da distribuição dos alunos por sexo nas aulas de Educação Física. **RBCE**, Campinas, v.14, n.2, p. 55-68, 2007.

LOUZADA DE JESUS, M.; DEVIDE, F. P. Educação Física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 3, p. 123-140, 2006.

LUZ, Paulo Henrique da Silva. **O ensino do Jiu Jitsu a partir de jogos de luta/oposição: confrontando o planejamento e a realidade escolar “Jogando o Jiu-jitsu na escola”**. 2020. (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

MARIANO, E. R., SILVA, F. E. L., SOUZA, S., RIZZO, D. T. S., ROSA, V. A. V.; MONTEIRO, L. F. 2021. Elas podem se machucar: As Lutas no combate ao preconceito de

gênero na Educação Física Escolar. **Research, Society and Development**, Itabira, v.10. n.3, p. 1-16, 2021.

MARTINS, Marcelo Salvador. **As relações de gênero entre crianças nas brincadeiras**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2014.

MATOS, Noelle Thais de. **“Ontem eles jogaram, hoje é a gente professora”**: os lugares das meninas na Educação Física e na escola. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2020.

MATTGE, Katiane. **Capoeira para ouvir**: práticas e oralidades: material de apoio didático ao ensino da Ed. Física. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2001.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NASCIMENTO, Danilo Figueiredo do. **A gamificação como uma estratégia de ensino da luta nas aulas de educação física**: uma experimentação na escola integral “Em Busca do Caminho Suave”. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Universidade de Pernambuco, Pernambuco, 2020.

NASCIMENTO, Marcelo Paiva do. **Educação Física como componente curricular do Ensino Médio**: “Vivenciando o conteúdo Lutas na escola”. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

NASCIMENTO, P. R. B.; ALMEIDA, L. A tematização das lutas na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 91-110, 2007. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.3567>

OLIVEIRA, Marcelo de. **Aulas de educação física além dos muros da escola**: possibilidades de fora para dentro. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023.

OLIVEIRA, W. L. C. d.; DOS SANTOS, R. C.; VERLI, M. V. d. A.; GOMES, M. K. M.; BENASSI, R.; GONÇALVES, L. C. d. O.; MAGALHÃES NETO, A. M. d. A inserção dos esportes de combate nas aulas de educação física escolar: uma visão atual. **Revista Panorâmica online**, Barra do Garças, v.22, p.93-106, 2017.

PAIM, T.; TOZETTO, A. V. B.; DUEK, V. P.; COLLET, C.; FARIAS, G. O.; PEREIRA, M. P. V. d. C. Inserção do conteúdo de lutas na escola: percepções de professores de Educação Física. **Conexões**, Campinas, v.19, p. 1-20, 2021.

PEREIRA, Ana Cristina Gabriel. **Ensaio de uma Metodologia da Experiência Crítico-Afetiva nas aulas de Educação Física: impactos sobre as relações de gênero e o empoderamento das meninas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

PEREIRA, E. G. B. Discutindo gênero, corpo e masculinidade. *In*: Romero E, Pereira E. G. B, (Org). **Universo do corpo: masculinidades e feminilidades**. Rio de Janeiro: Shape; 2008. p. 87-101.

PEREIRA, M. P. V. d. C.; FOLLE, A.; MARINHO, A.; DA MOTA, Í. D.; FARIAS, G. O. Jogo como estratégia de ensino: tematizando a prática de lutas na escola. **Retratos da Escola**, Brasília, v.14, n.28, p.207-221, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.

Rosa, T. S. **As representações sociais das lutas para alunos do segundo segmento da rede pública de ensino de Angra dos Reis – RJ**. 2019. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Departamento de Psicologia, Instituto de Educação, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2019.

RUFINO, L. G. B.; DARIDO, S. C. Análise da prática pedagógica das lutas em contextos não formais de ensino. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento, Brasília**, v.23, n.1, p.12-23, 2015.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **A Pedagogia das Lutas: Caminhos e Possibilidades**. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. **O ensino das lutas na escola: possibilidades para a educação física**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SAMPAIO, RS; MANCINI, RC. Estudos de revisão sistemática: Um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Rev. Bras. Fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan/fev 2007.

SANTOS, Carla Nayara de Jesus; DEUSDARÁ, Fernando Ferreira; DURÃES, Geraldo Magela; NAGEM, Marcelo de Paula; MENDES, Jiulliano Carlos Lopes; CARIBÉ, Alexandre Alves da Cunha; FREITAS, Alex Sander. Lutas na Educação Física Escolar: uma perspectiva advinda de uma revisão sistemática. *In*: ALMEIDA, Flávio Aparecido de (Org.). **Educação, música e artes: contribuições e desafios no contexto escolar**. Guarujá: Científica Digital, 2022. p. 49-63. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/220609173.pdf>. Acesso em: 14 jan.2025.

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

SARAIVA, Maria do Carmo. **Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito**. 2. ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2005.

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

SILVA, Amanda Cristine da. **A participação da mulher no ensino da disciplina de lutas nos cursos de graduação em Educação Física**. 2020. Dissertação (Mestrado em Ciência da Atividade Física) – Universidade Salgado de Oliveira, Niterói, 2020.

SILVA, Luciano Hebert de Lima. **A capoeira como conteúdo da Educação Física Escolar: uma construção a partir da narrativa de formação de um capoeirista professor**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

SO, M. R.; BETTI, M. Sentido, mobilização e aprendizagem: as relações dos alunos com os saberes das lutas nas aulas de educação física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 555-568, 2018.

SO, M. R.; GRILLO, R. d. M.; BETTI, M.; PRODÓCIMO, E. Jogo e lúdico no conteúdo lutas em aulas de educação física escolar. **Educación Física y Ciencia**, Buenos Aires, v. 22, n.2, p. 1-10, 2020.

SO, M.; R.; MARTINS, M. Z.; BETTI, M. As relações das meninas com os saberes das lutas nas aulas de Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 56, p. 29- 48, 2018.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOMARIVA, João Fabrício Guimara. **A prática pedagógica do futebol nas aulas de Educação Física sob uma perspectiva de gênero**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

SOUSA, Rafael Silva de. **Os jogos de Luta Corporal como conteúdo das aulas de Educação Física: um artefato pedagógico apoiado na pesquisa em Design Educacional**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Faculdade de Educação Física, Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. **Coeducação, futebol e Educação Física Escolar**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) - Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. Educação Física escolar, co-educação e questões de gênero. In: DARIDO, Suraya Cristina; MAITINO, Edison Moraes (Org.). **Pedagogia Cidadã: cadernos de formação Educação Física**. 2. ed. Rio Claro: UNESP, 2007. p. 57-68.

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

THORNE, Barrie. **Gender play: girls and boys in school**. New Jersey, USA: Rutgers University Press, 1993.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum: para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TOMÉ, Tatiana Cândida São Pedro. **Proposta de ensino da Capoeira nas aulas de Educação Física Escolar com ênfase em jogos pedagógicos**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran; ALTMANN, Helena. Educação física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos de aula. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [s.l.], v. 38, n. 2, p.163-170, abr. 2016.

VAGO, Tarcísio Mauro. **Das escrituras à escola pública: a educação física nas séries iniciais do 1o grau**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1993.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva et al. Pesquisa participante na Educação Física Escolar: o estado da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 28, p. 1-20, 2022.

VELLOSO, Livia Roberta da Silva; FINATTI, Vitor Hugo; MALDONADO, Daniel Teixeira; FREIRE, Elisabete dos Santos. Cultura das lutas na Educação Física Escolar: por uma educação politécnica no IFSP. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-12, jan./jun. 2023.

VENÂNCIO, Washington Luiz. **Ensino lúdico da capoeira no ensino fundamental: análise de uma proposta realizada nas aulas de Educação Física**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÉNDICE A – RECURSO EDUCACIONAL



Para acessar o recurso educacional, escaneie o *QR code* ou clique no link abaixo:

https://drive.google.com/file/d/1mUmrwJmP9EgHt31_JJ7VCQaIPYJHfdJ1/view?usp=drive_link

APÊNDICE B – PLANOS DE AULA DA UNIDADE DIDÁTICA COEDUCATIVA

Tema: Lutas / <i>muay thai</i>
Turma: 3º ano – Ensino médio

Aula 1

OBJETIVOS
Objetivo Geral: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e refletir sobre as desigualdades de gênero e hierarquizações nas práticas corporais.
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a hierarquização das diferenças entre os gêneros; - Refletir sobre as desigualdades de oportunidades que mulheres têm nas práticas corporais e esportivas; - Conhecer e debater fatos históricos que impediram ou limitaram a participação de mulheres no esporte.
ATIVIDADES PREVISTAS
Atividade 1: <ul style="list-style-type: none"> - Dividir o quadro em duas colunas. De um lado escrever “HOMENS” e do outro, “MULHERES”. Pedir para que a turma cite características atribuídas a cada um, bem como atividades físicas e esportivas que eles/elas associam a cada grupo. (Realizar a discussão das respostas após a atividade 2)
Materiais necessários para atividade 1: Quadro e pincel.
Atividade 2: <ul style="list-style-type: none"> - Caminhada dos privilégios: Pedir a turma que forme uma fileira no centro da sala e realizar algumas perguntas/comandos para que se movimentem com um passo à frente ou atrás de acordo com a resposta. Ex: “Dê um passo à frente se você nunca foi impedido/impedida de praticar algum esporte por causa do seu gênero.” “Dê um passo atrás se você é responsável por alguma tarefa doméstica em casa.” “Dê um passo à frente se seus pais permitem que você pratique esporte na rua/prça.” Etc. Comparar, ao final da sequência de perguntas, a possível distância entre meninos e meninas. - Após a realização da atividade 1 e 2, realizar uma discussão com a turma sobre os resultados.
Materiais necessários para atividade 2: Nenhum
Atividade 3: <ul style="list-style-type: none"> - Apresentar fatos históricos que impediram ou limitaram a participação da mulher em atividades esportivas, tais como: Exclusão das mulheres nos Jogos Olímpicos da Antiguidade e nos Jogos da Era Moderna de 1896, limitação de modalidades nos Jogos de 1900, Decreto Lei no Brasil de 1941 que proibia as mulheres de praticar esportes “incompatíveis com sua natureza”, etc. - Discutir com a turma sobre os fatos apresentados e suas consequências.

Materiais necessários para atividade 3: Projetor, computador ou notícias impressas.
AVALIAÇÃO: - Assiduidade, participação objetiva, envolvimento subjetivo.

Aula 2

OBJETIVOS
Objetivo Geral: - Apresentar conceitos importantes sobre as lutas e seu histórico.
Objetivos Específicos: - Refletir e problematizar sobre a invisibilidade das mulheres nos esportes; - Mapear os conhecimentos da turma sobre modalidades de lutas e atletas mulheres; - Conhecer os aspectos históricos das lutas; - Compreender os princípios condicionais das lutas.
ATIVIDADES PREVISTAS
Atividade 1: - Exibir o vídeo <i>Invisible Players</i> (https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPgio&t=5s). Durante a exibição, pausar o vídeo a cada lance para perguntar os palpites da turma. Realizar discussão após o vídeo e as respostas.
Materiais necessários para atividade 1: Projetor, computador, caixa de som.
Atividade 2: - Dividir a turma em equipes e pedir que listem as modalidades de lutas que conhecem e/ou já praticaram. Discutir os resultados, verificar quem já praticou, se foram citadas lutas brasileiras, etc. - Pedir para a turma realizar uma nova listagem, dessa vez, de atletas das modalidades de lutas. Ênfase para o comando atletas de lutas, e não lutador ou lutadora, para não direcionar o gênero nas respostas. Verificar quais nomes aparecem, se mulheres são citadas, se há uma grande diferença entre o número de mulheres listadas e homens listados. Relacionar com o vídeo exibido no início da aula e discutir os resultados. - Explicação sobre aspectos históricos importantes sobre as lutas.
Materiais necessários para atividade 2: Papel e caneta/ projetor e computador.
Atividade 3: - Conhecendo os princípios condicionais das lutas: contato proposital, fusão ataque/defesa, imprevisibilidade, oponente(s)/ alvo(s) e regras. - Demonstrar vídeos de diversas lutas de mulheres e solicitar que as equipes identifiquem em que momentos ocorrem ações que evidenciam os princípios condicionais.
Materiais necessários para atividade 3: Projetor, computador e caixa de som.
AVALIAÇÃO: Assiduidade, participação objetiva, envolvimento subjetivo e conhecimento declarativo.

Aula 3

OBJETIVOS
Objetivo Geral: <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a classificação das lutas quanto à distância (curta, média e longa) e suas características.
Objetivos Específicos: <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar os jogos de oposição de lutas de média distância; - Exercitar o respeito às regras estabelecidas e ao(à) oponente; - Conhecer atletas mulheres importantes no mundo das lutas.
ATIVIDADES PREVISTAS
Atividade 1: <ul style="list-style-type: none"> - Dividir o quadro em 3 colunas (curta, média e longa distância), separar a turma em equipes e entregar imagens de mulheres em diversas lutas. Pedir para a equipe posicionar em qual categoria acreditam que aquela luta seja pertencente. - Exibir imagens e vídeos com exemplos de lutas de curta, média e longa distância (mulheres lutando), explicando seus princípios e diferenças. - Retomar às imagens posicionadas no quadro, solicitando que as equipes analisem suas respostas e realizem o reposicionamento, caso tenham posicionado a luta na categoria equivocada.
Materiais necessários para atividade 1: Imagens impressas, fita adesiva, quadro, pincel, projetor e computador.
Atividade 2: <ul style="list-style-type: none"> - Vivência de jogos de oposição de média distância. Como a turma escolheu o <i>muay thai</i> como a luta a ser experienciada, em votação prévia, realizaremos jogos de oposição que trabalham nessa categoria. - Conquista de objeto: Em duplas, frente a frente. Podem iniciar sentados e evoluir para a posição em pé. Coloca-se um objeto entre os(as) oponentes que pode ser um mini cone, bolinha de papel, etc. A Professora vai falando algumas partes do corpo que o aluno/ a aluna deve tocar em seu próprio corpo conforme o comando (cabeça, joelho, pé, etc) quando a professora falar o comando “PEGA” devem pegar o objeto disputado, exercitando a agilidade para capturar primeiro.
Materiais necessários para atividade 2: Mini cone, bolinha de papel, etc
Atividade 3: <ul style="list-style-type: none"> - Pega fita: Dividir a turma em duplas que podem ser tocadas durante a atividade. Cada pessoa recebe uma fita com o nome de uma mulher atleta que foi/é importante no mundo das lutas e posiciona a fita no cós da roupa. Combinam-se as regras previamente e cada um/uma da dupla deve tentar capturar a fita do/da oponente, ao mesmo tempo que protege a sua. - Ao final, pedir para a turma ler o nome das atletas que está escrito nas fitas. Apresentar à turma a história e importância dessas atletas.
Materiais necessários para atividade 3: Fitas de papel ou tecido.
AValiação: <ul style="list-style-type: none"> - Conversa final para entender as percepções e dificuldades ao longo da aula;

- Assiduidade, participação objetiva, envolvimento subjetivo, atitudes específicas, aproveitamento de demonstrações visuais, procedimentos específicos, conhecimento declarativo; aproveitamento de instruções verbais.

Aula 4

OBJETIVOS
Objetivo Geral: - Aprofundar os conhecimentos sobre o <i>muay thai</i> e sua relação com as questões de gênero.
Objetivos Específicos: - Conhecer aspectos históricos do <i>muay thai</i> ; - Problematizar como as mulheres são vistas na trajetória histórica da modalidade; - Visualizar e experienciar golpes básicos do <i>muay thai</i> .
ATIVIDADES PREVISTAS
Atividade 1: - Apresentação das origens do <i>muay thai</i> , seus principais aspectos históricos, e elementos básicos da luta.
Materiais necessários para atividade 1: Projetor e computador
Atividade 2: - Ler e debater com a turma o texto: https://leiemcampo.com.br/o-muay-thai-feminino-e-a-luta-contra-o-preconceito/
Materiais necessários para atividade 2: Projetor e computador ou texto impresso
Atividade 3: - Apresentar vídeos curtos com mulheres demonstrando os movimentos básicos do <i>muay thai</i> , dispor as alunas e alunos pela sala e pedir que tentem reproduzir os movimentos exibidos. Caso alguém seja praticante da modalidade, pode atuar como auxiliar, corrigindo as movimentações da turma. Executar os movimentos individualmente e em duplas.
Materiais necessários para atividade 3: Projetor, computador e caixa de som
AVALIAÇÃO: - Conversa final para entender as percepções e dificuldades dos pontos abordados e das movimentações da luta. - Assiduidade, participação objetiva, envolvimento subjetivo, atitudes específicas, aproveitamento de demonstrações visuais, procedimentos específicos, conhecimento declarativo; aproveitamento de instruções verbais.

Aula 5

OBJETIVOS
Objetivo Geral: - Experienciar as movimentações e golpes do <i>muay thai</i> .

<p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Elencar obstáculos/dificuldades que as mulheres enfrentam na sociedade e no esporte; - Exercitar o respeito às regras estabelecidas e ao(à) oponente.
ATIVIDADES PREVISTAS
<p>Atividade 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quebrando barreiras: <p>Pedir que as alunas e alunos formem duplas. Cada dupla recebe uma bexiga e/ou folha de papel (no caso de usar a folha, fixa-la em um colchonete que servirá de aparador a ser golpeado) na qual deverá escrever uma barreira, obstáculo ou dificuldade enfrentada pelas mulheres no esporte ou na sociedade em geral, ex: falta de oportunidade, salários menores, assédio, etc. Retomar as movimentações aprendidas na aula anterior e exercitar com a dupla. Uma pessoa da dupla segura a bexiga ou colchonete com o papel afixado, que deverão ser golpeados com socos, chutes, joelhadas e cotoveladas conforme orientação da professora.</p>
Materiais necessários para atividade 1: Bexigas, folhas de papel, pincel e colchonete.
<p>Atividade 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem é a líder/o líder? <p>A turma fica disposta em um grande círculo, uma pessoa é retirada da sala para ser “detetive”. Enquanto essa pessoa está fora, escolhe-se alguém para ser líder e essa pessoa irá puxar golpes do <i>muay thai</i> (jab, direto, chute, joelhada, esquiva, etc) e todas e todos têm que imitar a líder/ o líder, tentando manter o sigilo de quem está no comando. Ao retornar para a sala, a/o detetive deve observar para tentar descobrir quem está sendo a líder/o líder. Realizar algumas rodadas trocando quem está no papel de líder e detetive.</p>
Materiais necessários para atividade 2: Nenhum
<p>AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conversa final para entender as percepções e dificuldades ao longo da aula; - Assiduidade, participação objetiva, envolvimento subjetivo, atitudes específicas, aproveitamento de demonstrações visuais, procedimentos específicos, conhecimento declarativo; aproveitamento de instruções verbais.

Aula 6

OBJETIVOS
<p>Objetivo Geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Experimentar os golpes e movimentos do <i>muay thai</i> em duplas.
<p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exercitar a esquiva e defesa; - Simular as movimentações da luta.
ATIVIDADES PREVISTAS
<p>Atividade 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogo de oposição para treinar a movimentação de esquiva. Alunos e alunas em duplas, o objetivo é tocar no ombro da outra pessoa enquanto evita ser tocada/tocado. Iniciar com os pés estáticos, tocando apenas com a mão direita, depois a esquerda. Progredir para realizar com movimentação de pés, somente uma/um ataca enquanto a outra/o outro se

defende com a guarda posicionada.
Materiais necessários para atividade 1: Nenhum.
Atividade 2: - Realizar sequências de movimentos e golpes em duplas, combinando socos, chutes, joelhadas, esquivas, etc. Pode-se construir as sequências com a colaboração da turma.
Materiais necessários para atividade 2: Colchonetes para usar como aparador.
AVALIAÇÃO: - Conversa final para entender as percepções e dificuldades ao longo da aula; Assiduidade, participação objetiva, envolvimento subjetivo, atitudes específicas, aproveitamento de demonstrações visuais, procedimentos específicos, conhecimento declarativo; aproveitamento de instruções verbais.

Aula 7

OBJETIVOS
Objetivo Geral: - Refletir sobre a utilização das lutas como forma de defesa pessoal para as mulheres.
Objetivos Específicos: - Debater sobre a violência contra a mulher; - Avaliar o papel das lutas como forma de combate à violência; - Conscientizar sobre o problema estrutural da violência contra a mulher.
ATIVIDADES PREVISTAS
Atividade 1: - Exibir reportagens e matérias que abordam a questão da utilização de modalidades de luta para defesa pessoal como forma de combate à violência. Realizar uma roda de conversa para debater com a turma as opiniões sobre o assunto, até que ponto essa estratégia é eficiente, se a defesa pessoal resolve o problema da violência contra a mulher, etc. - Opções de vídeos: https://www.youtube.com/watch?v=LVIXwanFKEE https://www.youtube.com/watch?v=5lqIuS4opZA https://www.youtube.com/watch?v=Wnje1KqngGs - Matérias: https://encurtador.com.br/euHJY https://encurtador.com.br/hnzAN
Materiais necessários para atividade 1: Projetor, computador, caixa de som
AVALIAÇÃO: - Assiduidade, participação objetiva, envolvimento subjetivo, atitudes específicas, conhecimento declarativo.

Aula 8

OBJETIVOS
Objetivo Geral: - Revisar e avaliar a aplicação/execução da unidade didática.

<p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar os principais conceitos sobre as lutas estudados ao longo da unidade; - Debater sobre as questões de gênero trabalhadas durante a unidade didática; - Coletar a opinião dos/das estudantes a respeito da unidade didática coeducativa.
<p>ATIVIDADES PREVISTAS</p>
<p>Atividade 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão sobre os princípios condicionais, a classificação das lutas (curta, média e longa distância) e dos aspectos estudados sobre o <i>muay thai</i>.
<p>Materiais necessários para atividade 1: Quadro branco, pincel ou projetor e computador</p>
<p>Atividade 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Roda de conversa para discussão sobre o progresso individual, o que aprenderam ao longo da unidade de lutas, como foi abordar as questões de gênero nas aulas, como as aulas contribuíram para o pensamento da turma sobre as desigualdades de gênero, etc.
<p>Materiais necessários para atividade 2: Sem materiais</p>
<p>Atividade 3:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicação de questionário impresso para avaliar as percepções e colher opiniões da turma acerca das aulas.
<p>Materiais necessários para atividade 3: Questionário impresso, caneta.</p>
<p>AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Avaliação da unidade com base no desenvolvimento das habilidades conceituais, participação/envolvimento nas atividades propostas e questionário final.

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

Professora: Andréa Lima Girão

IES: UFC

Escola: Deputado Francisco de Almeida Monte

Turma: 3º

Disciplina: Educação Física

Aluna / Aluno: _____ **Idade:** _____

Identidade de gênero:

- () homem cisgênero
 () homem transgênero
 () mulher cisgênero
 () mulher transgênero
 () outro: _____
 () prefiro não responder

Raça:

- () preta / preto
 () parda / pardo
 () indígena
 () branca / branco
 () amarela / amarelo

AVALIAÇÃO SOBRE A UNIDADE DIDÁTICA

Essa avaliação tem como objetivo coletar suas percepções e opiniões sobre as aulas sob a perspectiva da igualdade de gênero. Vale salientar que essa avaliação não resultará em nota da disciplina, porém, sua participação é extremamente importante e será utilizada exclusivamente para fins da pesquisa de mestrado, preservando sua identidade. Desde já, agradeço imensamente sua participação e contribuição.

- 1 - Você acha importante que as aulas na escola abordem temas como a igualdade de gênero? Por quê?
- 2 – De forma geral, que você achou das nossas aulas de Educação Física desse bimestre?
- 3 – O que você mais gostou dessas aulas? Alguma aula em específico ou atividade que chamou mais atenção?
- 4 – O que você não gostou dessas aulas? Mudaria algo?
- 5 – Como você se sentiu durante as aulas e atividades? Algum sentimento bom ou ruim que você queira relatar?
- 6 – Qual o principal aprendizado que você leva das aulas desse bimestre?
- 7 – Você considera que as aulas que tivemos podem mudar/ou mudaram sua postura em algo na vida cotidiana? O que?
- 8 - **(PERGUNTA EXCLUSIVA PARA AS MENINAS)** Você se sentiu mais encorajada ou motivada a participar das aulas? Se sim, o que contribuiu para isso?
- 9 - **(PERGUNTA EXCLUSIVA PARA AS MENINAS)** Ao longo da sua trajetória escolar (ensino fundamental e médio) você se sentiu/sente à vontade para participar da Educação Física? Ou deixou de participar/participou pouco por algum motivo (medo, vergonha, falta de habilidade ou outros)?
- 10 – Espaço livre para expressar algo que você queira e que ainda não foi relatado nas questões anteriores (críticas, elogios, sugestões etc.)

APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012/Resolução 510/2016)

Eu, Andréa Lima Girão, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, no polo Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, sob a orientação do Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino, Do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Rolante, gostaria de convidar o menor/a menor sob sua responsabilidade para participar de uma pesquisa referente a minha dissertação de mestrado, intitulada “Educação física escolar e coeducação: análise de uma intervenção no ensino médio”. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo implementar e analisar uma intervenção com aulas de Educação Física coeducativas durante um bimestre letivo em uma turma de ensino médio. A pesquisa terá duração de um bimestre letivo, e será desenvolvida na escola Deputado Francisco de Almeida Monte, durante o período regular das aulas de Educação Física do seu filho/da sua filha, pela própria professora-pesquisadora.

A proposta contará com a participação e colaboração dele/dela através da participação regular nas aulas e na avaliação que será realizada por meio de rodas de conversa e discussões durante a intervenção, bem como por meio de um questionário que será aplicado ao final das aulas. Todos os dados serão analisados pela professora pesquisadora. Este estudo é importante pois trata-se de uma temática relevante para a sociedade, e sua realização poderá contribuir para a conscientização dos alunos/ das alunas sobre o tema trabalhado, buscando tornar as aulas de Educação Física Escolar um ambiente de equidade entre meninos e meninas.

Essa pesquisa trará para os/as participantes da pesquisa benefícios como aulas melhores e mais inclusivas, levando em consideração a opinião dos/das estudantes. O benefício sobre a avaliação da prática docente reside na oportunidade de adquirir novas abordagens avaliativas por meio da análise crítica dos eventos ocorridos na aula. O benefício sobre as práticas coeducativas consiste na oportunização da participação igualitária nas práticas esportivas entre meninos e meninas e também no combate aos preconceitos envolvendo a participação de meninas nas aulas de Educação Física Escolar. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade, ocupação do tempo para avaliação das aulas. Para que isto não ocorra, será destinado um horário reservado para este fim, sendo facultativo sua participação sem qualquer tipo de penalização. Os resultados obtidos pela pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo. Caso haja menção a nomes de sujeitos, a eles/elas serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Caso seja da sua vontade esclarecerei possíveis dúvidas sobre participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações para fins de pesquisa, remarcarei a coleta, aceitarei a solicitação de interrupção da gravação de áudio ou imagem, caso assim desejar o/a participante. A qualquer momento, antes, durante ou após a participação do seu filho/da sua filha, coloco-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir em relação à pesquisa.

A participação do seu filho/da sua filha é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Seu filho/sua filha poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A observação tem fins didáticos, portanto, se ele/ela não aceitar disponibilizar o material para

fins de pesquisa, os registros serão desconsiderados. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhuma das estratégias que serão utilizadas oferecem riscos a sua dignidade do menor/da menor sob sua responsabilidade. Serão garantidos o seu sigilo e a privacidade. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa.

Para participar ele/ela não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Ressalta-se que, os resultados obtidos na pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Caso haja menção a nomes de sujeitos, a eles/elas serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação. Após as explicações e leitura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se persistir alguma dúvida ou julgar necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e a participação do seu filho/da sua filha poderá comunicar-se, a qualquer momento, com a professora-pesquisadora através do telefone/ WhatsApp: (85) 988895725, e/ou pelo e-mail: andrealimagirao@gmail.com. Se o senhor/ a senhora se sentir esclarecido/esclarecida sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o/convido-a a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com a professora-pesquisadora.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação do menor/da menor sob minha responsabilidade e concordo com a participação.

Fortaleza, ____ de ____ de 2024.

Assinatura do responsável

Andréa Lima Girão
Professora-pesquisadora

Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino
Orientador

Dados sobre o/a participante (estudante) da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade (RG): _____ Sexo: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Contato: _____

Responsável: _____ Contato: _____

Endereço: _____

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Andréa Lima Girão

Instituição: Universidade Federal do Ceará– IEFES/UFC

Endereço: Rua Dois de Maio, 10 – Pici, CEP 60512-010 - Fortaleza – CE

Contatos: (85) 988895725

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ –

Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TALE) (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Andréa Lima Girão, estudante do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, no polo Universidade Federal do Ceará – IEFES/UFC, sob a orientação do Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino, Do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Campus Rolante, gostaria de convidar você para participar de uma pesquisa referente a minha dissertação de mestrado, intitulada “Educação física escolar e coeducação: análise de uma intervenção no ensino médio”. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, tem por objetivo implementar e analisar uma intervenção com aulas de Educação Física coeducativas durante um bimestre letivo em uma turma de ensino médio. A pesquisa terá duração de um bimestre letivo, e será desenvolvida na escola Deputado Francisco de Almeida Monte, durante o período regular das aulas de Educação Física, pela própria professora-pesquisadora. A proposta contará com sua participação e colaboração através da participação regular nas aulas e na avaliação que será realizada por meio de rodas de conversa e discussões durante a intervenção, bem como por meio de um questionário que será aplicado ao final das aulas. Todos os dados serão analisados pela professora pesquisadora.

Este estudo é importante pois trata-se de uma temática relevante para a sociedade, e sua realização poderá contribuir para a conscientização dos alunos/ das alunas sobre o tema trabalhado, buscando tornar as aulas de Educação Física Escolar um ambiente de equidade entre meninos e meninas. Essa pesquisa trará para os/as participantes da pesquisa benefícios como aulas melhores e mais inclusivas, levando em consideração a opinião dos/das estudantes. O benefício sobre a avaliação da prática docente reside na oportunidade de adquirir novas abordagens avaliativas por meio da análise crítica dos eventos ocorridos na aula. O benefício sobre as práticas coeducativas consiste na oportunização da participação igualitária nas práticas esportivas entre meninos e meninas e também no combate aos preconceitos envolvendo a participação de meninas nas aulas de Educação Física Escolar.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os riscos da pesquisa são mínimos e estão relacionados à confidencialidade, ocupação do tempo para avaliação das aulas. Para que isto não ocorra, será destinado um horário reservado para este fim, sendo facultativo sua participação sem qualquer tipo de penalização. Os resultados obtidos pela pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que os dados pessoais dos participantes serão mantidos em sigilo. Caso haja menção a nomes de sujeitos, a eles/elas serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Caso seja da sua vontade esclarecerei possíveis dúvidas sobre participação e uso de suas respostas/opiniões/considerações para fins de pesquisa, remarcarei a coleta, aceitarei a solicitação de interrupção da gravação de áudio ou imagem, caso assim desejar o/a participante. A qualquer momento, antes, durante ou após a sua participação, coloque-me à disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir em relação à pesquisa. A sua participação é voluntária e sua recusa em participar não lhe provocará nenhum dano ou punição. Você poderá recusar-se a participar, ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A sua observação

tem fins didáticos, portanto, se você não aceitar disponibilizar o material para fins de pesquisa, os registros serão desconsiderados.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhuma das estratégias que serão utilizadas oferecem riscos a sua dignidade. Serão garantidos o seu sigilo e a privacidade. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar você não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Ressalta-se que, os resultados obtidos na pesquisa poderão ser publicados em revistas e apresentados em eventos científicos, sendo que os seus dados pessoais serão mantidos em sigilo. Caso haja menção a nomes de sujeitos, a eles/elas serão atribuídos nomes fictícios, com garantia de anonimato nos resultados e publicações, impossibilitando sua identificação.

Após as explicações e leitura deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, se persistir alguma dúvida ou julgar necessário informações adicionais sobre o projeto de pesquisa e a sua participação poderá comunicar-se, a qualquer momento, com a professora-pesquisadora através do telefone/ WhatsApp: (85) 988895725, e/ou pelo e-mail: andrealimagirao@gmail.com. Se você se sentir esclarecido/esclarecida sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o/convido-a a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará em sua posse e a outra com a professora-pesquisadora.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ (se já tiver documento), fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar, se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste Termo de Assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Fortaleza, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do/da participante (estudante)

Andréa Lima Girão
Professora-pesquisadora

Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino
Orientador

Endereço da responsável pela pesquisa:

Nome: Andréa Lima Girão

Instituição: Universidade Federal do Ceará– IEFES/UFC

Endereço: Rua Dois de Maio,10 – Pici, CEP 60512-010 – Fortaleza – CE

Contatos: (85) 988895725

ATENÇÃO: Se você tiver alguma consideração ou dúvida, sobre a sua participação na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFC/PROPESQ –

Rua Coronel Nunes de Melo, 1000 - Rodolfo Teófilo, fone: 3366-8344/46. (Horário: 08:00-12:00 horas de segunda a sexta-feira).

O CEP/UFC/PROPESQ é a instância da Universidade Federal do Ceará responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

APENDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM (MENOR DE IDADE)

Pelo presente instrumento, eu _____, nacionalidade _____, menor de idade, neste ato devidamente representado por seu _____ (sua) _____ (responsável legal), _____, nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de identidade RG nº. _____, inscrito no CPF sob nº _____, residente à Av/Rua _____, nº. _____, município de _____/Ceará. AUTORIZO o uso de imagem em todo e qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada em Dissertação de Mestrado e todos os demais produtos deste trabalho, desenvolvido pela Universidade Federal do Ceará - UFC sejam essas destinadas à divulgação ao público em geral. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: (I) busdoor; folhetos em geral (encartes, mala direta, catálogo, etc.); (II) folder de apresentação; (III) em revistas e jornais em geral; (IV) home page; (V) cartazes; (VI) back-light; (VII) mídia eletrônica, artigos e demais produtos oriundos do presente estudo. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização.

Assinatura do/da responsável

Nome do/da
adolescente: _____

Por seu Responsável Legal:

Telefone p/ contato: _____

Fortaleza, ____ de _____ de 2024 .

Assinatura do/da menor

Andréa Lima Girão - Professora-pesquisadora

Prof. Dr. Luciano Nascimento Corsino – Orientador